

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

MÁRCIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA ALVES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS POLÍTICO-SIMBÓLICOS
ADMINISTRATIVO E ESCOLAR: ANÁLISE DOS DISCURSOS DO E SOBRE O
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB).**

Pouso Alegre, MG,

2017

MÁRCIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA ALVES

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS POLÍTICO-SIMBÓLICOS ADMINISTRATIVO E ESCOLAR: ANÁLISE DOS DISCURSOS DO E SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB).

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Carrozza.

Pouso Alegre, MG,

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

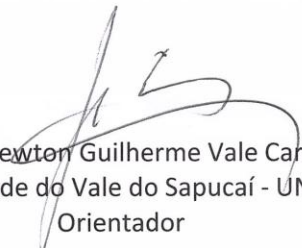
Políticas Públicas de educação nos espaços político-simbólicos administrativo e escolar: análise dos discursos do e sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). Alves, Márcia da Conceição Pereira. 2017. Orientador: Prof. Dr. Guilherme Carrozza – Pouso Alegre, 2017. 137 p. CDD 370.

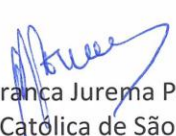
Tese de doutorado apresentada na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Análise de Discurso.

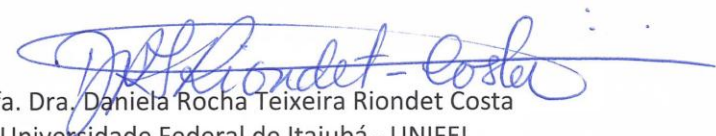
1. Ideb. 2. Política. 3. Político. 4. Educação. 5. Estado.

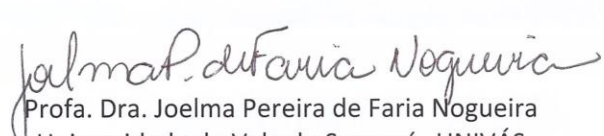
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


Certificamos que a tese intitulada “POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS POLÍTICO-SIMBÓLICOS ADMINISTRATIVO E ESCOLAR: ANÁLISE DOS DISCURSOS DO E SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)” foi defendida, em 1 de dezembro de 2017, por **MARCIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA ALVES**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 98008610, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Prof. Dr. Newton Guilherme Vale Carrozza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador


Profa. Dra. Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Examinadora


Profa. Dra. Daniela Rocha Teixeira Riondet Costa
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI
Examinadora


Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora


Profa. Dra. Paula Chiaretti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000 – Fone: (35) 3449-9231

Aos meus pais, com carinho e gratidão.
À Simone, com amor, gratidão e admiração.
Ao meu orientador, com gratidão e admiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus por possibilitar minha participação neste curso de Doutorado e pelo aprendizado constante.

À minha família pelo apoio e carinho, especialmente a minha companheira Simone Alexandrino, por me apoiar nas adversidades.

Ao Laboratório Nacional de Astrofísica pelo apoio financeiro e institucional e pela generosidade dos colegas, em especial ao Bruno, Egas e Giuliana.

Ao Professor Dr. Guilherme Carrozza, meu querido orientador, pelo acolhimento, ajuda e incentivo à reflexão sobre as questões da Linguagem e suas imbricações com tanta serenidade, competência e polidez.

Aos professores do Programa pela generosidade, acolhimento e aprendizado nas disciplinas e eventos.

Às Professoras Dr.^a Paula, Dr.^a Joelma, Dr.^a Daniela e Dr.^a Branca que de maneira tão generosa contribuíram para finalização desta tese.

À colega Erika pela parceria e pelas reflexões compartilhadas. Aos demais colegas pelos bons momentos compartilhados e experiências ao longo do percurso do Doutorado, em especial, a Klênia e a Val pelo começo, e a Erika e a Aline pelo final.

Ao Guilherme, da Secretaria, pela presteza e polidez no atendimento das demandas.

A todos os amigos pela generosidade da estima, simpatia e empatia. Em especial, a Nayla e família, a Priscila e o Vil.

Agradeço a todos e todas que fizeram e fazem parte deste percurso acadêmico, profissional e pessoal.

“Quando nascemos fomos programados a receber o que vocês nos empurraram com os enlatados dos USA, de 9 as 6.”

(Legião Urbana, música Geração Coca-Cola).

Alves, Márcia da Conceição Pereira. **Políticas Públicas de educação nos espaços político-simbólicos administrativo e escolar: análise dos discursos do e sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. 2017. 137 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

RESUMO

O presente trabalho de tese visa compreender, a partir da análise dos discursos “do” e “sobre” o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as políticas públicas de educação em funcionamento nos espaços administrativo e escolar, considerados por nós como espaços político-simbólico administrados pelo Estado. Construimos como material de análise textos produzidos pelo Estado (discurso do Ideb) e dizeres de profissionais da educação básica (discurso sobre o Ideb), tomando esses materiais como objetos simbólicos a partir da perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso (AD) desenvolvida por Eni Orlandi e outros pesquisadores no Brasil, sob a luz dos estudos de Michel Pêcheux realizados na França. Nos move, neste trabalho, compreender como os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando no *corpus* e como os efeitos de sentidos sobre o Ideb estão sendo produzidos e circulando socialmente, determinando um lugar próprio de significação para a educação no país. Exercitar o batimento entre a descrição e a interpretação, pela análise dos discursos “do” e “sobre” o Ideb, mostra o funcionamento do pré-construído e das relações de posição-sujeito [em sua materialidade] em funcionamento nas políticas públicas de educação e nos espaços político-simbólico administrativo e escolar do Estado. A montagem simbólica do Ideb retoma as discursividades postas em funcionamento pelo modelo de economia vigente e se sustenta por uma discursividade jurídica que, ao mesmo tempo em que transforma o cidadão em um cliente dos serviços educacionais de qualidade, o coloca em uma deriva, dada pela ausência destes serviços. A tensão decorrente desse jogo, que inclui relações de poder e disputa por sentidos, evidencia a construção do efeito de evidência de realidade do Ideb, em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos, próprios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Ideb, Política. Político. Educação. Estado.

Alves, Márcia da Conceição Pereira. **Public policies of education in spaces political-symbolic administrative and school: analysis of discourses of and about the Basic Education Development Index (Ideb)**. 2017. 137 f. Thesis (doctorate). Post Graduate Program in Language Science, University of Sapucaí Valley, Pouso Alegre, 2017.

ABSTRACT

The present thesis aims to understand, from the analysis of the discourses "of" and "about" the Basic Education Development Index (Ideb), public education policies in operation in the administrative and school spaces, considered by us as spaces political-symbolic relations articulated by the State. We have selected, as material for analysis, texts produced by the State (Ideb discourse) and sayings of professionals in basic education (discourse on Ideb), taking these materials as symbolic objects, from the theoretical and methodological perspective of Discourse Analysis (AD) developed by Eni Orlandi and others in Brazil, from the studies of Michel Pêcheux carried out in France. This paper does not move us to discuss whether Ideb measures the quality of basic education or not, but rather to understand how the meanings of the quality of basic education are functioning in the corpus and how the Ideb is producing senses that circulate socially and determine a place of its own of meaning for education in the country. Exercising the beat between description and interpretation by the analysis of the discourses "of" and "about" the Ideb shows the efficacy of the pre-constructed and the relations of subject-position [in its materiality] functioning in public education policies and in the politico-symbolic administrative and school spaces of the State. The symbolic assembly of the Ideb resumes the discursiveness put into operation by the current model of economy and is sustained by a legal discursiveness that, at the same time as transforming the citizen into a client of quality educational services, puts him/her in a drift, given by absence of these services. The tension arising from this game, which includes power relations and dispute over senses, demonstrates the construction of Ideb's evidence of reality, in an instance of symbolic and political struggles and confrontations, characteristic of contemporaneity.

Keywords: Ideb. Policy. Political. Education. State.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ARE	Aparelho Repressivo do Estado
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CF	Constituição Federal
ICSID	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Cooperação Financeira Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FMI	Fundo Monetário Internacional
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PMCTE	Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPA	Plano Plurianual
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico Instituto

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Discurso do Ideb	20
Quadro 2: Discurso sobre o Ideb	22
Quadro 03: Análise da declaração do direito à educação na CF/88	43
Quadro 04: Análise da evolução do <i>score</i> Brasil no Pisa.....	63
Quadro 5: Análise do recorte 1, utilizando paráfrase e uma figura complementar publicada pelo Inep na rede mundial de computadores mostrando a trajetória dos indicadores do ensino fundamental	92
Quadro 6: Paráfrase dos sentidos do Ideb no recorte 2, com imagens da internet	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Desempenho do Brasil no Pisa 2015.	61
Figura 02: Desempenho das instituições brasileiras por ente federativo no Pisa 2015	62
Figura 03: Metas para o Ideb Brasil definidas no PPA 2008/2011	65
Figura 04: Resultados do Ideb.	67
Figura 05: Resultados da busca na rede mundial de computadores “os números nunca mentem”.	73
Figura 06: Lista de imagens da peça publicitária de apresentação social do Ideb.	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Relevância da pesquisa	16
<i>Corpus</i> construído	19
Discurso do Ideb	20
Discurso sobre o Ideb	21
Sistematização da pesquisa	24
1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDEB	30
1.1 O Estado como um sujeito histórico	31
1.2 A transição estrutural da década de 1980: redemocratização	36
1.3 O direito constitucional a educação	42
1.4 Influências Internacionais nas condições de produção do Ideb	52
1.4.1 Gestão neoliberal do Estado	52
1.4.2 O Banco mundial	56
1.4.3 O PISA	58
1.5 A constituição do Ideb	64
2. RECORTE 1: O ALGORITMO DO IDEB E A ORDEM NUMÉRICA DO IDEB PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	72
2.1 O algoritmo do Ideb: números nunca mentem?	73
2.2 A ordem numérica do Ideb para profissionais da educação básica	80
2.2.1 Diretor	81
2.2.2 Especialistas em educação	81
2.2.3 Professores	83
2.2.4 Supervisores de Ensino	87
2.3 A dissimetria do número	90
3. RECORTE 2: O ART. 3º. DO DECRETO Nº. 6.094/2007 E A CONTRIBUIÇÃO DO IDEB PRA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	94
3.1 O Estado decreta	94
3.2 As contribuições do Ideb para a melhoria da qualidade da educação básica na perspectiva dos profisisonais da educação básica.....	99
3.2.1 Diretor	99

3.2.2 Especialistas em educação	101
3.2.3 Professores	103
3.2.4 Supervisores de Ensino	105
3.3 A multiplicidade de lugares	107
4. RECORTE 3: A PEÇA PUBLICITÁRIA DE APRESENTAÇÃO SOCIAL DO IDEB E COMO O IDEB ALTEROU A ROTINA NA UNIDADE ESCOLAR	110
4.1 A apresentação do Ideb: peça publicitária	110
4.2 Como o Ideb alterou na rotina da unidade escolar	119
4.2.1 Diretor	119
4.2.2 Especialistas em educação	121
4.2.3 Professores	123
4.2.4 Supervisores de Ensino	125
4.4. O dizível e realizável	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

INTRODUÇÃO

A presente tese visa compreender discursivamente as políticas públicas de educação em funcionamento nos espaços administrativo e escolar considerados por nós como espaços político-simbólicos articulados pelo Estado, a partir da análise dos discursos “do” e “sobre” o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb).

Buscamos analisar como os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando no *corpus* e como os efeitos de sentidos sobre o Ideb estão sendo produzidos e circulando socialmente, determinando um lugar próprio de significação para a educação no país.

Por uma questão metodológica optamos por dividir os discursos em dois eixos: discurso “do” Ideb; e discurso “sobre” o Ideb. Tal ordenação se deu a partir de nossas observações em Alves (2014), em que analisamos o Ideb enquanto ferramenta de aferição da política pública da qualidade da educação básica, na linha de conhecimento da Capes em Políticas Públicas e Desenvolvimento, em um Instituto de Engenharia de Produção e Gestão de uma instituição pública federal tradicional na área das Engenharias.

Durante o trabalho de mestrado, foi possível perceber o funcionamento do Ideb como objeto simbólico ao analisá-lo enquanto ferramenta de aferição da qualidade da política pública da educação básica. (ALVES, 2014). Observamos, naquele trabalho, a incontinência do político em funcionamento pela materialidade do gesto de interpretação. Ao nos depararmos com os sentidos que os profissionais da educação básica davam ao Ideb, tais sentidos não estavam, necessariamente, vinculados aos dizeres normativos dos discursos do Ideb, que também produziam seus efeitos ali.

Neste trabalho de tese temos como aposta fazer um deslocamento do campo das Ciências Sociais Aplicadas para as Ciências da Linguagem e analisar os processos de produção dos sentidos da qualidade da educação básica que circulam nos discursos do Estado e das sequências discursivas de profissionais da educação básica acerca do Ideb. Interessa-nos analisar, pela materialidade da linguagem, como os sentidos estão sendo produzidos e circulam, via normatização da política/governo/Estado, e como estão funcionando no imaginário dos profissionais da educação básica (diretor, especialistas em educação, professores e supervisores de ensino).

Construímos como material de análise, da perspectiva da Linguagem, textos produzidos pelo Estado (discurso do Ideb) e dizeres de profissionais da educação básica

(discurso sobre o Ideb). Analisamos esses discursos, tendo por base a perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso (AD) desenvolvida por Eni Orlandi e outros no Brasil, a partir dos estudos de M. Pêcheux realizados na França. Os discursos, na nossa concepção, são tomados como objetos simbólicos e têm o estatuto de monumentos¹, e não documentos ou registros orais [e outros].

Para Orlandi (2013), a AD é uma disciplina de interpretação não exata, na qual, os gestos de interpretação são gestos que intervêm no real dos sentidos, enquanto atos simbólicos com sua materialidade, posto que “a materialidade do gesto de interpretação está por historicidade, memória.” (p. 1). É nessa perspectiva que buscamos expor as nossas análises.

O Ideb nos interessa aqui pela sua circulação discursiva. O objeto desta pesquisa são os discursos do e sobre o Ideb, conforme *corpus* apresentado a seguir. Na análise do material, consideramos “a determinação histórica dos processos de significação, os processos de subjetivação, os processos de identificação e de individualização dos sujeitos e de constituição de sentido, assim como sua formulação e circulação”. (ORLANDI, 2012, p. 35).

Os discursos do e sobre o Ideb constituem monumentos simbólicos de produção de sentidos a partir da sua promulgação pelo Estado. Analisar essa relação de significações e de forças que estão funcionando com a promulgação do Ideb nos permitiu propor os gestos de interpretação aqui dispostos. Vale ressaltar, que essa interpretação é aberta e que a significação está sempre incompleta em seus processos de apreensão, conforme Orlandi (1999, 2013, 2014, 2015).

Considerando que a materialidade do gesto de interpretação se dá na relação da historicidade com a memória, (Cf. ORLANDI, 2013), o Ideb, pelo seu efeito normativo/regulador, atua como um acontecimento discursivo com efeito simbólico e funcionamento político, pensando aí na relação com a memória posta por Pêcheux (2015) e Orlandi (2015). A promulgação do indicador representa uma ação coercitiva do Estado, do qual não se pode escapar sem violência, que tenta regular e homogeneizar (ao menos imaginariamente) os sentidos da qualidade da educação básica ao algoritmo do Ideb; ao mesmo tempo em que está suscetível de ruir sob o peso de um acontecimento discursivo novo, que possa vir a substituí-lo.

¹ Da perspectiva de Foucault (1997), “a arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’.” (p. 157).

O poder coercitivo da política e da incontinência do político em funcionamento no Ideb nos retoma a forma-sujeito histórica atual, que Orlandi (2015) nomeia de Forma-Sujeito Histórica Capitalista, que produz o sujeito-jurídico. A “forma sujeito histórica capitalista corresponde ao sujeito-jurídico constituído pela ambiguidade que joga entre a autonomia e a responsabilidade sustentada pelo vai-e-vem entre direitos e deveres”. (p. 55).

Em nossas análises, manteremos o foco na montagem simbólica do Ideb, destacando como as evidências de funcionamento do Ideb ganham sentidos a partir das formulações ali dispostas e justapostas no *corpus*, via movimentos de imposição, exclusão e resistência; pensando na questão da relação da língua com a história, na qual se confrontam o político e o simbólico, trabalhando com a história e com a língua, enquanto produção de sentidos, e condições das quais um objeto/algo faz sentido.

Relevância da pesquisa

A importância de refletir sobre políticas públicas de educação nos espaços político-simbólicos administrativo e escolar pela análise dos discursos do e sobre o Ideb visa compreender como os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando no *corpus* e como os efeitos de sentidos sobre o Ideb estão sendo produzidos e circulando socialmente, determinando um lugar próprio de significação para a educação no país e trazendo em sua circulação discursiva evidências do funcionamento do industrial e econômico para a escola pública.

O Ideb foi promulgado pelo governo federal em 2007, com o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que delegou ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a atribuição pela institucionalização e cálculos do indicador. Esse índice é o principal parâmetro de desempenho do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) para a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao compromisso pelos entes federativos, visando indicar os avanços e pontos de estrangulamento da política pública da qualidade da educação básica.

O PMCTE é um eixo temático do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, através do Plano Plurianual (PPA)² vigente de 2008 até 2011, pelo qual o governo elegeu a qualidade da educação básica como um elemento de desenvolvimento do país:

² Plano de governo com vigência de 04 anos, que coincide com o segundo ano de mandato do governo que elabora e tem vigência até o primeiro ano de mandato do governo subsequente.

A competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão são simultaneamente impactados pela educação. A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza. (BRASIL, 2007a, p.09).

Na dimensão política, o Ideb está inscrito na agenda social do projeto de desenvolvimento do Brasil como a medida da qualidade da educação básica e indicador do desempenho dos entes federativos frente à função redistributiva da União³, via PMCTE. Nessa tarefa de regulação, de natureza política e com efeito simbólico, o Ideb passou a representar, junto aos profissionais da educação básica, os padrões norteadores dos sentidos da qualidade da educação básica, na qual, educar com qualidade passou a ter correlação com os bons resultados do indicador, já que, normativamente, a sua proposta é de aferir a qualidade da educação básica.

Os resultados do Ideb abarcam apenas as variáveis controláveis do processo de educar promovido pelo Estado que é a de natureza regulatória e quantitativa, sendo medida e avaliada a partir das matrizes teóricas e metodológicas da arena das políticas públicas (e outras); mas, não se ocupam dos sentidos postos em funcionamento pelo trabalho do simbólico, via processo discursivo – e das lacunas decorrentes da incontinência do político, que constituem o próprio processo de formulação e circulação dos sentidos (cf. ORLANDI, 2010).

Neste espaço de efeitos de sentidos possíveis para os discursos do e sobre o Ideb é que se inserem os objetivos e a relevância teórica e social deste trabalho de tese: evidenciar os sentidos da qualidade da educação básica que estão sendo produzidos nos discursos circulantes acerca do Ideb, no *corpus* construído; e destacar a educação pública como campo em que os argumentos do discurso capitalista, em funcionamento na sociedade, vêm avançando.

A importância de refletir sobre os sentidos da qualidade da educação básica postos em funcionamento pelo Ideb para sociedade está no processo de individualização da atual forma-sujeito pelo Estado, que atua de maneira direta e preponderante. Por esta perspectiva, este indivíduo, na condição de cidadão, está tutelado pelo Estado, que significa tanto pela sua presença quanto pela sua ausência, conforme pondera Orlandi (1999). Pela sua presença, oferta ao cidadão uma educação pública nos padrões e sentidos da qualidade do Ideb. Pela

³ A regulação do Ideb na função redistributiva também está ligada aos repasses Fundo a Fundo, sendo o volume de repasses parametrizados pelo alcance ou não do índice pactuado; mas, quando não é atingida a meta, o ente não deixa de receber a suplementação da União, há uma intervenção supletiva da União no ente estatal. Veja os critérios no quadro analítico do item 2.3 do capítulo 01, quando abordamos o direito constitucional à Educação, parte que trata da descentralização financeira e operacional.

ausência do Estado, o sujeito é posto em uma deriva, na qual lhe é negada a condição de cidadão e, portanto, há a negativa de acesso aos sentidos da qualidade da educação básica postos em funcionamento pelo e com o Ideb, negando-lhe a premissa de participação social proposta pelo PDE.

O propósito deste trabalho de tese é analisar a produção dos sentidos de qualidade da educação básica, tendo como objeto os discursos circulantes do e sobre o Ideb no recorte construído, adotando-os como objetos simbólicos e propondo gestos de interpretação a partir da compreensão de como esses discursos funcionam e produzem sentidos na sociedade, em sua constituição histórica.

Nesta aposta, analisaremos o funcionamento discursivo dos processos de significação tendo como parâmetro os três pressupostos do trabalho da interpretação em AD:

“a. não há sentidos sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como o texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos”. (Orlandi, 2012, p. 19).

O ineditismo desta pesquisa está na perspectiva teórica e metodológica adotada, conforme revela pesquisa no portal de periódicos da Capes⁴ e na plataforma Scielo⁵ utilizando se os termos “discursos, Ideb, análise de discurso”, não retomou qualquer resultado. Temos conhecimento da existência dos diversos estudos/pesquisas em que o Ideb figura como objeto e/ou parâmetro de análise, inclusive, utilizamos algumas destas pesquisas em nossas referências; mas, não localizamos nenhuma pesquisa, ao menos, similar a nossa.

Em busca livre na rede mundial de computadores com os mesmos termos (discursos, Ideb, análise de discurso) foi localizada a pesquisa de Damaceno (2013) que analisa, em sua tese, os “Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe: uma análise crítica em tempos de Ideb”. A autora parte da perspectiva da análise crítica do discurso⁶, concepção distinta daquela que utilizamos neste estudo.

As buscas na rede mundial de computadores nos levaram a concluir que não há pesquisa disponível com a mesma abordagem teórico-metodológica deste trabalho de tese publicada nos bancos de dados disponíveis na rede.

Sobre o ineditismo desta tese, é importante mencionar os dizeres de Orlandi (2013) sobre o trabalho da AD enquanto ciência:

⁴<http://www.periodicos.capes.gov.br/> < Acesso em 01/07/2016.

⁵<http://search.scielo.org/advanced/?lang=pt> < Acesso em 01/07/2016.

⁶Consultar FAIRCLOUGH, N. 1985. Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis. *Journal of Pragmatics*, 9: 739-63.

Há ineditismo em cada análise, e isto faz a riqueza da análise de discurso, seu caráter aberto e dinâmico. O objeto da análise é inesgotável face à possibilidade da compreensão dos processos discursivos possíveis. Com a análise não se objetiva interpretar o objeto submetido a ela, mas compreendê-lo em seu modo de significar. Assim, a análise não é sobre um objeto propriamente, mas sobre o processo discursivo de que ele é parte. (ORLANDI, 2013, p. 2).

A relevância desta pesquisa se faz não apenas como entremeio das Ciências da Linguagem com as Ciências Sociais Aplicadas, mas para a sociedade atual em tempos de tentativa de naturalização dos sentidos que buscam no consumo o seu modo de identificação e pertencimento, sentidos esses que funcionam no mercado capitalista e seus modos de circulação e interpelação, conforme está contextualizado por Z. Bauman⁷.

O corpus construído

Construímos como *corpus* da pesquisa recortes/materiais que nos permitem compreender como os sentidos da qualidade da educação básica estão circulando e corroborando para os efeitos de evidência do Ideb e como ele (o Ideb) está produzindo sentidos no universo das políticas públicas de educação em funcionamento nos espaços administrativo e escolar – que são espaços político-simbólicos articulados pelo Estado.

A estratégia metodológica foi de dividir os discursos em dois eixos temáticos: Discurso “do” Ideb e Discurso “sobre” o Ideb; depois propor gestos de interpretação considerado o discurso “do” Ideb *versus* o discurso “sobre” o Ideb, por se tratar de um embate de sentidos postos em funcionamento pelo trabalho do político e pelas redes de filiações e às formações discursivas possíveis.

Nos dizeres do Ideb e sobre o Ideb é possível observar o processo de produção e constituição dos sentidos (que sempre podem ser outros). Orlandi (2012) defende que na filiação teórica da AD as palavras não significam em si: “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa.” (p.10).

⁷ Zygmunt Bauman analisa, em diversas publicações (a maioria com “líquido” no título), o mundo atual como algo em estado “líquido”. A ideia de liquidez é uma metáfora que se contrapõem ao sólido. Em nossa análise, essa liquidez se contrapõe a estruturação do mundo de outrora, na qual, a estabilidade era o objetivo e objeto de consumo dos sujeitos; atualmente o consumo tornou-se parte do percurso em que buscam múltiplos [e inatingíveis objetivos]. O Ideb funciona pelo seu apelo ao consumo, como modo de interpelação e identificação; pela sua transferência de número e pela produção de sentidos a partir de um algoritmo; põem em jogo a disputa e o *ranking*, como na indústria e nos moldes da Organização Internacional de Normalização (ISO).

O método para construção do *corpus*⁸ do discurso “do” Ideb foi a pesquisa documental. Já para o discurso “sobre” o Ideb foi utilizado o questionário semiestruturado. O método para análise dos dados foi a Análise de Discurso (AD) seguindo a linha teórico-metodológica de Eni Orlandi, a partir de M. Pêcheux, na qual os dados são analisados como fatos, “*trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição na língua para que ela signifique*”. (ORLANDI, 2012, p. 21).

Apresentamos a seguir o recorte dos materiais construídos, que analisaremos ao longo deste trabalho de tese, em específico, a partir a partir do segundo capítulo.

O Discurso do Ideb

Por se tratar do indicador de uma política nacional de cunho “amplo e social”, há diversos documentos públicos que embasaram/fundamentaram a criação do indicador. Abaixo trazemos a delimitação do *corpus* do discurso do Ideb:

QUADRO 1: DISCURSO DO IDEB.

Assunto	Discurso do Ideb	Construção do <i>corpus</i>
1. O algoritmo do Ideb	$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$; Sujeito a: $0 \leq N_j \leq 10$; $0 \leq P_j \leq 1$ e $0 \leq IDEB_j \leq 10$	O material foi construído a partir da nota técnica, de autoria de Reynaldo Fernandes, publicada no sítio eletrônico do Inep em 2007, e da coletânea sobre o Ideb, utilizada na bibliografia conforme Fernandes (2007).
2. Trecho do Decreto nº 6.094/2007	Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar	Recortado 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. O texto completo do Decreto encontra-se disponível na página oficial da Presidência da República, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm .

⁸ Para maiores informações sobre a construção do corpus, consultar Alves (2014).

	(Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.	
3. Peça publicitária de apresentação social do Ideb	Para medir a aprendizagem dos alunos do ensino básico, o Ministério da Educação passou a usar um novo indicador: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o resultado da combinação das notas das Prova Brasil e das taxas de aprovação dos estudantes. O primeiro IDEB brasileiro, apurado em 2005, nas séries iniciais, era 3,8. Muito distante da média 6,00 dos países desenvolvidos. Agora, a distância diminuiu. Em dois anos, o novo IDEB brasileiro, apurado em 2007, saltou para 4,2. Mas ainda há um longo caminho a percorrer... Conheça o IDEB do seu município e da sua escola e saiba com participar e melhorar a educação dos brasileiros	A peça publicitária de apresentação/lançamento do Ideb foi obtida em uma rede social de mídias, em https://www.youtube.com/watch?v=DALpJ2c-8ic . Em 2007, essa propaganda foi veiculada em rede aberta de televisão brasileira e o áudio foi divulgado em rádios, essa publicidade foi parte da estratégia de divulgação e chamamento da participação pública do PDE.

Fonte: ALVES (2014).

O Discurso sobre o Ideb

Na construção do *corpus* do discurso sobre o Ideb, consideramos sequências discursivas de profissionais da educação básica, representados aqui por 01 diretor, 04 especialistas em educação, 06 professores e 05 supervisores de ensino.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, o tamanho da amostra foi considerado irrelevante, mas sim a solicitude de cada profissional de educação ali presente em participar/colaborar com a pesquisa de maneira voluntária, conforme Alves (2014). O evento⁹, detalhado em

⁹ Para maiores detalhes sobre o evento, consultar os procedimentos para coleta de dados em Alves (2014).

Alves (2014), foi realizado em 2014 e reuniu diversos profissionais de escolas públicas da região do Sul de Minas Gerais.

A condição da coleta foi de que esses profissionais da educação básica, que falam a seguir, tivessem assistido à apresentação oral desta autora de um artigo intitulado de: “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Contexto e Discursos”. A proposta do artigo foi de discutir o cenário de surgimento do Ideb a partir dos discursos em torno das propostas de sua implementação e seus desdobramentos, tendo como fio condutor compreender o Ideb como ferramenta que demonstra melhorias na educação pública brasileira e/ou legitimador da ineficiência das políticas públicas educacionais.

Abaixo, no quadro 2, estão os dizeres de cada profissional, que compõem o eixo de discurso sobre o Ideb.

QUADRO 2: DISCURSO SOBRE O IDEB.

Pergunta	O que significa a ordem numérica do Ideb para você como gestor/professor?	O Ideb contribui para a melhoria da qualidade na educação? Sim ou não e como.	Como o Ideb alterou a sua rotina na unidade escolar?
Diretor 1	Para mim, quantidade ou ordem numérica não expressa a verdadeira realidade da escola, é apenas para favorecer o governo.	Não. Percebi um aumento muito grande de alunos que sabem ler e já estão no ensino médio ‘muita quantidade e pouca qualidade’.	Eu não percebi melhora alguma na aprendizagem dos alunos. Acho que só aumentou o número de alunos sem qualificação e imaturos no ensino fundamental.
Especialista em educação 1.	Sem resposta.	Não, pois é uma maneira de classificar as escolas, camuflar o aprendizado e punir as escolas. Os professores treinam os alunos para as provas.	Os professores dos anos finais do ensino fundamental estão extremamente preocupados com os números e nem tanto com a aprendizagem.
Especialista em educação 2.	Significa trabalhar mais para o desempenho dos alunos nas avaliações externas, garantindo uma educação com qualidade.	Sim. Através de índices a escola pode fazer um repensar para a melhoria de seus resultados.	Tenho procurando melhorar a minha prática diária.
Especialista em educação 3.	Significa um dos parâmetros para discutir com os professores como está o trabalho da escola.	O Ideb ‘incomodou’ de certa forma a escola. Tirou a escola da zona de conforto. Mas necessariamente não quer dizer que a qualidade	De certa forma, o Ideb dá uma ideia de como estão os nossos alunos com relação aos demais. Ajuda a nortear o que é necessário trabalhar e/ou melhorar.

		melhorou.	
Especialista em educação 4.	Não respondeu.	Sim. Nos motivando em nossa prática pedagógica.	O Ideb nos motiva a melhorar.
Professor 1	É algo que não pode ser visto sozinho. Existem outras variáveis que devem ser levadas em consideração.	Sim. Embora tenha contribuído, ainda existe muito para fazer. A busca pela melhor nota torna o processo competitivo	Através da busca pela excelência, professores e alunos ‘tentam’ se unir e buscar alternativas para otimizar o aprendizado e se superar a cada ano
Professor 2	Como professora há dois anos na escola, vendo sua realidade, o número está longe da realidade.	Não. Falta organização e foco no que realmente estão falhos no ensino.	Infelizmente em regiões no interior, o Ideb não se destaca, a realidade atual prevalece.
Professor 3	Um número que não revela um resultado real, e sim idealizado pelo sistema.	Não respondeu.	Hoje cobra-se do professor resultados voltados para o número, esquece-se a realidade, em prol da quantidade.
Professor 4	Significa somente número para quem não se importa realmente com o desenvolvimento do ser humano.	Sim, porque de repente pode ser um eixo motivador para os professores conteudistas; não porque baseia-se numa avaliação numa avaliação pontual.	Maior atenção ao processo educacional; implementação da pedagogia de projetos; e capacitação dos professores dentro da escola.
Professor 5	Que indica apenas a quantidade, pois a avaliação do Ideb é fora da realidade de nossas escolas públicas.	Não respondeu.	Não alterou em nada, continuo ensinando com qualidade.
Professor 6	Normalizador.	Sim, quando direciona recursos para escolas e regiões carentes. Não, quando é índice frio, mero <i>ranking</i> .	Não alterou.
Supervisor de ensino 1.	Um indicador que identifica onde é necessário intervir.	Sim. Reflexão e mudança na prática educativa.	O processo de educação, práticas educativas inovadoras para alavancar a qualidade do ensino.

Supervisor de ensino 2.	É um indicador dos conhecimentos adquiridos pelos nossos alunos.	Sim, em ações que visem manter e melhorar o nosso índice.	O índice é um meio regulamentador para ações para os dois anos futuros.
Supervisor de ensino 3.	Para o governo, significa o trabalho da escola e para a escola uma reflexão para dar continuidade.	Sim e não. O Ideb contribui para uma reflexão das ações da escola, mas vendo o resultado não como real. É muito relativo.	Não mudou nada, continuamos trabalhando, pensando na qualidade e não em notas para o governo.
Supervisor de ensino 4.	Trabalhar para melhorar os resultados.	Sim, para um diagnóstico do que precisa ser melhorado.	Para analisar o resultado e melhorar a qualidade da educação.
Supervisor de ensino 5.	Uma lástima! Nota péssima.	Sim, força os professores a trabalharem melhor.	Aumentou o meu trabalho.

Fonte: ALVES (2014).

Sistematização da pesquisa

Este trabalho de tese tem como fio condutor construir uma argumentação que busque compreender o seguinte: como os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando no *corpus* construído? Como os efeitos de sentidos estão sendo produzidos para o Ideb a partir do *corpus*?

A hipótese é de que as políticas de educação e o político em funcionamento no sistema administrativo do Estado produzem um deslize de sentidos em uma instância de lutas e confrontos simbólicos. O efeito de sentidos do discurso do Ideb vincula a qualidade da educação ao algoritmo do Ideb, ao mesmo tempo em que esses sentidos deslizam de quantidade para qualidade e para desenvolvimento; no discurso sobre o Ideb, há a menção do Ideb como ferramenta de regulação e algo “fora da realidade da escola”, na qual a qualidade desliza para quantidade e regulação.

Apesar dos embates de sentidos entre os discursos do e sobre o Ideb, os sentidos do Ideb ainda permanecem em suspenso, em um espaço em que as possibilidades de sentidos demarcam duas diferentes regiões de filiações: uma do poder de império do Estado e o seu efeito de cientificidade via normativos e formulações matemáticas; outra, dos profissionais de educação, que observam no Ideb uma obrigação legal imposta, mas algo “fora da realidade”, e, ainda, os ‘burocratas’ da educação básica que se inscrevem na rede de filiação do Ideb enquanto ferramenta de trabalho.

Nos processos de significação em funcionamento nos discursos do e sobre o Ideb analisamos que os sentidos deslizam em direções opostas: de um lado, o governo, via poder da política, que institucionaliza o Ideb como algo resolutivo para a questão da qualidade da educação básica; de outro, com a instituição decretória do Ideb há a abertura para o trabalho do simbólico nos sujeitos que laboram na educação básica (profissionais da educação básica), via processos de circulação discursiva em um espaço simbólico em que os sentidos se constroem e são constituídos, a partir das formações ideológicas em funcionamento nestes sujeitos. Funciona aí a memória histórica da qualidade da educação básica e os seus dissensos.

No discurso do Ideb o poder de império possibilita ao Estado controlar a dimensão política do indicador por meio de atos normativos que ditam as estratégias de alcance dos bons resultados do indicador da política pública educacional, no eixo temático da qualidade da educação básica; mas, tais normativos, não garantem práticas pedagógicas sociais capazes de questionar as condições de produção dos discursos postos em circulação ali. (Cf. ORLANDI, 1996).

Nessa instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos é possível perceber a representação da cena das forças políticas, na qual, os locutores autorizados tentam estabilizar sentidos para a representação social da noção de qualidade da educação básica (discurso do Ideb). Corten (1999) afirma que essa dimensão é a área funcional especializada onde as instituições públicas realizam as atividades políticas, definem o funcionamento do Estado e regulam a sociedade.

No funcionamento discursivo do Ideb é possível atentar-se para os sentidos da qualidade da educação voltados ao cálculo e a precisão, dados por argumentos científicos e algorítmico, em um processo de retomada/identificação dos discursos que circulam na área industrial (tais como, a qualidade total e produção em série), como elementos que derivam de um discurso que o sustenta e que o provê de realidade significativa (eficácia do pré-construído). Analisamos que a rede de sentidos postas em funcionamento pelo discurso do Ideb denota uma filiação ideológica à forma social capitalista, conforme Orlandi (2012).

No discurso sobre o Ideb está em funcionamento a representação da cena das forças do político, que Corten (1999) define como a representação da realidade das forças políticas. Orlandi (2010) entende como divisão e direção de sentidos. No discurso sobre o Ideb, o político torna possível uma ressignificação do índice como referência da noção de qualidade que está sendo produzida no discurso da política (discurso do Ideb), apesar da materialidade do algoritmo como indicador da política pública que produz sentidos, e da questão regulamentar, do qual não se pode evadir sem alguma violência ou distensão sistêmica.

É importante, neste jogo de sentidos, percebermos a eficácia do imaginário nas redes de filiações dos sentidos que estão sendo produzidos nos discursos a partir da análise de como um imaginário constituído por números é capaz de instituir práticas e, ao mesmo tempo, ser capaz de resistir a elas.

Nesse âmbito os sentidos deslizam em um efeito de colagem, tais como, os termos Quantidade → Qualidade → Desenvolvimento → Regulação, são postos e justapostos como se funcionassem termo a termo, em uma relação sinonímica de sentidos.

Importa observar que a constituição discursiva desses desvios de sentidos deslocam em um processo irregular: a quantidade aparece no modo como o Ideb é calculado, todos os insumos para o cálculo do indicador são variáveis quantitativas, passíveis de aferição ao longo do processo educativo; a regulação vincula a qualidade como resultado do tratamento algoritmo dos dados quantitativos coletados e processados pelo Inep; o desenvolvimento está na nomenclatura do indicador e na justificativa política que institui o índice “A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de ‘desenvolvimento’ nacional em curso não se viabiliza.”. e a regulação funciona como elemento de poder coercitivo que permite que tais termos façam sentido no contexto de institucionalização do indicador.

Em Quantidade → Qualidade → Desenvolvimento → Regulação, a ideia de desenvolvimento funciona como o resultado da combinação de um conjunto de fatores capazes de atingirem um parâmetro pré-definido e estabilizado como tal, qual seja, a combinação de quantidade e da qualidade funcionando como desenvolvimento, pelo trabalho da regulação.

Esse deslize de sentidos põe em circulação a categorização própria do mundo contemporâneo, na qual o mercado avança para os lugares que deveriam ser próprios do Estado, conforme apontam os trabalhos de L. Althusser, M. Pêcheux e Z. Bauman (e outros).

No discurso do Ideb, circula um sentido de qualidade da educação básica vinculado ao parâmetro numérico e escalonar, na tentativa de estabilização do modo capitalista de funcionamento do mercado na educação pública. Opera aí o trabalho de individuação dos sujeitos pelo Estado, em uma relação de natureza político-social e simbólica, marcada pela formação social do sujeito-jurídico-capitalista.

O Estado, via tentativa de homogeneização de sentidos, busca, por tentativa e erro, a arte da coabitação pacífica dos sujeitos sob a sua jurisdição em um espaço simbólico de democracia, onde o público e o privado se encontram. Nesse espaço, o exato/numérico/

cálculo funciona como articulador de verdades e a capacidade de consumo como medida de sucesso e/ou integração do indivíduo na sociedade.

Bauman (2008) defende que, na atualidade, funciona a síndrome do consumo, que é a sucessora da era produtivista. Nessa era, tudo é produzido e consumido de maneira muito célere, os processos produtivos em série passaram a integrar a vida das pessoas em seu *modus operandi* em um espaço que parece revogar os valores da duração e da estabilidade.

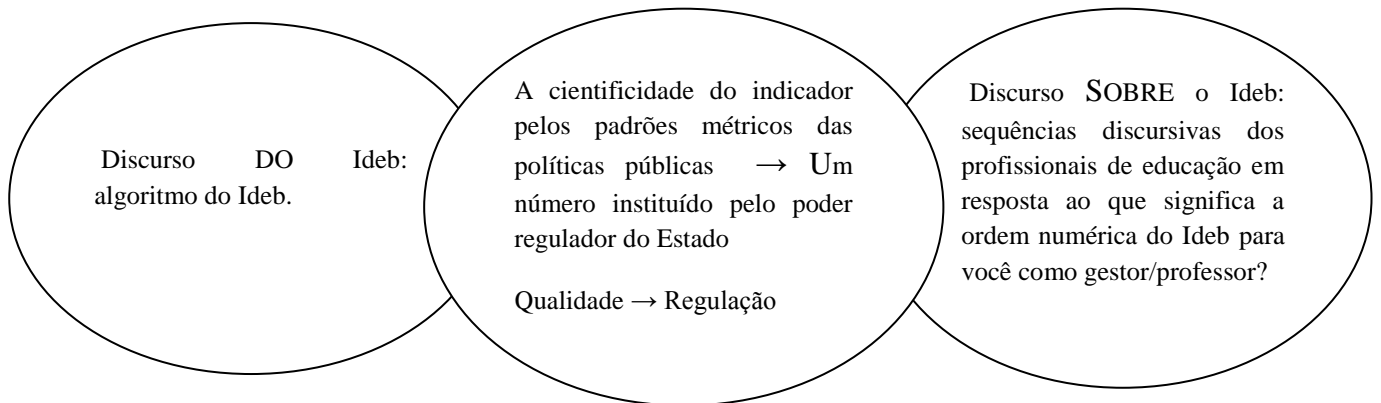
Inserido neste contexto histórico, o Ideb representa um indicador capaz de aferir a capacidade de consumo da educação com qualidade, em um padrão escalonar similar ao que funciona na produção em série, em um processo de interpelação ideológica pela identificação dos indivíduos pelos números consumidos e/ou produzidos. O foco torna-se a meta [Ideb Brasil: nota 6 em 2021], sem qualquer referência à educação como um saber, mas em uma relação de implicação matemática, seguindo a tendência mundial da modelagem e otimização das relações produtivas, possibilitado pela revolução tecnológica e da informação.

Os sentidos da qualidade da educação básica postos em circulação e funcionamento com o Ideb não escapam ao processo de globalização da economia e do apelo ao cálculo como parâmetro de verdades, em um movimento perene de avanço do mercado e seus sentidos para os lugares que deveriam ser próprios do Estado. Analisamos que tal movimento ocorre pela determinação histórica dos processos de significação, processos de subjetivação, processos de identificação e de individualização dos sujeitos e de constituição de sentido e sua formulação e circulação, conforme Orlandi (1999).

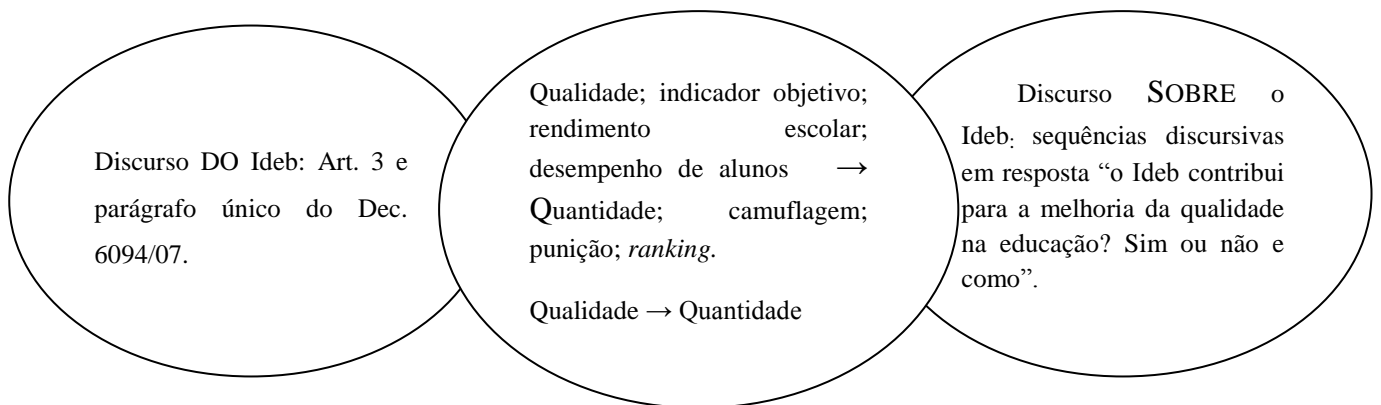
Na construção dos nossos gestos de interpretação, em uma argumentação que busca compreender como os sentidos da qualidade da educação que estão sendo produzidos no *corpus* construído, optamos por dividir este trabalho de tese em quatro capítulos, na aposta de mostrar o como os mecanismos dos processos de significação presidem a textualização da discursividade (Cf. ORLANDI, 2012):

a) No capítulo 1 apresentamos as condições de produção do Ideb, trazendo a historicidade de institucionalização do indicador. Firmamo-nos em um passeio pelo panorama histórico das políticas educacionais no Brasil, via contexto sócio-histórico de produção dos discursos circulantes acerca do Ideb, para entender a memória posta em funcionamento no/pelo Estado pelo trabalho da ideologia e assimilar como este processo afeta os sentidos da qualidade da educação básica, considerando que a questão da interpretação é uma questão datada, conforme propõe Orlandi (2012);

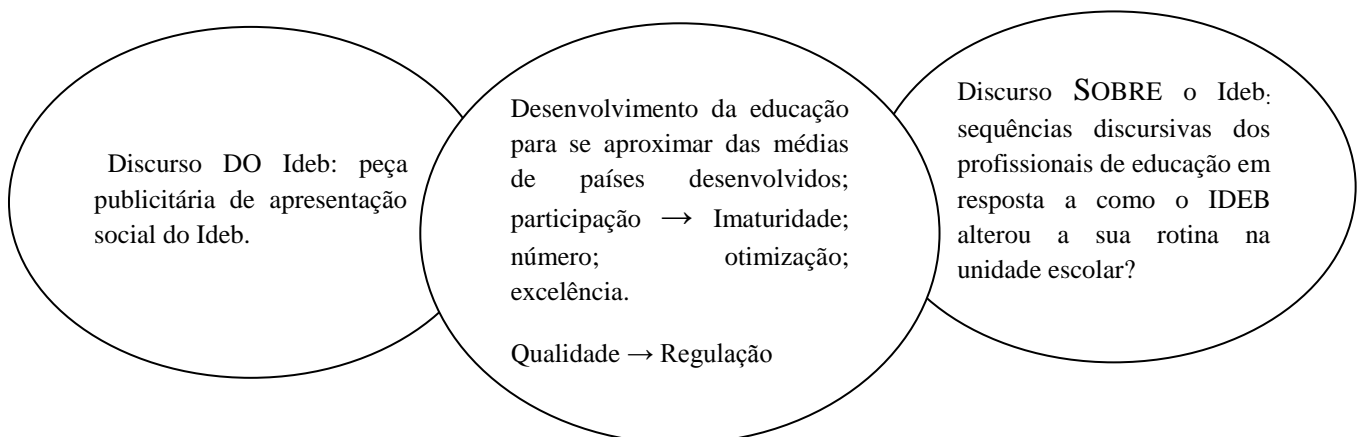
b) No capítulo 2 apresentamos o “Recorte 01” do nosso material:



c) O capítulo 3 trata da análise do “Recorte 02” do *corpus* construído:



d) No capítulo 4 apresentamos o “Recorte 03” do material:



Na análise do *corpus* buscamos refletir e descrever a constituição dos nossos objetos simbólicos propondo gestos de interpretação que estes objetos encarnam, mostrando como os discursos do e sobre o Ideb podem significar a partir do processo discursivo ali disposto e justaposto. Analisamos como os sentidos da qualidade da educação estão circulando nas

discursividades do e sobre o Ideb, trabalhando com a noção de funcionamento discursivo e produção de sentidos.

Na conclusão apresentamos um panorama geral da pesquisa, retomando o roteiro inicial e destacando algumas considerações conclusivas, em um gesto de colocar a interpretação em questão pela análise de discurso.

CAPÍTULO 1

1.A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDEB

Neste capítulo temos como objetivo apresentar a historicidade da institucionalização do Ideb, conforme está encarnado na história, perpassando pelos movimentos de ressignificação do Estado ocorridos a partir da década de 1980, por considerar que as políticas públicas inscritas no texto constitucional desse período resultaram na formatação da atual política educacional da qualidade da educação básica, cujo indicador é o Ideb.

A década de 1980 representou um importante marco no cenário das políticas públicas no Brasil, especialmente no que tange às políticas sociais, embrião da política educacional. Por isso, consideramos importante apresentar os eventos que marcaram o processo de redemocratização, em meados da década de 1980, por considerá-los relevantes para as condições de produção do Ideb, bem como, a inserção do Ideb na agenda política.

Chauí e Nogueira (2007) argumentam que as ditaduras instaladas em toda a América Latina (governos autoritários) vigeram até o final dos anos de 1980, quando a repressão praticada por essas ditaduras provocou um enorme entrelaçamento e intercâmbio das esquerdas, das universidades, dos intelectuais de um modo geral e dos movimentos sociais, cujo desfecho resultou no processo de redemocratização.

Esse novo modelo de formatação do Estado promoveu um deslocamento dos modelos conservadores instaurados até ali, passando a ser instrumentalizado tanto pela democracia liberal minimalista quanto pelos setores sociais refratários à democracia representativa, conforme apontam Chauí e Nogueira (2007).

Essa mudança de paradigma do Estado nos interessa por contemplar importantes variáveis que inferem em nosso objeto de análise. Trata-se de entender, via processo histórico, as filiações ideológicas dos sentidos postos em funcionamento no aparelho do Estado para as políticas públicas, pensando na questão da memória do dizer, em que Eni Orlandi menciona a questão do interdiscurso e outras evidências conceituais que compõem a linha teórico-metodológica da Análise de Discurso.

Partindo de Orlandi (2002), sobre a impossibilidade de se inaugurar um sentido completamente novo, pois tal sentido seria incompreensível, já que o novo surge a partir de deslocamentos do já dito, é que buscaremos ilustrar, ao longo deste capítulo, a textualização

de alguns dos sentidos que fazem parte das condições de produção do Ideb e seus desdobramentos.

Sabemos que não esgotaremos aqui sobre todas as condições de produção do Ideb. Do nosso ponto de partida, mobilizamos neste capítulo 1 o que nos parece oferecer subsídios para que seja possível construir uma argumentação consistente sobre os sentidos da qualidade da educação básica que funcionam no *corpus* construído.

1.1 O Estado como sujeito histórico

Da nossa perspectiva, entender o Estado como um sujeito histórico implica em compreendê-lo como um arcabouço simbólico que detêm a conjugação da vontade de diversos homens em condição de decidir sobre o bem comum, conforme pondera Hobbes (1983). Este percurso nos interessa por engendrar condições de produção do nosso objeto de pesquisa e por tracejar as formações ideológicas em funcionamento no aparelho do Estado ao promulgar o Ideb como indicador da qualidade da educação básica.

No trato das questões de Estado, Hobbes (1983/1651), partindo de Aristóteles, alerta que é necessário um poder suficientemente grande e confiável para deter as vontades e paixões individuais dos homens em poder de governo:

Porque as leis de natureza (como a justiça, a equidade, a modéstia, a piedade, ou, em resumo, fazer aos outros o que queremos que nos façam) por si mesmas, na ausência do temor de algum poder capaz de levá-las a ser respeitadas, são contrárias a nossas paixões naturais, as quais nos fazem tender para a parcialidade, o orgulho, a vingança e coisas semelhantes (p.12).

Para Hobbes (1983/1651), em decorrência da incapacidade de cada homem (ou multidão) se autogovernar é que advém a necessidade de um governo civil e um poder estatal, porque os homens estão constantemente envolvidos numa competição pela honra e pela dignidade, diferentemente, do que ocorre com as abelhas e formigas (contadas por Aristóteles entre as criaturas políticas), por exemplo.

Hobbes (1983/1651) entende o Estado como um homem artificial que se dá pela junção de diversos sujeitos com poder de governo, cuja missão é realizar a gestão do contrato social em funcionamento na sociedade:

[...]grande Leviatã a que se chama Estado, ou Cidade (em latim Civitas), que não é senão um homem artificial, embora de maior estatura e força do que o homem natural, para cuja proteção e defesa foi projetado. E no qual a soberania é uma alma artificial, pois dá vida e movimento ao corpo inteiro; os magistrados e outros funcionários judiciais ou executivos, juntas artificiais; a recompensa e o castigo (pelos quais, ligados ao trono da soberania, todas as juntas e membros são levados a

cumprir seu dever) são os nervos, que fazem o mesmo no corpo natural; a riqueza e prosperidade de todos os membros individuais são a força; *Salus Populi* (a segurança do povo) é seu objetivo; os conselheiros, através dos quais todas as coisas que necessita saber lhe são sugeridas, são a memória; a justiça e as leis, uma razão e uma vontade artificiais; a concórdia é a saúde; a sedição é a doença; e a guerra civil é a morte. Por último, os pactos e convenções mediante os quais as partes deste Corpo Político foram criadas, reunidas e unificadas assemelham-se àquele Fiat, ao Façamos o homem proferido por Deus na Criação. (HOBBS, 1983, p.9).

Os homens revestidos do poder de governo é que mobilizam os discursos emanados pelo Estado e conduzem a tentativa de homogeneização dos sentidos acerca dos negócios estatais. Trata-se de sujeitos que ocupam uma posição no espaço social do Estado, seja no sistema político, administrativo, legislativo ou jurídico. O grande Leviatã, então, é constituído pelo reflexo das formações ideológicas em funcionamento nos sujeitos que o compõem.

Althusser (1985), partindo da perspectiva marxista, escreve sobre os aparelhos ideológicos do Estado e afirma que, a partir da dominação dos aparelhos ideológicos de Estado (AIE), a elite burguesa produz/reproduz a sua lógica de dominação, polarizadora e desigual, fazendo-a pela ideologia. Para tanto, essa elite se utiliza dos meios que domina (instituições públicas) para a realização desse feito, tais como: a escola, a igreja, a família, sindicatos e a prática jurídica.

Na concepção de Althusser (1985), quando há percalços/discordâncias nas instituições públicas que reproduzem os AIE, o Estado recorre aos aparelhos repressivos do Estado (ARE), que são instituições com poder de polícia, tais como: a polícia, os presídios e o direito. Nessa instância, por vezes, o proletariado paga com sangue pela resistência aos AIE, via ARE.

Na perspectiva de Estado de Althusser (1985), ele (o Estado, sujeito jurídico) é governado por pessoas, pessoas essas que são movidas pelas paixões e interesses de uma classe dominadora (elite burguesa). A inscrição da posição sujeito destes (em poder de governo) vai se incorporando no arcabouço normativo do Estado, de modo a regular a vida das demais classes através do AIE e o ARE, subsidiariamente. Tal processo ocorre por um jogo constitutivo, pelo qual as “coisas a saber,” são postas em funcionamento (Cf. PÊCHEUX, 2008) e, após a publicação do normativo, há um apagamento dos sujeitos e o dispositivo se expõe/são expostos aos gestos de interpretação.

Pêcheux (1995, p. 133), partindo da composição teórica de Althusser (1985) afirma que “o individuo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão”. Trata-se do processo de assujeitamento, na qual, os AIE atuam em sua condição de gestor do contrato social e agem,

de maneira legitimada pela sociedade, para ditar a vida do cidadão comum e regular a produção de sentidos acerca do que se deseja estabilizar como “coisas a saber”.

As “coisas a saber” são mencionadas por Pêcheux (2008) como aquelas que precisam ser parametrizadas e estabilizadas como de conhecimento comum, concernem o real sócio-histórico das redes de filiações aos sentidos reclamados como necessários para o funcionamento da sociedade, tal qual, ela é. Essas reservas de conhecimento acumuladas precisam resistir e construir seus laços de dependência face às ameaças possíveis: “o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente – pelo menos em nossa sociedade – como polos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda.” (PÊCHEUX, 2008, p. 35).

Os sentidos parametrizados do Ideb, nesta perspectiva de Estado, tornam-se uma das “coisas a saber” pela sua tentativa de estabilização como referência da qualidade da educação básica. É o Estado, via política e aparelho administrativo, regulando a vida do cidadão comum por parâmetros estabelecidos por ele próprio (o Estado), que arbitra (imaginariamente) os modos de vida e processos de significação nos indivíduos tutelados por ele na condição de cidadãos ou em deriva, se não estão na condição de cidadãos.

A partir das redes de filiações da forma social capitalista, em funcionamento na sociedade atual, conforme está contextualizado em Orlandi (2011, 2014) e por Bauman (2008), o Estado toma o seu lugar de provedor em resposta as necessidades sociais e de estabilização e regularização dos sentidos como articulador político e simbólico das relações sociais, conforme propõe Orlandi (2012), seja pela sua presença ou pela falta.

O sujeito à deriva está fora da regularidade dos serviços e interpelação estatal. Neste espaço de ausência, ocorre uma dispersão da subjetividade cidadã. O Estado falha e significa por esta falha. Ele (o Estado) “torna-se incapaz de produzir sentido para orientar para a experiência vital (social e individual), ele perde a sua condição de articulador simbólico”. (ORLANDI, 2010, p. 18).

No seu lugar de presença, o Estado funciona como uma instância de regulação e articulação, que tenta produzir sentidos capazes de orientar a experiência vital, ao menos em nível imaginário. Ele põe em circulação acontecimentos discursivos que reclamam sentidos. Sentidos esses que são trabalhados pelo Estado na tentativa (imaginária) de controlá-los, em um processo histórico de jogo de forças, da qual os efeitos de evidências surgem a partir de gestos do Estado e sua tentativa de controle dos sentidos (que sempre podem ser outros).

Orlandi (2001) pondera que o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina. O sujeito não tem consciência de sua constituição enquanto um processo do

significante no funcionamento da linguagem, na interpelação ideológica, e nem na identificação imaginária da produção e determinação dos sentidos.

O Estado, como um Sujeito histórico, busca a linearização e homogeneização dessas evidências de sentidos, funcionando pela combinação das diversas forma-sujeito e pelo trabalho ideológico da tentativa de regularidade dos sentidos, dos quais, emergem fissuras. As fissuras funcionam pela incompletude e pela inexatidão do sentido. Da tentativa de homogeneizar ABC decorrem ACB, CBA, BCA, BAC, CAB e/ou outras, não limitadas à questão da análise combinatória, mas aos efeitos de sentidos possíveis.

No caso do Ideb, que tem como cenário a escola (política pública escolar - política social), que é um dos AIE, os sentidos postos em funcionamento por meio dos discursos que circulam para a qualidade da educação básica pelo Estado (discurso do Ideb) dão evidência ao que está sendo posto para estabilização na sociedade, são as “coisas a saber”. Os gestos de interpretação destes discursos normativos, porém, estão abertos ao trabalho do político e do simbólico, sem negar o poder coercitivo do Estado e suas relações de força.

A tentativa de linearização põe em movimento as forças do simbólico, em um campo que não escapa ao contraditório e ao confronto. Se de um lado, o Estado tenta regular os sentidos da qualidade da educação básica via poder de império; de outro, essa tentativa é ruída pelo trabalho do político e do qual emergem fissuras. Rodrigues e Barros (2015), a partir de análises de uma cartilha produzida para orientar o trabalho pedagógico com aprendizes diagnosticados com necessidades especiais, de alguma ordem, verificaram que da tentativa do Estado promover uma regularização normativa decorrem fissuras, que ele (o Estado) tenta imaginariamente consertar gerando mais normativos, em um trabalho de circularidade.

Rodrigues e Barros (2015) tendo como *corpus* recortes de uma cartilha de inclusão escolar (e instrumentos normativos, de maneira suplementar), apontaram que os documentos destinados a operar intervenção na educação, como formulação que atualiza certas discursividade, não se fecham à abertura do simbólico, a não ser imaginariamente. Disso, decorre a impossibilidade de linearização e simetrização, que o Estado tenta (imaginariamente) suprir com (mais) documentos reguladores.

Desta tentativa de controle do Estado no fechamento dos sentidos decorrem mais e mais fissuras no processo de escolarização, ou seja, no modo de funcionamento a que se volta à própria educação, que é a relação entre professores e alunos na sala de aula para a produção de conhecimento.

Essas fissuras, que surgem da tentativa do Estado de estabilizar conceitos e homogeneizar discursos circulantes sobre a educação pública, é que se devem depreender os

efeitos de sentidos postos em funcionamento pelo Estado na educação básica com a institucionalização do Ideb.

O Estado, ao ditar a função normativa do Ideb, faz circular socialmente que o indicador afere qualidade da educação básica (ABC), mas deste ato decorrem outros processos de formulações e constituições de sentidos (ACB, CBA, BCA, BAC, CAB e/ou outras). O Estado por vezes, emite outros regramentos na tentativa de linearizar os sentidos, como as notas técnicas sobre o Ideb, e disso, também, decorrem outros sentidos, em um movimento ilimitado de produção/reprodução de sentidos.

Os sentidos que o Estado tenta (imaginariamente) linearizar e homogeneizar refletem as intencionalidades do AIE no processo de ofertar as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, pensando aí da perspectiva Marxista da interseção entre Pêcheux (1995) e Althusser (1985):

A relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho do Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito (livres e iguais em direito no modo de produção capitalista) são produzidos-reproduzidos como evidências naturais. (PÊCHEUX, 1995, p.148).

A busca da naturalização dos sentidos é uma das propostas dos AIE, implica em propagar certa ideologia, que é a “condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. (ORLANDI, 1996). O sucesso da missão dos AIE evita a instalação de conflitos a serem resolvidos pelos ARE, que aparecem nos discursos do e sobre o Ideb. É desta perspectiva que compreendemos o Estado como um sujeito histórico, tendo como prisma a produção e circulação dos sentidos, do que está posto e que se tenta estabilizar e, imaginariamente, controlar.

Da tentativa de controle do Estado é que emergem as contradições, próprias da circulação discursiva, que apontam para o funcionamento do simbólico nas relações do Estado com a sociedade e na autopoiese. Orlandi (2013, p. 79) destaca que “a ideologia funciona pelo equívoco e se estrutura sob o modo da contradição”.

Orlandi (1996, p.83) aponta que a noção de sujeito é regulada por uma contradição na constituição do sujeito: “o sujeito de linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente”. O sujeito é formado não apenas pelo AIE, mas em outras formas de produção de sentidos, tais como, na interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia recorrente da formulação capitalista de circulação de mercadorias e identificação pelo consumo.

Aquilo que circula do e sobre o Ideb representa uma retomada dos sentidos pelo sujeito, a partir da posição ideológica que ele ocupa e daquilo que o constitui enquanto

sujeito. Os sentidos da qualidade da educação básica instalados pelo Ideb não são passíveis de controle pelo Estado, a não ser imaginariamente (e do qual decorrem fissuras), mas este Estado, na condição histórica de autor legitimado, possui o poder de regular o funcionamento do AIE e o ARE.

Partindo de Orlandi (2007, p.09), compreendemos que os sentidos se constituem ao passo que as significações acerca de um determinado processo, se dão. Por isso, compreender o Estado como um sujeito histórico implica em reconhecer o seu papel como o grande articulador político e simbólico das relações sociais (Cf. ORLANDI, 2012) postas em movimento no e pelo jogo de sentidos e redes de filiações possíveis.

1.2 A transição estrutural da década de 1980: redemocratização

O que está posto na história (registro cronológico de eventos) é que a década de 1980 representou uma importante ruptura do modelo de Estado vigente, por ter sido o cenário temporal de uma mudança perene que vinha ocorrendo em toda estrutura política e social do Brasil. Foi marcado, especialmente, pela transição do regime ditatorial para o regime democrático de direitos (Democracia)¹⁰, configurando materialmente o processo de redemocratização com a promulgação da Constituição de 1988 e com as eleições diretas em 1989. A importância deste percurso para as condições de produção do nosso objeto está na formação ideológica majoritária absorvida e posta em funcionamento no/pelo aparelho do Estado.

Chauí e Nogueira (2007) afirmam que a partir de 1974 se discutiam duas questões acerca do Estado: a primeira é se, de fato, havia uma crise de legitimidade do sistema; a segunda é se essa crise de incertezas abriria um vazio de poder para retomada do controle civil.

Naquela época (década de 1970) a figura do Estado era representada por dois referentes: Regime e Governo. Quando se falava em regime, a referência era ao governo militar; quando se falava em sistema, diziam sobre a estrutura do poder do Estado montada pela ditadura, fundado na convicção da segurança nacional. (CHAUÍ E NOGUEIRA, 2007).

Chauí e Nogueira (2007, p.179) entendem que o processo de redemocratização do Brasil foi marcado por uma “distensão lenta, gradual e segura”. Destacam que a palavra “distensão” não veio por acaso, mas para demarcar a concepção naturalista e organicista da

¹⁰ Para melhor compreensão do tema recomendamos a leituras das obras de Norberto Bobbio e Ernesto Laclau sobre o assunto. Os autores apresentam duas diferentes perspectivas da Democracia.

sociedade e do Estado, que apareceu na ideia da “abertura democrática” do país. Isto para que “os militares e o capital não perdessem o controle do poder de Estado”.

Kinzo (2001) descreve o processo de redemocratização do Brasil como uma transição lenta e gradual de liberalização transcorrida em tenos 16 anos, sendo 11 anos até que os civis retomassem o poder, e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular. A autora divide o processo de transição democrática em três fases:

A primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores civis passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil. (KINZO, 2001, p.4)

Na primeira fase, de 1974 a 1982, Geisel teve que gerenciar as tensões extremas entre a oposição e os militares mais engajados, e foi bem-sucedido ao lidar com ambos os problemas, jogando nas duas direções ao mesmo tempo. Conduziu uma reforma partidária, que representou um importante avanço no processo de liberalização, mas foi também uma estratégia do governo para dividir a oposição e assim manter a transição controlada:

De um lado, puniu com a cassação do mandato alguns dos parlamentares de postura oposicionista mais aguerrida, alterou leis eleitorais e procedimentos legislativos para controlar a oposição, apaziguando assim os militares da linha-dura, ao mesmo tempo em que reafirmava seu controle sobre a oposição democrática; de outro lado, reagiu à radicalização dos militares da linha dura demitindo aqueles mais inflexíveis. (KINZO, 2001, p.5).

Desse modo, Geisel conduziu de maneira habilidosa a sucessão presidencial de 1985, em prol do restabelecimento do governo civil. Ele queria controlar não apenas que o próximo presidente fosse eleito via Colégio Eleitoral, em vez de eleições diretas, mas também que a maioria governista estivesse no Colégio Eleitoral, conforme afirma Kinzo (2001), confirmando a hipótese de Chauí e Nogueira (2007) acerca da concepção naturalista e organicista da sociedade e do Estado, que marcou o processo de redemocratização.

Kinzo (2001) relata que os sinais de liberalização permitiram a realização das eleições de 1974, em condições um pouco mais livres que habitual no regime militar, o que resultou num surpreendente desempenho eleitoral do partido de oposição (MDB). Evidenciando que, apesar dos excelentes resultados econômicos conseguidos sob o regime militar (governança), os militares perdiam, cada vez mais, o apoio popular e a capacidade de governabilidade perante os civis.

O resultado das eleições de 1974 deixou claro que o inofensivo MDB, criado para ser parceiro da Arena no bipartidarismo de fachada, instituído pelo regime, havia se tornado um instrumento efetivo de oposição democrática, a ser utilizado não apenas na arena eleitoral, mas também no processo político mais amplo. Se o governo pretendia manter o seu controle sobre o processo de transição, deveria então neutralizar tanto as eleições quanto ao MDB. (KINZO, 2001).

A segunda fase, de 1982 a 1985, foi marcada pelas eleições indiretas de um governo civil, mas os militares continuaram em sua posição inquestionável de jogador principal, indicando/negociando quem seria o presidente. A diferença entre os períodos anteriores do regime é que, a partir de 1982, outros atores políticos também começaram a influenciar no jogo do poder, atrapalhando os planos do governo de deter o total controle do processo político em redesenho. (KINZO, 2001).

Esses novos atores foram representados pelos novos partidos políticos, que haviam sido criados e participado das eleições e dos políticos antigos (que perderem seus direitos com a instauração da ditadura e recém retomaram o direito de regressar à vida pública). O marco, do ano de 1982, no processo de redemocratização é que neste ano os governadores estaduais foram eleitos pelo voto popular.

A transição negociada, contudo, teve a sua legitimidade questionada, por parte de partidos políticos e segmentos da sociedade, devido à intervenção militar organicista, o que resultou, em 1985, em uma instabilidade da nova ordem instaurada. A segunda fase da transição findou-se com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney, em 15 de janeiro de 1985. (KINZO, 2001).

A terceira fase, de 1985 a 1990, foi iniciada com a morte de Tancredo Neves e a posse de José Sarney, que tomou posse sem um plano de governo estruturado e com um sério déficit em legitimidade política, econômica e social. Era o nascimento da Nova República, todavia, nascia em circunstâncias bastante frágeis, sem o respaldo do voto popular e com uma crise econômica e social que se avolumava. (KINZO, 2001).

A fragilidade da Nova República foi observada nos anos seguintes, com uma sucessão de crises:

Entre 1986 e 1994 o país mudou quatro vezes de moeda e teve seis experimentos em estabilização econômica, apenas o último, o Plano Real, tendo sido bem-sucedido. A sucessão de fracassos não apenas agravou a crise econômica e social, mas também comprometeu a capacidade do Estado de governar, tornando o problema da governabilidade uma realidade permanente. (KINZO, 2001, p.6).

A partir de 1985, os movimentos em prol da democracia foram intensificados. Os primeiros resultados se materializaram com a revogação de alguns atos de censura do governo militar. As condições livres de participação e contestação foram reestabelecidas e, acima de tudo, a refundação da estrutura constitucional brasileira, com a promulgação de uma nova Constituição em 1988. (KINZO, 2001).

O processo constitucional, concluído em 1988, envolveu um embate entre os mais variados grupos, cada um atuando de acordo com uma posição ideológica distinta na redefinição do arranjo social, econômico e político. Para Kinzo (2001) o clima de batalha verbal e de manobras nos bastidores refletia o efeito colateral do *modus operandi* da transição:

Uma refundação que se apoiava num acordo negociado seria pressionada em duas direções: de um lado, pelas forças políticas do ancién regime tentando assegurar seu espaço neste novo cenário; e de outro, pelos setores de esquerda que, embora minoritários, adquiriram importante papel no processo constituinte. A pecha de ser uma transição negociada acabou fazendo com que seus condutores líderes políticos moderados, mas democratas se tornassem mais vulneráveis às críticas quanto às limitações do novo regime e, por conseguinte, mais sensíveis às pressões das forças políticas que clamavam pelo aprofundamento da democratização. (KINZO, 2001, p. 7).

Em decorrência deste tenso arranjo institucional de transição, a estrutura constitucional tornou-se muito ‘mais democrática’ do que se esperaria das circunstâncias de um processo de transição tão gradual e controlado como foi o brasileiro. (KINZO, 2001).

Nogueira (1998) menciona que o novo arranjo estabelecido para o arcabouço estatal, materializado pela Constituição de 1988, privilegiou a garantia de diversos direitos sociais inspirado pela corrente teórica do Estado de Bem Estar Social¹¹ e pelos movimentos sociais de esquerda; mas, abarcou também, a tendência mundial ao neoliberalismo:

De um lado, ouviam-se ainda ecos do movimento político anterior, referenciado pela oposição democrática á ditadura militar e pela luta contra o modelo de Estado interventor por ela patrocinado. De outro lado, o país era desafiado a justar sua economia a nova fase do capitalismo mundial, cuja ideologia, o neoliberalismo, encontrava-se precisamente no Estado seu sparing preferencial. (NOGUEIRA, 1998, p.124)

Essa mescla de interesses configurou um modelo de Estado contraditório e voltado à modernização, porém, sem modernidade, conforme defende Nogueira (1998). Para o autor, a ideia de modernização implementada no Estado foi muito mais voltada ao desenvolvimento e o reforço de uma racionalidade instrumental do que para uma racionalidade normativa com

¹¹ Para conhecer a teoria indico o seguinte: MISHRA, R. (1990), “The Welfare Sate in Capitalist Society: Policies of Rentrenchment and Maintenance” in Europe, North America and Australia, Studies in International Social Policy and Welfare, Harvester/Wheatsheaf, London.

foco na autodeterminação política e autonomia moral, refletindo a corrente ideológica que estruturou tais mudanças.

A primeira eleição por voto livre e direto, após o processo de redemocratização, ocorreu em 1989, quando 72 milhões de eleitores foram às urnas para eleger o presidente da República, encerrando a terceira e última fase da transição brasileira. (KINZO, 2001).

Para Nogueira (1998), as eleições de 1989 deram guarida à formação de novos discursos políticos bipartidos. O autor destaca que o embate de forças políticas não ocorreu apenas entre a direita e esquerda, houve uma bipartição entre a esquerda, pela ausência de consenso: de um lado, Luís Inácio Lula da Silva (Lula), em nome do Partido dos Trabalhadores (PT), e com base política assentada entre os trabalhadores e as principais lideranças sindicais do país; de outro, Leonel Brizola, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), e apoiado em sua extensa vida política influenciada pela política trabalhista da Era Vargas¹². (NOGUEIRA, 1998).

Nogueira (1998) menciona que o segundo turno das eleições de 1989 foi acirrado: de um lado, a ‘Esquerda’ (Lula), prometia a retomada e fortalecimento dos direitos e garantias sociais; de outro, à ‘direita’ (Collor) anunciava modernizar a economia promovendo políticas de cunho neoliberal e a abertura da participação estrangeira na economia nacional.

O liberalismo democrático foi entregue a própria sorte, como consequência da interrupção de sua antiga aliança com a esquerda democrática. “o ‘centro’ ficou disponível e meio à deriva, terminando por ser magnetizado e em uma boa medida tragado pela direita, especialmente em sua versão neoliberal”. (NOGUEIRA, 1998, p. 125).

Com a vitória de Collor no segundo turno das eleições de 1989 (Collor *versus* Lula), em 1990, houve a posse de Collor, que marcava, simbolicamente, o final de um longo e complicado processo de transição democrática.

Nogueira (1998) destaca que a escolha do País ficou clara após o final do segundo turno das eleições de 1989: neoliberalismo e internacionalização da economia, inaugurando, então, uma nova fase no contexto político, econômico e social brasileiro, e representando um fator de organização da vida política e cultural do Brasil:

Os tempos, ritmos, e aspirações, assim como os processos e expectativas da sociedade civil, acabaram por ser redimensionadas pela disputa eleitoral, no qual foram depositadas quase todas as esperanças societais” (NOGUEIRA, 1998, p. 126).

¹² Período 1930 a1954, no qual, o Brasil foi governado pelo presidente Getúlio Vargas. Tratava-se de um governo populista, que fortalecia as suas bases a partir da criação de políticas sociais de cunho protecionista aos trabalhadores e estratégias desenvolvimentistas para o país, como a criação de empresas estatais de base
 Fundação Getúlio Vargas. Disponível em:
 <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/filinto_muller>. Acesso: junho de 2014.

Os desdobramentos políticos que se seguiram após a posse de Collor demonstraram que a democracia emergente teve que passar (e ainda passa) por vários testes antes da estabilização do regime democrático de direitos.

Nogueira (1998) analisa que a simplificação operada pelo discurso oficial do Governo Collor, em relação às questões do Estado, sintonizava-se muito bem com o ambiente político e ideológico do Brasil na década de 1980, todavia, ajustou-se a um processo societal¹³ que parecia vocalizar certa frustração com os rumos da democratização: “a sociedade começava a cavar uma trincheira diante do Estado, uma trincheira de ataque e defesa, a partir do qual se pedia ‘tudo’ e fustigava de todos os modos”. (NOGUEIRA, 1998, p.137).

Kinzo (2001) destaca alguns fatos marcantes que sucederam o processo de transição estrutural da década de 1980: um longo período de crises econômicas e políticas, *impeachment* do presidente Collor em 1992, realização de um plebiscito em 1993, tentativa de revisão constitucional em 1994, instauração da CPI do Orçamento para combate a corrupção em 1993 que pôs a público a deslavada prática de corrupção de alguns membros da Comissão de Orçamento do Congresso, implementação do Plano Real entre 1993 e 1994, a eleição presidencial de 1994 (que acabou se transformando num plebiscito sobre a política econômica do governo) e elegeu Fernando Henrique Cardoso (FHC), uma sucessão de crises econômicas no mundo afora e a reeleição de FHC para um segundo mandato presidencial, em 1998.

A partir de 2002, assumiu a presidência o governo Lula, permanecendo até o ano de 2009. Neste governo, cuja economia se manteve perene, foi promulgado o Ideb, sob a justificativa de um projeto de desenvolvimento nacional equitativo e social, com bases em uma educação básica de qualidade realizada em parceria com os entes federativos e os reclames por ampla participação social, conforme discurso do Ideb.

Da nossa concepção, entender como se deu essa redefinição do Estado a partir da transição estrutural da década de 1980 é um importante subsídio para perceber os sentidos da qualidade da educação postos em funcionamento pelo Estado com a política pública social da qualidade da educação básica, cujo indicador é o Ideb. Orlandi (2001) considera que o processo de conhecimento das condições de produção é um fator importante para que se possa entender a imbricação do efeito das relações de lugar do qual o sujeito se acha inscrito pelas condições de produção dos objetos simbólicos.

¹³ Adjetivo relativo à sociedade, sobretudo considerada do ponto de vista da sua estrutura, organização ou função, neste caso, o autor refere-se ao processo de despopularização do Governo Collor e a descrença social sobre a resolução dos diversos e complexos problemas do Brasil da época (fins dos anos 1980 e início dos anos de 1990). Veja a obra completa de Nogueira, 1998.

Apesar das mudanças de/no governo, cada um com seus preceitos de gestão, o caráter federalista de organização das políticas públicas estabelecido com a Constituição de 1988 tornou-se estável, ofertado aí as condições de produção e circulação do Ideb.

O pacto federalista permitiu/normatizou a descentralização da educação. Tal descentralização, contudo, abarcaram apenas as questões operacionais. Os encargos em matéria gerais permaneceram centralizados na União, tais como, as questões normativas, de organização estrutural, financiamento (via repasses fundo a fundo), avaliação e controle, dentre outras. Neste arranjo, o lugar do Ideb é o de indicador de uma política pública que materializa a função normativa e redistributiva da União, enquanto centralizadora que controla os demais entes, na tentativa de linearização e higienização das “coisas a saber” para a qualidade da educação básica.

1.3 O direito constitucional à Educação

Após o processo de transição estrutural do Estado brasileiro (redemocratização), a partir da década de 1980, consideramos importante apresentar o arranjo normativo das políticas públicas educacionais, estabelecido com a Constituição de 1988, por se tratar da base legislativa da política educacional da qualidade da educação básica indicada pelo Ideb.

Oliveira (1999) destaca que a declaração do direito à educação é particularmente detalhada na Constituição de 1988. Para o autor, o texto normativo representa um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, inclusive, os instrumentos jurídicos para a garantia do direito a educação via judicialização, se necessário.

O caráter do Estado de Bem-Estar Social da Constituição de 1988, que possibilitou essa ampliação do direito a educação em relação à legislação anterior, foi o resultado das intensas lutas sociais e políticas ocorridas nos períodos anteriores à promulgação da Constituição, conforme destacam autores como Nogueira (1998), Oliveira (1999), Kinzo (2001), Chauí e Nogueira (2007). Como exemplo de instituições de movimentos populares atuantes na área educacional, destacamos a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.

No quadro 3 abaixo, elaboramos uma análise da declaração do Direito à Educação na Constituição de 1988, destacando a importância da inscrição deste enunciado como direito a ser promovido pelo Estado para o parâmetro do nosso objeto de pesquisa: o Ideb.

QUADRO 3 - ANÁLISE DA DECLARAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA CF/88.

NATUREZA DO DIREITO; ARTIGO.	ENUNCIADO CONSTITUCIONAL	ANÁLISE
Social; Artigo 6º; (Excerto)	São direitos sociais a educação [...]	Esse dizer jurídico inclui a Educação como um direito de cidadania, sob o domínio do AIE. Qual seja, todos aqueles que cumprirem os requisitos para o <i>status</i> de “cidadão” estão aptos a usufruir do acesso à educação, quando e como este direito estiver disponível, conforme aponta Lagazzi (2010). No Discurso do Ideb, ele serve de parâmetro para dizer o quanto esse direito está sendo usufruído/aproveitado pelos cidadãos.
Distribuição de Competências legislativas; Artigo 22, XIV (Excerto)	Compete privativamente à União legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional.	Dito de outro modo, apenas em nível federal se pode legislar sobre as diretrizes e bases da educação, o “saber-fazer” legislativo como algo peculiar da União. Essa norma deu origem Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. O Ideb é o indicador de uma política normatizada pela União, motivada pela sua competência reguladora de “uniformizar” o entendimento acerca da educação em todo o país. Porém, partindo de Orlandi (2001) os sentidos sempre podem ser outros.
Distribuição de Competências operacionais; Artigo 23,V(Excerto)	É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação.	Cabe a União legislar sobre a Educação, mas a promoção dos meios de acesso a esse direito social é de competência de todos os entes federativos. Assim, a União diz quais as diretrizes e parâmetros do direito e todos os entes, de maneira concorrente, devem promovê-lo. Pensando na função de índice do Ideb, ele afere o desempenho de cada um dos entes frente à função redistributiva e normativa da União.
Distribuição de Competências legislativas; 24, IX, (Excerto)	Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação.	A União compartilha com os estados e o DF a possibilidade de legislar sobre os meios de acesso do direito a educação. Isso possibilita que cada ente estatal e DF estabeleçam diferentes estratégias operacionais (saber-fazer) para que sejam alcançadas as metas pactuadas para o Ideb, desde que seja respeitada à metodologia unificada de aplicação e acompanhamento. Sobre o assunto há a análise de Fernandes (2015).
Distribuição de Competências operacionais; 30,VI (Excerto)	Compete aos Municípios: manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.	Ao ente municipal o Estado delegou a operacionalização do direito de acesso à educação infantil e ensino fundamental. O Ideb infere aqui como indicador das metas pactuadas entre o município e a União, inclusive, como critério de desempenho da cooperação técnica e financeira. Observe aqui os municípios possuem uma margem operacional discricionária muito pequena, já que a maioria dos recursos é repassada pela União, via fundo a fundo da Educação.
Objetivo da educação; 205(completo)	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Na formulação do Estado são postos em funcionamento os sentidos acerca da educação, que não se filiam às redes de sentido postas em funcionamento no Ideb. Sentidos que se filiam a formulações discursivas que fazem significar o sujeito em sua forma jurídica, enunciado como Pessoa, cidadão e sujeito para o mundo do trabalho.
Princípios da	O ensino será ministrado com base	O que funciona aqui são os sentidos de liberdade,

<p>educação; 206 (completo)</p>	<p>nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (grifos nossos).</p>	<p>igualdade e fraternidade que interpelam os sujeitos em livres, para que [livremente] se sujeitem ao AIE, conforme analisa Pêcheux (1995). Os sentidos postos em funcionamento para a educação com o Ideb privam o sujeito que ensina da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar com a noção de pluralismo de ideias. Isso ocorre porque não é possível escapar, sem alguma força coercitiva, da noção de educação posta em funcionamento com o Ideb, do qual se observará nas análises dos discursos circulantes do e sobre o Ideb. A percepção de valorização profissional também está ligada ao Ideb e ao alcance das notas pactuadas como metas para cada ente federativo.</p> <p>A questão da qualidade da educação aparece no texto constitucional pela primeira vez, partindo daí a motivação normativa para existência de uma política pública da qualidade da educação básica, cujo indicador é o Ideb. A noção de educação do Ideb, contudo, afasta-se dos sentidos que são postos em funcionamento na Constituição para à educação: referência aos direitos da Pessoa Humana, forma jurídica do sujeito encarnada na sociedade (Pessoa → Pessoa Humana → Pessoa com Diretos) inspirada pela corrente dos direitos humanos da ONU, uma das filiações pátrias do Estado de Bem Estar Social da Constituição de 1988.</p>
<p><i>Modus operandi</i> e responsabilização; 208 (Completo)</p>	<p>O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</p>	<p>O Estado propõe à educação como um modo [obrigatório] de ingresso na sociedade. Neste enunciado, a corrente teórica emanada pela ONU acerca da inclusão social e a garantia de exercício amplo de cidadania pela Pessoa Humana, por meio da educação, aparece com a noção de poder dever de se educar para fazer da sociedade, qual seja, se você não é educado não está apto à cidadania.</p> <p>Deste enunciado é perceptível um jogo dicotômico de ideologias em funcionamento: de um lado, o sujeito é livre para buscar uma educação livre; de outro, não se pode fugir do poder coercitivo do Estado, ou seja, ele está obrigado a usar a escola para depois [de adestrado/livre] ingressar na sociedade como um cidadão regulado pelo AIE.</p> <p>Essa dissensão põe em funcionamento uma lógica de controle associada à falsa impressão de liberdade [Retomando os dizeres de Pêcheux (1995) aqui], que pode ser observada ao longo do texto constitucional para a educação, mostrando aí o trabalho do simbólico nos processo de linguagem e em funcionamento nos sujeitos que integraram a constituinte, conforme Orlandí (2001).</p> <p>Esse modo bipartido de funcionar mostra ainda, as condições de produção do texto da constituição: de um lado a distensão da ditadura e o a nova fase do capitalismo mundial guiado pelo neoliberalismo, tendo o Estado como seu <i>sparing</i> preferencial; de</p>

	<p>O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente; Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.</p>	<p>outro, a noção de democracia vinculada à liberdade de escolha e bem estar social.</p> <p>O que está em funcionamento pelo Ideb, para à educação se aproxima dos critérios de responsabilização aqui enunciados. Inclusive, a responsabilização descrita neste enunciado alcança a esfera do judiciário, conforme aponta Oliveira (1999), via mandado de segurança contra a autoridade responsável, qual seja o secretário de educação.</p>
Regulação operacional de conteúdo; 210 (completo)	<p>Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p> <p>O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental; O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.</p>	<p>Neste enunciado, assim como no anterior, os mecanismos de controle do Estado são postos em funcionamento. Porém, não se observa aqui a noção de liberdade dos enunciados anteriores, mas a regulação do conteúdo centrado na União, tal qual, ocorria no período militar.</p> <p>O poder de império do Estado ganha força ao centralizar na União o dever de unificação, apesar das bruscas diferenças regionais existentes no país. Os sentidos de educação postos em funcionamento neste enunciado estão muito próximos daqueles em funcionamento no Ideb: controle e unificação, não há uma preocupação normativa em se manter a diversidade cultural de cada região.</p>
Organização federativa da oferta; 211 (completo)	<p>A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio; Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório; A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (grifos nossos).</p>	<p>O enunciado do Estado neste artigo representa a motivação normativa mais estável para a instauração do Ideb, que é o indicador da política pública educacional do qual a União busca garantir um padrão mínimo de qualidade, via metas das notas do Ideb para cada ente federativo, na função redistributiva e supletiva da União.</p> <p>As condições de produção do Ideb recebem aqui a inauguração da sua lógica de funcionamento: o controle da União via descentralização da educação e responsabilização, conforme observado nos enunciados anteriores dos artigos da Constituição de 1988.</p> <p>O funcionamento do AIE na sociedade, via regulação escolar, na noção de uniformidade, cuja penalidade pela autonomia é a diminuição da quantidade dos recursos repassados. Dito de outro modo, o Estado impôs o funcionamento da educação e seus sentidos à União, dando a este ente o poder de distribuir, redistribuir e suplementar no que diz respeito à questão financeira, requisito indispensável ao funcionamento de qualquer política social, que tem como característica não ser autossustentável.</p>
Financiamento da	União aplicará, anualmente, nunca	Mais uma vez, a garantia de padrão mínimo de

<p>educação; 212 (completo).</p>	<p>menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213. A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Grifos nossos)</p>	<p>qualidade aparece neste enunciado junto à questão do financiamento: o que explica a função de indicador [normativo] regulador do Ideb. O legislador constituinte se preocupou em definir os modos como o Estado arcaria com a educação pública gratuita [e obrigatória] para os cidadãos, não apenas mencionado à origem/fonte dos recursos, mas regulando a quantidade mínima objeto de distribuição e redistribuição para a educação pública. O Ideb enquanto instrumento de regulação financeira encontra aqui o seu <i>sparing</i> principal: depois da universalização da educação, a questão da qualidade é o quesito mais importante para e na função redistributiva e supletiva da União. Os constituintes, contudo, não arrolaram quais os sentidos/parâmetros dessa garantia de padrão de qualidade, o que permite que Estado, via sistema administrativo, regule quais os padrões e sentidos de qualidade que devem ser perseguidos/persistidos. Pensando na formação e na circulação dos sentidos e na constituição dos sujeitos frente ao governo, é se observa qual filiação ideológica avançou no arcabouço do Estado desde a constituinte até o Ideb: a ascensão do modo de funcionamento do mercado para os serviços públicos do Estado, por uma noção de qualidade vinculada à quantidade, própria do modo de vida contemporâneo, na qual, as pessoas se identificam por padrões e semelhanças de consumo, conforme defende Bauman (2008).</p>
<p>Financiamento direto e indireto para as atividades de educação; 213 Completo</p>	<p>Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. Os recursos de que trata</p>	<p>Neste enunciado o legislador constituinte se preocupou com a questão da insuficiência do Estado para garantir a educação, prevendo a possibilidade de financiamento indireto das atividades da educação à iniciativa social e privada. Aqui a questão da judicialização da educação foi pré-anunciada, considerando a possibilidade de o Estado arcar com educação fora da rede pública de ensino. Apesar da judicialização da educação ser um tema atual na sociedade, amplamente abordado por diversos autores, tais como, Oliveira (1999), este artigo da Constituição de 1988 não infere de maneira direta no Ideb, mas o Ideb da escola [ser baixo] pode ser utilizado como motivação para que a ação seja</p>

	<p>este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.</p>	<p>impetrada. Elucidamos a nossa tese com este artigo para que possa observar que Estado, na escrita do texto constitucional previu essa incapacidade de ofertar uma educação nos moldes descritos pela própria constituinte, que é uma das teses defendidas pelo sistema econômico [incapacidade do Estado]. Nos enunciados dos artigos anteriores, também é possível observar em funcionamento à tendência neoliberal de terceirização dos serviços classificados como públicos no contrato social fundador da Sociedade, conforme propõe Hobbes (1983).</p>
<p>Regulação suplementar e financiamento da educação; 214 Completo</p>	<p>A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País. O estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.</p>	<p>A motivação normativa para a elaboração dos planos nacionais de educação emerge deste artigo, mais uma vez, é possível observar à questão da centralização e da “tentativa” imaginária do Estado em unificar os sentidos sobre a educação e seus aportes. A melhoria da qualidade do ensino também aparece como um dos elementos de atenção do Estado. A correlação entre o enunciado deste artigo e o objeto de pesquisa põem em funcionamento duas variáveis presentes na política educacional da qualidade da educação, indicada pelo Ideb: o controle da educação pela União Federal (AIE) com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração com demais entes, tendo a União como reguladora e no uso do ARE, se necessário; e o financiamento da Educação tendo como parâmetro o PIB. Essas duas variáveis estão presentes na ideia do Ideb por se tratar do indicador que afere os resultados dos demais entes frente às metas pactuadas com a União e com relação à função distributiva e redistributiva de financiamento da educação, do qual o Ideb serve de parâmetro. De modo que, os discursos circulantes acerca do Ideb refletem tais variáveis, conforme se verificará nas análises destes discursos.</p>
<p>Financiamento - Repasses fundo a fundo-Emenda Constitucional de 2006 - manutenção e desenvolvimento da educação básica; 60 (completo)</p>	<p>Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições: a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de</p>	<p>Esse enunciado não é originário da Constituinte de 1988, foi acrescido ao texto constitucional no ano de 2006, com vistas a atualizar a Constituição às complexas necessidades operacionais decorrentes do financiamento da educação. Nesta emenda foi regulamentada a criação de fundos para os repasses diretos para a manutenção da educação pela União aos demais entes federativos. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que criou o Ideb e dispôs 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</p>

	<p>cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil; os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal; observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre: a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino; a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno; os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação; a fiscalização e o controle dos Fundos; prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; os recursos recebidos à conta dos Fundos instituídos nos termos do inciso I do caput deste artigo serão</p>	<p>qualidade da educação básica, tem como uma das premissas os parâmetros percentuais estabelecidos neste artigo para a questão do financiamento, inclusive em caráter suplementar.</p> <p>Consideramos importante colocar aqui o artigo completo, apesar de extenso, para que possamos explicar a correlação entre Ideb, financiamento da educação e a melhoria da qualidade da educação básica a partir do enunciado deste artigo em correlação com o Decreto nº 6.094/2007, que nos interessa por instituir o Ideb como regulador da suplementação financeira da União aos demais entes. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) é uma política pública do qual o Ideb é o indicador, pactuada pelos entes federativos com a União, que tem como objetivo atuar em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.</p> <p>A adesão ao PMCTE não é obrigatória, mas implica em rejeitar a ajuda financeira suplementar da União, dos quais, os demais entes são incapazes de proverem sozinhos, se analisados os dados financeiros dos repasses da União aos demais entes disponíveis do portal da transparência¹⁴.</p> <p>No caso dos entes federativos aderirem ao PMCTE, há a aceitação tácita das seguintes diretrizes para a educação local, conforme Art. 2º. do Decreto nº 6.094/2007:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; b) Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; c) Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; d) Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial; e) Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação; f) Matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência; g) Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; h) Valorizar a formação ética, artística e a educação física; i) Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; j) Promover a educação infantil;
--	--	--

¹⁴ Acesse ao sítio eletrônico <http://www.transparencia.gov.br/rede/> e em seguida busque por Educação ou faça a consulta pelo CNPJ do município.

	<p>aplicados pelos Estados e Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal; União complementar os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal; até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo; a complementação da União de que trata o inciso V do caput deste artigo será de, no mínimo: R\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), no primeiro ano de vigência dos Fundos; R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), no segundo ano de vigência dos Fundos; R\$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), no terceiro ano de vigência dos Fundos; 10% (dez por cento) do total dos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, a partir do quarto ano de vigência dos Fundos; a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerando-se para os fins deste inciso os valores previstos no inciso VII do caput deste artigo; os valores a que se referem as alíneas a, b, e c do inciso VII do caput deste artigo serão atualizados, anualmente, a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, de forma a preservar, em caráter permanente, o valor real da complementação da União; aplica-se à</p>	<p>k) Manter programa de alfabetização de jovens e adultos; l) Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; m) Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; n) Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; o) Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local; p) Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola; q) Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor; r) Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; s) Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Ideb. t) Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas; u) Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; v) Promover a gestão participativa na rede de ensino; w) Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes; x) Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; y) Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso; z) transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; aa) Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; bb) Organizar um comitê local do Compromisso,</p>
--	--	--

	<p>complementação da União o disposto no art. 160 da Constituição Federal; o não-cumprimento do disposto nos incisos V e VII do caput deste artigo importará crime de responsabilidade da autoridade competente; proporção não inferior a 60% (sessenta por cento) de cada Fundo referido no inciso I do caput deste artigo será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente. O valor por aluno do ensino fundamental, no Fundo de cada Estado e do Distrito Federal, não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no ano anterior à vigência desta Emenda Constitucional. O valor anual mínimo por aluno do ensino fundamental, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, não poderá ser inferior ao valor mínimo fixado nacionalmente no ano anterior ao da vigência desta Emenda Constitucional. Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. A porcentagem dos recursos de constituição dos Fundos, conforme o inciso II do caput deste artigo, será alcançada gradativamente nos primeiros 3 (três) anos de vigência dos Fundos, da seguinte forma: no caso dos impostos e transferências constantes do inciso II do caput do art. 155; do inciso IV do caput do</p>	<p>com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do Ideb.</p> <p>Tendo como parâmetro as notas do Ideb, a União apoia os entes por meio de um Plano de Ações Articuladas (PAR), mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes mencionadas nas alíneas acima, nos limites orçamentários e operacionais da União. Nos repasses financeiros, a União observará as possibilidades de incremento do Ideb e a capacidade técnica e financeira do ente apoiado, via repasse do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.</p>
--	---	--

	<p>art. 158; e das alíneas a e b do inciso I e do inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal:16,66% (dezesseis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;18,33% (dezoito inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano; 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano; no caso dos impostos e transferências constantes dos incisos I e III do caput do art. 155; do inciso II do caput do art. 157; e dos incisos II e III do caput do art. 158 da Constituição Federal; 6,66% (seis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano; 13,33% (treze inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano; 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa documental realizada à Constituição de 1988 atualizada.

Apesar do direito à educação se apresentar de maneira extensa no texto constitucional de 1988, apenas essa inscrição não é suficiente para que ocorra a sua real materialização na sociedade, sendo necessária a mobilização das diversas naturezas, tais como: recursos financeiros, logísticos e de pessoal.

Se pensarmos no cenário brasileiro no final da década de 1980 e meados de 1990, que contextualizamos nos tópicos anteriores, é possível perceber que a conjuntura econômica, social e política não eram favoráveis à estruturação de um sistema que permitisse o acesso imediato dos cidadãos às políticas sociais inscritas no texto constitucional, inclusive da educação. Se antes a luta política e social visava à inscrição dos direitos sociais, depois, a meta tornou-se a realização fática destes direitos, qual seja, o direito a ter direitos.

Da perspectiva histórica das políticas sociais, Vieira (1998) destaca que as políticas públicas de caráter social percorrem três momentos distintos no Brasil:

O primeiro período de controle da política (que corresponde à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista); o segundo período de política do controle (da ditadura militar em 1964 até o final do período constituinte em 1988); e o terceiro período da “política social sem direitos sociais” iniciado em 1988 e em plena vigência. (VIEIRA, 1998, p. 67).

O autor enfatiza que ao longo da existência das políticas sociais no Brasil, nunca houve um acolhimento tão completo das demandas sociais como aquele da Constituição de 1988, contudo, os cidadãos nunca tiveram um acesso efetivo a essas políticas, algumas sequer foram regulamentadas eficazmente (quando exigiam regulamentação).

Da nossa perspectiva, analisamos que o modo como essas políticas foram/ven sendo tratadas refletem a articulação entre inconsciente e ideologia em funcionamento nos sujeitos em poder de governo que elaboram e executam essas políticas, partindo de Hobbes (1983), Althusser (1985), Pêcheux (1995) e Orlandi (2001).

Nos tópicos seguintes, a nossa atenção se voltará para as influências internacionais nas condições de produção do Ideb, destacando a globalização e os modos de identificação e seus enunciados da política internacional, do capitalismo e neoliberalismo (e outros) na produção do Ideb (seus discursos e seus efeitos de sentidos).

1.4 Influências internacionais nas condições de produção do Ideb

1.4.1 Gestão neoliberal do Estado

A década de 1980, além de sua importância para o redesenho do Estado brasileiro, representou um marco em todo o mundo pelo avanço no modelo neoliberal (e/ou outros) como proposta para resolver os complexos problemas econômicos dos Estados, agravados com a crise do petróleo deflagrada em meados da década de 1960.

Bianchetti (2001) define o neoliberalismo como uma proposta hegemônica dos países capitalistas de romper com o paradigma *keynesiano* e com as políticas distributivas do Estado de bem-estar social. Tal proposta/solução se deu como consequência do longo período de instabilidade financeira que afetou diversos Estados pelo mundo, decorrente da crise do petróleo.

A proposta neoliberal é de um Estado constitucional, tal qual foi implantado no Brasil, na qual, a liberdade social das pessoas tem por base o respeito mútuo e a regulação estatal por meio de um conjunto de normas e leis expressas num código (Constituição). O Estado permanece como regulador da vida social e defensor do Contrato Social, contudo, não está acima da liberdade de iniciativa econômica e comercial dos indivíduos.

Dito de outro modo, em nome do bem comum, ao agente particular é permitido tudo que o Estado não o proíbe, mas ao Estado é permitido agir apenas a partir de princípios e ações regulamentados pelo seu arcabouço normativo próprio. Esta perspectiva se contrapõe à noção de poder absoluto do Estado, originária da concepção monárquica, na qual, o Rei figura como o divino na terra e dono do poder absoluto para governar os homens, segundo os seus desejos e paixões.

Marrach (1996) define o neoliberalismo da seguinte perspectiva:

É uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. [...] o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é auto regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. (MARRACH, 1996, p. 56).

Na concepção neoliberal, os direitos dos cidadãos perpassam pela noção do consumo como norteador das relações sociais (constitutivo do sujeito), qual seja, o sujeito cidadão é o consumidor de um direito ofertado pelo Estado. Desta perspectiva, o Ideb representa uma métrica do nível de qualidade que consumidor/cidadão/estudante está consumindo, permitindo, inclusive, que toda a sociedade avalie essa oferta, conforme análises de Fernandes (2015).

Se por um lado, o Ideb representa a materialização da liberdade dos consumidores de avaliarem os serviços ofertados; por outro, implica na afirmação do poder de império do Estado, do qual, não se pode fugir sem coerção, fazendo funcionar aí o contraditório e o incompleto, como lugar de tensão entre o mesmo e o diferente, que se manifesta materialmente neste olhar histórico das condições de produção do Ideb, conforme aponta Orlandi (2012).

A ideia central do modelo neoliberal, que encontrou no Estado o seu investidor principal (Cf. NOGUEIRA, 1998), é que, se o Estado ofertar boas condições básicas de formação, tais como uma “educação de qualidade”, não precisará se ocupar dos problemas sociais de emprego, renda, habitação, saúde e outros. Isso porque o sujeito/cidadão/indivíduo resolverá essas questões por si, via atuação no mercado e pela liberdade de ação individual, não mais necessitando da atuação exclusiva e/ou supletiva das políticas públicas distributivas e redistributivas de renda, como propunha o Estado de bem-estar social.

Neste modelo neoliberal/liberal, o sujeito é responsável por si e não mais compartilha essa responsabilidade com o protetor do Contrato Social (o Estado). O jogo sucesso *versus* fracasso, em funcionamento no mercado, é posto pela interpelação ideológica ao sujeito. Assim, o indivíduo não está mais sob o manto protetor do rei, apesar do seu dever de contribuição pela ‘segurança nacional’.

Pensando nos tópicos anteriores, podemos analisar que o Brasil absorveu, em grande medida, o *modus operandi* do modelo neoliberal em sua estrutura pátria. Um exemplo disso

está no texto constitucional, no qual, uma política social (o direito a educação), que tem por base o Estado de Bem-Estar Social, absorveu essa ideia neoliberal de funcionamento da sociedade pelos padrões de consumo, qual seja, a educação como produto. Essa composição majoritária do modelo neoliberal no redesenho do Estado brasileiro foi observada por Nogueira (1998), que analisa a materialidade do avanço desta metodologia com a reforma do aparelho Estado, ocorrida em meados de 1995, no governo FHC.

Na política educacional da qualidade da educação básica, o Neoliberalismo infere por incitar o avanço das relações de consumo, a partir das liberdades individuais (contraditoriamente, controladas pelo Estado), para o campo da educação, trazendo como parâmetro das relações educacionais aquelas observadas nas relações entre os consumidores. Essa relação direta entre a esfera da circulação de mercadorias e seu papel estruturante na constituição da forma sujeito histórica contemporânea constitui um papel preponderante na formação e produção de atores políticos e sociais e em suas correlações, conforme observou Carrozza (2011).

A tratativa do Estado para com os cidadãos na perspectiva de clientes é defendida por Bresser-Pereira (2001)¹⁵, que foi o principal mentor da reforma do aparelho do Estado Brasileiro, em 1995, que reformou e/ou reconstruiu todo o aparato administrativo do Estado, colocando em voga a noção de Estado como uma organização de capital aberto, que deve cumprir a sua missão e ofertar os meios de avaliação e controle por parte dos cidadãos (acionistas/contribuintes). Funciona aí a mesa lógica de avaliação e controle do Ideb.

Essa reforma na ‘aparelhagem’ do Estado foi inspirada pelo ambiente externo, quando outros países adotaram a metodologia neoliberal para reformar os seus aparelhos estatais, na década de 1980. O movimento foi encabeçado por Margaret Thatcher, no Reino Unido, e por Ronald Reagan, nos EUA, que implementaram na administração estatal os princípios da eficácia, eficiência e produtividade.

A reforma administrativa foi conduzida durante o primeiro governo de FHC, visando, dentre outros, tornar o Estado um agente efetivo e eficiente no papel de regulação do mercado, de capacitação das empresas no processo competitivo internacional, mudanças nas bases das políticas sociais, melhoramento do modelo burocrático de Administração Pública e o fortalecimento da cidadania e da democracia (ambas da perspectiva neoliberal). (BRESSER-PEREIRA, 2001).

¹⁵ Para melhor compreensão do tema, recomendamos leitura deste autor.

Essa ideia se materializou no texto constitucional com a Emenda Constitucional nº. 19/1998, com os seguintes dizeres: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. (BRASIL, 1988). O princípio da eficiência foi posto em funcionamento, com as evidências de sentidos do que está posto pela circulação econômica, inclusive para a educação pública.

Marrach (1996) critica a noção de Educação proposta pelo Neoliberalismo. Para ela a educação aceita/defendida pelos neoliberais possui três objetivos estratégicos: atrelar a educação ao trabalho e a pesquisa às necessidades do mercado; tornar a escola um divulgador doutrinário (AIE); e tornar a escola parte do mercado da indústria cultural e da informática.

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante.
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46).

Marrach (1996) analisa, ainda, que melhorar a qualidade da educação é um dos principais desafios neoliberais, para que, com isso, se possam resolver as questões de emprego e renda, promovendo a sustentabilidade do modelo capitalista de desenvolvimento, visando aproximar a escola da empresa a partir da institucionalização de um modelo de qualidade com os mesmos princípios metodológicos observados nas indústrias.

No funcionamento do Ideb, é possível observar os traços deste modelo de gestão que busca, imaginariamente, parametrizar os sentidos, utilizando o cálculo como o refúgio da ‘verdade’, como se, por ser métrico e exato, não pudesse ser contestado. É posto em circulação um modelo de identificação similar ao que está funcionando no mercado: a empresa de capital aberto presta contas aos seus acionistas via índices, com base em relatórios contábeis; o Estado presta contas aos seus contribuintes/cidadãos para a questão da qualidade da educação básica com o Ideb, como se a relação de poder em funcionamento aí fosse ambivalente.

O que está funcionando no Ideb é similar aos padrões de consumo, na qual, os sujeitos envolvidos são tratados por uma relação de cliente-fornecedor, da perspectiva de demanda-oferta. É posto para o cidadão/sujeito/cliente o poder (imaginário) de avaliar o serviço público

de educação ofertado. A questão contraditória, que também funciona aí, é que quem oferece a métrica de avaliação é o próprio Estado, não sendo possível ao cliente inferir nesta relação de consumo, já que é o Estado quem arbitra tudo, via seu poder de império, mostrando o equívoco que funciona pela memória discursiva e nos modos de produção e circulação dos discursos e seus sentidos.

1.4.2 O Banco Mundial

A primeira instituição do grupo Banco Mundial foi o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), criado na conferência internacional “*Bretton Woods*”, em 1944, na qual, 45 países aliados aos EUA se reuniram com o objetivo de definir os parâmetros que iriam reger a economia mundial após a segunda guerra mundial e estabelecer as estratégias para o crescimento econômico e desenvolvimento dessas nações aliadas.

O Grupo Banco Mundial é formado pelo BIRD, Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Cooperação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e pelo Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Todas essas instituições desempenham diferentes funções complementares no intuito de combater a pobreza e promover o desenvolvimento, nas várias perspectivas da teoria do Desenvolvimento. (SILVA, 2002).

Os dados das Nações Unidas no Brasil apontam que o Banco Mundial é uma agência especializada, independente do Sistema das Nações Unidas, que representa a maior investidora, em todo o mundo, na assistência para o desenvolvimento dos países por meio de apoio financeiro de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros. Os empréstimos são concedidos como uma espécie de cooperativa entre os países membros, na qual, além dos recursos financeiros, também é disponibilizado capital humano, tecnologias, conhecimentos e informações para um modelo de desenvolvimento duradouro, sustentável e equitativo da concepção do grupo Banco Mundial. (BANCO MUNDIAL, 1996).

A importância do Banco Mundial e os seus princípios em nossa política educacional vêm do apoio/empréstimo concedido ao Brasil, na década de 1970, via BIRD, que viu no Brasil um país promissor, em termos de processos de desenvolvimento econômico e social, porém, um país com muita pobreza e muitas distâncias sociais. Com crise do petróleo, em 1973, o Brasil recebeu um grande montante de recursos do BIRD e com o agravamento da crise interna não conseguiu arcar com os seus compromissos financeiros, o que permitiu que o

Banco Mundial intervisse nas políticas públicas brasileiras, especialmente, na política educacional. (SILVA, 2002).

Silva (2002) afirma que a atuação do Banco Mundial no Brasil prescreveu a educação como elemento para alavancar o crescimento econômico e o desenvolvimento do país, tendo assumido para si, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), a tarefa de reformular a política educacional no Brasil com vistas a articular educação e produtividade, criando uma nação com um modelo de desenvolvimento econômico 'sustentável'. A qualificação e preparação do sujeito para tornar-se um trabalhador-consumidor é o propósito do modelo educacional prescrito pelo Banco Mundial e o FMI para o Brasil:

A concepção de educação dos gestores externos subjacente nos documentos setoriais era utilitarista e pragmática definida como meio para que os indivíduos pudessem instrumentalizar e adquirir conhecimentos, comportamentos, atitudes, valores e habilidades, responder às novas oportunidades, ajustar-se às mudanças sociais, culturais e participar em atividades de produção. (SILVA, 2002, p.69).

Do ponto de vista de Silva (2002), o que está funcionando pela intervenção do Banco Mundial e FMI é a noção do processo de assujeitamento via interpelação do AIE, conforme propõe Pêcheux (1995), partindo de Althusser. A escola passa a disseminar um modelo ideal de percepção de mundo coerente com a fluidez/liquidez do mundo atual, na qual os indivíduos são chamados ao pertencimento pela relação de identificação pelo consumo. Trata-se da exclusão do diferente numa linha paramétrica, tal qual funciona a estatística e a lógica do Ideb.

Silva (2002) destaca que os princípios das reformas educacionais impostas pelo Banco Mundial visam transformar a escola como um dos lugares do mercado: prioridade na educação básica, melhoria da qualidade na educação, reestruturação administrativa dos órgãos responsáveis pela educação, descentralização das políticas educacionais, maior participação dos pais e comunidades nos assuntos escolares, participação do setor privado e não governamental nas decisões sobre as políticas educacionais, mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação, à definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica e o enfoque setorial da educação.

Observe que a publicação de Silva (2002) é do ano 2002, revelando quão perspicaz foi a sua noção acerca das intencionalidades desta política educacional norteada pelo Banco Mundial. O Decreto que instaurou o Ideb e a política pública da melhoria da qualidade da educação básica, lançados em meados de 2006, reformulou justamente o que Silva (2002) definiu como parâmetro das reformas educacionais promovidas pelo Banco Mundial.

Por outro lado, no que diz respeito diretamente ao Ideb, a cartilha de intenções do Banco Mundial afirma que a prioridade pela educação básica é justificada pelos benefícios sociais e econômicos deste nível de educação, por ser a primeira fase de escolarização do indivíduo, o auxilia na modelagem da sua noção de funcionamento do mundo. Na questão da melhoria da qualidade da educação básica, o texto prescreve que os resultados do rendimento escolar em uma perspectiva de descentralização da execução e controle, mediante avaliações, proporcionam a estruturação de um bom sistema nacional de avaliação escolar. (BANCO MUNDIAL, 1996).

Não se pode fustigar do fato que a política educacional aferida pelo Ideb é parte do pacote prescrito pelo Banco Mundial e FMI para o Brasil. De modo que, a noção da qualidade da educação posta em funcionamento no discurso do Ideb retoma à ideologia em funcionamento nestas instituições financeiras e dos sentidos que circulam no modelo capitalista de desenvolvimento econômico.

1.4.3 O PISA

Conhecer o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) interessa ao nosso objeto de pesquisa por representar o programa internacional em avaliação educacional mais difundido/conhecido em todo o mundo. Os sentidos postos em funcionamento para a qualidade da educação básica com o Ideb não são indiferentes ao que está circulando via Pisa e os discursos de globalização do conhecimento, da educação e da fluidez/liquidez do mundo contemporâneo, conforme apontam os estudos de Z. Bauman.

O Pisa (*Programme for International Student Assessment*) é um programa de avaliação do desempenho educacional idealizado e implementado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em diversos países do mundo, visando aferir o desempenho de estudantes em Leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, as avaliações do Pisa iniciaram desde o ano de 2000 e são coordenadas pelo Inep, via testes amostrais.

O programa de avaliação do Pisa consiste em mensurar, a cada três anos, os conhecimentos em ciência, leitura e matemática, havendo maior ênfase (cerca de 2/3 do teste) em cada uma dessas áreas do conhecimento em cada edição do programa. Em 2000 e 2009, o foco da avaliação foi à capacidade de Leitura; em 2003 e 2012, a ênfase foi em Matemática; e em, 2006 e 2015, o ensino das Ciências foi o cerne.

A avaliação do Pisa segue o mesmo padrão estatístico e por amostragem em todos os países em que é aplicada, contém alunos com 15 anos de idade que estão concluindo o ensino fundamental ou cursando o ensino médio. A pesquisa tem por base um intervalo de confiança de 95% e as análises se dão por grupos de similaridades, tendo por base as médias das amostras.

A OCDE justifica os critérios da pesquisa por acreditar que, na faixa dos 15 anos de idade se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória, conforme dados legislativos da maioria dos países que participam da avaliação, e por considerar que o letramento em Leitura, Matemática e Ciências aborda os múltiplos aspectos dos resultados educacionais que se espera de um indivíduo alfabetizado.

Segundo a OCDE (2007), o objetivo do Pisa é de fornecer uma base para o diálogo entre políticas e para ações colaborativas entre os diversos países. O fato de o programa funcionar no Brasil representa um compromisso assumido pelo governo brasileiro para o monitoramento do sistema educacional pela OCDE, que avalia as realizações dos estudantes, a partir de uma estrutura estabelecida mediante acordo internacional.

O Pisa é desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado. (OCDE, 2007, p. 12).

A OCDE (2016) classifica que os instrumentos de avaliação do Pisa (teste, questionários distribuídos aos estudantes, pais, diretores de escolas e professores para coleta de informações sobre o histórico familiar dos alunos, suas oportunidades e seus ambientes de aprendizagem) fornecem três principais tipos de resultados: indicadores que fornecem um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes; indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais; e indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

Na avaliação de 2015, com foco em ensino de ciências, fizeram parte da amostra da avaliação do PISA 70 países, sendo divididos em dois grupos amostrais:

- a) 35 países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França,

Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia; e

b) 35 países oriundos de economias parceiras: Albânia, Argélia, Argentina, Bulgária, Brasil, Catar, Cazaquistão, Cingapura, Colômbia, Costa Rica, Croácia, Emirados Árabes Unidos, Geórgia, Hong Kong, Indonésia, Jordânia, Kosovo, Líbano, Lituânia, Macau, Macedônia, Malásia, Malta, Moldávia, Montenegro, Peru, República Dominicana, Romênia, Rússia, Tailândia, Taipei, Trinidad e Tobago, Tunísia, Uruguai e Vietnã.

No Brasil, o teste e questionários foram aplicados nas 27 unidades da Federação, envolvendo um grupo amostral de 23.141 estudantes participantes. Nesta edição, pela primeira vez no Brasil, a aplicação dos testes ocorreu de maneira computadorizada.

Os resultados são avaliados em três grupos: os países da América Latina, representados por Colômbia, Costa Rica, Chile, México, Peru, Uruguai, República Dominicana e Brasil; países que se destacam por apresentar resultados próximos à média dos membros da OCDE, sendo, Estados Unidos, Espanha e Portugal; e os três países com resultados superiores à média dos da OCDE, sendo, Canadá, Coreia do Sul e Finlândia.

A figura abaixo, elaborada a partir de um estudo conjunto de instituições públicas brasileiras (Cf. BRASIL, 2016, p. 84) ilustra de maneira sistemática os resultados do exame e oferece subsídios para uma análise comparativa mais abrangente:

Figura 01: Desempenho do Brasil no Pisa 2015.

Percentual de estudantes por nível de proficiência, países selecionados, ciências – PISA 2006-2015

Ano	Níveis	Coreia do Sul	Canadá	Finlândia	Portugal	Espanha	Estados Unidos	Costa Rica ^{1,2}	Chile	Uruguai	México	Colômbia	Peru ¹	Brasil
2006	<1	2,5	2,2	0,5	5,8	4,7	7,6	–	13,1	16,7	18,2	26,2	–	27,9
	1	8,7	7,8	3,6	18,7	14,9	16,8	–	26,7	25,4	32,8	34,0	–	33,1
	2	21,2	19,1	13,6	28,8	27,4	24,2	–	29,9	29,8	30,8	27,2	–	23,8
	3	31,8	28,8	29,1	28,8	30,2	24,0	–	20,1	19,7	14,8	10,6	–	11,3
	4	25,5	27,7	32,2	14,7	17,9	18,3	–	8,4	6,9	3,2	1,9	–	3,4
	5	9,2	12,0	17,0	3,0	4,5	7,5	–	1,8	1,3	0,3	0,2	–	0,5
2009	<1	1,1	2,0	1,1	3,0	4,6	4,2	–	8,4	17,0	14,5	20,4	35,3	19,7
	1	5,2	7,5	4,9	13,5	13,6	13,9	–	23,9	25,6	32,8	33,7	33,0	34,5
	2	18,5	20,9	15,3	28,9	27,9	25,0	–	35,2	29,3	33,6	30,2	21,7	28,8
	3	33,1	31,2	28,8	32,3	32,3	27,5	–	23,6	19,5	15,8	13,1	8,0	12,6
	4	30,4	26,2	31,2	18,1	17,6	20,1	–	7,9	7,1	3,1	2,5	1,8	3,9
	5	10,5	10,5	15,4	3,9	3,7	7,9	–	1,1	1,4	0,2	0,1	0,2	0,6
2012	<1	1,2	2,4	1,8	4,7	3,7	4,2	8,6	8,1	19,7	12,6	19,8	31,5	19,9
	1	5,5	8,0	5,9	14,3	12,0	14,0	30,7	26,3	27,2	34,4	36,3	37,0	35,4
	2	18,0	21,0	16,8	27,3	27,3	26,7	39,2	34,6	29,3	37,0	30,8	23,5	29,8
	3	33,6	32,0	29,6	31,4	32,8	28,9	17,8	22,4	17,1	13,8	11,0	7,0	12,0
	4	30,1	25,3	28,8	17,8	19,4	18,8	3,4	7,5	5,6	2,1	1,9	1,0	2,6
	5	10,6	9,5	13,9	4,2	4,5	6,3	0,2	1,0	1,0	0,1	0,1	0,0	0,3
2015	<1	0,4	0,1	0,3	0,2	0,3	0,5	0,7	1,0	1,2	1,1	1,7	2,8	4,4
	1B ⁴	2,9	1,8	2,3	3,2	3,7	4,3	10,1	8,9	11,2	11,7	14,5	19,0	19,9
	1A ³	11,1	9,1	8,9	14,0	14,3	15,5	35,6	25,0	28,4	35,0	32,8	36,7	32,4
	2	21,7	20,2	19,1	25,4	26,5	25,5	35,5	31,0	30,3	34,7	30,6	27,9	25,4
	3	29,2	30,3	29,2	28,8	31,3	26,6	15,2	23,8	20,3	15,1	15,9	11,5	13,1
	4	24,0	26,1	26,0	21,0	18,9	19,1	2,7	9,1	7,4	2,3	4,1	2,0	4,2
	5	9,2	10,4	11,9	6,7	4,7	7,3	0,1	1,2	1,2	0,1	0,3	0,1	0,6
6	1,4	2,0	2,4	0,7	0,3	1,2	–	0,0	0,1	–	–	–	0,0	

Notas:

1. Peru e Costa Rica não participaram do PISA 2006.

2. Como no PISA 2009 a Costa Rica realizou a avaliação em 2010, o percentual de estudantes por nível nessa edição não foi contabilizado nessa análise.

3. O nível 1A corresponde ao nível 1 no PISA 2006.

4. O nível 1B corresponde ao nível <1 no PISA 2006.

Fonte: OCDE, INEP.

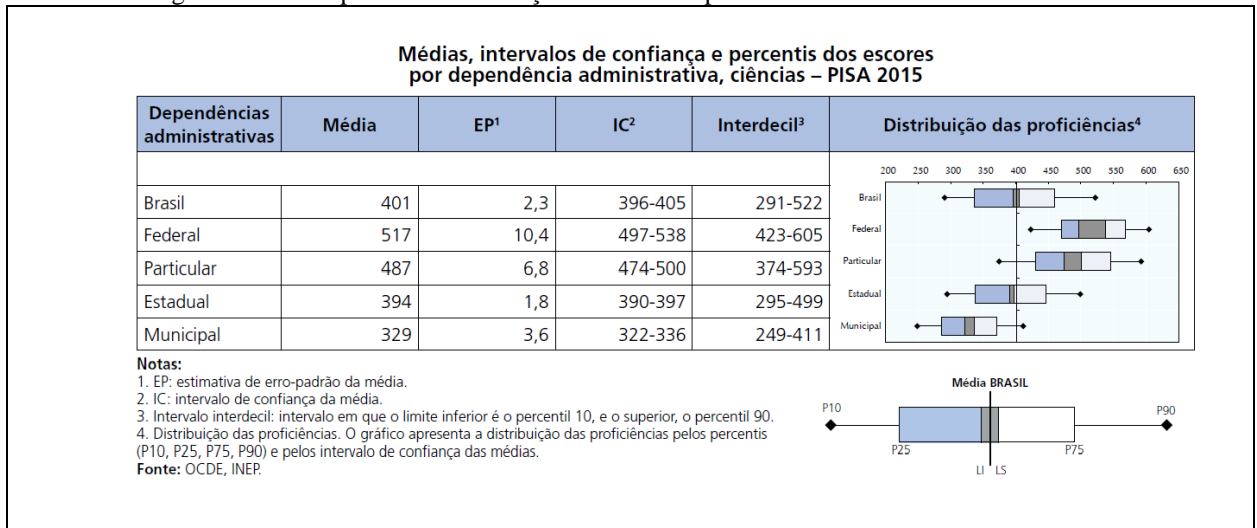
Fonte: OCDE, 2016, p. 78

Os resultados da figura acima são computados com base em uma amostra aleatória de estudantes de cada país. Em consequência, não se pode afirmar que a média amostral tem o mesmo valor da média de toda a população de estudantes que possuem 15 anos. Este grau de incerteza está associado ao cálculo/medição das proficiências considerando as respostas dos alunos aos itens do teste, porque o PISA adota uma medida estatística chamada “erro-padrão” (neste caso de 0,05 ou 5%) para definir o grau de incerteza associado ao erro de amostragem e ao erro de medida. O erro-padrão pode ser usado para construir um intervalo de confiança, que possibilita realizar inferências estatísticas sobre médias e proporções populacionais de maneira que estas reflitam as incertezas relacionadas às estimativas amostrais. (Brasil, 2016).

Essas inferências estatísticas tomam o grupo pela caracterização da média, ou seja, é possível que o dado (média) não represente nenhum indivíduo em particular, mas caracteriza a população em análise.

O Brasil vem aproveitando esses dados estatísticos do Pisa para uma análise do desempenho das redes de ensino vigentes no país:

Figura 02: Desempenho das Instituições Brasileiras por Ente Federativo no Pisa 2015.



Fonte: OCDE, 2016, p. 84.

A figura acima mostra um *score* Brasil de 401 pontos, a partir dos dados primários das redes municipal, estadual, federal e particular de ensino. Nesta amostragem, é possível atender-se para a questão do desempenho inferior dos municípios e os problemas da descentralização dos serviços públicos da educação pública com a centralização da regulação pelo governo federal, comentados em tópicos anteriores.

De um modo geral, o desempenho Brasil no Pisa apresentou resultados semelhantes aos do Peru e da Indonésia, estando abaixo da média dos países da OCDE e entre os dez últimos do *ranking* mundial. Países vizinhos, como o Uruguai (435 pontos) e Colômbia (458 pontos) estão dentre aqueles com desempenho superior ao do Brasil nos testes do Pisa, com ênfase em ensino de ciências.

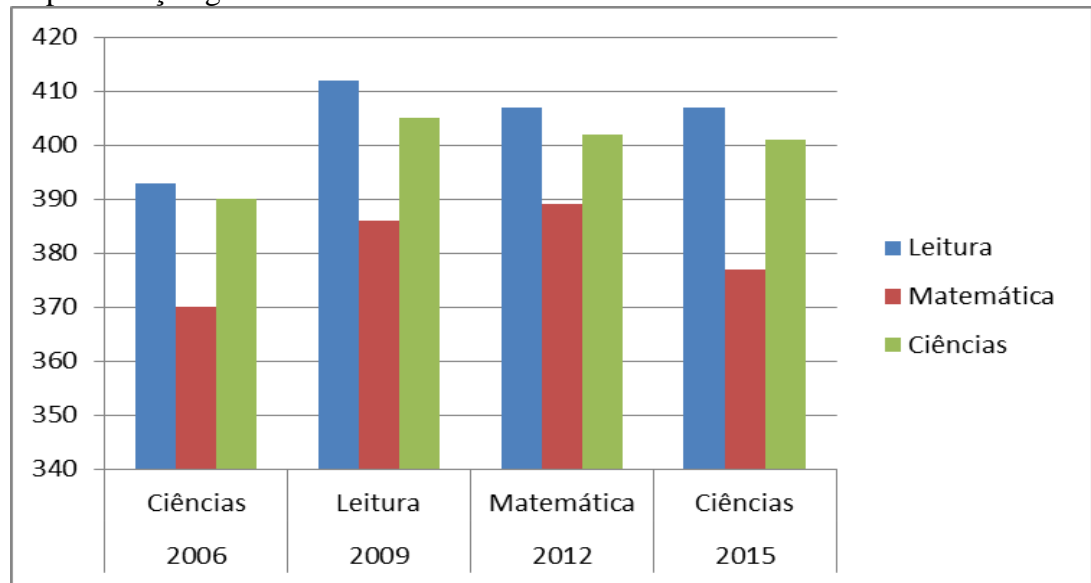
Uma análise comparativa dos resultados anteriores do Pisa mostra que o desempenho do Brasil vem oscilando nos últimos quinze anos, tempo em que a avaliação é realizada aqui:

QUADRO 04: ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO SCORE BRASIL NO PISA.

Score Brasil em todas as edições do PISA:

Edição	Foco	Leitura	Matemática	Ciências
2000	Leitura	396	¹	¹
2003	Matemática	403	356	¹
2006	Ciências	393	370	390
2009	Leitura	412	386	405
2012	Matemática	407	389	402
2015	Ciências	407	377	401

¹: Não houve avaliação nesta área de conhecimento neste ano de avaliação.

Representação gráfica do *score* Brasil no PISA:

Fonte: Dados do Inep e OCDE.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do grau de variância entre os resultados internos do *score*, as variações podem ocorrer dentro dos grupos de amostra, dependendo da ênfase na área do conhecimento em que é realizada a edição do PISA. Para que se possa entender melhor essa volatilidade dos dados, vejamos o *score* do Brasil, Colômbia e Peru nas edições 2012 e 2015: em 2012, o ensino da matemática foi o foco, participaram 57 países, nesta edição o Brasil apresentou um *score* superior ao da Colômbia e inferior ao do Peru; Já no Pisa 2015, com foco em ciências e amostragem de 70 países, o Brasil apresentou um desempenho superior ao do Peru e inferior ao da Colômbia.

De um modo geral, as variações que ocorrem entre os grupos não são representativas e a variância segue o mesmo padrão do intervalo de confiança dos dados. Essa ênfase estatística dos dados é algo que, assim como o Ideb, busca a sua evidência de sentidos junto à memória das ciências exatas, como algo de “exatidão” [efeito da transparência de número].

Essa invocação ao pré-construído das ciências exatas, com evidência de funcionamento pela “clareza”, presente nos indicadores matemáticos em geral e, especificadamente, no Ideb e no Pisa, faz circular noções de modelagem e agrupamento dos indivíduos. Ao caracterizar estatisticamente uma população o que funciona é a média, qual seja, se o indivíduo não está cerca de [5%] próximo da média, ele é o desvio daquela população, representa o que está disperso, é a variante.

Os sentidos postos em funcionamento com o Pisa não escapam ao processo de globalização do mundo e seus discursos, em que se observa o avanço das evidências de sentidos do capital para todas as esferas da vida pública e social. Se pensarmos na filiação do Pisa nos depararemos, novamente, com o grupo Banco Mundial, cuja missão é a sustentabilidade do modelo capitalista de desenvolvimento, conforme apontam os estudos de Silva (2002).

O Pisa possui uma base metodológica distinta do Ideb, porém, ambos são instrumentos/tecnologias de avaliação: o Ideb representa os avanços da política educacional da qualidade da educação básica, uma avaliação interna com efeitos externos; o Pisa é uma avaliação externa com efeitos internos e visa aferir a capacidade de investimentos externos.

Apesar de não ser possível estabelecer uma análise comparativa lógica direta entre o Ideb e o Pisa, em razão de suas propostas metodológicas distintas, é possível perceber que ambos possuem a mesma concepção ideológica de cálculo, precisão e *ranking* pensando aí nos sentidos que estão sendo postos em funcionamento e que reforçam a ideia de liquidez de mundo e da caracterização da sociedade atual pelos padrões e semelhanças entre consumidores e afetando os sentidos da qualidade da educação básica postos em circulação com o Ideb.

1.5 A constituição do Ideb

O Ideb surgiu no cenário nacional das políticas públicas com o PPA 2008/2011, lançado como indicador do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), no eixo da educação básica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PMCTE foi regulamentado pelo Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, que estabeleceu os requisitos e parâmetros da função redistributiva e supletiva da União em relação aos demais entes no trato das questões relativas à educação básica e a melhoria da qualidade deste nível de educação.

O PPA 2008/2011, intitulado como “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade”¹⁶ definiu o eixo da educação de qualidade como elemento fomentador para a competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão. Para alavancar a competitividade, equidade e desempenho individual das pessoas na condição de cidadania, o PPA elegeu como prioridade a melhoria da qualidade da educação básica, cujo indicador é o Ideb. (BRASIL, 2007a).

O PDE, lançado em 2007, propõe uma educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento como princípios da educação, buscando uma correlação entre educação, território e desenvolvimento, com a finalidade de conjugar: qualidade, equidade e potencialidade. O plano se estrutura em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade. O PDE define como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais. (BRASIL, 2007a).

Em 2007, ao lançar o Ideb, o governo já estipulou no PPA 2008/2011 as metas a serem atingidas pela política pública social no eixo da Educação Básica no ano de 2011. Essas metas foram baseadas nas médias do Ideb de 2005, calculado em 2007, a partir da combinação dos dados sobre o fluxo escolar com os dados de desempenho dos alunos. O parâmetro-objetivo para o estabelecimento das metas foi as médias dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme abaixo:

Figura 03: Metas para o Ideb Brasil definidas no PPA 2008/2011.

Tabela 1. IDEB – Brasil e Regiões

Etapas da Educação Básica						
País/Região	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Meta 2011	Anos Finais do Ensino Fundamental	Meta 2011	Ensino Médio	Meta 2011
Brasil	3,8	4,6	3,5	3,9	3,4	3,7
Norte	3,1	3,8	3,2	3,6	2,9	3,2
Nordeste	3,0	3,7	2,9	3,3	3,0	3,3
Centro-Oeste	4,0	4,8	3,4	3,9	3,4	3,6
Sudeste	4,7	5,4	3,9	4,4	3,6	3,9
Sul	4,5	5,2	3,8	4,3	3,8	4,0

Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Censo Escolar 2005 - escolas públicas e urbanas – excluindo as escolas federais.

Fonte: BRASIL, 2007 a, p. 83.

¹⁶ Neste PPA, a ideia de desenvolvimento perpassa pela sinergia da educação com o consumo para promover inclusão social (que aqui tem o seu efeito de evidência a partir do consumo, em sua materialidade): qualificação permite uma maior incorporação progressiva das famílias no mercado consumidor das empresas modernas, que por sua vez recebem pelo trabalho e compram mais, aumentando assim a lucratividade das empresas e, “esses rendimentos se convertem em consumo continuamente ampliado, que mobiliza as forças produtivas para a expansão dos investimentos e o progresso técnico, caracterizando um círculo virtuoso capaz de promover o crescimento com inclusão social e distribuição de renda.” (Brasil, 2007^a, p.12).

As metas acima foram postas pelo PPA 2008/2011, sendo de competência do MEC promover os meios logísticos necessários ao seu alcance, utilizando, inclusive, a função redistributiva da União, conforme regulamentou o Decreto 6.094/2007. Na próxima figura (página seguinte) apresentamos as metas estabelecidas até 2021 e os resultados alcançados até 2015.

O MEC delegou a competência de aferir o Ideb ao Inep, que é uma autarquia federal vinculada ao MEC, “cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.” (INEP, 2017).

Com a delegação da competência, o Inep elaborou as métricas de cálculo do Ideb e utilizou como meio de divulgação do indicador uma nota técnica com 04 páginas e uma publicação na coletânea “textos para discussão” intitulada de “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” por Reynaldo Fernandes, diretor do Inep em 2007, ambas veiculadas no *site* eletrônico do Inep.

A sinopse da coletânea foi a seguinte:

Um índice de desenvolvimento deve considerar tanto as informações de desempenho em exames padronizados como as de fluxo escolar. O indicador proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do ensino médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. (FERNANDES, 2007).

O Inep definiu como dados de entrada do Ideb, a aglutinação combinada, de dois outros indicadores que já possuía em seu banco de dados: indicadores da pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do ensino médio (A) e da taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino (B) para a publicação dos resultados do Ideb de cada unidade escolar, sendo possível combinar esses dados para os resultados em qualquer nível territorial, tais como, bairro, município, estado, região e nacional.

A utilização dos dados já existentes em seu banco de informações educacionais possibilitou ao Inep realizar o cálculo do Ideb 2005, o que possibilitou ao governo uma análise do cenário para a definição das metas do PPA 2008/2011. Os resultados do Ideb de cada unidade escolar são públicos e publicados desde uma placa na unidade escolar, conforme Fernandes (2015), até o seu agrupamento no *sítio* eletrônico do Inep.

A figura abaixo contempla tabelas retiradas do *site* e apresenta a trajetória das notas do Ideb Brasil e por dependência administrativa de 2005 a 2015, de maneira bianual, e as metas esperadas até 2021:

Figura 04: Resultados do Ideb.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Ensino Médio												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
 Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: site eletrônico do Inep, acesso em março de 2017.

Para o tratamento dos dados A e B, o Inep utiliza os recursos da área de modelagem e simulação de eventos, o que tornou possível a criação de algoritmo baseado num modelo de representação da “realidade”. Essa metodologia é amplamente utilizada no campo das políticas públicas e nas Engenharias.

No texto da coletânea de divulgação do Ideb, Fernandes (2007) apresenta os aspectos conceituais do indicador, explicando como modelagem dos dados foi construída, e faz uma

referência geral sobre a aplicabilidade do indicador frente à função redistributiva e supletiva da União.

O autor menciona ainda sobre as possibilidades postas em funcionamento com o Ideb:

[...] vários aprimoramentos são possíveis, como, por exemplo, incluir a dispersão das notas, ao invés de se considerar apenas o desempenho médio. Por outro lado, seria necessário aprimorar nosso entendimento de como as escolas podem afetar o desempenho médio dos concluintes; isso nos permitiria adotar uma escolha mais criteriosa da forma funcional do Ideb. Por fim, e mais importante, seria necessário avançar nossos conhecimentos sobre as consequências, para a vida futura dos estudantes, de se adotar diferentes padrões de aprovação por parte das escolas, o que nos permitiria produzir um indicador cujo objetivo fosse o de maximizar o “bem-estar” dos alunos. (FERNANDES, 2007, p. 27).

A preocupação de Fernandes (2007) é dar publicidade ao que, cientificamente, compõem o Ideb, a partir dos parâmetros da área de modelagem. Nesta proposta, ele apresenta uma abordagem conceitual sobre a importância e utilidade do Ideb na avaliação do desempenho educacional e monitoramento do sistema de ensino no País e depois apresenta o algoritmo do Ideb, na formulação de nº. 1:

$$IDEB_j = f(\bar{N}_j, \bar{T}_j); \quad f_{\bar{N}} > 0 \quad \text{e} \quad f_{\bar{T}} < 0;$$

Cada parte componente desta formulação corresponde ao seguinte: Ideb_j = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da unidade j (escola, rede de ensino, município, etc.); \bar{N}_j : proficiência esperada, em determinado exame padronizado, para estudantes da unidade j ao final da etapa de ensino considerada; \bar{T}_j : tempo esperado para conclusão da etapa para os estudantes da unidade j; f_k : derivada parcial de f() em relação a k; e as demais funções “f” representam as variáveis de restrição do modelo, que deve ser representado por números positivos (restrições de não negatividade).

Fernandes (2007) enfatiza que o Ideb é o resultado de dois outros indicadores: indicador da pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do ensino médio (A) e do indicador da taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino (B).

Para aferição dos indicadores A e B, foram utilizadas as seguintes formulações:

a) O indicador A é representado pela formulação de nº. 11 de Fernandes (2007),

por:
$$N_j = \frac{S_j - S_{\text{inf}}}{S_{\text{sup}} - S_{\text{inf}}}$$
, onde: S_j: proficiência média, não padronizada, dos alunos da unidade j; S_{inf}: limite inferior da média de proficiências; e S_{sup}: limite superior da média de proficiências.; e

b) B é dado pela formulação de n.º. 8, sendo $\bar{T} = \sum_{r=1}^n \frac{1}{P^r} = \frac{n}{P}$, na qual, o somatório das médias de “P” é dado pela taxa média de aprovação da etapa educacional e p_r ($r = 1, 2, \dots, n$) é a taxa de aprovação da (r)ésima série da etapa educacional considerada.

A constituição do Ideb segue o rito definido no texto constitucional para as questões das políticas públicas, que devem possuir indicadores para o seu monitoramento e reformulação. Neste funcionamento, é possível observar a tentativa imaginária de fechamento dos sentidos do Ideb e a robustez científica que lhe é dada em razão da complexidade de seus cálculos. Desta tentativa de linearização e homogeneização é que decorrem as fissuras observadas por Rodrigues e Barros (2015).

Os efeitos de sentidos produzidos com a institucionalização do Ideb deslizam do algoritmo para o efeito real da política pública na vida das pessoas, como se o alcance das metas significasse, temo a termo, a eficácia da política pública na vida das pessoas. Esse deslizamento produz fissuras que vão para além dos muros das escolas e dependências administrativas, mas alcançam os sujeitos em suas vidas privadas e os interpelam pela noção de meta e pela busca de um número para a satisfação de uma realidade indesejável.

A noção do consumo posta em funcionamento pela reforma do aparelho do Estado transformou o cidadão em um consumidor do serviço público, de modo que o Estado oferta um serviço de educação básica e cobra resultados que vão satisfazer às necessidades do próprio Estado, de aproximar as médias do Ideb daquelas da OCDE, esquecendo se, porém, da impossibilidade de prender os sentidos às palavras.

Observar o Ideb enquanto um objeto simbólico permite considerar que há um embate de sentidos em torno do Ideb para além de um jogo dicotômico de que indica ou não qualidade da educação básica. Esse embate, entre os discursos do Ideb e sobre o Ideb, faz com que o sentido do Ideb permaneça em suspenso. De um lado se tem a representação das forças da política e a sua generalização; de outro, os indivíduos, que estão interpelados por uma ética individualizante própria do consumo. O “nós” do Estado se confronta com o “eu” do sujeito, criando um espaço de lutas e confrontos simbólicos e políticos.

Neste espaço, funciona a representação das forças da política e do político, o poder coercitivo do Estado aparece como a fronteira da regulação. No âmbito interior deste embate funciona o jogo de forças e a disputa pelos sentidos; mas, no exterior, há um domínio da força coercitiva do Estado, que impõe a fronteira do sentido legitimado do Ideb como indicador da qualidade da educação básica.

Corten (1999) ao analisar a representação das forças políticas aponta que “o estatuto da realidade jamais é independente de uma história que, também ela, vai contribuir para o fechamento do espaço de representação.” (p. 40). Essa montagem, que intenta um fechamento de sentidos, pelo modo como a narrativa é construída, busca a legitimidade do dizer do Ideb, conforme se pode observar neste capítulo, que trata do processo de institucionalização do Ideb.

A busca do Ideb pela legitimação e linearização dos sentidos da qualidade da educação básica ocorre pelo uso dos meios legitimados de poder, que tentam, ao menos imaginariamente, fechar todos os sentidos possíveis para a questão da qualidade da educação básica via montagem algorítmica. O Inep, ao fixar cada variável de composição do Ideb, faz o uso do poder de império para dizer como funcionarão os procedimentos metodológicos para aferição do Ideb. Ao dizer o que é Ideb, o Inep nega qualquer outra possibilidade legitimada e, apesar do efeito de narrativa pelo modo como a política pública é montada, o funcionamento do político não pode ser contido pela ação reguladora.

Pfeiffer (2010) ao analisar as políticas públicas de ensino enquanto textualizações de modos de interpelação do sujeito pela administração jurídica do Estado, partindo de Orlandi (1999), se inquieta pelo fato das políticas educacionais brasileiras serem construídas a partir de um lugar de consenso do multiculturalismo e de uma ética individualizante das instituições que fundam o Estado.

Pfeiffer (2010) nos chama atenção ao caráter histórico da construção das políticas públicas educacionais, que possuem a característica da adaptação e o fundante argumento ‘social’. De modo que, atravessam a sociedade como instrumentos de ação humanitária do Estado, que visa “ajudar aos desfavorecidos” e “amenizar as desigualdades do mercado”, dentre outros aspectos postulados pela autora.

Ao avançar em sua reflexão, Pfeiffer (2010, p. 98), partindo de Orlandi, afirma que “o político como argumento sustenta o não deslocamento, mantendo o sentido de benefício para aqueles que têm garantidos direitos”. Há um silenciamento de outras práticas que não estão coesas com o discurso legitimado do Estado em um lugar em que o indivíduo é exposto, de maneira onipotente, a uma vasta rede de possibilidades que, em geral, “o remetem a certeza de seu fracasso e de sua responsabilidade pelo mesmo”. (p.99).

Neste modo de funcionamento, os sentidos do Ideb estão sustentados por uma discursividade jurídica, da qual, nenhum outro sentido, que não aqueles postulados pelo Inep, possuem a âncora da legitimidade, porque não são originários dos locutores autorizados pela

política. O Inep é o locutor autorizado pela política e o responsável pela “montagem” da cena de representação do Ideb.

É nesta tensão fundante entre o locutor autorizado (Discurso do Ideb) e os sentidos produzidos nas falas/dizeres dos profissionais da educação básica (Discurso sobre o Ideb), que avançaremos em nossas análises no próximo capítulo, observando os deslizos e os efeitos dos sentidos da qualidade da educação básica, uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos.

CAPÍTULO 2

2. RECORTE 1: O ALGORITMO DO IDEB E A ORDEM NUMÉRICA DO IDEB PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Após conhecer alguns dos determinantes históricos do Ideb no capítulo anterior, neste capítulo e nos próximos, nos debruçaremos em nossas análises no intuito de propor gestos de interpretação acerca do Ideb, a partir do *corpus* construído. Gestos estes que intervêm no real dos sentidos, enquanto atos simbólicos com sua materialidade (Cf. ORLANDI, 2013). Esse contato com a materialidade dos sentidos sobre a qualidade da educação básica postos em funcionamento com o Ideb está por historicidade e por memória em um objeto simbólico, cuja correlação entre os discursos do e sobre o Ideb produz um deslize de sentidos em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos.

Com a adoção do Ideb como indicador da qualidade da educação básica no país, foi posto em funcionamento uma polissemia de sentidos para este indicador. De um lado o governo (discurso do Ideb), com um discurso autoritário o postulou como indicador oficial para à representação gráfica/lógica da realidade social em movimento¹⁷ no que tange a qualidade da educação básica em todo o Brasil. De outro (discurso sobre o Ideb), profissionais de educação básica, que são atores fundamentais neste processo manifestam os efeitos de sentidos deste indicador, a partir de suas posições sujeito, mostrando a textualização do político em funcionamento, pela análise discursiva dos materiais construídos como *corpus* de análise.

Utilizando a AD como prática teórica e tomando os recortes enquanto objetos simbólicos de produção de sentidos, temos a aposta de explorar neste capítulo uma reflexão do ideológico em funcionamento nos discursos pela materialidade da linguagem em um passeio pelo Recorte 01 do *corpus*, representado pelos seguintes materiais: discurso do Ideb – o algoritmo; discurso sobre o Ideb – dizeres de profissionais de educação em resposta “ao que significa a ordem numérica do IDEB para você como gestor/professor?”. Nesta aposta, as nossas análises buscam expor as tensões coexistentes dessa relação, a partir dos encontros e

¹⁷ O dizer de indicadores (tal qual o Ideb) como “representação gráfica/lógica da realidade social em movimento” é originário do campo de avaliação e análise de políticas públicas. Para uma melhor apreensão: ADRIANSE, A. Environmental policy performance indicators. General of Environment of the Dutch Ministry of Housing, VROM, The Hague, 1993.

desencontros dos sentidos – efeitos de sentidos – que circulam pela discursividades em análise.

2.1 O algoritmo do Ideb: números nunca mentem?

Se buscarmos na rede mundial de computadores a expressão “os números nunca mentem” observaremos que os resultados contestam essa afirmação, conforme figura abaixo. Esse efeito de evidência, que nega a afirmação “os números nunca mentem”, como efeito do pré-construído no imaginário popular, que funciona pela negação da afirmação: os números sempre mentem¹⁸.

Figura 05: resultados da busca na rede mundial de computadores “os números nunca mentem”.

The image shows a Google search interface for the query "os números nunca mentem". The search results are listed on the left, and a book cover is shown on the right. Several search results are highlighted with red and black boxes, indicating specific points of interest. The book cover on the right is also highlighted with a red box.

Search Results (Left):

- Os Números (não) Mentem - Como a Matemática Pode Ser Usada ...**
www.sariva.com.br ▾ Livros ▾
Com meia dúzia de números, nos convencemos de qualquer coisa, desde o resultado de uma eleição duvidosa a teses que de outra maneira nos pareceriam ...
- Os números nunca mentem? — CartaCapital**
https://www.cartacapital.com.br/politica/os-numeros-nunca-mentem ▾
5 de jul de 2011 - Na segunda-feira 13, o Instituto de Segurança Pública (ISP) festejou mais uma queda na taxa de homicídios do Rio de Janeiro. De acordo com ...
- Os Números (não) mentem - WordPress.com**
https://coleguihas.files.wordpress.com/.../os-numeros-nao-mentem-seife-charles.pdf ▾
Os números (não) mentem. Como a matemática pode ser usada para enganar você. Tradução: Ivan Wisaz Kupat. Revisão técnica: Samuel Jurkiewicz. Professor
- Os números não mentem - Cultura - Estadão**
cultura.estadao.com.br/noticias/artes,os-numeros-nao-mentem,415759 ▾
Os números não mentem. Os números têm o dom de intimidar as pessoas. Se alguém disser, por exemplo, que a maioria das mulheres casadas é infiel, haverá ...
- Quando os números mentem | Mente e Cérebro | Editora Segmento**
www2.uol.com.br/vermente/artigos/quando_os_numeros_mentes.html ▾
Sempre que abrimos um jornal ou uma revista, encontramos uma infinidade de opiniões e projeções sustentadas por estatísticas e gráficos – geralmente, ...
- Os números das estatísticas não mentem jamais. Será ...**
super.abril.com.br/.../os-numeros-das-estatisticas-nao-mentem-jamais-sera/ ▾
Os números das estatísticas não mentem jamais. Será? Como são feitas as pesquisas e as estatísticas. Por Da Redação. access_time 31 ago 1994, 22h00 ...
- Os números nunca mentem. #partiuBK - Burger King Brasil | Facebook**
https://pt-br.facebook.com/BurgerKingBrasil/photos/pb.../884511401571195/?type=1 ▾
Os números nunca mentem. #partiuBK. ... Burger King Brasil - 5 de fevereiro de 2015 - Os números nunca mentem. #partiuBK. A imagem pode conter texto e ...
- Itamar Franco: Os números não mentem, mas os mentirosos fabricam ...**
quemdisse.com.br/frase/os-numeros-nao-mentem-mas...mentirosos...numeros/72920/ ▾
Itamar Franco. "Em Minas Gerais, a política é como um crochê: não se pode dar ponto errado, sob pena de ter que começar tudo de novo." [Ver frase]. Itamar: ...
- Porque os números nunca mentem | Blog do Clodoaldo - MA10**
www.ma10.com.br/clodoaldocorrea/2016/01/porque-os-numeros-nunca-mentem/ ▾
11 de jan de 2016 - Não tem jeito. Por mais que queiram imputar ao atual governo as mesmas mazelas do governo anterior nos sistemas de segurança e ...

Book Cover (Right):

Os números (não) mentem: Como a matemática pode ser usada para enganar você
Livro por CHARLES SEIFE

Related Searches (Right):

- Números são considerados a forma de propaganda mais eficaz quando se trata de desarmar os céticos, confundir a imprensa e enganar o público ... Google Books
- Data da primeira publicação: 2 de julho de 2012
- Autor: CHARLES SEIFE
- Pesquisas relacionadas: DFLSS - Design for Lean Six..., O método Barry Michale, Enquanto eles choram, e..., O Século do Vento Eduardo Galeano, Te vendo um cachorro JUAN ROSLO VILLALOBOS

Fonte: busca na rede mundial de computadores, acesso em junho de 2017.

Ao nos deslocarmos da lógica matemática para a AD, teremos possibilidades para ambas as afirmações, não apenas pelo efeito de evidência dos sentidos que circula em um ou

¹⁸ A negação da afirmação tem por base a “tabela verdade”, que é uma lógica estabilizada para as operações de conjunção, disjunção, implicação, negação e bicondicional. Na tabela verdade o número de linhas é determinado pelo número n de proposições simples que a compõe. Para conhecer mais, além dos diversos tutoriais disponíveis na rede, acessar: <https://docente.ifrn.edu.br/cleonelima/disciplinas/fundamentos-de-programacao-2.8401.1m/fundamentos-de-logica-e-algoritmos-1.8401.1v/apostila-proposicoes-tabelas-verdade-conectivos-logicos> > acesso em setembro de 2017.

outro dizer (dissimulada pelo funcionamento da ideologia); mas, pela noção de objetos simbólicos, que são monumentos que significam para além das palavras, cujos sentidos não estão presos às palavras, conforme aponta Orlandi (2001).

Se pensarmos num entremeio entre o funcionamento da lógica matemática e a AD encontraremos a Análise Combinatória (AC), que trabalha com as possibilidades para um mesmo resultado a partir de diferentes combinações. As diferenças entre a AC e a AD também são demarcadas pelo conjunto das possibilidades. Primeiro, porque a AD não é uma ciência que busca a exatidão; segundo pela questão metodológica entre a lógica matemática (AC) e a perspectiva da linguagem (AD).

A AC parte de um único caminho para se chegar a todos os resultados possíveis. Tais resultados, contudo, são limitados aos números de elementos da combinação que se busca realizar. A AD, por sua vez, tem como ponto de partida um pressuposto estabilizado como lógico (com efeito de evidência de realidade), para mostrar o funcionamento deste pressuposto enquanto um objeto simbólico, tratando da determinação histórica dos processos de significação acerca deste pressuposto e como os efeitos de sentidos estão circulando ali.

Seguindo a linha teórica e metodológica da AD, olharemos para o algoritmo, que modela o Ideb como indicador da política pública da qualidade da educação básica, como um monumento inscrito em uma determinada formulação discursiva, cujos sentidos, do que ele indica, não estão presos aos números/resultados lógicos que ele afere, apesar da sua materialidade no processo de produção de sentidos e evidências de realidade.

O algoritmo final do Ideb é o resultado de diversas simulações “da vida real em movimento”, na qual, cada variável representa um fator impactante na questão da qualidade da educação básica, a partir do lugar que o Inep ocupa no arranjo institucional do Ideb e na condição de locutor autorizado/legitimado pelo aparelho administrativo do Estado.

Trata-se do uso de elementos da análise combinatória (e outras evidências) para a construção da melhor região de solução para a aferição do objeto em questão a ser determinado pelo índice, que é a qualidade da educação básica. Logo, a formulação final, que é o algoritmo do Ideb representa o ponto ótimo de um conjunto de soluções possíveis para a aferição da política pública da qualidade da educação básica lançada com o PDE, conforme mostramos nas formulações sobre a constituição do Ideb.

Em termo de lógica matemática estabilizada, o ponto ótimo representa a melhor região de solução para representar a interação entre as variáveis que compõem o objeto a ser investigado. A formulação do problema requer o conhecimento de todas as variáveis que estão em jogo, especialmente as variáveis de decisão, que no caso do Ideb são representadas

pelas variáveis que compõem o “N” e o “P”, apresentadas abaixo, nas condições de produção da construção lógica do Ideb.

Da nossa concepção, o algoritmo do Ideb (e seus resultados parametrizados) representam um discurso autoritário do Estado, conforme ensina Orlandi (1996). Apesar de representar uma formulação do qual não se pode escapar sem violência coercitiva ou simbólica; é possível analisar o seu funcionamento enquanto um objeto político-simbólico que encarna evidências de sentidos (e produção de sentidos) no espaço da política pública educacional.

Pela divisão e a direção dos sentidos (possíveis) do algoritmo do Ideb observamos o efeito do pré-construído como evidência de funcionamento material do indicador, que foi posto para representar a qualidade → quantidade → desenvolvimento → regulação da educação básica:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

Nesta formulação, os sentidos que funcionam no imaginário pré-construído se dão pelo efeito de transparência do número. O jogo de poder também funciona pelo dono do dizer do Ideb (discurso do Ideb): um locutor legitimado pela política, o Inep. Fernandes (2007) apresentou o Ideb, tendo por base todo um aparato científico, de sua formulação enquanto indicador.

O discurso do Ideb, a partir do material do algoritmo, foi exposto contendo, no mínimo, uma descrição dos objetivos do Ideb, identificação de todas as variáveis de decisão do sistema que compõem o índice, o reconhecimento das possíveis linhas alternativas de inter-relacionamento e restrições de Ideb.

A construção do modelo matemático do Ideb foi exposta por Fernandes (2007) utilizando, dentre outros materiais, cartilhas explicativas e o dizer recorrente de que todo aquele aparato tinha como intuito que “todos tivessem conhecimento do que se tratava/trata o indicador”.

A complexidade da formulação algorítmica, porém, limita que (todos) o compreendam, tornando este discurso limitado ao Inep e aos agentes encarregados de torná-lo uma simples ferramenta de interação, por meio de um programa de computador (ou manual). Para aqueles sujeitos que estão inscritos na ordem de trabalho da modelagem e a simulação de eventos, o efeito de evidência do Ideb funciona pela sua transparência do número; já aqueles que não estão tomados por esse pré-construído ficam a deriva do Ideb e a sua lógica matemática de funcionamento.

A expressão ‘todos’ se reduz ao grupo que está inscrito na ordem de transparência do Ideb, aqueles sujeitos que estão tomados pelo funcionamento do efeito de transparência do Ideb e o seu aparato lógico. A possibilidade, no real, de que ‘todos’ (com o sentido de abrangência dos profissionais da educação básica) compreendam a formulação que representa (matematicamente) o Ideb é mínima. Trata-se, porém, de um índice formulado na teoria matemática/lógica, acessível apenas para (todos) aqueles que são os locutores/atores/agentes legitimados pela política e/ou que estão inscritos nesta ordem de transparência do número.

A circulação do dizer da regulação se prende a uma rede de sentidos possíveis com efeito de evidências para os reguladores; mas, os regulados são postos a deriva. Nesta deriva, reagem considerando o Ideb: como algo que é bom porque confiam no bom senso da política; tomados pelo coercitivo do Estado; ou algo fora da realidade da escola/da educação (e outros).

Na formulação: $IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$, o que está funcionando é a regra geral da métrica do Ideb. Trata-se da interação entre dois outros indicadores (A e B). Onde, o Ideb é obtido pelo produto (multiplicação) das notas médias padronizadas em português e matemática (N=notas) com os dados de taxa de aprovação do censo escolar. Cada variável em funcionamento aí possui a sua própria formulação e a combinação de inter-relacionamentos e inferências.

Nesta formação, o “j” indica unidade escolar em análise e o “i” é um referencial temporal (ano), conforme o item 2.5 desta tese. Logo, a formulação do algoritmo do Ideb considera a qualidade da educação básica como sendo um resultado do desempenho dos alunos em português e matemática *versus* dados do censo escolar, que leva em conta aprovação, frequência, assiduidade, (e etc.), a partir da combinação de inter-relacionamentos entre todas as variáveis de decisão que compõem o modelo matemático do Ideb (algoritmo).

Os gestos de interpretação postos em funcionamento pelo enunciado do algoritmo do Ideb, representam uma tentativa do fechamento dos sentidos acerca da qualidade da educação básica, uma vez que o algoritmo não permite inferências para o efeito de sentidos em si, por se tratar da melhor região de solução para a questão de aferição dos resultados de uma política pública descentralizada e financiada pela União; mas, o efeito político dessa sentença matemática produz um deslize de sentidos sobre a formulação matemática.

O algoritmo produz sentidos pela sua materialidade, com efeito no pré-construído de transparência de número. O discurso do Ideb, contudo, está aberto ao funcionamento dos efeitos de sentidos pela linguagem (em sua materialidade). Os sentidos não estão presos à formulação numérica, mas sim ao efeito de sentidos da qualidade da educação básica para os que analisam essa formulação matemática. Essa abertura simbólica é o material passível de

análise e interpretação pelo sujeito, que é interpelado por uma ideologia ou outra, possibilitando o funcionamento do efeito de sentidos, conforme propõe Orlandi (2012).

Do poder de império do Estado, com essa formulação autoritária, emerge uma fissura, que é a abertura para o trabalho do político. Esse tipo de fissura na regulação da educação, apontada por Rodrigues e Barros (2015), atua de maneira exponencial na educação, qual seja, quanto mais o Estado tenta o fechamento dos sentidos em atos normativos, mais sentidos são postos em funcionamento em decorrência desta tentativa (imaginária) de fechamento de sentidos.

Na segunda parte da formulação do algoritmo do Ideb aparecem as restrições do modelo de cálculo do Ideb: $0 \leq N_j \leq 10$; $0 \leq P_j \leq 1$ e $0 \leq IDEB_j \leq 10$. O discurso autoritário do Estado segue tendo como linha motriz a padronização e a tentativa de homogeneização de sentidos, no intuito de limitar/padronizar as possíveis variações do resultado. Aqui a regulação dita/impõe quais formulações numéricas são possíveis e quais combinações são possíveis no contexto do Ideb. São as possíveis linhas de ação para o Ideb em um funcionamento que dita o que pode e deve ser utilizado.

As restrições impostas ao modelo implicam em estabilizar e vincular à formulação ao objeto social que ele mede, que é a qualidade da educação básica. Com os limites padronizados/estáticos não é possível um Ideb menor que zero e nem maior que dez. Todavia, essa interpretação permite um deslizamento pelo trabalho da interpretação e do funcionamento ideológico dos sujeitos. O intervalo de 0 a 10 retoma aí a memória e a o pré-construído estabilizado socialmente para as notas na educação básica (e outras).

Funciona a interpelação do possível, via pré-construído, entre 1 e 10; depois entre 1% e 100%. A formulação do enunciado: $0 \leq N_j \leq 10$; $0 \leq P_j \leq 1$ e $0 \leq IDEB_j \leq 10$, também é conhecida como “sujeito a”, por representar as condições de produção e funcionamento do algoritmo. Dito de outro modo, havendo mudanças nas condições de produção do algoritmo, será necessária uma mudança na formulação de cálculo, porque a variável-pergunta é quem define quais as condições de produção das variáveis-respostas. É o que aparece como “sujeito a” em toda formulação de algoritmo/modelagem.

No item 2.5 apresentamos as condições de produção do Ideb, na qual, as formulações sobre as variáveis A e B são calculadas. A questão contraditória, porém, é que esses modelos algorítmicos, apesar de representarem a melhor região de solução do problema, não satisfazem a outros parâmetros mutáveis, que influenciam no fato social que eles representam.

Mais uma vez funciona aí a centralização da educação e a tentativa de homogeneização de parâmetros e sentidos pela regulação, independente do seu efeito no real dos sentidos.

O Estado, pelo seu aparato/aparelho administrativo, falha no estabelecimento das condições de produção do algoritmo, porque deixa de considerar a realidade local de cada ente, unidade escolar e fatores culturais. Sabemos que, pela dimensão territorial (e outros), não há uniformidade das condições de produção do Ideb no Brasil, mesmo que o parâmetro curricular seja o mesmo; e a AD nos ensina que, quiçá, as condições de produção dos sujeitos estudantes e profissionais de educação sejam as mesmas em uma mesma unidade escolar.

As condições de produção para o cálculo do Ideb, circulam pelo inter-relacionamento das seguintes variáveis, conforme Fernandes (2007):

Do sistema nacional de avaliação (A) são considerados os seguintes indicadores:

- a) Nota média padronizada dos alunos da série X em português = (soma das notas individuais de cada aluno): (nº de alunos participantes da prova); e
- b) Nota média padronizada dos alunos da série X em matemática = (soma das notas individuais de cada aluno): (nº de alunos participantes da prova).

Do censo escolar (B) são considerados os indicadores abaixo:

- a) Matrícula final = (nº de aprovados + nº de reprovados);
- b) Taxa de aprovação = [(nº de aprovados):(matrícula inicial + nº de admitidos após o mês de março – afastados por transferência)] x 100;
- c) Taxa de reprovação = [(nº de reprovados):(matrícula inicial + nº de admitidos após o mês de março – afastados por transferência)] x 100;
- d) Taxa de abandono = [(nº de alunos afastados por abandono) : (matrícula iniciais – afastados por transferência)] x 100;
- e) Tempo médio para conclusão da série = (nº de alunos aprovados na série X) : (tempo para conclusão da série X).

De modo simples, o Ideb é a combinação de duas variáveis, A e B, para responder quanto ao cumprimento das metas pactuadas entre a União e o ente federativo, via PDE. Sendo que, B é a representação da aglutinação dos dados do censo escolar, em termos de

rendimento (aprovação e reprovação) e taxa de abandono dos alunos do ensino fundamental e médio, e A representa o tratamento dos dados do resultado da SAEB e Prova Brasil.

Exemplo prático: em 2011 na rede estadual de educação básica no município X, nos anos iniciais, todos os alunos foram aprovados (P), o que gera um fluxo de 100 % ou 1, ao passo que a nota padronizada dos alunos em português e matemática foi de 6,84 (N). Então, o Ideb foi de 6,84 para os anos iniciais. A meta pactuada entre essa rede e a União foi de, no mínimo, 6 pontos. A rede cumpriu com a meta, o que implica que receberá uma bonificação pela superação da meta em 11,4%. (Alves, 2014).

Se não houvesse alcançado a meta, haveria uma intervenção para suplementação do ensino, em uma espécie de consultoria externa. O ente federativo receberia ajuda técnica e/ou financeira da União visando possibilitar o alcance da meta. Tal qual, ocorrem com os programas de pós-graduação e a CAPES quando não atingem uma pontuação mínima para o seu funcionamento, a instituição apresenta um plano de ação, uma espécie de plano que contém um conjunto de soluções para que a nota mínima seja atingida no interstício seguinte. No caso do município (do exemplo do parágrafo anterior), apesar dele ter atingido a nota pactuada para o Ideb 2011, ele precisa enviar esse plano em razão da queda do rendimento das notas padronizadas (N), que levou a uma queda no Ideb 2009 de 7,1 para 6,84 em 2011. (Alves, 2014).

O que nos chama atenção, porém, é que apesar da queda na aprendizagem não houve alteração da variável P, que permaneceu em 10. Essa variação indica que, apesar de uma queda nas notas de 3/100, não houve/foram levadas em conta as mudanças nas condições de produção do ensino e nem reprovações, o que nos faz pensar na questão de que os números podem não representar a realidade social, indicando que os números são tomados pela ambiguidade e opacidade. Funcionam como um parâmetro ilusório no imaginário pré-construído, que faz funcionar o que já está estabilizado socialmente como verdade, pela transparência de número ganham evidência de realidade.

O funcionamento do Ideb, enquanto ordem numérica, está repleto de formulações embasadas pelas ciências exatas, especificadamente, pela metodologia de modelagem e simulação; mas, apesar do seu caráter de ciência complexa, com cálculos nebulosos, o que ele significa permite um deslocamento para um terreno de possibilidades, na qual, é possível a exploração da determinação histórica do seu caráter de significação.

O discurso do Ideb, pelo seu algoritmo, como um dizer do poder de império do governo/Estado, tem como evidência de funcionamento a sua determinação histórica, amplamente fortalecida pelo modelo capitalista circulante no mundo. Neste contexto, tem

materialidade de verdade a noção de prestação de contas à sociedade através de um número; como se este número significasse, termo a termo, o resultado real do alcance da política pública que ele afere/indica. Neste efeito de sentidos, o Estado deixa o indivíduo a deriva (Cf. ORLANDI, 1999) e sujeito a uma política de ensino construída a partir do consenso do multiculturalismo e de uma ética individualizante (Cf. PFEIFFER, 2010).

A deriva, o número atingido pela política pública não infere na vida real do sujeito; mas, ele está neste lugar onde precisa se ressignificar e buscar uma identificação pelo pertencimento através deste número. A deriva, o sujeito é responsável por si e por sua história; e o Estado significa para ele, seja pela sua presença ou pela ausência de eficácia material, conforme Orlandi (1999).

Ao criar e informar, via locutores autorizados/legitimados, a proposição metodológica do Ideb, o Estado cumpre, ao menos em esfera normativa, o seu papel de promotor do bem comum. A eficácia deste normativo, porém, fica a cargo dos esforços operacionais de cada cidadão, à sua própria sorte. Neste espaço de tensão, emerge o conflito entre o “nós” e o “eu”: o “nós” é representado pela ordem numérica do Ideb; e o “eu” pelo significado pelo efeito de evidência de realidade do Ideb para profissionais da educação básica, conforme veremos a seguir.

2.2 A ordem numérica do Ideb para profissionais da educação básica

Nas análises a seguir, observarmos como a ordem numérica do Ideb é entendida por profissionais de educação, em uma realidade que é sustentada pelo efeito de evidências que o Ideb produz para esses sujeitos. A partir dos dizeres sobre “o que significa a ordem numérica do Ideb para você como gestor/professor?”, analisaremos como os sentidos da qualidade da educação básica funcionam nos discursos sobre o Ideb, focando em gestos de interpretação, a partir da materialidade da linguagem em uma abordagem discursiva.

Optamos por destacar essas falas por agrupamento profissional, por perceber que cada conjunto profissional possui uma evidência de sentido para o Ideb, cuja posição-sujeito significa no contexto em que cada profissional está inscrito, os dizeres materializam a textualização desta ou aquela posição. Por vezes, essas posições-sujeito distintas coincidem com as filiações a rede de sentidos do cargo que este profissional ocupa no arranjo estatal da educação básica, considerando que a interpretação é historicamente determinada, conforme aponta Pêcheux (2008).

2.2.1 Diretor

Do grupo de voluntários apenas um diretor se prontificou a participar da pesquisa e respondeu o seguinte: *“Para mim, quantidade ou ordem numérica que não expressa a verdadeira realidade da escola, é apenas para favorecer o governo”*.

A ordem numérica do Ideb é percebida nesta posição sujeito como uma ordem numérica quantitativa que não reflete a realidade da escola. Aqui os sentidos do Ideb em relação à qualidade da educação básica escorregam de qualidade para quantidade e para regulação e irrealidade.

Podemos observar a naturalização do número como algo que é capaz de “traduzir” o real das coisas, em um funcionamento eficaz do simbólico. Quando o sujeito que ocupa a função de direção numa escola do ensino básico e participa, operacionalmente, do Ideb, ele ocupa a posição de medição entre os demais profissionais daquela unidade escolar e o Inep, independente da posição que este sujeito assume no discurso, ele está submetido ao poder de império do Estado, ao que está regulado e ao efeito de “transparência” do número.

O sujeito-diretor assume uma posição no discurso de que este efeito de transparência é “para favorecer o governo”. Quando ele diz que não expressa à verdadeira realidade da escola há um apagamento do efeito de realidade do Ideb. Se o Ideb é apenas um número, então, os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando neste discurso para além do Ideb.

Neste dizer, o Ideb está funcionando como algo para fornecer o governo, retomando aí a memória de criação do Ideb e suas correlações com o *Pisa*, qual seja, a tentativa do Estado de “mostrar” uma educação com a qualidade próxima ao dos países desenvolvidos, em termos das médias amostrais, para favorecer a atração de investimentos de capital internacional.

O efeito de sentidos entre qualidade → quantidade escorrega para irrealidade da escola, porque, para este sujeito, que ocupa um cargo de diretor de escola, o Ideb não mostra o que é real, tem efeito de elemento regulador: quantidade → irrealidade → regulação.

2.2.2 Especialistas em Educação

Quatro especialistas em educação se voluntariaram para participar da pesquisa, mas apenas dois desses sujeitos responderam a esta pergunta. O silêncio dos especialistas em educação 1 e 4 pode significar tanto por estarem alinhados aos sentidos do Ideb como aferidor da qualidade da educação básica ou não (ou mesmo a filiação a outras redes de sentidos).

Partindo de Orlandi (1995), o silêncio aqui pode ser entendido como silêncio local, no qual o sujeito se sente compelido a não dizer, considerando que, no papel de especialista em educação, há uma certa obrigação/dever, de entender a ordem numérica do Ideb, que talvez este profissional não a entenda.

Dentre outros sentidos, o silêncio do enunciado também pode significar a resistência deste profissional ao poder da regulação estatal, que diz o que deve ou não fazer naquela posição sujeito. O silêncio aqui, como forma de dizer, implica em pensarmos nas questões sociais impostas pelas “coisas a saber”, conforme Pêcheux (2008) e pelo movimento de resistência do sujeito neste processo histórico de construção do espaço da memória: não sei e deveria saber; sei e discordo por isso não digo, porque não posso discordar do meu patrão; não me interessa; etc.

O silêncio destes profissionais sobre o que significa a ordem numérica do Ideb retoma as formas de silêncio desenhadas por Orlandi (1995). Aqui o apagamento da identidade do dizer pode significar tanto resistência como resignação, compreensão ou apatia e/ou outras. O sujeito se proibiu (se sentiu proibido) de ocupar um lugar no dizer em um movimento de engajamento ou discordância com o que está socialmente posto e imposto pelo Estado, como regulador da vida comum, por discordar da ordem numérica do Ideb significar a qualidade que ele propõe medir, ou por ser uma das “coisas a saber” de que ele não sabe.

Para o especialista em educação 2, a ordem numérica do Ideb “*significa trabalhar mais para o desempenho dos alunos nas avaliações externas, garantindo uma educação com qualidade.*” Para este sujeito, há uma relação direta entre a nota do Ideb com “qualidade da educação”, sem dizer dos sentidos da qualidade da educação básica. Neste enunciado, o sentido de qualidade se esvazia e acaba sendo preenchido por um número.

O efeito de realidade e transparência do número produz um objeto simbólico eficaz na posição sujeito deste profissional, ele trabalha com o Ideb com o sentido de indicador de desempenho, reconhecendo o como parâmetro da qualidade da educação básica. Os sentidos postos em funcionamento aqui reclamam uma submissão ao poder regulatório do Estado, via aparelho administrativo, na qual este profissional entende a avaliação externa como algo constitutivo do processo educacional e indissociável da educação com qualidade.

Nesta fala os sentidos da qualidade da educação básica deslizam para: de bom desempenho dos alunos → avaliações externas → educação com qualidade. Mostrando, a eficácia da ideologia nos processos constitutivos da significação, via determinação histórica da memória, que atualiza as “coisas a saber” e que reclamam uma homogeneização social dos sentidos.

Para o Especialista em Educação 3, a ordem numérica do Ideb “*significa um dos parâmetros para discutir com os professores como está o trabalho da escola.*” Aqui o Ideb é ressignificado como um parâmetro administrativo de avaliação do trabalho da escola. O efeito de transparência do número se dá em conjugação com o aparato administrativo da escola, tal qual, uma loja de bens de consumo, cuja avaliação se dá pela métrica das vendas.

Estão em funcionamento os sentidos da eficiência e eficácia administrativa, papel deste profissional no arranjo escolar local, é a gestão em foco. Ele reproduz o discurso do governo, que tem o Ideb como um parâmetro, aqui os sentidos da qualidade da educação básica ganham a evidência de parametrização, própria do modo de ser contemporâneo, conforme nos ilustra Bauman (2008) e outros.

O deslize de sentidos de (parâmetro → trabalho da escola) alcançam os princípios que regem a vida moderna e as formas de individuação do sujeito na sociedade contemporânea da interpelação pelo discurso capitalista, binário de interrogações disjuntivas, pelo imaginário capitalista dominante.

Os sentidos da qualidade da educação básica que são postos em funcionamento pelos Especialistas em Educação que falam aqui, a partir da ordem numérica do Ideb, estão ligados à questão administrativa de organização da unidade escolar, qual seja, estão inscritos em uma ordem burocrática de regulação do Ideb. Os sentidos postos em funcionamento aqui deixam em suspenso à eficácia real do Ideb no imaginário destes profissionais, que preferem recorrer ao efeito de transparência do número enquanto ferramenta do seu trabalho na unidade escolar.

2.2.3 Professores

Participaram da pesquisa 6 profissionais que ocupam o cargo de professor na rede pública da educação básica. Os sentidos postos em funcionamento aqui contrariam, em grande parte, o que foi posto pelos Especialistas em Educação e os por alguns dos Supervisores de Ensino, demarcando uma diferença entre o arranjo administrativo e o operacional em funcionamento da educação básica.

As falas dos professores estão alinhadas ao que foi posto pelo sujeito que ocupa a posição de diretor de escola, que também é um professor ocupando um cargo eletivo de direção, funcionando uma separação imaginária entre administração escolar e ensino.

Para o Professor 1, a ordem numérica do Ideb “*é algo que não pode ser visto sozinho. Existem outras variáveis que devem ser levadas em consideração.*” Ele está pensando o Ideb enquanto parte de algo, na qual, o Ideb é apenas uma das variáveis de um algoritmo maior.

Talvez, esteja funcionando aí o “impossível” de representação da qualidade da educação básica como algo tão complexo e multivariável, tal qual a montagem do próprio algoritmo do próprio Ideb (para quem o analisa fora de uma inscrição pela lógica matemática).

A ordem numérica do Ideb possui evidência de sentido para este professor como uma variável dependente, qual seja, é parte de um processo multivariável e não pode ser vista como algo único. Os sentidos do Ideb para a qualidade da educação básica estão funcionando como algo que se constrói (e se constitui) por processo maior. Faz sentido aqui a questão da motivação do Ideb, como indicador de uma política pública.

Os sentidos da qualidade são vistos como variáveis de um processo amplo e com várias correlações de dependências entre essas variáveis [a qualidade como uma das (tantas) variáveis]. Aqui, os sentidos escorrem de variável dependente → parte de um processo maior, mostrando como uma formação ideológica produz efeito, em termos do que pode/deve ser dito, caracterizando um elemento suscetível de intervir como uma força, em correlação com outras forças, por se tratar de um sentido em aberto/em suspenso porque é multivariável da perspectiva do Professor 1.

O Professor 2, entende a ordem numérica do Ideb “*Como professora há dois anos na escola, vendo sua realidade, o número está longe da realidade.*”. Para ela, o Ideb é algo que está fora da realidade. O efeito de transparência do número não está funcionando no real dos sentidos para essa professora porque “*o número está longe da realidade.*”.

A ordem numérica do Ideb no dizer desta professora significa algo irreal, algo que está longe da realidade escolar. Aqui os sentidos da qualidade da educação básica deslizam para a questão regulatória. Se o Ideb não é real, então, está funcionando como algo imposto, algo que possui um sentido de apagamento da realidade da escola.

Os sentidos da qualidade da educação básica com o Ideb escorregam de um número para a irrealidade (número → irrealidade) e apagam o efeito de transparência do número, que está funcionado em outras sequências discursivas, sobretudo, nas falas dos profissionais lotados na estrutura administrativa (burocratas).

Para o Professor 3, a ordem numérica do Ideb é “*Um número que não revela um resultado real, e sim idealizado pelo sistema.*” Assim como na fala anterior, está funcionando nesta fala o sentido do Ideb enquanto regulação/ algo numérico que não está posto como “real”.

Aqui o Ideb é visto como algo ilusório, que é idealizado pelo sistema (administrativo do Estado). Funcionam neste enunciado os sentidos da qualidade da educação básica como algo que é ideal e imposto pelo sistema, tal qual, a proposição lógica de que “os números

sempre mentem”. Trata-se da apresentação das forças coercitivas da política que intervêm no político, mas não pode controlá-lo, conforme aponta Corten (1995).

O efeito de sentidos ocorre de número → idealização do sistema, mostrando o impossível do silenciamento do político pelas forças da política, aparece neste desencontro entre o sentido que se quer impor e o efeito de evidência que é significado pelo sujeito, a fissura que decorre da tentativa (impossível) de controle dos sentidos pelas forças coercitivas do Estado (AIE) e o ARE, de maneira subsidiária.

Para o Professor 4, a ordem numérica do Ideb “*Significa somente número para quem não se importa realmente com o desenvolvimento do ser humano.*” Este profissional mantém o sentido do Ideb em suspenso, se o Ideb significa “somente número” se você não se importa com o ser humano, mas e se você se importar, vai significar o quê?

O desenvolvimento do ser humano aqui pode estar vinculado a uma série de fatores, equívocos e contradições. Se o desenvolvimento do ser humano estiver ligado ao discurso da ONU (e Banco Mundial), que motiva vários normativos educacionais, então, a educação está posta como algo constitutivo do processo de desenvolvimento e superação das privações básicas, conforme pondera Sen (2010), ex-presidente do Banco Mundial. Partindo da ONU, se o profissional se importa com o desenvolvimento humano, a educação com qualidade perpassa pela superação das privações de liberdades humanas, enquadrando-se como algo constitutivo do processo de desenvolvimento dos alunos, focando aí no processo e não nos resultados paramétricos.

Se a filiação de sentidos de desenvolvimento do ser humano deste profissional perpassa por outras correntes teóricas, aí notaremos o funcionamento de uma babel de sentidos outros. Essa incompletude, que é própria do sujeito e das relações de sentidos, mostra e eficácia do funcionamento do ideológico, na qual, a interpretação é o resultado do trabalho de uma constituição histórica.

Os sentidos da qualidade da educação básica neste dizer deslizam de número → desenvolvimento do ser humano, ao mesmo tempo em que é posto em suspenso a rede de filiação de sentidos em que o “desenvolvimento do ser humano” faz funcionar, mostrando o quanto a regulação trabalha nos limites do “não saber” das coisas que são impostas por ela (regulação) como “coisas a saber”.

O Professor 5 ressignifica a ordem numérica do Ideb como “*Que indica apenas a quantidade, pois a avaliação do Ideb é fora da realidade de nossas escolas públicas.*” Como em outras falas, o Ideb aqui é visto como algo que está “fora da realidade”, qual seja, existe

uma realidade “do Ideb” e outra “da escola”. Esse movimento faz funcionar o latente e incessante movimento de significação entre o discurso do Ideb e sobre o Ideb.

Essa disputa de sentidos não se restringe apenas ao embate de sentidos entre os discursos do e sobre o Ideb, mas entre os profissionais da educação básica que são educadores, classificados assim porque estão em sala de aula. Aqueles do administrativo, são os que estão lotados nas demandas burocráticas da educação básica.

O significado da ordem numérica do Ideb neste enunciado remete ao deslize de sentidos de qualidade para quantidade e depois para algo que, mais uma vez chama atenção, porque “não é representa o real da escola pública”. O ato de resistência funciona aí pelo *modus operandi* do Ideb, cuja avaliação é fora da realidade.

O efeito de sentidos do Ideb para este professor desliza de qualidade → quantidade → irreal, em um deslocamento que faz funcionar, pelo menos, duas instâncias de realidade. Uma decorrente da regulação imposta pelo Ideb e outra decorrente das fissuras que esta regulação produz no aparato educacional. De um lado a representação das forças da política, de outro, a representação do político.

Para o Professor 6, a ordem numérica do Ideb significa “*Normalizador*”. Aqui, mais uma vez, o sentido do Ideb enquanto indicador da qualidade da educação básica fica em suspenso. Normalizar o que? O que é uma educação normal? Se precisa normalizar, é porque está anormal? Uma ordem numérica “normalizadora” reclama sentidos que fazem funcionar, para além dos muros da escola, em uma demanda por regularidade, que o Ideb pode ou não oferecer.

Se o Ideb representa um “normalizador”, o deslocamento que está funcionando aí desliza de qualidade para a regulação, observando a regulação como algo que vem para regular e normalizar uma situação, que reclama por este ajuste regulador. Essa normalização pode fazer funcionar os sentidos da estabilização e homogeneização; ao mesmo tempo em que a normalização pode vincular-se à demanda pela incessante “capacidade de adaptação”, que “é uma prática consensual que estabiliza a sociedade capitalista tal como ela é.” (PFEIFFER, 2010, p. 87).

Pfeiffer (2010) chama atenção para a regularidade da necessidade construída nos diferentes espaços de circulação dos sentidos no contexto da sociedade capitalista, que nos atualiza por suas diferentes materialidades, em um espaço em que a política pública educacional institui e legitima essa interpelação, que busca pela adaptação e a normalização.

Compreender como os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando nos dizeres dos professores, a partir do que significa a ordem numérica do Ideb para eles,

implica em observar que o efeito de sentidos entre qualidade e quantidade desliza para regulação e estabilização do indicador como algo que está “fora da realidade” desses profissionais e que está funcionando pelo seu efeito de cientificidade, apesar de não ser algo que, para eles, impacta na realidade da escola.

Circula aí o funcionamento do pré-construído e das relações de lugar em que cada um desses sujeitos se acham inscritos, a partir da posição-sujeito “professor” na estrutura do ensino e no arranjo da política educacional.

2.2.4 Supervisores de Ensino

Participaram da pesquisa 05 Supervisores de Ensino. Assim como os Especialistas em Educação, os Supervisores de Ensino também estão lotados no arranjo administrativo da política educacional. Compreender como os sentidos da qualidade da educação básica estão circulando nos dizeres desses profissionais implica em observar o efeito de evidências do funcionamento do Ideb nos dizeres destes profissionais, analisando como eles ressignificam a ordem numérica do Ideb.

Na concepção do Supervisor de Ensino 1 a ordem numérica do Ideb significa “*Um indicador que identifica onde é necessário intervir*”. Os sentidos deslizam de indicador para intervenção, o Ideb ganha, neste enunciado, o sentido de interventor que indica os pontos necessários para a intervenção, tal qual está posto no Decreto que o institui. É necessário intervir com que fim?

O discurso deste Supervisor se articula com o que está posto pelo Estado para o Ideb, indicando que o sujeito que fala está tomado por essa inscrição ideológica, interpelado pelo efeito de transparência do Ideb. A finalidade da intervenção aí, pode ser ou não, o direcionamento de recursos, não apenas financeiros, para a melhoria do Ideb desta escola. A língua da política, como efeito de relato, produz a sua eficácia na posição sujeito deste profissional. Coren (1999) esclarece que “a língua política é a proliferação de enunciados; a língua só é política na relação com o efeito de relato (no início e no fim), efeito excepcional”. (p. 49).

O funcionamento regulatório do Ideb põe em cena o seu efeito de transparência e de cientificidade legitimada. Os dizeres do profissional não apontam nem para o silêncio e nem para a resistência, mas para um gesto de resignação de quem diz entender o que o Estado quer com o Ideb; ou de quem apenas quer realizar o seu trabalho da melhor maneira possível.

Os sentidos do Ideb vão deslizando de Indicador → intervenção, ao mesmo tempo em que a montagem do Ideb funciona pelo seu efeito de relato, pela eficácia do imaginário na proliferação de enunciados transformadores postos em circulação pela política e seu poder legítimo e legitimado, via aparelho administrativo do Estado.

Para o Supervisor de ensino 2 a ordem numérica do Ideb “*É um indicador dos conhecimentos adquiridos pelos nossos alunos*”. Aqui funciona também o efeito de transparência do Ideb, pela sua eficácia material. Primeiro ele diz que é possível medir conhecimento por número; segundo, que o conhecimento é adquirido (e não construído).

Está em funcionamento neste enunciado a eficácia do discurso neoliberal, em que o efeito de realidade do Ideb, para este profissional, se constrói a partir de conhecimento que ele (o Ideb) indica. Porque em sua ordem numérica, o Ideb significa um indicador de conhecimentos a partir da fala deste profissional. Sentidos esses que se alinham a tendência das avaliações externas, tal como, o Pisa. Aqui os sentidos da educação de qualidade passam pelas boas médias do Ideb, porque ele (o Ideb) “é um indicador dos conhecimentos adquiridos pelos nossos alunos” da posição sujeito deste profissional.

Os sentidos deslizam de Indicador → conhecimentos em uma relação tênue com o modo de funcionamento do consumo e suas imbricações na vida cotidiana, na qual, somos tomados a ressignificar tudo que nos é apresentado pelo *modus operandi* do consumo como ordem de mundo, conforme Bauman (2008).

O Supervisor de Ensino 3 diz que a ordem numérica do Ideb significa “*Para o governo, significa o trabalho da escola e para a escola uma reflexão para dar continuidade.*”. A ordem numérica do Ideb aqui é ressignificada e dividida pelo funcionamento do político e da política: de um lado, o governo utiliza o dado para avaliar o trabalho da escola e seus aportes; de outro, a escola precisa refletir sobre seus próprios resultados e dar continuidade ao trabalho realizado.

Os sentidos deslizam de trabalho da escola → reflexão → continuidade, em um movimento em que o funcionamento do Ideb se alinha ao funcionamento administrativo da escola, diferente do modo que o Ideb significa para os professores e diretor de escola, por exemplo. O Ideb funciona no administrativo pela sua legitimidade, criando a memória do Ideb como “trabalho da escola” e insumo para “reflexão” pelo seu efeito de evidência de realidade no imaginário deste profissional.

O Supervisor de Ensino 4 responde para “*Trabalhar para melhorar os resultados.*” Os sentidos do Ideb, neste dizer, perpassam pela noção de trabalho e resultados, como se fossem uma correlação casual de: trabalho, logo teremos bons resultados; funciona aí a noção

do sujeito interpelado pelo discurso capitalista que acredita na revolução social através da educação e oportunidades, do qual, o sistema capitalista, via discurso neoliberal, oferece e nega sincronicamente.

Os sentidos deslizam de trabalho → melhorar resultados, como os resultados do Ideb, significassem, termo a termo, a efetiva melhoria da qualidade da educação básica. O efeito de transparência do Ideb desliza para o seu efeito de colagem, as evidências de funcionamento do Ideb alcançam eficácia no imaginário deste Supervisor de Ensino 4, seguindo a tendência dos demais colegas, lotados no arranjo administrativo do Ideb (burocratas).

O Supervisor de Ensino 5 observa na ordem numérica do Ideb “*Uma lástima! Nota péssima.*”. Este profissional parece lastimar a nota da sua unidade escolar. Assim como os seus demais colegas, burocratas, este profissional está tomado pelo discurso do Ideb, mostrando o quanto um objeto simbólico pode ou não possuir eficácia no imaginário pela circulação discursiva.

Aqui os sentidos do Ideb deslizam de ruim → nota péssima, promovendo um apagamento dos sentidos da qualidade da educação básica pelo processo de construção do conhecimento, mas enquanto uma nota instituída pelo poder regulamentar.

Outro sentido possível é que a ordem numérica do Ideb para este profissional pode representar, no real, uma nota que ele considera lastimável, em um discurso de resistência pela negação, apesar do sujeito não poder negar a existência do indicador.

O efeito de evidências que a ordem numérica promove no imaginário dos Supervisores de Ensino, tal qual nos Especialistas em Educação, é de que ele indica sobre a qualidade da educação básica, mostrando como o Ideb, enquanto objeto simbólico, possui eficácia de funcionamento junto a esses sujeitos, em um modo de funcionamento, que contraditoriamente, faz com que o sentido do Ideb permaneça em suspenso. Na posição-sujeito “Supervisores de Ensino” ter um número indicador dos resultados dos alunos/professores/ escolas possui evidência de sentidos, a materialidade do Ideb funciona pela ordem de transparência de número e suas imbricações.

O efeito de transferência do número, que é baseado em um complexo algoritmo, foi incorporado ao trabalho destes profissionais, oferecendo a eles um subsídio para lidar com os professores e diretores das unidades escolares. Funciona aí uma disputa de sentidos, no qual, cada sujeito elege o que mais lhe parece evidente e, historicamente, real. Essa determinação histórica promove a filiação deste profissional a uma ou outra rede de sentidos possíveis para a significação da ordem numérica do Ideb.

2.3 A dissimetria do número

A análise do algoritmo do Ideb e das falas dos profissionais da educação básica nos permitiram observar o funcionamento do efeito de sentidos da qualidade da educação básica que estão circulando nestes dizeres. Tanto no discurso do Ideb, quanto no discurso sobre o Ideb funciona uma disputa de sentidos, que desliza de quantidade para qualidade e para regulação, mas que deixa em suspenso o sentido da qualidade da educação básica em funcionamento no objeto simbólico. Ao mesmo tempo em que deixa em suspenso, coloca como transparente o sentido do Ideb, pelo efeito de evidência de que ‘todo mundo sabe o que é’.

No discurso do Ideb, a determinação histórica do Ideb impõe o seu efeito regulatório a partir da sua cientificidade de indicador complexo e dito a partir de um locutor autorizado pela política; ao mesmo tempo em que demanda uma série de documentos e formulações matemáticas em seu processo de constituição, formulação e circulação dos sentidos.

Observamos discurso do Ideb, a realização de um trabalho de construção, via circulação discursiva, das evidências históricas da realidade e eficácia de funcionamento do Ideb no imaginário social em que ele é disseminado. As proposições lógicas do Ideb não determinam as filiações de sentidos postas em funcionamento, eles precisam ser construídos nos sujeitos que mobilizam esses sentidos em suas práticas educativas e de gestão de educação, porque esses processos discursivos de constituição dos sentidos se realizam nos sujeitos que interpretam o Ideb, ao mesmo tempo em que há um apagamento deste sujeito em favor da instituição que ele representa/atua.

No discurso sobre o Ideb, observamos como as condições de produção constituem o efeito das relações de lugar do qual o sujeito se acha inscrito. Nas formações discursivas em funcionamento nas falas dos profissionais de educação podemos perceber, pelo menos, duas posições distintas: a dos educadores, representado pelo discurso do diretor e dos professores, que dizem que a ordem numérica do Ideb é algo “fora da realidade”; e a dos administradores/burocratas, que se inscrevem na ordem do Ideb e o observam como um indicador do trabalho dos professores e das unidades escolares, considerando o Ideb como um parâmetro na realização do seu trabalho de Supervisor e/ou Especialista em Educação.

Esse confronto, próprio dos lugares ocupados por cada profissional no arranjo escolar promove um embate de sentidos em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos. De um lado, o educador com um efeito de evidência de educação a partir da construção de sujeito autônomo na produção do conhecimento; de outro, um gestor

educacional, como um sujeito pragmático e com uma necessidade imperiosa de homogeneidade lógica, própria da interpelação promovida pelo Estado via política de qualidade da educação básica indicada pelo Ideb.

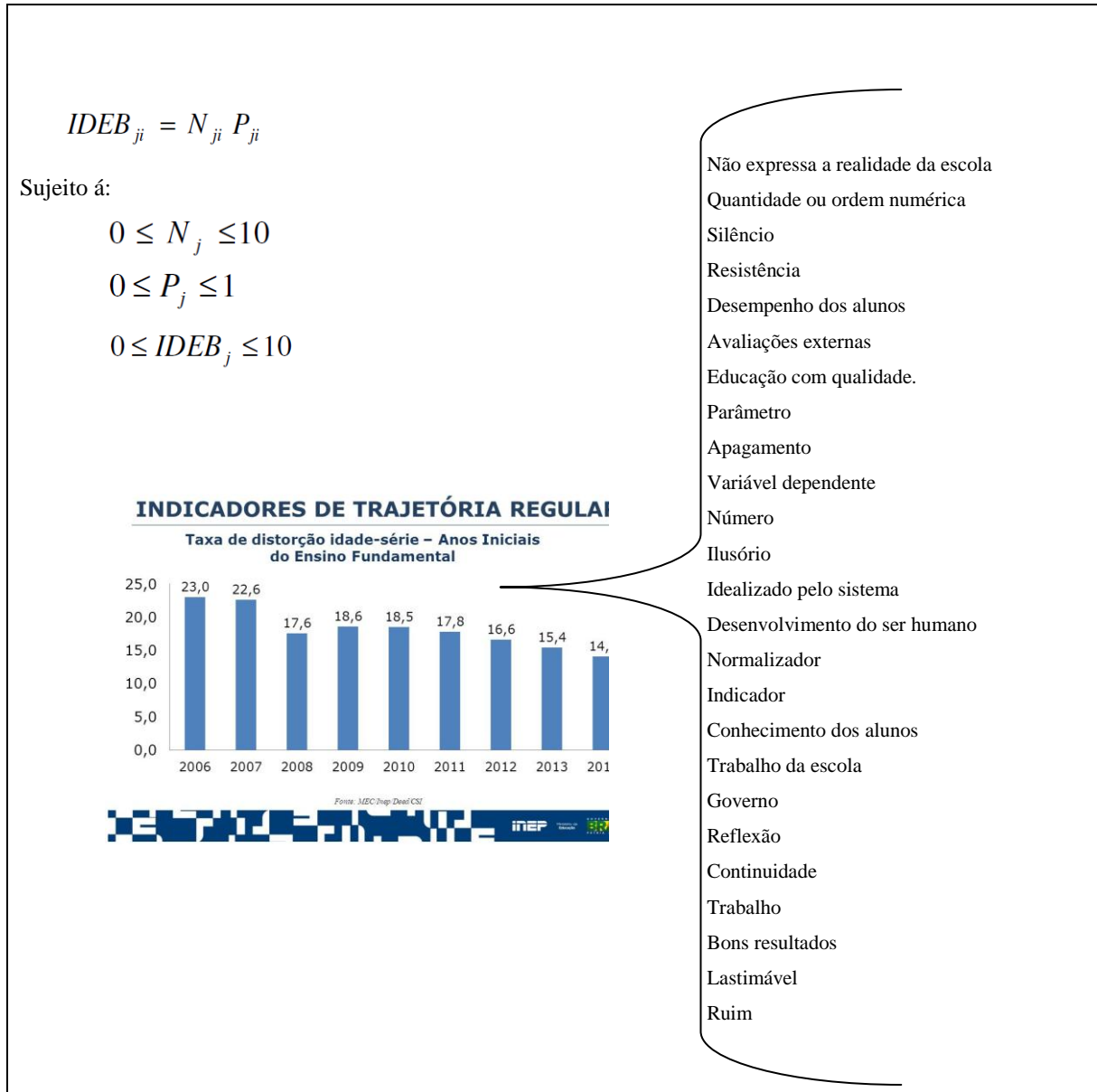
Há um apagamento da necessidade de consenso, própria das políticas públicas, em um movimento de disputa de sentidos a partir dos lugares que os sujeitos ocupam. Lagazzi (2010), em uma análise do confronto político urbano administrado na instância jurídica mostra que o funcionamento jurídico da administração cotidiana das relações urbanas demanda compreender o social em suas tensões que a ordem urbana tenta continuamente administrar.

Na relação do Ideb essa tensão se mostra entre a regulação e o funcionamento do Ideb enquanto objeto simbólico, em uma instância administrativa e operacional sustentada por um argumento jurídico. A conciliação judicial, objeto de Lagazzi (2010), aqui é substituída pela necessidade imperiosa de homogeneização e linearização do entendimento do Ideb, como se fosse possível não tratá-lo como um objeto simbólico.

O litígio, como incontinência do político, aparece aqui como campo de tensão existente entre: de um lado, os locutores autorizados do Ideb e os burocratas e, de outro, os professores que o veem como algo fora da realidade. O efeito de transparência do número se apaga frente a como esses profissionais se e o significam no espaço educativo, mostrando o impossível do apagamento do funcionamento do político.

Essa incontinência impossível do político pode ser observada na paráfrase abaixo, em como a ordem numérica do Ideb se significa e como ela é resinificada pelos profissionais da educação básica, são os dizeres dos locutores autorizados da política *versus* o imaginário de trabalhadores da educação básica:

QUADRO 5: ANÁLISE DO RECORTE 1, UTILIZANDO PARÁFRASE E UMA FIGURA COMPLEMENTAR PUBLICADA PELO INEP NA REDE MUNDIAL DE COMPUTADORES MOSTRANDO A TRAJETÓRIA DOS INDICADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: elaborado pela autora, a partir de informações de Fernandes (2007) e paráfrase.

Nesta análise do recorte de n°. 1, foi possível entender que os sentidos da qualidade da educação básica estão circulando no *corpus* a partir de uma disputa de sentidos e filiações. De um lado, as discursividades buscam à identificação do sujeito e o seu pertencimento no arranjo estrutural e logístico do Ideb; de outro, isso faz com que o sentido do Ideb permaneça em suspenso, com efeitos de sentidos que deslizam de qualidade para quantidade e regulação.

Não é apenas a correlação entre os discursos do e sobre o Ideb que produzem essa assimetria dos sentidos, em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos, é também a correlação entre os próprios dizeres. Cada dizer carrega consigo a sua corporeidade

de sentidos e de disputas por filiações a rede de sentidos no imaginário social do Ideb, como um lugar de articulação simbólica da ideologia.

CAPÍTULO 3

3. RECORTE 2: O ART. 3º. DO DECRETO Nº 6.094/2007 E A CONTRIBUIÇÃO DO IDEB PARA A MELHORIA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A aposta, neste capítulo, é descrever a constituição dos discursos do e sobre o Ideb e analisar quais interpretações esse objeto encarna, observando como esses objetos simbólicos podem significar, a partir do funcionamento do processo discursivo nos seguintes materiais construídos:

- a) Discurso do Ideb: o art. 3º. do Decreto nº 6.094/2007 – buscaremos expor, por gestos de interpretação, a tentativa (imaginária do Estado/governo/Inep) da construção de um efeito de transparência do indicador (efeito de sentidos a partir do normativo/regulação).
- b) Discurso sobre o Ideb: dizeres de profissionais de educação em resposta “O Ideb contribui para a melhoria da qualidade na educação? Sim ou não e como.” – na análise deste material, o foco está na incontinência do político, como divisão e direção de sentidos (Cf. ORLANDI, 2010), analisando as distintas formações discursivas em funcionamento.

Em ambos os objetos simbólicos, nos interessa expor a uma montagem simbólica destes discursos, da perspectiva teórica e analítica da AD, analisando como os sentidos da qualidade da educação básica estão circulando nestes dizeres e o efeito de sentidos pela materialidade da Linguagem.

3.1 O Estado decreta

O Decreto 6.094/2007 foi promulgado considerando o direito constitucional à Educação, conforme apresentado no item 2.3 do capítulo 1, na previsão constitucional de promoção compartilhada dos meios de acesso à educação entre todos os entes, cabendo à União à função normativa, supletiva e redistributiva.

Tendo como base/motivação este arranjo normativo, a política pública da qualidade da educação básica foi posta em funcionamento pelo PPA 2008/2011, que priorizou a qualidade da educação básica como eixo temático do projeto de desenvolvimento nacional:

A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza. Para isso, como parte da agenda estratégica, o Governo Federal coloca em execução o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica. Investir na melhoria da qualidade da educação básica passa por investimentos na educação profissional e na educação superior, pois, os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente. Significa mobilizar a sociedade para a importância da educação envolvendo pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. (BRASIL, 2007a, p.11).

Lançada na agenda política, a qualidade da educação básica teve decretada a sua forma de viabilização, via *modus operandi* do Estado, que a partir de uma linguagem normativa se põe a resolver, de maneira resolutiva, as demandas que lhe são postas/impostas/criadas pela vida em sociedade e pela circulação do capital.

Neste modo de funcionamento, foi decretado o seguinte (material de análise):

Art. 3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

O Decreto utilizado para interpelação do sujeito jurídico fez circular a proposição resolutiva para a questão da qualidade da educação básica, definindo que o Ideb passaria a indicar a qualidade da educação básica. Para o arranjo logístico e operacional do Ideb a competência foi delegada ao Inep.

Atuando à distância, o Estado se coloca presente como articulador da realidade dos sujeitos usuários da política pública da qualidade da educação básica. Ele (o Estado), via política e máquina administrativa, se coloca presente na vida de cada sujeito jurídico que goza da condição de cidadão.

A língua (de Estado), regida pelo aparelho jurídico da política e em funcionamento no espaço político simbólico administrativo tenta fazer funcionar, mesmo que imaginariamente, uma paridade entre o dizível e o existente, de modo a fazê-los (dizível e existente) coincidir sem falhas, conforme define Pêcheux (2015).

Neste jogo, que faz funcionar uma disputa de interesses e sentidos, o locutor autorizado põe em cena um discurso resolutivo e autoritário (Cf. ORLANDI, 2012) para a questão da qualidade da educação básica. É a política se fazendo presente na vida do cidadão e atendendo uma demanda societal de ofertar uma educação básica de qualidade; os

parâmetros dessa qualidade, porém, são aqueles definidos pelo próprio Estado, em sua ordem administrativa, representada pelo Inep, e fazendo funcionar na sociedade os princípios da estruturação e ordenação quantitativa do capital e seu modo de funcionamento.

As formações discursivas das filiações de rede de sentidos para a qualidade da educação básica vão sendo tecidas pelo próprio Estado na medida em que ele próprio define os limites da política instituída, por um discurso autoritário e regulamentar, conforme avalia Orlandi (2012).

A incontinência impossível desses sentidos da qualidade da educação básica, que o Estado coloca em funcionamento no enunciado que decreta o Ideb, já desliza de indicador da qualidade da educação básica para indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Todos pela Educação), mostrando a ineficácia da continência do político e a eficácia da língua enquanto um objeto simbólico, cuja transparência para fins de funcionamento é apenas um efeito (Cf. ORLANDI, 1999).

O efeito de transparência em funcionamento no enunciado do Ideb vai se esvaindo, tal qual, a qualidade da educação básica: ele (o Ideb) é um indicador de qualidade da educação básica ou índice que afere as metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação? O deslize em funcionamento (ora indicador de qualidade, ora indicador do pacto) retoma nesta circulação o modo de funcionamento do mundo contemporâneo, definida por Bauman (2008), na qual, a volatilidade opera em nossa capacidade de filiação aos sentidos postos/impostos historicamente pelo consumo como força motriz do que é “natural”.

Ao definir e decretar o objeto da qualidade da educação básica, a política materializa a sua força posta/imposta pelos jogos de poder em funcionamento na sociedade. A linguagem metafórica do dizer regulamentar da política busca prevenir, antecipadamente, o surgimento de qualquer conflito de sentidos que possa emergir do enunciado, como se fosse possível não considerar o litígio e o confronto, próprios desta instância, na qual, a política e o político se desencontram (Cf. LAGAZZI, 2010), emergindo o confronto e o litígio como espaços simbólicos de disputas.

Esse confronto, próprio da incontinência do político, é posto em funcionamento no espaço político simbólico administrativo. A política, ao delegar a organização logística do Ideb ao Inep, espaço administrativo de locução da política pública de qualidade da educação básica, colocou em cena o autor administrativo legitimado para dizer sobre o Ideb e para atuar no processo de formulação da constituição dos sentidos em torno da qualidade da educação básica.

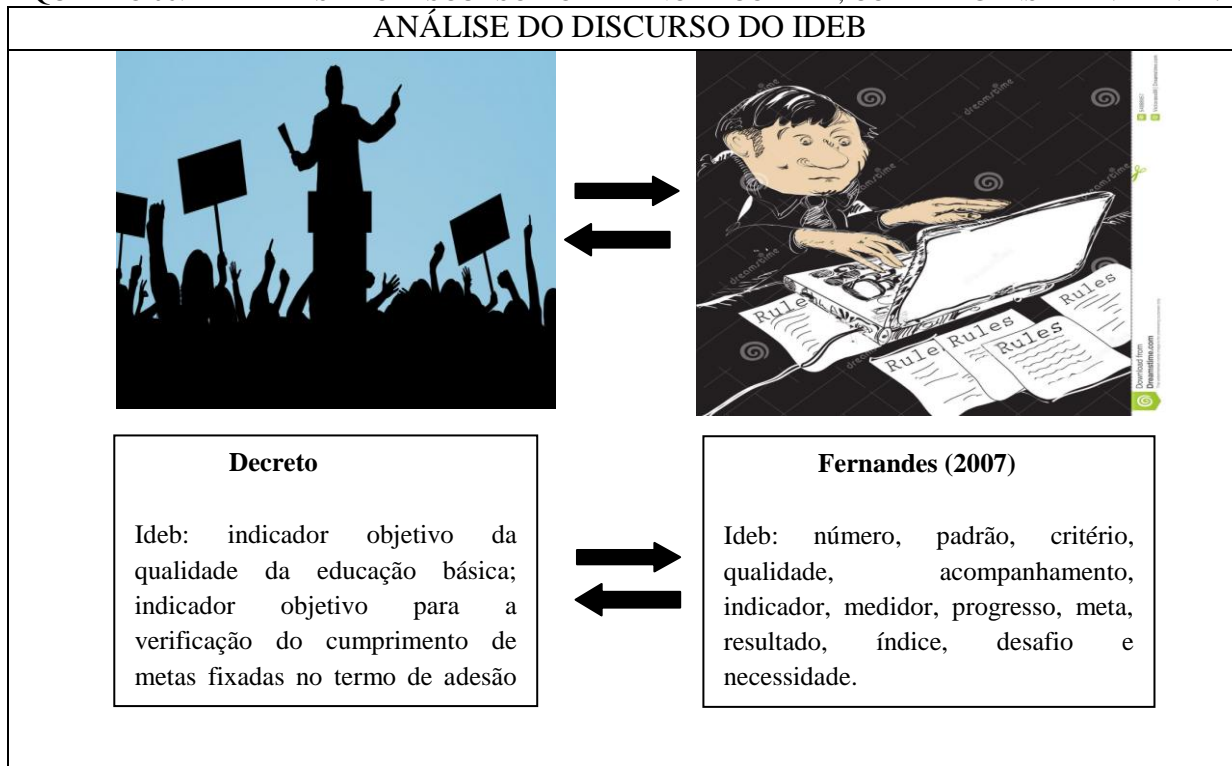
No Decreto, o enunciado da política faz circular os sentidos da qualidade da educação básica vinculados ao rendimento escolar combinados com o desempenho dos alunos. A política, via poder de império, diz o que é e quais são os critérios da qualidade da educação básica a serem ofertados pelo sistema administrativo do Estado.

O Inep coloca em circulação outros modos de funcionar o Ideb:

Um número cada vez maior de educadores, formuladores de políticas, gestores e especialistas converge para a necessidade de se estabelecer padrão e critérios para monitorar o sistema de ensino no Brasil. Experiências bem-sucedidas de melhoria no desempenho de redes e escolas começam a ser registradas, apontando a importância do uso de indicadores para monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados. Tratando-se de iniciativas isoladas, cada experiência reflete a orientação dos responsáveis pela gestão do sistema ou mesmo de uma unidade escolar e atende às necessidades locais específicas. A existência de um índice que sirva para ser aplicado nacionalmente, levando em consideração as peculiaridades de regiões distintas, é, assim, um desafio que precisa ser enfrentado quando se fala na necessidade de se estabelecer um padrão de qualidade na educação do País. (FERNANDES, 2007, apresentação da edição).

Os sentidos do Ideb começam a ser mobilizados e a formar uma rede de filiações possíveis, que deslizam de indicador que afere um eixo temático de uma política pública para um desafio de operacionalizar um padrão de qualidade para a educação básica, em um cenário complexo e heterogêneo:

QUADRO 06: PARÁFRASE DO DISCURSO DO IDEB NO RECORTE 2, COM IMAGENS DA *INTERNET*.



Fonte: Elaborado pela autora.

O deslize de sentidos não ocorre apenas na instância política do Ideb, na qual, os sentidos vão de → indicador da qualidade da educação básica → de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação → desenvolvimento da educação básica. A evidência de sentidos para a qualidade da educação básica vai sofrendo um efeito de sentidos, que faz o uso das palavras e termos já estabilizados no imaginário das políticas públicas, em modo de funcionamento que deixa em suspenso os sentidos do Ideb, desde a sua promulgação no sistema normativo.

Esse deslize de sentidos também está funcionando no espaço político simbólico administrativo da política. No discurso do Ideb, observamos que essa disputa de sentidos não ocorre apenas no que é decretado, mas em todo o funcionamento legitimado do Ideb. O Inep também ressignifica o indicador, criando evidências de sentidos para além do que está posto pela política, na tentativa de resolver os problemas postos pela sociedade e dar conta dessas demandas de modo a evitar o estado de mal-estar social:

Os motivos que levam o Brasil a apresentar elevadas taxas de retenção escolar têm sido bastante discutidos na literatura e dado margem a uma grande polêmica¹⁹. Independentemente da verdadeira explicação, se é que existe uma única, o fato é que não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice e versa. (FERNANDES, 2007, p. 8).

Esse dizer de autor legitimado tenta (imaginariamente) conter os sentidos do Ideb, em um discurso do qual ele explica as variáveis que estão em jogo no Ideb e as razões que levaram o Inep a modelar o Ideb na formatação do Decerto e não em outra. Os jogos de poder tentam controlar a circulação discursiva do Ideb se antecipando sobre a correlação entre taxas de retenção escolar e proficiência dos alunos, assunto que historicamente tem povoado dentre os temas de pesquisas nas escolas de Educação do Brasil.

Esse paradoxo, que Fernandes (2007) tenta esclarecer (na tentativa imaginária de controlar os efeitos de sentidos do Ideb), representa uma das variáveis apontadas como crítica da educação brasileira, conforme nota de rodapé n°. 12. Há uma crítica recorrente: os alunos passam de série com poucos conhecimentos, o que implica em uma desqualificação da escola pelos seus modos de fazer.

A língua, em sua discursividade, vai interpelando os sentidos possíveis do Ideb; os autores legitimados vão modelando as possibilidades das evidências de funcionamento do

¹⁹ Ver, por exemplo, Brandão, Baeta e Rocha (1983), Ribeiro (1991), Silva e Davis (1993), Schiefelbein e Wolff (1993) e Paro (2000).

Ideb, esquecendo se, contudo, da incontinência impossível do político em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos.

Os sentidos postos em funcionamento para a qualidade da educação básica, a partir dos dizeres do Decreto, fazem circular a categorização própria dos sentidos de consumo a partir de padrões e critérios estabilizados pelo modelo capitalista de funcionamento e liquidez moderna, conforme está postulado por Z. Bauman. Funciona aí, a reação costumeira do Estado/política de resolução dos problemas sociais por meio de normativos, como se esses normativos, fossem reais na vida dos cidadãos comuns.

A construção do efeito de evidências para o Ideb neste material (Decreto) circula contribuindo para que o sentido do Ideb permaneça em suspenso pela polissemia e opacidade: de um lado, se põem como padrão e critério para observação do desenvolvimento da qualidade da educação básica no Brasil; de outro, põem em circulação o Ideb como aferidor do Plano de Metas e Compromisso todos pela Educação.

Neste vai e vem de sentidos (e formulações), que sempre podem ser outros, o que o Estado se esquece, é que a educação poderia “se praticada como formadora do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito ‘soubesse’ do efeito de sua intervenção nas formas sociais”. (ORLANDI, 2012, p. 141).

3.2 As contribuições do Ideb para a melhoria da qualidade na educação na perspectiva dos profissionais da educação básica

Nos enunciados a seguir, observarmos a rede de filiações de sentidos que os profissionais atribuem a seguinte questão: “*o Ideb contribui para a melhoria da qualidade na educação? Sim ou não e como.*” Nas respostas destes profissionais nos atentamos a esses dizeres enquanto discursos dispostos e justapostos no espaço político simbólico administrativo do arranjo da política educacional lançada pelo Estado, via sistema político, para a atender a demanda acerca da qualidade da educação básica cujo indicador é o Ideb.

3.2.1 Diretor

O profissional da educação básica que ocupa o cargo de diretor respondeu o seguinte: “*Não. Percebi um aumento muito grande de alunos que sabem ler e já estão no ensino médio ‘muita quantidade e pouca qualidade’.*”. Os sentidos do Ideb aí deslizam de qualidade para quantidade, mostrando a ineficácia da tentativa de contenção dos sentidos do indicador

enquanto indicador de qualidade ou mesmo a eficácia da transparência do número no imaginário deste profissional.

O efeito de sentidos produzido da interlocução com os autores legitimados e este profissional contribui para que os sentidos da qualidade da educação com o Ideb deslizem de qualidade → quantidade → desenvolvimento → padrão → número → irreal → (...).

Essa disputa de sentidos, própria da montagem do Ideb enquanto um objeto simbólico deixa em suspenso qual a eficácia do Ideb para este profissional. Para ele, o Ideb figura como algo que não reflete ‘o real’ escola e que contribuiu para o aumento de alunos que não sabem ler no ensino médio.

O dizer deste profissional da consequência do Ideb como sendo o “*aumento muito grande de alunos que sabem ler e já estão no ensino médio*” é um dos itens que Fernandes (2007) utiliza como argumento do porquê modelou o algoritmo do Ideb do modo como o fez e não de outro (conforme já comentamos anteriormente):

Se a relação entre indicadores de proficiência em exames padronizados e indicadores de fluxo fosse sempre desse tipo, não haveria grandes problemas em escolher entre eles, uma vez que a melhora (piora) de um indicador implica melhora (piora) do outro. (FERNANDES, 2007, p. 8).

O funcionamento do efeito de transparência do número inferiu na realidade da escola ao provocar os princípios pedagógicos da não retenção escolar, no qual, os alunos não são reprovados se obtiverem nota insuficiente em algumas disciplinas limitado a um certo número de disciplinas/períodos. Funciona aí o apagamento do saber-fazer na escola, o educador é posto como um dos recursos do Ideb, um treinador de alunos.

No dizer do Diretor 1, o Ideb tem o efeito de evidência de um número; número este, que não está funcionando com efeito de transparência para a questão da qualidade da educação básica, mas um número filiado a uma rede de sentidos de ‘*muita quantidade e pouca qualidade*’.

Os sentidos da qualidade da educação básica que estão circulando neste discurso deslizam de qualidade para quantidade, mostrando a eficácia do Ideb enquanto objeto simbólico, com efeitos de indicador ineficiente para aferir a qualidade da educação básica, mas enquanto um número que funciona como um indicador numérico, que contribui para a ineficiência de efeito de sentidos de transmissão do saber pela escola.

O funcionamento do efeito de transparência de número na construção do imaginário da posição sujeito deste diretor não possui efeito de evidência de realidade, mostrando o pré-

construído como um lugar de dispersão e dissenso, próprio da materialização e da circularidade da textualização do político.

3.2.2 Especialistas em Educação

O Especialista em Educação 1 em resposta a inquirição “O Ideb contribui para a melhoria da qualidade na educação? Sim ou não e como” ele escreveu “*Não, pois é uma maneira de classificar as escolas, camuflar o aprendizado e punir as escolas. Os professores treinam os alunos para as provas.*” Para este profissional da educação básica o Ideb não indica sobre a qualidade da educação básica, serve para ‘*camuflar*’ o aprendizado e punir as escolas.

Os sentidos que estão circulando aí nos retomam a questão política da regulação, na qual, os dados do Ideb são utilizados para a classificação das escolas, servindo de estratégia para alocação e realocação dos recursos, conforme já analisamos no capítulo anterior. Põe em circulação o contraditório que funciona a partir do embate entre a política e o político, em funcionamento no espaço político simbólico administrativo do Estado.

Os sentidos de ‘*punição*’ se materializam pela atenção que é dada a escola. Tal atenção é, no mínimo, dicotômica: de um lado, a escola recebe uma intervenção do ente estatal do seu ente (ou da União), porque recebe um incremento supletivo de recursos (a ideia normativa é que venham analistas externos para avaliar a situação da escola); de outro, é vista como uma escola que fracassa, representando a dissimetria em relação às outras unidades escolares, funciona aí o pré-construído das convergências e divergências, do padrão e seus desvios. Neste imaginário, a escola se destaca por ser ‘*boa*’ ou ‘*ruim*’.

A dissimetria, própria do funcionamento dos enunciados põem em jogo as distensões, a partir de um ato regulatório. De um lado, a política que decreta o Ideb; de outro, alguns dos sujeitos inscritos na ordem administrativa desta política educacional que resistem ao Ideb. Tanto em um modo de funcionamento como no outro, os sentidos do Ideb são resignificados pelas evidências de sentidos que estão em jogo no processo discursivo e na posição-sujeito de cada um.

O movimento desta disputa de sentidos aponta para os jogos de poder, que estão trabalhando nesta instância de confronto, sempre em processo de significação e ressignificação, materialmente pelo discurso, em um movimento de relações múltiplas e de convergências divergentes, sustentadas ou apagadas segundo certas regularidades específicas, conforme defende Foucault (2000):

[...] o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares e que cumpre a função de fazer com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas. (FOUCAULT, 2000, p. 149).

Neste jogo assimétrico, o dizer do especialista 1 põem em jogo o lugar da escola como de ‘treinamento’, pelo apagamento da formação. Se “os *professores treinam os alunos para as provas.*”, eles não os formam. Para este profissional, que parece não ver sentidos de qualidade na educação no treino de alunos para as provas, o Ideb não é real; mas, tem sua eficácia material camuflando o aprendizado e punindo as escolas. O que ele entende como contraposição disso não é possível evidenciar aqui, mas a hipótese é de que ele veja a escola como lugar de transmissão e remodelagem de saberes e troca de experiências, levando em conta uma noção pedagógica da educação de formação humanística.

Os sentidos postos em funcionamento para a qualidade da educação básica na sequência discursiva deste profissional deslizam do discurso da qualidade para classificação, camuflagem e treino, mostrando a eficácia do imaginário na construção do efeito de evidências de sentidos.

O Especialista em Educação 2 já aponta para um sentido divergente do 1, mostrando que, a realidade de cada um deles, não passa de um efeito de evidências e pelo modo como são individualizados pelo Estado: “*Sim. Através de índices a escola pode fazer um repensar para a melhoria de seus resultados.*”

Os sentidos da qualidade da educação básica deslizam de qualidade para os resultados da escola, fazendo funcionar uma ressignificação do espaço social da escola como um lugar de melhoria dos resultados, quais resultados seriam esses? Possivelmente os resultados do Ideb, que estão justapostos neste contexto, mas também poderia deslizar para bonificação da escola e outros benefícios advindos do cumprimento das metas pactuadas pelo ente no PMCTE (ou outros).

Ao dizer que acha que o Ideb contribui para a melhoria da qualidade da educação, o profissional mostra a posição do sujeito que não resiste ao que está posto pela política, mas que se inscreve na rede de sentidos do Ideb que está normatizada pela política. Ainda assim, podemos observar que esses sentidos permanecem em suspenso, porque a disputa ocorre no interior do próprio discurso ditado pela política: qualidade → índice → número → resultado.

Na concepção do Especialista em Educação 3 “*o Ideb ‘incomodou’ de certa forma a escola. Tirou a escola da zona de conforto. Mas necessariamente não quer dizer que a*

qualidade melhorou.”. Neste dizer, a evidência de sentidos do Ideb mostra a ineficácia da política ao interpelar este sujeito, pela incontinência impossível do político, conforme defende Lagazzi (2010).

Os sentidos do Ideb que estão aí circulando mostram o indicador como eficiente e ineficiente no imaginário deste profissional: de um lado, por tirar a escola da zona de conforto, o que ele denota como positivo; de outro, não quer dizer que isso implique que a qualidade melhorou.

O Especialista em Educação 4 escreveu que “*Sim. Nos motivando em nossa prática pedagógica.* ” Os sentidos do Ideb aqui perpassam pela (re)significação da prática pedagógica. Este sujeito se significa no contexto do Ideb ao dizer que ele “sim” contribui para a melhoria da qualidade da educação básica por motivar a prática pedagógica deste profissional.

A política e o político em funcionamento no espaço político simbólico administrativo do Estado nas respostas dos Especialistas em Educação indicam as filiações à rede de sentidos posta em funcionamento pelo Ideb no imaginário destes profissionais da educação básica. Na condição de sujeitos individuados pelo Estado, são tomados pelas evidências dos sentidos postos pelo Ideb e pelo trabalho do social, do histórico, do político, do inconsciente e da ideologia na produção dessas evidências de sentidos e efeitos de realidade sobre o Ideb.

3.2.3 Professores

O funcionamento do Ideb no imaginário dos professores destaca a circulação do Ideb enquanto um objeto simbólico, dividido em sua eficácia material. Responderam a questão: “se o Ideb contribui para a melhoria da qualidade na educação? Sim ou não e como.”, conforme abaixo.

O Professor 1 anotou “*Sim. Embora tenha contribuído, ainda existe muito para fazer. A busca pela melhor nota torna o processo competitivo.* ” Este sujeito põe em cena a competitividade como elemento central de eficácia do Ideb. O efeito de evidência do “sim” tem como fundamento a busca pela melhoria da nota. O Ideb funciona aí pelo efeito de transparência do número.

Este número está atuando de maneira a tornar o processo mais ‘competitivo’, mostrando a evidência de interpelação deste sujeito pelos discursos do modelo capitalista de produção e reprodução de bens e serviços. O discurso empresarial realiza a sua eficácia material no dizer do Professor 1. Neste pré-construído, está circulando o compromisso

ideológico com a Forma Sujeito Capitalista, o sujeito está tomado pelas evidências de funcionamento da competitividade, própria do mercado. O Professor 1 se identifica pela existência de um processo historicamente determinado na formação discursiva capitalista.

O Professor 2 se inscreve na seguinte filiação “*Não. Falta organização e foco no que realmente estão falhos no ensino.*” Este profissional não foi tomado pelo efeito de transparência do número. A eficácia do Ideb, enquanto proposta de aferir a qualidade da educação básica, não está funcionando no imaginário deste profissional. Para ele, falta a evidência de realidade do Ideb em tocar naquilo que falha no ensino; ele não aponta para as falhas.

Os sentidos do Ideb para este profissional da educação básica, não conseguem atingir o que ele tem, historicamente, constituído como qualidade da educação básica, que parecem retomar aos sentidos de correção de falhas e organização do trabalho. No dizer deste professor, também há termos próprios dos discursos de gestão: *organização* e *foco*. O que indica que os efeitos de sentidos do Ideb para a qualidade da educação básica, para ele, perpassam pela questão da racionalidade do trabalho, própria da Administração e suas metodologias de trabalho.

O Professor 4 pensa que “*Sim, porque de repente pode ser um eixo motivador para os professores conteudistas; não porque baseia-se numa avaliação pontual.*” Essa divisão de sentidos aponta para o funcionamento do Ideb como cena de representação das forças da política: o político. No imaginário deste profissional, a eficácia de funcionamento do Ideb não se dá pelo seu efeito de transparência do número, mas como um *eixo motivador para os professores conteudistas*; ao mesmo tempo em que rejeita a redução da qualidade da educação básica a uma *avaliação pontual*.

O professor 5 não respondeu à pergunta. Há várias hipóteses sobre o silêncio neste contexto. Apostamos aqui no efeito de suspensão dos sentidos do Ideb, como se observam nos dizeres e não dizeres do e sobre o Ideb, os sentidos do Ideb permanecem em suspenso indicando a eficácia deste indicador como objeto simbólico, cujos sentidos sempre podem ser outros, conforme Orlandi (2012).

O Professor 6 disse que “*Sim, quando direciona recursos para escolas e regiões carentes. Não, quando é índice frio, mero ranking.*” Os recursos da qual este profissional faz menção é a ajuda técnica e financeira que o MEC oferece na política pública da qualidade da educação básica do PDE, conforme analisamos no quadro do direito constitucional a educação, no item 2.3 do primeiro capítulo.

O profissional 6 parece compreender o Ideb no contexto do PDE, mostrando a evidência de funcionamento do Ideb enquanto indicador de política pública; mas o seu efeito de transparência de índice da qualidade da educação básica não está funcionando para o professor 6, porque é *frio, mero ranking*.

O funcionamento dos dizeres desses profissionais da educação básica, enquanto monumentos simbólicos do/no espaço político simbólico administrativo do Estado, indicam que os sentidos da qualidade da educação básica aqui passam pelas questões de regulação e mercantilização do modelo de ensino, no qual, as evidências de funcionamento do modelo capitalista buscam atualizar a memória destes profissionais acerca dos modos de se fazer da/na educação.

3.2.4 Supervisores de Ensino

A pergunta lançada “o Ideb contribui para a melhoria da qualidade na educação? Sim ou não e como.”, nos permitirá analisar as respostas destes profissionais de modo a compreender como os sentidos da qualidade da educação estão circulando no imaginário deste espaço político simbólico administrativo do Estado: supervisão de ensino/supervisores de Ensino.

Para o Supervisor de ensino 1 “*Sim. Reflexão e mudança na prática educativa.*” O efeito de transparência do número tem a sua eficácia enquanto objeto simbólico, por incitar *mudança na prática educativa*. O efeito de realidade do Ideb está funcionando no imaginário deste profissional da educação básica, pela determinação histórica da constituição dos sentidos do Ideb para este profissional e pela posição discursiva que ele ocupa frente ao Ideb, mostrando o quanto está interpelado pelo discurso da qualidade total vigente na interpelação capitalista.

O Supervisor de ensino 2 “*Sim, em ações que visem manter e melhorar o nosso índice.*”. O efeito de transparência de número do Ideb está funcionando aqui como evidência de sentidos do Ideb no imaginário deste profissional. Para ele, *ações que visem manter e melhorar o nosso índice* possuem efeito de realidade que contribuem para melhorar a qualidade da educação. Os processos discursivos que se realizam neste sujeito o interpelam para uma formação discursiva que aposta no efeito de transparência do indicador para indicar sobre a melhoria da qualidade da educação básica, na qual, os sentidos deslizam de melhorar o índice para melhorar a qualidade da educação básica, como se eles se significassem termo a termo.

O Supervisor de ensino 3 “*Sim e não. O Ideb contribui para uma reflexão das ações da escola, mas vendo o resultado não como real. É muito relativo.*” Essa divisão de sentidos postas em funcionamento na sequência discursiva deste profissional, assim como foi dito por outros profissionais, mostra a eficácia do Ideb enquanto objeto simbólico sujeito ao funcionamento do político, como cena de representação das forças da política.

A divisão dos sentidos afeta materialmente o funcionamento social do Ideb, os sentidos da qualidade da educação básica que estão circulando aí e o efeito do Ideb como algo paradoxal que circula entre o real e o irreal: a eficácia do Ideb enquanto indicador da qualidade da educação básica infere nas práticas da educação e do ensino pelo efeito de reflexão que podem causar na escola; mas, é relativo e irreal quando observado como um resultado, o resultado é irreal.

O efeito de realidade alcança apenas o *modus operandi* do Ideb, mas os sentidos da qualidade da educação básica com os resultados do Ideb é algo irreal, o que deixa em suspenso os sentidos do Ideb para além da regulação posta pela política.

Para o Supervisor de ensino 4 “*Sim, para um diagnóstico do que precisa ser melhorado.*” É um efeito de evidência que faz funcionar a transparência do número: melhorar os indicadores de pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do ensino médio ou a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Para este profissional da educação básica, a melhoria da qualidade da educação básica está na capacidade de melhorar os indicadores que compõem o Ideb, porque ele (o Ideb) tem o efeito de sentidos de *diagnóstico do que precisa ser melhorado* para o Supervisor de ensino 4.

No imaginário do Supervisor de ensino 5, o Ideb “*Sim, força os professores a trabalharem melhor.*” Para ele, o peso do Ideb está no efeito regulatório do indicador, como um modo de *forçar* os professores a optarem por melhores formas de trabalho ou treino para conseguir melhorar as notas (ou outras).

Os jogos de poder que estão sendo movimentados aí nos retomam a regularidade específica do locutor autorizado e daquilo que está posto como permitido (ou não) a fazer sentido, esquecendo-se, contudo, do impossível de contenção do político. Os sentidos do Ideb para a qualidade da educação, nesta sequência, vinculam-se ao efeito dos sentidos da regulação e o do poder regulamentar do Estado e do poder dele (Supervisor de ensino) de ter um método para fazer os professores trabalharem melhor.

Das sequências discursivas dos Supervisores de ensino a pergunta “O Ideb contribui para a melhoria da qualidade na educação? Sim ou não e como.” Observamos que o

funcionamento dos sentidos do Ideb, nestas discursividades, aponta para uma instância de disputas; mas, localiza cada posição sujeito ocupada por esses profissionais, sejam pelos gestos de linearidade com o Ideb ou de dispersão. Aqui os efeitos de sentidos da qualidade da educação básica deslizam para regulação e para o efeito de transparência do número.

3.3 Multiplicidade de lugares

Expôr o efeito de sentidos para a qualidade da educação básica que estão funcionando no Decreto e nos dizeres de profissionais da educação básica para a questão “O Ideb contribui para a melhoria da qualidade na educação? Sim ou não e como.”, implica em reconhecer que as práticas de sentidos que estão circulando colocam em cena o indicador como um objeto simbólico, cujos sentidos não estão presos aos discursos postos em cenas pelos locutores autorizados ou não, mas há uma vasta possibilidade de significações e de organização do pensamento e atualização da memória.

A língua de Estado (Cf. PÊCHEUX ; ORLANDI) decreta algo para o Ideb, mas esse ato regulatório é ressignificado, inclusive, na própria instância estatal. A partir de edição do Decreto, ganha a voz de locutor autorizado para a operacionalização do Ideb: o Inep. O trabalho do Inep, no sistema estatal, é fazer com que o Ideb seja (se faça) compressível no âmbito dos profissionais da educação básica, que são os locutores da realidade fática dessa política pública, ao menos imaginariamente.

Na interação do discurso do Ideb com o discurso sobre o Ideb, neste recorte, observamos que essa ação de dizer sobre o Ideb perpassa pela sua ressignificação enquanto um objeto simbólico, que desliza de qualidade para desenvolvimento e de número para algo que é irreal. No discurso do Ideb, existe a tentativa de construção de um efeito de transparência do indicador pela sua formulação numérica. Esse processo de construção do efeito de realidade, intentado pelo Inep, que é o locutor autorizado/encarregado de escrever a montagem da matriz de sentidos para o Ideb mostra a política e o político em funcionamento no espaço político simbólico administrativo do Estado, que é ressignificado pelos profissionais da educação básica, via discurso sobre o Ideb.

Nas sequências discursivas dos profissionais da educação básica (discurso sobre o Ideb) funciona a incontinência do político. Observamos nestas sequências discursivas, as distintas formações imaginárias em funcionamento nos sujeitos. Por exemplo, há uma delimitação simbólica entre aqueles que ensinam (professores); e aqueles que operam a educação enquanto política pública (Supervisor de ensino e Especialistas em Educação).

Os lugares e posições ocupadas pelos sujeitos, mesmo aqueles que ocupam o mesmo cargo são distintos e em constantes relações de interação. Há aqueles se identificam com efeito de transparência do número e há outros que vêm o Ideb como algo fora da realidade da escola, mostrando o jogo das formações imaginárias nos discursos do e sobre o Ideb.

Em nossas análises, a partir deste recorte, observamos que no discurso do Ideb não há menção do índice enquanto algo fora da realidade, mas efeitos de sentidos que decorrem da tentativa de sua montagem; já nos dizeres dos profissionais da educação básica, é possível observar a evidência do funcionamento da montagem posta pelo discurso do Ideb, funciona aí a incontinência do político pelos dizeres que não estão inscritas na ordem de transparência do Ideb, e que apostam nele como algo “fora da realidade”.

A correlação entre o que é dito no discurso do Ideb e no discurso sobre o Ideb, produz um deslizamento de sentidos em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos: de um lado, o efeito de transparência do número construída pela sua montagem numérica regulatória/decretada; de outro, esse efeito de transparência numérico não está produzindo evidência material de sentidos no imaginário de alguns dos profissionais da educação básica [somente em alguns, especialmente naqueles do arranjo administrativo (burocratas)].

Deste embate, o sentido do Ideb permanece em suspenso. Não há um sentido único para a qualidade da educação básica funcionando neste recorte, observamos uma disputa de sentidos que se aproximam de uma ou de outra formação discursiva, seja pelo seu efeito de transparência do número ou antagonia a este efeito de realidade. Compreendemos que essas formações discursivas, heterogêneas por constituição, são “constitutivamente frequentadas pelo seu outro” (Cf. PÊCHEUX, 1997, p.55), em um processo de entrecruzamento e coabitação.

Em Foucault (2000) observamos que essa multiplicidade de lugares, que podem ser ocupados, mutuamente e constitutivamente paradoxais nas formações discursivas, é um efeito próprio do ser de linguagem (e não que possui a linguagem) que está tomado pela pluralidade institucional que habita os efeitos de evidências do seu dizer. De modo que, a linguagem é o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido de cada formação discursiva observada nos discursos analisados neste recorte 2:

A unidade de uma formação discursiva não é a manifestação majestosamente desenvolvida de um sujeito que pensa, que conhece e que diz: é, ao contrário, um conjunto onde se pode determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade consigo (FOUCAULT, 2000, p. 74).

Nos discursos deste recorte, notamos que o efeito de descontinuidade das formações discursivas em movimento nos discursos analisados se dá pela multiplicidade de lugares, regiões de sentidos, que o Ideb pode ocupar. No discurso do Ideb, a sua evidência de funcionamento está apoiada no aparato normativo do Estado/política/Governo.

No discurso sobre o Ideb, alguns se inscrevem no efeito de transparência do número, enquanto outros (ou os mesmos) dispersam este funcionamento e se agarram no efeito regulatório do índice. Há aqueles que contestam a eficácia do Ideb enquanto lugar de medida da qualidade da educação básica; e há ainda, aqueles capturados pelo imaginário da nota, da colocação, da competição (e etc.), a despeito da eficiência do Ideb como indicador da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO 4

4. RECORTE 3: A PEÇA PUBLICITÁRIA DE APRESENTAÇÃO SOCIAL DO IDEB E COMO O IDEB ALTEROU A ROTINA NA UNIDADE ESCOLAR

Neste capítulo, buscamos compreender como os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando no *corpus* e como o Ideb está produzindo sentidos a partir dos seguintes materiais análise:

- a) Discurso do Ideb: a peça publicitária de apresentação social do Ideb – está funcionando, neste material, a cena de montagem do Ideb para a sociedade, circulando aí a publicidade estatal que intenta uma aproximação do dizível com o realizável; é a Língua de Estado.
- b) Discurso sobre o Ideb: dizeres de profissionais de educação em resposta a questão “como o Ideb alterou em sua rotina na unidade escolar?” – o que está em circulação nos dizeres deste discurso é um embate de sentidos, porque nem todos se inscrevem pela ordem de transparência de número posta/imposta pelo Ideb, os sentidos da qualidade da educação básica aqui estão dispostos e contrapostos por uma babel de possibilidades e disjunções.

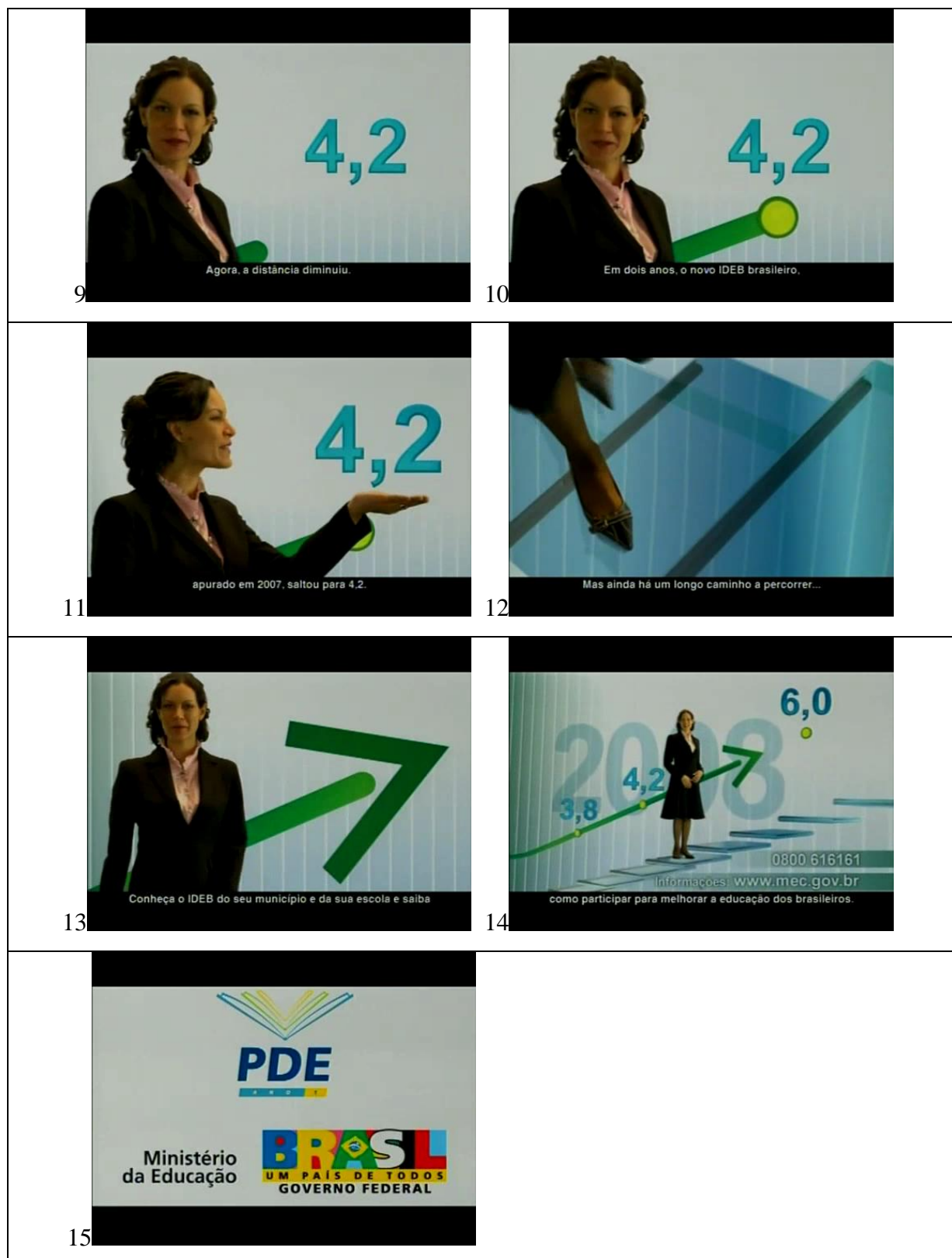
Nos dois discursos, há um efeito das relações de lugar do qual os sujeitos se acham inscritos, considerando a transparência para fins de funcionamento dos dispositivos simbólicos como um efeito dessas relações e correlações de lugares (posição sujeito).

4.1 A apresentação do Ideb: peça publicitária

A sequência de imagens abaixo, da figura 7, é uma peça publicitária de apresentação social do Ideb. Em 2007, foi veiculada em canais abertos de televisão e os dizeres em rádios de todo o Brasil.

Figura 07: lista de imagens da peça publicitária de apresentação social do Ideb.





Fonte: CARROZZA, 2010, p. 112: Figura 28 – Sequência de imagens VT IDEB – Governo Federal.

Carrozza (2010), ao analisar os efeitos da publicidade no processo de subjetivação que caracteriza a forma-sujeito histórica contemporânea neste anúncio observou que, no

funcionamento desta peça publicitária “há uma relação forte com a questão da cidadania, posta em evidência pelo chamamento ao sujeito à sua responsabilidade.” (p. 120). Não é um chamado direto ao consumo da política pública do PDE, mas uma relação de interpelação em que funciona uma objetividade ilusória, na qual se fundem os lugares de locutor e governo.

Os sentidos da qualidade da educação básica que circulam neste anúncio vinculam-se à questão da cidadania e no chamamento para o direito/dever de participar do processo de melhoria da qualidade da educação básica. O Estado, ao anunciar o Ideb, busca trazê-lo para o cotidiano de todos os usuários e operadores da política da qualidade da educação básica posta em funcionamento pelo PDE.

O aparelho administrativo do Estado e a política deixam de se responsabilizar pela demanda social da qualidade da educação básica ao normatizar a questão com o Ideb, o Estado transfere/descentraliza a realização fática do processo de melhoria da qualidade da educação básica para uma instância administrativa hierarquicamente inferior: a escola e seus operadores e os cidadãos.

Os usuários e operadores da unidade escolar local e os cidadãos passam a ser os responsáveis pela produção do Ideb. Circula nesta discursividade a tentativa de mobilização social pela qualidade da educação básica, que busca mobilizar os sujeitos populares pela qualidade da educação básica. É a propaganda de governo funcionando para a mobilização das massas, conforme Pêcheux (2014).

Pêcheux (2014) esquematiza as bases e consequências práticas da bio-psicologia da propaganda governamental (de Estado) em três teses. A primeira funda-se na natureza humana, que é constituída de pulsões, do qual destaca como principais a alimentar, a econômica e a lógica que conduz a uma propaganda do raciocínio argumentado, e a pulsão afetiva, agressiva e combativa, apoiada em uma espécie de liturgia religiosa de signos e gestos.

A segunda tese é que o processo objetivo dessas pulsões pode ser controlado e colocado a serviço de qualquer política, utilizando das técnicas de propaganda, que são armas tão efetivas como um canhão, tais como, as metáforas jornalísticas com ideia de ‘neutralidade’. A “terceira tese é que, esta guerra metafórica engaja o destino de milhões de homens e mulheres, que segundo a estratégia de uma ‘campanha de propaganda’, farão balançar este ou aquele lado, tomarão este ou aquele caminho, tomarão esta ou aquela direção.” (p.79).

A peça publicitária de anúncio do Ideb está funcionando pela técnica de propaganda como evidência de realidade a partir de um corpo teórico-político que desaloja o cidadão do

‘conforto’ de espectador para tornar-se protagonista da política de qualidade da educação básica. O sujeito que assiste à peça é convidado a deixar o sofá e assumir a sua condição de cidadão contribuindo com o ‘desenvolvimento da educação básica’.

Este convite é feito não apenas pelos dizeres da atriz, mas pela cena montada que apela de maneira metafórica para a memória construída do sujeito que assiste ao objeto simbólico de anúncio. Os sentidos vão sendo mobilizados pela repetição de termos e o apelo visual que é parte da montagem da publicidade, num movimento que põem em jogo a mobilização de sentidos e deslocamentos.

Carrozza (2010), em análise das cenas de apresentação do Ideb, nota o funcionamento da interpelação da memória social do professor ao longo da peça publicitária, ao observar os elementos comuns do ambiente escolar reproduzidos na propaganda:

Primeiramente, porque é protagonizada por uma mulher que, pela maneira como está vestida, remete a uma forma estereotipada de imagem de professora do ensino básico: gola até o pescoço, saia abaixo do joelho, sapato de salto baixo... Enfim, todo aquele imaginário que se constitui em torno de “como uma professora é ou deveria ser”. Alia-se a isso o modo como desenvolve sua explanação sobre o IDEB, de uma forma bastante didática e explicativa. Gráfico e números vão se juntando à cena, desenhando uma grande “lousa” atrás da atriz, que serve como suporte ao que ela desenvolve. É, praticamente (e simbolicamente), uma aula(!). (CARROZZA, 2010, p. 113).

Estão justapostos na cena elementos estabilizados que caracterizam a escola e a professora da educação básica em um apelo a memória do indivíduo que assiste, num movimento de interpelação a uma forma histórica capitalista de assujeitamento. A conjugação desses elementos busca uma retomada da memória do sujeito na tentativa de notificá-lo a se identificar com a política pública da qualidade da educação básica e a se inscrever na discursividade por ela proposta.

Está funcionando nesta discursividade, o apelo psíquico que Pêcheux (2014, p. 74) indicou como um dispositivo essencial do Estado capitalista, na qual, a propaganda é a preocupação primeira da política e “se faz com imagens e palavras, sentimentos, ideias e gestos. É, pois, evidentemente, um negócio de *psicologia*”. (Grifos no original).

O lugar da propaganda de governo como um terreno da psicologia tem a sua evidência de funcionamento pela premissa de que o homem é um “animal influenciável” de uma grande plasticidade (Cf. Pêcheux, 2014, p. 77) o que torna possível a interpelação desse sujeito pelo Estado, em um gesto de aproximação Sujeito > Estado, em que este sujeito é convidado a “exercer a sua cidadania” pelo argumento jurídico da participação social.

A discursividade que aponta para um assujeitamento político e ideológico do indivíduo pela inscrição capitalista de efeito de sentidos se dá no desenrolar do anúncio. A

escolha da atriz e suas vestimentas fazem parte desta cena de interpelação, o sujeito é convidado a “se fazer presente” em uma sala de aula da educação básica pelos elementos dispostos na propaganda. Está funcionando na cena a retomada da imagem de uma professora da década de 30.

As roupas são “comportadas” e ao mesmo tempo justas para não se afastar do padrão de beleza; o cabelo não é longo, mas está amarrado para não atrapalhar a interação com a lousa digital e seus elementos; a atriz usa brincos, mas são discretos; a roupa é preta, mas a blusa embaixo é rosa; o tom de voz é agradável; a maquiagem é discreta. A atriz escolhida retoma às questões historicamente constituídas em relação à aparência e tom de pele de não marginalizados.

Na montagem da cena, há uma ‘lousa’ virtual. No mesmo tom em que a se atriz se move há uma reconstituição histórica de educação brasileira desde 1930, data que marcou a criação do Ministério da Educação e Saúde. Note que a educação e a saúde pública andam junto há muito, não apenas pelo seu caráter de “ajudar os desfavorecidos”, mas pela polarização da regulação pelo aparelho central do Estado via cartilhas, leis e outros normativos (CF. PFEIFFER, 2010, p. 90).

A peça publicitária (discurso do Ideb) põe em funcionamento alguns dos elementos que dão sentido a vida do cidadão comum interpelando-o para uma modernidade homogênea de consumo e aferição por indicadores, tal qual, se faz na indústria por projetos de qualidade total implantados em linhas produtivas que conferem certas certificações. O objeto simbólico D_{13} faz uma retomada do direito a Educação estabilizada em 1930 até à demanda atual, que é a aproximação dos mesmos índices do Ideb dos países desenvolvidos da OCDE, conforme apresentamos no capítulo 1 desta tese.

Há um jogo em funcionamento que contextualiza o Ideb como uma espécie de certificação, na qual, a proximidade das médias nacionais com aquelas dos países desenvolvidos possibilita o recebimento de investimentos do capital internacional. O que o anúncio não conta é que, na aferição da educação básica pela OCDE no Brasil, via *pisa*, o país vem disputando os últimos lugares no *ranking*, juntamente com outros países classificados na circulação internacional do capital como de ‘terceiro mundo’, que em escala internacional são aqueles que fornecem a mão de obra para o desenvolvimento, mas não participam, de maneira significativa, da partilha dos excedentes do capital, conforme nos mostra a teoria do Desenvolvimento em Arrighi (1997).

O funcionamento dos efeitos de sentidos postos em jogo pela peça publicitária é parte da montagem da apresentação social do Ideb e da propaganda de governo (Cf. PÊCHEUX,

2014). O cidadão, embrionário, é convidado a se desenvolver juntamente com o Ideb: ao alcançar as notas das metas, a atriz vai subindo as escadas, momento em que os degraus vão se juntado ao já alcançados; a analogia ao popular “subir na vida” é posta em funcionamento aí.

Subir na vida significa funcionar a partir dos padrões dos países membros da OCDE? Implica no mesmo efeito de evidência de realidade do padrão de vida dos sujeitos que lá moram (consumo)? Significa ter acesso ao excedente do capital no processo produtivo e no mercado financeiro? Esse jogo de disputa de sentidos toca na questão do processo de individuação do sujeito, que está interpelado pelos sentidos da eficiência, sentidos esses que põem em circulação a mobilidade social vigente na forma social capitalista.

Orlandi (2010) compreende que há, na sociedade capitalista, pelo menos duas formas de mobilidade social: a vertical, com a ideia de subir na vida, tendo o sujeito se esforçado o suficiente para alcançar um objetivo individual; e a horizontal, onde tudo permanece como está, já que o sujeito não se esforçou o suficiente e, então, não foi capaz de alcançar qualquer objetivo.

Com a política posta em funcionamento pelo PDE e medida pelo Ideb, que é o certificador e o certificado, aqueles que estão na condição de sujeito jurídico (de direitos e deveres), fica-lhes disponível a educação de qualidade na ótica do Ideb, que tem em suas condições de produção a constituição de um sujeito treinado para ler (decodificar), escrever (codificar) e realizar operações matemáticas.

Este sujeito, que é tomado pelos sentidos da qualidade da educação básica postos em funcionamento pelo Ideb, não é posto na relação com o discurso polêmico para que possa desenvolver certa capacidade de reflexão (ou ter a impressão de que pensa - autoconsciência). Este é um sujeito que se realiza no discurso da sociedade de mercado onde há, pelos menos, duas formas de realização social em funcionamento: ou o sujeito se esforça o suficiente para ter sucesso, ou fracassa.

A situação do fracasso do sujeito, presente no campo educacional, pode ser interpretada como uma imposição da sociedade de mercado, pois o processo de exclusão social precisa de justificativas para que os conflitos surgidos entre a produção coletiva e a apropriação individual da riqueza produzida não se rerepresentem no conjunto das relações humanas como um conflito a ser resolvido no campo da política. (RODRIGUES, 2013, p. 91).

Essa ideia de responsabilização do indivíduo tem como discurso circulante a proposição de que cada sujeito é livre e dono de suas vontades, porém, responsáveis pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Desta interpelação, faz emergir as fissuras (Cf. Rodrigues e

Barros, 2015) decorrentes da tentativa de controle Estatal da educação via Ideb, por uma nova configuração do processo de assujeitamento “a forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social.” (ORLANDI, 2010, p.15).

O efeito psicológico e social desta propaganda (peça publicitária/discurso do Ideb), que é sustentada por toda uma discursividade jurídica, reforça a forma social capitalista pelo Estado para os sentidos da qualidade da educação básica. Essa ação se constitui, historicamente, como uma transferência para os alunos de um papel que é próprio da escola, sem excluir a atuação da família, em que o sujeito é chamado à ilusão de participação social, que tem como parâmetro as notas e qualidade da educação da concepção regulatória do Ideb.

Neste contexto, em que as discursividades em funcionamento na peça publicitária apelam para a formação capitalista, utilizando a ilusão das liberdades individuais, os alunos e os educadores são afetados pelo efeito de sentidos de equidade, em um sistema que os faz crer em uma igualdade de oportunidades que já nasce desigual e polarizadora.

Vai sendo tecido ao longo do anúncio um jogo de poderes, que brinca com o imaginário popular a partir de um arcabouço jurídico, num espaço onde a política maneja a produção de sentidos sujeitos à divisão do político no espaço político simbólico administrativo do Estado. Neste modo de funcionamento e interpelação do sujeito, pelo modo de agir do Estado e de sua língua, a política social da educação vai se sustentando por um gesto de adaptação, que busca atualizar a memória do sujeito pelas diferentes materialidades do modo capitalista de funcionamento da sociedade, conforme analisa Pfeiffer (2010).

Os sentidos da qualidade da educação básica que circulam no discurso do Ideb neste material, vão deslizando de qualidade para desenvolvimento → competitividade → participação popular → (...). A língua de Estado, utilizando “uma série de estratégias de discurso obstinadas em evacuar qualquer contradição e a mascarar a existência das relações de classe” (Cf. PÊCHEUX, 2014, p.86) em seus enunciados (e implícitos), vai atuando com o prelúdio de um estado de bem-estar e paz social em que todos tenham o conforto do acesso aos bens de consumo pela promessa de desenvolvimento, que virá em consequência do alcance das metas do Ideb.

Essa promessa ilusória de desenvolvimento, integrante da montagem simbólica do Ideb, traz em seu bojo o apelo à participação social e responsabiliza (previamente) o sujeito pelo seu fracasso: se observarmos as sequências 13 e 14 há um apelo para conhecer o Ideb e participar. Ali o locutor, autorizado da política, abre um espaço simbólico para a atuação social do sujeito como promotor do seu próprio desenvolvimento, o que está posto nesta

discursividade é o funcionamento da interpelação de sujeito de direito e de deveres, um sujeito ao mesmo tempo livre, dono de sua vontade e responsável por si: o sujeito capitalista. (Orlandi, 2011).

O apelo ao efeito de transparência do número, que funciona nos sentidos da qualidade da educação básica com o Ideb, aparece nesta publicidade pela imanente ligação entre um número e uma seta crescente que vai deslizando como pano de fundo do anúncio ao mesmo tempo em que se integra com todo o cenário. A atriz é quem carrega o pontal da seta e o liga na linha da lousa digital e o coloca na linha gráfica da nota do Ideb de 2007 e aponta para a meta, fazendo a convocação à participação popular. A convocatória coloca o vetor na mão do cidadão local: Conheça o Ideb do *seu* município e da *sua* escola [...].

Carrozza (2010, p. 113) analisa que nesta peça publicitária “tudo se passa como se houvesse um cidadão em eterna fase embrionária: estaria sempre em construção e nunca em condição de assumir-se enquanto tal.” Funciona aí o limiar entre o ‘eu’ e o ‘nós’, na linha que separa o sujeito do Estado e a política do político.

Na discursividade deste anúncio (peça publicitária), a política e o político em funcionamento no espaço político simbólico administrativo do Estado fazem circular sentidos para a qualidade da educação básica que estão inscritos na ordem capitalista de organização do mundo. Os sentidos da qualidade da educação básica nesta peça deslizam de qualidade → desenvolvimento → participação social → (...).

Está circulando uma interpelação que busca filiação aos modelos vigentes nos países desenvolvidos e a participação social como meio de controle e vigilância estatal para obtenção das metas parâmetros. Funciona aí a mesma discursividade coercitiva das placas com as notas afixadas nas escolas que atribuem valor ao ensino e apela para transparência do número para produzir um apagamento dos sujeitos e do processo educacional, cujo Ideb é o produto/objeto, conforme analisou Fernandes (2015).

Os locutores autorizados pela política interpelam os cidadãos aos sentidos da educação básicos vinculados ao efeito de transparência de um número e pela autorresponsabilização frente ao seu desenvolvimento e o da educação básica, via alcance das metas do Ideb. Contribuir para a qualidade da educação básica é posta, para o cidadão embrionário, como uma tarefa “para casa” (Cf. Carrozza, 2010) em um dobramento do qual o Estado, via aparelho administrativo, fala de si mesmo, na tentativa (imaginária) de objetividade da proposta:

Este modo se mostra bastante utilizado, principalmente quando o anunciante procura dar a seu enunciado uma certa objetividade (ilusória). Produz-se assim, um “desdobramento” empírico – há um sujeito-locutor que fala dos trabalhos do

governo – mas, reciprocamente, um “dobramento” da fala do governo sobre a fala desse sujeito. Na enunciação, eles se fundem. O lugar de dizer desse locutor é o lugar do governo. (CARROZA, 2010, p.113).

No anúncio do Ideb, há uma tentativa de apagamento de algumas práticas educacionais. O funcionamento discursivo da peça publicitária aponta para o apagamento da memória da educação básica que não esteja vinculada às práticas educacionais postas pelo PDE e aferidas pelo Ideb. Essa tentativa de substituição da memória das práticas educativas se realiza nos sujeitos em um movimento de concessão, que é sustentada por uma discursividade jurídica que busca o silenciamento de práticas educacionais capazes de romper com o discurso da política/Estado/história para a escola como um ambiente de construção social que deveria promover um discurso pedagógico crítico: “questionar os implícitos, o caráter informativo, a unidade do discurso pedagógico e atingir os seus efeitos de sentidos”. (ORLANDI, 1996, p. 34).

Neste embate “as ‘técnicas de propaganda’ são armas, como o canhão de 75, a grande Bertha, o carro Patton ou a máquina de guerra de Stalin.” (Cf. Pêcheux, 2014, p. 78) no processo de assujeitamento e de individuação do sujeito pelo Estado em tempos de liquidez das relações sociais e da disputa ideológica, conforme nos contextualiza Z. Bauman (e outros).

4.2 Como o IDEB alterou na rotina da unidade escolar

Nesta análise temos como objetos simbólicos as sequências discursivas de profissionais da educação básica em resposta a seguinte questão: *como o Ideb alterou a sua rotina na unidade escolar?* Das respostas dos profissionais buscamos compreender a política e o político em funcionamento no espaço político simbólico administrativo do Estado, a partir de uma argumentação que analisa como os sentidos da qualidade da educação básica com o Ideb que estão funcionando no *corpus*.

4.2.1 Diretor

O Diretor 1 respondeu o seguinte: “*Eu não percebi melhora alguma na aprendizagem dos alunos. Acho que só aumentou o número de alunos sem qualificação e imaturos no ensino fundamental.*” Para este profissional o Ideb no espaço no espaço político simbólico administrativo funciona como algo que propaga a desqualificação e a imaturidade nos alunos.

Notamos aí as fissuras decorrentes da tentativa, imaginária, de controle do Estado da política educacional observadas por Rodrigues e Barros (2015).

A regulação, cujo Ideb é o indicador, funciona no imaginário deste profissional como algo que promove uma desqualificação da escola. Da tentativa do Estado de atuar em uma política de melhoria da qualidade da educação básica surge uma materialidade de efeitos colaterais desta tentativa regulatória, que atua de modo a reduzir “o acontecimento da educação ao restringirem os modos possíveis de acesso ao – e produção de – conhecimento” (Cf. RODRIGUES e BARROS, 2015, p. 379), conforme podemos observar no dizer do Diretor 1.

Este profissional não se inscreve na ordem de transparência de número do Ideb. Os sentidos da qualidade da educação básica com o Ideb, para ele, se inscrevem em piora na aprendizagem, aumento da desqualificação dos alunos e da imaturidade no ensino fundamental – fissuras decorrentes da política regulatória da qualidade da educação básica.

Os sentidos do Ideb no dizer do Diretor 1 mantém em suspenso a eficácia do indicador enquanto algo que, materialmente (considerando o efeito de realidade), contribui para a qualidade da educação básica; mostra a eficácia do Ideb enquanto objeto simbólico, que divide e disputa sentidos e filiações.

O dizer do diretor se inscreve em uma filiação discursiva que abarca outros profissionais alocados na questão operacional da educação, que são aqueles profissionais que estão em sala de aula ou a beira dela para contribuir na relação ensino-aprendizagem, conforme análises anteriores e próximas. Aponta para o apagamento da qualidade da educação enquanto uma prática de formação.

Os sentidos da qualidade da educação básica que circulam no imaginário do Diretor 1 apontam para uma direção distinta daqueles que temos observado nas falas do Estado e, especialmente, na peça publicitária que defende a filiação a rede de sentidos que postula o Ideb como algo resolutivo para a qualidade da educação básica, mostrando o território do político como um espaço de amplas possibilidades em constante construção e embates.

Como o Ideb pode ser resolutivo se ele não eficácia em influenciar de maneira positiva a rotina da unidade escolar? Este embate que circula entre os discursos do Ideb e a fala deste profissional, que é um discurso sobre o Ideb, mostra o jogo próprio do funcionamento discursivo dos objetos simbólicos que analisamos e que deixa sempre o sentido do Ideb em suspenso. A relação de sentidos que estão postos aí, mostram a materialidade imanente do confronto que emerge da política com o político, e isso ocorre justamente no espaço político-

simbólico administrativo do Estado, na qual, não há uma disputa apenas no discurso do Ideb com o discurso sobre o Ideb, mas entre e sobre eles.

Os sentidos da qualidade da educação básica deslizam aqui da qualidade → desenvolvimento, posta pela regulação, para piora na aprendizagem → desqualificação dos alunos → imaturidade.

De um lado o governo faz uma peça publicitária que anuncia o Ideb como um parâmetro que irá “mudar” a educação brasileira, colocando-a no mesmo nível dos países desenvolvidos (e isso aparece no modo como o algoritmo é montado); de outro, o diretor da escola analisa o Ideb como algo que não está contribuindo para a afetiva melhoria da qualidade da educação básica, portanto, “fora da realidade da escola”. De um lado o poder de império do Estado regula a melhoria da qualidade da educação básica; de outro, o profissional da educação básica não observa uma mudança da rotina da escola, observa uma piora.

4.2.2 Especialistas em Educação

O Especialista em Educação 1 respondeu o seguinte: “*Os professores dos anos finais do ensino fundamental estão extremamente preocupados com os números e nem tanto com a aprendizagem.*” Neste dizer, o Ideb possui eficácia material limitada. Os sentidos deslizam da qualidade imposta pela regulação para aumento de números, sem inferir, porém, na questão qualitativa da rotina da unidade escolar.

No imaginário do Especialista em Educação 1 estão circulando os sentidos da qualidade da educação básica como as fissuras impossíveis de contenção, pela atividade regulatória do Estado, tal qual, funcionam os jogos de forças entre a política e o político. Para este sujeito, a preocupação com a aprendizagem foi deixada de lado em detrimento dos números do Ideb.

O Ideb não está funcionando pela ordem de transparência de número e nem produzindo uma evidência de sentidos de qualidade da educação básica para este profissional da educação básica. Funciona aí uma dissociação entre número e aprendizagem, um apagamento da aprendizagem em favor do número.

O Especialista em Educação 2 tem o seguinte dizer: “*Tenho procurando melhorar a minha prática diária*”, mostrando que a evidência de sentidos da prática regulatória do Ideb na escola pode estar funcionando no imaginário deste Especialista com eficácia material se ele achar que melhorar a prática depende do Ideb; pode não estar funcionando se essa melhoria não estiver atrelada ao Ideb.

Os sentidos da qualidade da educação neste dizer deslizam da qualidade posta em funcionamento pelo poder regulador para a melhoria da prática diária deste profissional da educação básica (que pode ou não estar associada ao Ideb). Melhorar a prática, porém, pode não ser um elemento que está adstrito ao Ideb, qual seja, independe do Ideb se isso não estiver ligado ao aumento das notas; se a melhoria da prática se vincular a melhoria das notas, tem sincronia com o Ideb.

Para o Especialista em Educação 3: “*De certa forma, o Ideb dá uma ideia de como estão os nossos alunos com relação aos demais. Ajuda a nortear o que é necessário trabalhar e/ou melhorar.*” Este sujeito está inscrito na ordem de transparência de número do Ideb. Está funcionando em seu imaginário as premissas postas em circulação com o Ideb: *ranking* e o paradigma da comparação.

Está funcionando neste dizer o préconstruído da circulação capitalista e seus ditames. Nesta circulação, para ele, é importante observar a nota da unidade escolar para poder comparar com as demais escolas, em um modo de classificação, identificação e pertencimento dos alunos pelas médias de notas alcançadas. Os sentidos da qualidade da educação básica neste dizer deslizam de qualidade para *ranking* e para melhoria via trabalho das escolas, que observam os seus pontos fracos nas variáveis que compõem o Ideb e trabalham nestes.

O Especialista em Educação 4 escreveu: “*O Ideb nos motiva a melhorar.*” Neste dizer a evidência de funcionamento do Ideb proposta pela sua normatização possui eficácia de funcionamento no imaginário do Especialista em Educação 4. O Ideb está funcionando, como um objeto simbólico, na rotina da unidade escolar como algo que estimula mudanças. O efeito de sentidos aqui desliza de qualidade para motivação, mostrando o quanto este sujeito está inscrito na ordem discursiva proposta pelo Ideb ou tão dissociado dela que não consegue distinguir ‘melhorar o quê’ (elipse).

Nos dizeres dos profissionais da educação básica que ocupam o cargo de Especialistas em Educação podemos observar que os sentidos da qualidade da educação básica deslizam de qualidade para regulação; mas, também para motivação, mostrando a eficácia do Ideb enquanto objeto simbólico no imaginário destes sujeitos.

Os sentidos do Ideb estão divididos no imaginário dos Especialistas em Educação em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos habitados no espaço político simbólico administrativo do Estado, onde esses Especialistas em Educação ocupam cargos administrativos na promoção da educação básica e seus embates de melhoria (ou não) com o Ideb.

A inscrição de um Especialista em Educação ou não na ordem de transparência do Ideb indica a capacidade de interpelação dos discursos do Ideb e sua inscrição na forma social capitalista, na qual a qualidade está vinculada aos parâmetros industriais. Mostra a maneira como esses se sujeitos se identificam e ressignificam o Ideb na rotina de suas unidades escolares.

Mostra a eficácia de individualização deste sujeito pelo Estado. Mostra um indivíduo que se identifica por sua inscrição em uma formação discursiva ou outra, porque está tomado por certos sentidos e não por outros, constituindo-se em uma posição sujeito com sua existência, que se inscreve, com suas práticas, na sociedade e no espaço da escola tomado pela questão regulatória do Ideb. (Orlandi, 2001).

4.2.3 Professores

O Professor 1 opina que *“Através da busca pela excelência, professores e alunos ‘tentam’ se unir e buscar alternativas para otimizar o aprendizado e se superar a cada ano.”* No imaginário deste profissional da educação básica, o Ideb infere na rotina da unidade escolar pela “tentativa” de melhoria, na qual, toda a equipe se une para se superarem em relação às notas do Ideb a cada ano. Em seu dizer, o Professor destaca que eles “tentam”, essa busca pela excelência; o sentido de excelência que está funcionando aqui retoma os sentidos próprios do processo produtivo: otimização, busca, alternativas e superação.

Na escolha das palavras, ilusória pelo processo de constituição da posição sujeito, há um retorno aos termos (palavras) estabilizados na forma social capitalista das relações produtivas, isso se dá pelo efeito dos mecanismos do efeito do préconstruído e do ideológico no espaço das filiações a que este sujeito se inscreve em seu dizer.

A ‘gestão’ e a ‘competição’ direcionam os sentidos da qualidade da educação básica neste dizer. Funcionam aquelas circularidades que estão em voga nos ditames da qualidade total, vigentes no espaço industrial da formulação capitalista: otimização, alternativas, superação, etc.

A ordem regulatória do Ideb possui evidências de sentidos na posição em que este profissional está inscrito. Vincula à modelagem do Ideb enquanto um algoritmo; mas, não se filia ao sentido da qualidade da educação básica enquanto gesto de autoria na produção do conhecimento. (Lagazzi, 2015).

Para o Professor 2: *“Infelizmente em regiões no interior, o Ideb não se destaca, a realidade atual prevalece.”* Neste dizer, o Ideb é colocado como uma “realidade futura” ou a

uma “outra realidade”, já que o contrapõe à realidade atual. Os sentidos da qualidade da educação aqui estão funcionando pela falta (na atualidade) do Ideb. A realidade atual nega o Ideb, porque ele não infere na realidade atual, o que não significa que ele não exista.

Na concepção do Professor 3: “*Hoje cobra-se do professor resultados voltados para o número, esquece-se a realidade, em prol da quantidade.*” Mais uma vez, o Ideb aparece como algo que está fora da realidade. Este sujeito nega o efeito de realidade do Ideb, tal qual o Professor 2. Aqui os sentidos da qualidade da educação básica deslizam da qualidade regulatória para o efeito de ausências, daquilo que falta e não compõe a realidade da unidade escolar.

No imaginário do Professor 3, o efeito de transparência de número do Ideb não está funcionando como evidência de realidade. Ele se refere ao número como algo que não “*revela um resultado real*” no objeto simbólico 1, para este profissional da educação básica o Ideb é algo “idealizado pelo sistema.” Este sujeito não se inscreve pela discursividade jurídica que sustenta o indicador.

As falas dos Professores 2 e 3 se complementam, ambas observam o Ideb como algo que está, mais uma vez, ‘fora da realidade da escola’, é um número irreal. As evidências de funcionamento do Ideb não encontram eficácia material nestes sujeitos, que ocupam uma posição sujeito que não está tomada pela circularidade discurso do Ideb.

Para o Professor 4: “*Maior atenção ao processo educacional; implementação da pedagogia de projetos; e capacitação dos professores dentro da escola.*” A eficácia do projeto de elevação da qualidade cujo indicador é o Ideb está funcionando como evidência de realidade no imaginário para este Professor. O seu dizer indica uma posição sujeito que se filia à circulação produtiva capitalista, tal qual, está funcionando no dizer do Professor 1.

A filiação ideológica à Posição Sujeito Capitalista é sustentada nesta discursividade pela ‘capacitação’ e as suas circularidades que deslizam para o “humanismo reformista”, como se a falta/ausência/pouca de educação fosse apenas um déficit a ser corrigido, em vez de ‘formação’, que seria uma “educação no sentido mais forte e definidor de outra estrutura política, de outra formação social” (Cf. Orlandi, 2014, p. 143). Como se o Ideb funcionasse para corrigir a dissimetria do treinamento/capacitação, mas não supre as lacunas da formação.

Os sentidos da qualidade da educação básica deslizam para a pedagogia de projetos e para a capacitação dos professores (humanismo reformista). As condições de produção funcionam aqui como efeito de sentidos e determinam a situação concreta do indicador no imaginário deste profissional, a partir das suas evidências de funcionamento e eficácia do pré-construído e sua historicidade.

Para o Professor 5: “*Não alterou em nada, continuo ensinando com qualidade.*” Neste dizer, mais uma vez, o Ideb funciona pela sua ausência: “não alterou em nada.” Os sentidos da qualidade da educação básica que circulam aqui não têm inferência com o Ideb, mas também não se diz com o quê. É uma negativa de existência do indicador, como se ele estivesse, mesmo, fora da realidade da escola; porque a realidade do Ideb é negada.

O Professor 6 anotou que “*Não alterou.*”. Mais uma vez o efeito de realidade do Ideb fica em suspenso neste dizer. As fissuras que emergem pelo efeito de realidade que o Ideb não alcança a eficácia material de parâmetro que afere a qualidade da educação básica. Apesar da condição de instrumento resolutivo/regulatório para a qualidade da educação básica, os sentidos que o Ideb toma neste dizer são de ausência, como algo que está fora (da realidade da escola), apesar da sua materialidade normativa.

A regulação não é suficiente para superar as barreiras do efeito de realidade e do embate de sentidos de que são tomados todos os documentos normativos, enquanto monumentos simbólicos. “Essas fissuras materializam a defasagem entre a posição do professor guiada pela política pública do ‘para todos’ e a posição do aluno que é marcada por necessidades singulares (específicas)”. (RODRIGUES e BARROS, 2015, p. 380).

4.2.4 Supervisores de Ensino

Os supervisores de Ensino, tais quais, os Especialistas em Educação estão lotados na parte administrativo-burocrática do processo educacional de operacionalização da política pública da qualidade da educação básica indicada pelo Ideb.

Na concepção do Supervisor de ensino 1: “*O processo de educação, práticas educativas inovadoras para alavancar a qualidade do ensino.*” O Ideb produz efeito de sentidos de realidade no imaginário deste profissional. Aqui a eficácia do Ideb enquanto indicador parece funcionar com os sentidos criados pela política pública de elevação da qualidade da educação básica. Podemos perceber aí as evidências da forma social capitalista de inovação e melhoria contínua como elemento essencial para a sobrevivência e crescimento das organizações.

O Supervisor de ensino 2 considera que “*O índice é um meio regulamentador para ações para os dois anos futuros.*” A regulação está funcionando neste dizer pelo instrumento de planejamento, na qual, funcionam as metas do Ideb. Este sujeito inscreve o Ideb como algo que é “regulamentador” a partir de um processo historicamente determinado. Está

funcionando os sentidos da qualidade da educação básica como algo normativo e regulamentador, que não significa mudanças na rotina da unidade educacional.

Para o Supervisor de ensino 3: *“Não mudou nada, continuamos trabalhando, pensando na qualidade e não em notas para o governo.”* Mais uma vez o sentido do Ideb se vincula pela ausência de evidência de sua eficácia na realidade da unidade escolar. Circula aqui, como em outros dizeres, a sua ineficácia enquanto instrumento capaz de instigar novas práticas com efeito de sentidos na relação ensino-aprendizagem. Está funcionando como algo que está lá, posto pelo Estado, mas que está ‘fora da realidade’ das unidades escolares.

Neste dizer, o Ideb não serve para a educação, para o aluno ou para a sociedade; ele serve para o governo. Serve para a capacitação e/ou para o treinamento, mas não para a formação. Os sentidos da qualidade aqui não estão vinculados às notas do Ideb (que são para o governo).

O Supervisor de ensino 4: *“Para analisar o resultado e melhorar a qualidade da educação.”* Este sujeito se encontra inscrito na ordem discursiva do Ideb. Para ele, o Ideb infere na rotina da unidade escolar porque permite analisar o resultado do indicador e “melhorar a qualidade da educação”. O Ideb está funcionando com eficácia material de instrumento de melhoria da qualidade da educação básica no imaginário deste profissional. O Supervisor de ensino 4 se inscreve nas condições de produção do Ideb, o que faz com que o indicador tenha efeito de realidade para ele.

O Supervisor de ensino 5 anotou que *“Aumentou o meu trabalho.”* Nesta inscrição discursiva, o Ideb não está produzindo efeito de realidade no imaginário deste profissional da educação básica. O efeito de evidência do Ideb aqui, assim como em outros dizeres, está fora da realidade da escola. É algo posto pela regulação, que não possui sentido de realidade no ambiente escolar.

A política e o político em funcionamento no espaço político simbólico administrativo do Estado a partir dos dizeres dos Supervisores de Ensino revela um embate que faz com que o sentido do Ideb permaneça em suspenso: de um lado há profissionais inscritos na eficácia das evidências dos sentidos postos em funcionamento pelo discurso do Ideb; e de outro, os sujeitos que não se inscrevem nas condições de produção do Ideb e o consideram como algo que, apesar de existir pelo poder regulatório, não tem efeito de evidência de realidade na escola.

Os lugares de significação em funcionamento, em cada dizer, apontam para as posições de cada um desses sujeitos no arranjo da escolar e da política educacional em circulação no (e com o) Ideb.

4.3 O dizível e o realizável

As condições de produção que circulam pelas discursividades dos dizeres do e sobre o Ideb neste recorte, constituem o efeito das relações de lugar do qual os sujeitos se acham inscritos. No dizer do Ideb (item 5.1) está funcionando a cena de montagem do Ideb para a sociedade, circulando aí a publicidade estatal que intenta uma aproximação do dizível com o realizável: o Estado, com uma ampla noção imaginária de clareza, que se faz presente na vida do sujeito, convidando-o a participar deste projeto, que não é um projeto do governo/Estado, é para ‘você’ conhecer e participar.

Na peça publicitária de apresentação do Ideb circulam as discursividades do imaginário que constitui a propaganda liberal burguesa, “fundada na Declaração dos Direitos do Homem, o papel motor do sujeito de Direito, das consciências e das ‘ideias que levam o mundo’” (Cf. Pêcheux, 2014, p.82). A eficácia dos dizeres/do chamamento do anúncio governamental (discurso do Ideb) encontra nos dizeres dos profissionais da educação básica (discurso sobre o Ideb) a materialidade de sua interpelação, seja pela evidência de sua realidade funcionando no imaginário dos profissionais da educação básica, seja pelo seu efeito de sentido de “fora da realidade”.

A política e o político em funcionamento no espaço político simbólico administrativo do Estado a partir da análise dos objetos simbólicos deste recorte mostram a multiplicidade de lugares e sentidos que um objeto pode ocupar. A correlação entre esses dois discursos produz um deslize de sentidos em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos: de um lado, a propaganda de Estado busca mobilizar as massas populares em nome do ‘desenvolvimento’ da nação; de outro, nem mesmo todos os profissionais da educação básica se inscrevem no ideário de qualidade posto pelo Ideb, apesar do seu poder regulatório.

Nas produções discursivas dos profissionais da educação básica funciona um imaginário de embate de sentidos, porque nem todos se inscrevem pela ordem de transparência de número posta/imposta pelo Ideb. Os sentidos da qualidade da educação básica que circulam nos dizeres (discurso sobre Ideb) não se filiam a uma única rede de sentidos, mas estão dispostos e contrapostos por uma babel de possibilidades que vão desde a negativa de eficácia material do Ideb até o seu engajamento como algo resolutivo para a qualidade da educação básica.

Ao responderem à questão de “*como o Ideb alterou em sua rotina na unidade escolar*” podemos observar como as evidências do Ideb ganham sentido no imaginário dos profissionais da educação básica, seja se inscrevendo pela ordem de transparência do Ideb,

seja resistindo a ele. Podemos observar também como a multiplicidade de lugares institucionais que esses profissionais ocupam afetam as condições de produção e coagem fortemente o dizer destes sujeitos.

Há aqueles profissionais que estão inscritos pela discursividade jurídica do Ideb e da publicidade governamental apresentada pelo discurso do Ideb, que observam no indicador sentidos de eficácia material ligado ao projeto de desenvolvimento do país; mas, também, há aqueles que resistem à ordem de transparência do número e as evidências jurídicas de sustentação normativa do Ideb.

Os sentidos da qualidade da educação básica que estão funcionando pelas discursividades dos objetos simbólicos deste recorte evidenciam um apagamento da noção do Estado/política como produtor do consenso e do bem comum, “há um esgotamento do Estado e o que funciona no modo de produção da realidade não é mais a repressão, mas a dispersão”. (Cf. ORLANDI, 2010, p.18).

Nesta dispersão, a historicidade do Ideb está funcionando pelo silenciamento de certas práticas pedagógicas que são atualizadas por outras. A sustentação deste apagamento do Estado e a passagem para uma sociedade de mercado (Cf. Orlandi, 2010) se dá por argumentos jurídicos e uma língua de Estado que busca no cidadão ‘livre’ o seu *sparing* preferencial de assujeitamento.

O político neste espaço de disputas políticas e simbólicas, inscritas no funcionamento administrativo-jurídico e operacional do Estado, funciona como um argumento capaz de silenciar outras práticas que não estão inscritas na ordem de funcionamento do Ideb: “O político como argumento funciona justamente no silenciamento de outras práticas não coesas com aquilo que está devidamente administrado e que se sustenta por uma discursividade jurídica”. (PFEIFFER, 2010, p. 98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Selecionamos como ponto de partida, da perspectiva da linguagem, textos produzidos pelo Estado/Governo, optando por nomeá-los de discurso “do” Ideb; e, também, dizeres de profissionais da educação básica que nomeamos discurso “sobre” o Ideb. Analisamos esses discursos tendo por base a perspectiva teórica e metodológica da Análise de Discurso (AD) desenvolvida por E. Orlandi e outros no Brasil, a partir dos estudos de Michel Pêcheux realizados na França.

Os discursos “do” e “sobre” o Ideb foram tomados como objetos simbólicos com estatuto de monumentos e não documentos ou falas/texto, atentando-nos para a montagem simbólica desses discursos e seus efeitos de sentidos. Ao longo de nossas análises, procuramos compreender como os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando no *corpus* e como o Ideb está produzindo sentidos que circulam socialmente e determinam um lugar próprio de significação para a educação no país.

Exercitar o batimento entre a descrição e a interpretação pela análise dos discursos “do” e “sobre” o Ideb permitiu observar que:

- a) no discurso “do” Ideb há uma tentativa de parametrização dos sentidos do indicador a fim de torná-lo uma das “coisas a saber”, pela qual o Estado/Governo arbitra (imaginariamente) os modos de vida e processos de significação nos indivíduos tutelados por ele (na condição de cidadãos) ou aqueles a deriva (se não estão na condição de cidadãos).
- b) no discurso “sobre” o Ideb, o seu sentido fica em suspenso, ora com evidências de eficácia material decorrente da montagem do Ideb, ora como algo que está fora da realidade da escola. Circulam nos dizeres sobre o Ideb, os sentidos da resistência e das relações de lugar que cada sujeito se acha inscrito.

Considerando que a materialidade do gesto de interpretação se dá na relação da historicidade com a memória, (Cf. ORLANDI, 2013), o Ideb, pelo seu efeito normativo/regulador, atua como um acontecimento discursivo com efeito simbólico e funcionamento político, que tem por base a memória (e o seu papel) no processo de circulação dos efeitos de evidências realidade do Ideb no imaginário escolar (Cf. PÊCHEUX, 2015; ORLANDI, 2015).

A partir das condições de produção do Ideb analisamos que ele é produto decorrente da textualização do político em funcionamento na sociedade. A política pública, cujo

indicador é o Ideb, tem como embrião as mudanças estruturais ocorridas no Brasil (e no mundo) no último século. A revolução tecnológica, a produção (e reprodução) em massa, a circularidade do capital e a eliminação das fronteiras físicas corroboraram para uma evidência de mundo fundada na volatilidade das questões sociais, estruturais e de formação (Cf. BAUMAN, 2008).

Nesse contexto, o número do Ideb funciona pela eficácia do pré-construído, trazendo para a escola as metodologias de qualidade total em circularidade no mercado, assim como seus desdobramentos. Encarnam nesse cenário a reforma do Estado brasileiro e a implantação da noção de cidadão-consumidor estabelecendo uma relação direta entre a esfera da circulação de mercadorias e seu papel estruturante na constituição da forma sujeito histórica contemporânea, com função preponderante na formação e produção de atores políticos e sociais e em suas correlações (cf. CARROZZA, 2011).

Há uma tentativa (imaginária) de parametrização dos sentidos da qualidade da educação básica, por meio de um algoritmo, como se os números evidenciassem o refúgio da ‘verdade’. O algoritmo produz sentidos pela sua materialidade com efeito no pré-construído e pela transparência de número; mas o Ideb funciona pelos efeitos de sentidos, considerando a linguagem (em sua materialidade).

No recorte 01 analisamos que o discurso “do” Ideb, via algoritmo, intenta a realização de um trabalho de construção, via circulação discursiva, das evidências históricas da realidade e eficácia de funcionamento do Ideb no imaginário social em que ele é disseminado pela questão numérica (efeito de transparência de número); ao mesmo tempo em que as proposições lógicas do Ideb não determinam as filiações de sentidos produzidas pelo algoritmo.

Os sentidos que circulam para a qualidade da educação básica ali precisam ser construídos nos sujeitos que mobilizam esses sentidos em suas práticas educativas e de gestão da educação. Porque esses processos discursivos de constituição dos sentidos se realizam nos sujeitos que interpretam o Ideb, cotidianamente, ao mesmo tempo em que há um apagamento desse sujeito em favor da instituição que ele representa/atua.

No dizeres “sobre” o Ideb observamos como as condições de produção constituem o efeito das relações de lugar do qual os sujeitos se acham inscritos. Nas formações discursivas em funcionamento nas falas dos profissionais de educação podemos perceber, pelo menos, duas posições distintas: a dos educadores, representado pelo discurso do diretor e dos professores, que dizem que a ordem numérica do Ideb é algo “fora da realidade”; e a dos administradores/burocratas, que se inscrevem na ordem do Ideb e o observam como um

indicador do trabalho dos professores e das unidades escolares, considerando o Ideb como um parâmetro na realização do seu trabalho de Supervisor e/ou Especialista em Educação.

No recorte 2 observamos como a língua de Estado decreta algo para o Ideb, mas que tal ato regulatório não ganha eficácia material imediatamente e que ele é reformulado pela instância administrativa da regulação (Inep). A interação entre o que o Estado decreta e o que ele efetivamente quer, ocorre em uma instância de lutas e confrontos simbólicos e políticos. No discurso “do” Ideb, existe a tentativa de construção de um efeito de transparência do indicador pela sua formulação numérica; na instância escolar, esse efeito se dá pelo sentido do Ideb como algo “fora da realidade da escola” (educadores) ou como algo relacionado a um parâmetro de trabalho (burocratas).

No terceiro recorte, analisamos que na peça publicitária de apresentação social do Ideb circulam as discursividades do imaginário que constitui a propaganda liberal burguesa, “fundada na Declaração dos Direitos do Homem, o papel motor do sujeito de Direito, das consciências e das ‘ideias que levam o mundo’” (Cf. PÊCHEUX, 2014, p.82). O discurso sobre o Ideb, porém, põe em jogo o movimento da resistência, pelos sentidos de ineficácia material do Ideb como algo que contribui para a melhoria da qualidade da educação básica no real da escola.

As políticas públicas de educação nos espaços político-simbólicos administrativo e escolar, a partir da análise dos discursos “do” e “sobre” o Ideb, mostram a multiplicidade de lugares e sentidos que o Ideb, enquanto objeto simbólico, pode encarnar. De um lado, a propaganda de Estado busca mobilizar as massas populares em nome do ‘desenvolvimento’ da nação, utilizando parâmetros numéricos e apelando para a produção de sentidos a partir de um algoritmo e a rede de sentidos da circularidade capitalista; de outro, os profissionais da educação básica resistem ao Ideb, inscrevendo-o na ordem de idealização pelo sistema (político/governo/estado).

Compreender como os sentidos da qualidade da educação básica estão funcionando no *corpus* construído e como os efeitos de sentidos sobre o Ideb estão sendo produzidos e circulando socialmente, determinando um lugar próprio de significação para a educação no país, implica em reconhecer que está em movimento, na sociedade, um apagamento da noção do Estado/política como produtor do consenso e do bem comum, pelo esgotamento do Estado, que atua não mais circulando no modo de produção da realidade pela repressão, mas pela dispersão. (Cf. ORLANDI, 2010). Funciona aí uma a mutação do aparelho repressivo do Estado para o dispersivo das questões sociais, políticas e simbólicas.

Nessa dispersão, a historicidade do Ideb funciona pelo silenciamento de certas práticas pedagógicas que são atualizadas por outras (número), há um apagamento da ‘realidade da escola’, que passa a ser representada pela ‘nota da escola’. Tal fenômeno decorre da sustentação de um apagamento do próprio Estado, dado pela passagem de uma sociedade estatal para uma sociedade de mercado (Cf. Orlandi, 2010). O argumento sustentáculo dessa transformação é jurídico e se dá pela língua de Estado que busca no cidadão ‘livre’; o seu *sparing* preferencial de assujeitamento.

O cenário atual das políticas públicas educacionais aferidas pelo Ideb, em funcionamento nos espaços político-simbólicos administrativo e escolar é suscetível de ruir sob o peso de um acontecimento novo. Isso pode se dar a partir de uma prática de formação (e não apenas qualificação e treinamento), cujas evidências de sentidos da qualidade da educação básica perpassem pelos sentidos da qualidade da educação básica enquanto gestos de autoria na produção do conhecimento (Cf. LAGAZZI, 2015) e respeito ao contexto local das condições de produção a que essa educação/formação está sujeita.

Em nossa relação com o mundo nos significamos e ressignificamos enquanto sujeitos da e para a escola. Historicamente, essa relação com o ambiente escolar vem sendo tocada e montada como um instrumento produtivo. Circula uma tentativa de precarização da escola pelo avanço de discursos pautados na racionalidade e produtividade, baseados em algoritmo e dados da educação internacional (tal qual o Ideb). A intencionalidade desses gestos aponta para a privatização da escola pública e para o apagamento do público, mostrando o funcionamento da textualização do político em funcionamento na sociedade.

Esse apagamento do público gera a demanda urgente por um movimento de resistência que tenha como *lócus* a ressignificação das evidências de funcionamento pré-construídas nos discursos do Ideb, em que circula a sujeição ao mercado e seus princípios, em um cenário em que os alunos e professores são vistos como coadjuvantes no processo de educação.

Há necessidade de reverter esse processo pensando em uma educação social que contribua para materializar os sentidos da educação pública para além de como estão encarnados na história, porque a capitalização da educação estabelece novos lugares para os sujeitos. O aluno sai da posição de cliente para tornar um produto do processo produtivo da educação de qualidade com o Ideb. Existe, na circularidade do Ideb, a formação de consumidores alinhados com a globalização econômica e suas evidências de funcionamento.

Entender o funcionamento do Ideb por esta perspectiva discursiva nos possibilitou compreender que este movimento que liga o índice a uma lógica de mercado, acaba por produzir um sentido para a educação como um serviço e não um bem público propiciado pelo

Estado. Ficam, enfim, novas perspectivas para o aprofundamento da questão, que poderão nos auxiliar na construção de um sentido para a educação no país que venha ao encontro de mais justiça social e do bem comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Márcia da C. P. **DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E QUALIDADE: uma interpretação do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Instituto de Engenharia de Produção e Gestão, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá (MG). 201.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, Vozes, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 2008.

BANCO MUNDIAL. **El desarrollo en la practica. Prioridades y estratégias para la educación**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1996.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso dezembro de 2016.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos**. Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei. Brasília: MP, 2007a.

BRASIL. DECRETO nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm > Acesso em agosto de 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001: 222-259.

CARROZZA, Guilherme. **Publicidade: o consumo e sua língua**. Newton Guilherme Vale Carrozza. - Campinas, SP : [s.n.], 2010. Tese de Doutorado.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Redemocratização**. Seminário realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, em 26.04.2006. Lua Nova, São Paulo, 71: 173-228, 2007.

CORTEN, A. **Discurso e representação do político**. Em “Os múltiplos territórios da Análise de Discurso”, organizado por Freda Indursky e Maria Cristina Leandro Ferreira. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato. 1999.

DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe: uma análise crítica em tempos de Ideb**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, Alessandra N. **O discurso da placa do Ideb: foi nota mesmo que você disse?**.2015. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HOBBS, T.1983. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural.

KINZO, MARIA D'ALVA G. **A DEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA: um balanço do processo político desde a transição**. São Paulo Perspec. vol.15 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2001.

LAGAZZI, Suzy. **O confronto político urbano administrado na instância jurídica**. Em Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso. Org de Eni P. Orlandi. Editora RG. Campinas, 2010.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política**. Ideias para Reforma Democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Vanessa. **Interações entre federalismo e políticas sociais**. Rev. de sociologia política. Novembro de 2006. Num. 18, p. 219 a 222. CP 143j.

ORLANDI, Eni P. **Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa**. Revista RUA, Campinas, v. 21, n. 2, p. 2179-9911, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454/9967>. Acesso em junho de 2017.

ORLANDI, Eni P. **Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento**. In Discursos sobre a inclusão. Organizadoras: Eliana Lucia Ferreira e Eni P. Orlandi. Niterói, Intertexto, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2ª. Edição. Editora Cortez. São Paulo, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos**. 4ª edição. Editora Pontes. Campinas, SP, 2012.

ORLANDI, Eni P. **A Casa e a Rua: uma relação política e social**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 693-703, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em março de 2017.

ORLANDI, Eni P. **Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência**. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, 2010.

ORLANDI, Eni P. (org). **Cidade atravessada: os sentidos do público no espaço urbano**. Campinas, Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **A análise do discurso e seus entremeios: notas à sua história no Brasil**. Caderno de Estudos Lingüísticos n° 42. p. 21 a 40. Campinas: Jan/Jun 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª. Edição . Ed Pontes, Campinas, SP. 1996.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio — no movimento dos sentidos**. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp. 1995.

OCDE. OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015 : análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados por E. Orlandi. Campinas, SP. 4ª edição – pontes editores, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de E. P. Orlandi et alii. Campinas: UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O papel da memória**. Em Papel da Memória. Pierre Achard et al. Tradução de Jose Horta Nunes. 4ª. Edição. Pontes editores. Campinas, SP, 2015.

PFEIFFER, Claudia C. **Retórica: Sujeito e Escolarização**. In: ORLANDI, E.P.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). Institucionalização dos Estudos da Linguagem: a disciplinarização das ideias. Campinas: Pontes, 2002.

PFEIFFER, Claudia C. **Políticas Públicas de Ensino**. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, 2010.

RODRIGUES, Eduardo A. BARROS, Renata C. B. **Discursos sobre Língua(gem) e Sujeito em Documentos Reguladores da Educação: a questão da inclusão**. Revista Polifonia, Cuiabá, MT. Vol. 22, nº. 31, p. 372-406, Janeiro-junho, 2015.

RODRIGUES, Rogério. **Para além de qualquer princípio educativo: a educação escolar como processo de construção do saber**. Rev. Conjectura de Filosofia da Educação, Caxias do Sul, v.18, n.3, p. 89-106, set./dez.2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. Revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo : Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP. Autores associados: São Paulo, Fapesp, 2002.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em 18 de janeiro de 2017.

<http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em 25 de março de 2017.