

ASSUMINDO O COMPROMISSO: A RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO POR MEIO DOS MECANISMOS DE GOVERNO DO PROGRAMA CIDADE ESCOLA



Suzana Lima dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Foto de Willian Baldon (2014), atividades do Cidade Escola na instituição Fundação Pão dos Pobres, Porto Alegre.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Suzana Lima dos Santos

**ASSUMINDO O COMPROMISSO: A RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL
DA EDUCAÇÃO POR MEIO DOS MECANISMOS DE GOVERNO DO
PROGRAMA CIDADE ESCOLA**

Porto Alegre

2016

Suzana Lima dos Santos

**ASSUMINDO O COMPROMISSO: A RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL DA
EDUCAÇÃO POR MEIO DOS MECANISMOS DE GOVERNO DO PROGRAMA
CIDADE ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2016

Suzana Lima dos Santos

CIP - Catalogação na Publicação

Lima dos Santos, Suzana

Assumindo o compromisso: a responsabilização social da educação por meio dos mecanismos de governo do Programa Cidade Escola / Suzana Lima dos Santos. - 2016.
201 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação Integral. 2. Governamentalidade neoliberal. 3. Responsabilização social da Educação. 4. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. I. da Silva Thoma, Adriana, orient. II. Título.

**ASSUMINDO O COMPROMISSO: A RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL DA
EDUCAÇÃO POR MEIO DOS MECANISMOS DE GOVERNO DO PROGRAMA
CIDADE ESCOLA**

Banca Examinadora

Profª Drª Adriana da Silva Thoma – Orientadora

Profª Drª Dulce Mari da Silva Voss – UNIPAMPA/RS

Profº Drº Mozart Linhares da Silva – UNISC/RS

Profº Drº – Alfredo Veiga-Neto – PPGEDU/UFRGS

Agradecimentos

Diz-me Cecília Meireles (2001): “Basta-me um pequeno gesto, feito de longe e de leve, para que venhas comigo e eu para sempre te leve”. Levo em minha história e em meus percursos a felicidade de muitos encontros e de muitos pequenos gestos daqueles que de tantas formas me afetam.

Pedro e Geovane Lima Bellinazo, filhos amados que me afetam com seu amor incondicional.

Luciene, Cristina e Gustavo Lima, que me dedicam amor, apoio e confiança. Família.

Nedli Valmorbida, amiga sensível e espiritualizada, amizade alegre, comprometimento com a educação, leitora de minhas produções.

Isabella Lacerda, generosa disponibilidade que fortalece a noção de amizade.

Professora **Adriana da Silva Thoma**, comprometida ética e intelectualmente com seu Grupo de Orientação e com as muitas questões educacionais.

Colegas do Grupo de Orientação **Cláudia Tapia Sikilero, Daniele Vargas, Graciele Marjana Kraemer, Larisa da Veiga Vieira Bandeira, Lilian Carine Madureira Vieira da Silva, Luciane Bresciane Lopes**, discussões teóricas e analíticas necessárias para a qualificação de nossas pesquisas.

Professora **Norma Regina Marzola**, escolha primeira, oportunidade de muitas aprendizagens pessoais e profissionais.

Professores **Alfredo Veiga-Neto, Dulce Mari da Silva Voss e Mozart Linhares da Silva**, pelo reconhecido trabalho em educação, honram-me com a participação nesta Banca.

Secretaria de Educação de Porto Alegre, EMEF Migrantes, EMEF Professora Ana Íris do Amaral e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me possibilitam trabalho, pesquisa, conhecimentos, relações, realizações.

Resumo

A Tese tem como objetivo evidenciar práticas de integração, tecnologias avaliativas e estratégias de comparação acionadas pelo que denomino dispositivo do Compromisso. Esse dispositivo atua por meio de mecanismos de governo das instituições escolares do país para dar conta do que é produzido discursiva e praticamente como a qualidade da educação pública brasileira. A pesquisa foi feita no âmbito da política municipal de Educação Integral de Porto Alegre, instituída Programa Cidade Escola/SMED-PoA, em sua relação com as políticas nacionais de avaliação da qualidade da educação pública, como aquelas implementadas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica/MEC, no ano de 2007 e pelo Plano Nacional de Educação/MEC com vigência para o decênio de 2014 até 2024. Foram usados como referencial teórico-metodológico estudos produzidos por Michel Foucault, os quais remetem aos conceitos de problematização, governamentalidade e dispositivo. Demonstro na Tese como o dispositivo do Compromisso se engendra à racionalidade contemporânea neoliberal de produção, avaliação e comparação de distintos saberes de sociedades, de instituições escolares e de sujeitos educacionais. No que se refere às políticas nacionais, a definição de metas percentuais e índices numéricos para avaliar, medir e monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, das gestões escolares, das aprendizagens dos alunos, da formação de professores, monitorar a evasão escolar, a reprovação e tantos outros fazeres educacionais conduz para a produção de mecanismos de governo que promovam o alcance desses valores numéricos. A Prova e a Provinha Brasil, assim como o Ideb, constituem-se em tecnologias avaliativas que se conformam às estratégias comparativas usadas pela Secretaria de Educação de Porto Alegre para avaliar o impacto da integralização educacional neste município. Para dar conta das metas percentuais de integralização, a Secretaria, elemento constituinte da governamentalidade contemporânea, recorre a práticas de integração que objetivam minimizar conflitos institucionais que ameacem a atuação do dispositivo. Defendo na Tese que esses mecanismos de governo mobilizam a articulação dessa Secretaria com as mais diversas instituições e atores sociais e têm por finalidade produzir efeitos na educação municipal que comprovem o sucesso do sistema de ensino da Rede Municipal, a partir do alcance das metas e índices nacionais de qualidade. Ao mesmo tempo em que o sucesso do sistema de ensino de Porto Alegre vincula-se à responsabilização social, na medida em que os elementos do dispositivo assumem um compromisso político, ético e social com a qualidade da educação pública brasileira.

Palavras-chave: governamentalidade neoliberal, dispositivo, responsabilidade, compromisso, qualidade da educação pública, Educação Integral.

Abstract

The Thesis aims to highlight integration practices, evaluative technologies and comparative strategies activated by what I denominate device of Commitment. This *dispositif* works through government mechanisms of educational institutions of the country to deal with what is discursive produced and just as the quality of Brazilian public education. The survey was made within the municipal policy of Integral Education of Porto Alegre, nominated City School Program/SMED-PoA, on its relationships with national evaluation policies of the quality of public education, such as those implemented by the Development Plan of Basic Education/MEC in 2007 and by the National Plan of Education/MEC with validity for the decennary of 2014 until 2024. As theoretical-methodological references were used studies produced by Michel Foucault, which refer to the concepts of problematization, governmentality and apparatus. In the Thesis it is shown how the *dispositif* of Commitment interlace with contemporary neoliberal rationality of production, evaluation and comparison of distinct knowledge of societies, educational institutions and educational subjects. With regard to national policies, definition of percentage targets and numerical indices to evaluate, measure and monitor the quality of educational systems, schools management, students learning, teachers training, monitor school dropout, school failure and many other educational doings leads to the production of governance mechanisms which promote the achievement of these numerical values. The Prova and the Provinha Brazil, as well the Ideb, are evaluative technologies that comply with the comparative strategies used by the Secretariat of Education of Porto Alegre to assess the impact of integral education on this city. In order to deal with these percentage targets of integralization, the Secretariat, constituent element of contemporary governmentality, uses integration practices that aims to minimize institutional conflicts that threaten the *dispositif* performance. In the thesis, I support that these government mechanisms mobilize the articulation of this Secretariat with the most diverse institutions and social actors and intend to produce effect in municipal education which prove the success of the educational system of the city, based on the achievement of national goals and indices of quality. While the success of the educational system of Porto Alegre is linked to the social responsibility, as the elements of the *dispositif* assume a political, ethical and social commitment to the quality of Brazilian public education.

Keywords: neoliberal governmentality, *dispositif*, responsibility, commitment, quality of public education, Integral Education.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles (Foucault, 1998, p.246).

Lista de Abreviaturas e Siglas

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil

ACM – Associação Cristã de Moços

AMURT – Associação Beneficente Amurt-Amurtel

BIRD – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMASI – Centro Social Marista Santa Isabel

Cenpec – Centro de estudo e pesquisa em educação, cultura e ação comunitária

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CESMAR – Centro Social Marista de Porto Alegre

CPIJ – Centro de Promoção da Infância e da Juventude

DOPA – Diário Oficial de Porto Alegre

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FECI – Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional

FIS – Fundação Itaú Social

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Gestar – Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME - Planos Municipais de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação 2001-2010

PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSFC – Projeto Social Futebol Clube

RME - PoA - Rede Municipal de Educação de Porto Alegre

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SIE - Sistema de Informações Educacionais

SMED-PoA - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de Quadros, Tabelas e Figuras

Quadro 01 – Quadro de documentos a serem analisados na pesquisa	19
Tabela 01 – Ideb 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o Brasil	24
Tabela 02 – Ideb 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para Porto Alegre	25
Tabela 03 – Síntese de indicação do PAR	29
Tabela 04 – Tabela de horas de Projetos de Rede com professores da RME-PoA referente ao ano 2015	58
Tabela 05 – Tabela das entidades habilitadas ao convênio referente ao Edital 01/2014 e suas faixas de atendimento	59
Tabela 06 – Tabela da forma do repasse para as entidades conveniadas ao Programa Cidade Escola e as faixas de atendimento	60
Tabela 07 – Tabela de Dados da Educação Integral	63
Quadro 02 – Metodologia de Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola/ Educação Integral	119
Quadro 03 – Quadro de abrangência das ações da FIS e do Cenpec na cidade de Porto Alegre em 2014	140
Quadro 04 – Quadro de metas da FIS para Porto Alegre	147
Figura 01 – Vista aérea da EMEF Migrantes	170
Figura 02 – Vista aérea da EMEF Migrantes e das empresas parceiras	171
Figura 03 – Vista aérea da EMEF Professora Ana Íris do Amaral	175

SUMÁRIO

1. Contornos da análise	15
1.1. Do compromisso com a qualidade	24
1.2. Dos contornos filosóficos	35
2. Visíveis e enunciáveis em educação	45
2.1. A problematização como possibilidade analítica do Compromisso	50
2.2. A constituição do Programa Cidade Escola como um problema de governo contemporâneo	57
3. O dispositivo do compromisso	73
3.1. A visibilidade do dispositivo do Compromisso por meio de suas discursividades	75
3.2. Mecanismos de governamentalização neoliberal do dispositivo do Compromisso	88
4. A responsabilização social por uma educação de qualidade ou <i>Que atores e práticas entram em cena no jogo político de governo?</i>	101
4.1. Tecnologias avaliativas e estratégias de comparação do dispositivo do Compromisso: Ideb e Prova Brasil	109
4.2. Provinha Brasil: efeitos de poder das racionalidades neoliberais na educação	125
4.3. Práticas de integração: formas de gerenciar conflitos que afetam a eficiência do dispositivo do Compromisso	136
5. Assumindo o Compromisso: ações de integração institucional e processos avaliativos e os efeitos que produzem na Educação Integral no município de Porto Alegre	158
Referências	183
Lista de anexos	193

1. Contornos da análise

Eu dizia há pouco que a Filosofia era uma maneira de refletir sobre nossa relação com a verdade. É preciso acrescentar: ela é uma maneira de nos perguntarmos: se esta é a relação que temos com a verdade, como devemos nos conduzir? (Foucault, 2005a, p.305).

Uma prática de pesquisa tem a ver com o modo como nos posicionamos diante de nós mesmos e diante dos outros, tem a ver com o modo como nos relacionamos com as coisas deste mundo. Uma prática que, nesta pesquisa, especificamente, refere-se a certos modos de nos relacionarmos com mecanismos de produção de verdades e mecanismos de poder e de saber educacionais. Inicio esta Tese indagando, portanto, exatamente como, em tempos de políticas racionalizadas nas manifestações neoliberais, especialmente no que refere ao Brasil – por mais abrangente e diverso que este conceito possa ser e este um país de diversidades e contrastes –, nos conduzimos no campo educacional, autorizados e legitimados a dizer e a fazer a escola pública, suas práticas e seus sujeitos.

O questionamento de Michel Foucault *se esta é a relação que temos com a verdade, como devemos nos conduzir?* não está aí posto apenas para nos inquietar, mas, e principalmente, para cumprir, por que não dizer, sua função enunciativa: ele nos interpela, ele nos indaga e nos faz pensar sobre o nosso próprio pensamento. Foucault,

em seus trabalhos, nos assegura sobre a importância das possibilidades que temos de transformar nosso pensamento. Para o autor, a coisa mais interessante sobre uma ideia é, exatamente, a maneira como a pensamos: o *como* de um pensamento é seu nascimento frágil, é seu valor durável¹. E essa possibilidade de pensar de outros modos que me conduziu a pensar sobre alguns efeitos que são produzidos sobre a educação pública brasileira na Contemporaneidade, a partir de discursividades, de práticas e de relações de poder e de saber, produzidas na interconexão dos mais diferentes domínios, como o econômico, o social, o político, o cultural, o científico, o histórico, o estatístico, o empresarial, entre outros tantos. Pensá-los, os efeitos, não apenas na materialidade de suas práticas, de suas instituições ou de suas políticas. Pensá-los, também, em suas relações e naquilo que eles movimentam em um dispositivo de governo educacional.

No quão durável forem estes meus pensamentos, portanto, proponho problematizar práticas de integração, tecnologias avaliativas e estratégias de comparação acionadas pelo que denomino como *dispositivo Compromisso Todos pela Educação*, ou dispositivo do Compromisso, no âmbito das políticas de integralização das escolas de Porto Alegre, na medida em que ao dispositivo estão articulados diferentes modos de monitorar e modificar índices que propõem medir o que é evidenciado nacionalmente como *qualidade educacional*. Mais especificamente, a qualidade da Educação Integral, neste município. Ao mesmo tempo em que aciona suas práticas, tecnologias e estratégias esse dispositivo do Compromisso atua para mobilizar a sociedade a responsabilizar-se por aquilo que circunscreve como a *qualidade da escola pública* do país, tal como essa qualidade é evidenciada pelo Ministério da Educação (MEC), pactuando um compromisso político, ético e social, racionalizado por um neoliberalismo eficiente².

Assim, evidencio, nesta introdução, os caminhos que me levaram à desconstrução de algumas certezas – que vêm sendo cuidadosamente construídas ao longo dos tempos por discursos generalizadores sobre a educação pública e que nos

¹ Cf. Foucault, 2010a, p. 368.

² O neoliberalismo se constitui como uma das formas contemporâneas de governamentalidade e será exposto ao longo da Tese. Quanto à eficiência refiro-me às transformações das relações de poder, relações políticas, sociais, administrativas, entre outras, produzidas no interior de um dispositivo e que vão se modificando de modo racional e planejado, a fim de alcançar as finalidades do governo.

acomodam no lugar de educadores –, caminhos que, com efeito, me levaram a esta pesquisa. Entendo que uma pesquisa é uma escolha que não somente diz respeito ao modo como fomos subjetivados, mas que também nos significou e nos sujeitou. Desse modo, nessa Tese, não me distancio das posições que ocupei e ocupo enquanto sujeito da educação. O campo de análise aqui apresentado, assim como o referencial teórico para definição da *problematização* do que constituo como um dos *dispositivos de governo educacionais* da atualidade, está diretamente vinculado ao meu trabalho como assessora e professora de matemática da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-PoA)³ e aos meus estudos como aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS⁴.

Ao optarmos por um tipo de problematização e não outro, ao escolhermos este campo teórico e não aquele, é porque estamos imersos em uma existência singular, é porque experimentamos e produzimos certos sentidos e não outros. Portanto, a análise proposta constitui-se num processo de produção de sentidos, que olha para as políticas educacionais brasileiras, a partir de concepções da teoria político-filosófica de Michel Foucault, como campo normativo e regulador de dizeres e fazeres escolares e pedagógicos, de normalização e de regramento de condutas educacionais. Concepções que serão desenvolvidas ao longo da escrita, mas das quais destaco, de início, a noção de *governo*, qual seja, *conduzir a conduta dos indivíduos e das coletividades* (FOUCAULT, 1995), seja pela relevância, seja pela recorrência neste texto. Tendo especial atenção ao duplo sentido da palavra conduta que, na perspectiva foucaultiana, quer dizer, ao mesmo tempo, o “ato de ‘conduzir’ os outros e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (1995, p. 243).

No que se refere ao governo, a partir da noção foucaultiana, entrecruzar conceitos advindos dessa teoria político-filosófica com aquilo a que me proponho analisar traz implicações, já que uma análise, e aqui me excedo parafraseando Foucault

³ A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre congrega diversos elementos como a Secretaria Municipal de Educação, instituída a mantenedora desta Rede, as escolas de Educação Infantil, públicas e conveniadas, as escolas de Ensino Fundamental e Médio, as escolas de Educação de Jovens e Adultos e escolas Especiais.

⁴ Meu ingresso ocorreu em 2011, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais, Temática Política & Educação. Atualmente integro a Linha Estudos Culturais em Educação, Temática de Pesquisa Políticas educacionais e linguísticas como estratégias de governmentação.

(2008a), “trata-se menos de um método do que de um ponto de vista, de um acomodamento do olhar, uma maneira de fazer o [suporte] das coisas girar pelo deslocamento de quem as observa”. A primeira implicação refere-se à exigência de desenvolver uma abordagem que seja consistente o suficiente para “analisar os poderes localizados em termos de procedimentos, técnicas, tecnologias, táticas e estratégias”, pois não se trata, conforme Foucault, de passar simplesmente do “macro para o micro”: para escapar da “circularidade que remete à análise das relações de poder de uma instituição a outra, só apreendendo-as onde elas constituem técnicas de valor operatório em processos múltiplos” (2008a, p.160-1). E segundo, implica num outro rigor: dada a especificidade do dispositivo do Compromisso e da análise do que nele é governar e do que é governado, será “preciso saber agora qual é o tipo de poder que essa noção [governo] abarca” (2008a, p.156).

Se pensarmos nas verdades legitimadas sobre a escola, no que se refere à qualidade dos sistemas de ensino, encontraremos, em tempos de avaliações em larga escala⁵, verdades numéricas formatadas numa racionalidade política concentrada na valoração numérica de provas, sistemas e índices de avaliação. Embora, provas, sistemas e índices sejam produzidos com objetivos distintos para o conhecimento e a administração das instituições, foca esses mecanismos, especificamente, como práticas discursivas e não discursivas, como técnicas e estratégias acionadas pelo dispositivo de governo das instituições escolares, nas suas articulações com o Programa Cidade Escola – Programa de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-PoA). Práticas constituídas na *governamentalidade neoliberal* e que se engendram, na Contemporaneidade, aos tantos elementos heterogêneos que se ativam no dispositivo do Compromisso. Um dispositivo funciona por meio de certos operadores como verdade, poder e saber, eficiência, normalização e normatização, práticas discursivas e não-discursivas. Neste sentido, não há um sujeito ou instituição

⁵ Conforme o MEC (BRASIL, 2015a), avaliações em larga escala são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), por exemplo, é composta por sistemas de avaliação que realizam questionário socioeconômico e por testes padronizados. São exemplos de avaliação em larga escala o Saeb, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) e a Provinha Brasil.

educacional que centralize a legitimidade ou o dizer a verdade escolar. Problematizo nessa Tese a distribuição de relações de saber e de poder e de verdade que compõem o dispositivo *Compromisso Todos pela Educação*, na rede microfísica instituída pelas diversas instituições da sociedade, a ele interligado.

A Tese que aqui defendo é a de que: **o compromisso com uma educação pública de qualidade em Porto Alegre articula práticas, estratégias e tecnologias, que são reguladas por uma racionalidade política evidentemente neoliberal, validada por ações de integração institucional e por processos avaliativos e comparativos, e que produzem efeitos específicos na Educação Integral deste município, dos quais destaco a responsabilização social pela educação.** O que implica, na medida em que analiso o dispositivo, investigar **como o Compromisso vem se constituindo num dispositivo de governo para efetivar uma educação de qualidade em Porto Alegre, por meio de práticas, estratégias e tecnologias globais que se efetivam localmente no Programa Cidade Escola, programa de Educação Integral desta cidade, convocando a sociedade a responsabilizar-se pela qualidade desta educação pública.**

A pesquisa foi feita no âmbito do Programa Cidade Escola⁶ em sua articulação com o *Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE)*, política do Ministério da Educação que, em 2007, instituiu o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*⁷ e com o *Plano Nacional de Educação*⁸ para o decênio 2014 a 2024. Ênfase, especificamente, as implicações de suas tecnologias em ações práticas de governo de instituições escolares municipais e mostro algumas produtividades e possibilidades

⁶ O Termo de Consentimento da Diretoria Pedagógica da SMED-PoA para a realização da pesquisa de Doutorado encontra-se nos anexos dessa Tese como Anexo 01.

⁷ Por meio do Decreto Federal nº 6.094/07 e da Resolução MEC/FNDE nº 029/07, o MEC instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, uma ação política criada para melhorar a qualidade da educação, buscando reverter os problemas gerados pela reprovação e evasão escolar, e elevar os resultados nos exames nacionais como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2007a).

⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2014a).

analíticas da perspectiva foucaultiana do governo para a análise de práticas e estratégias que se articulam em políticas de avaliação do desenvolvimento da qualidade da Educação Básica brasileira. Neste sentido, como a noção de governo se articula a outros conceitos fundamentais para a problematização, sob a temática da governamentalidade, esses conceitos foram conceptualizados, na medida em que constitui uma racionalidade para a compreensão do Compromisso, essa forma contemporânea de conduzir condutas educacionais que elegi como problema.

O Programa Cidade Escola acontece desde 2006 e foi ampliando sua atuação ao longo dos anos nas 49 escolas da Rede Municipal de Ensino⁹. Na SMED-PoA, o setor responsável pela coordenação da Educação Integral das escolas municipais denomina-se Cidade Escola e está vinculado à Diretoria Pedagógica da Secretaria e à Coordenação do Ensino Fundamental. As 49 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) possuem cada uma um ‘coordenador do Cidade Escola’, aquele profissional que compõe a equipe diretiva e é responsável pela supervisão da Educação Integral em sua instituição. Atualmente, estão integralizadas parcialmente 45 escolas municipais, enquanto três são consideradas totalmente integralizadas. São elas EMEF Neuza Goulart Brizola, EMEF Migrantes e EMEF Professora Ana Íris do Amaral¹⁰.

⁹ Desde as políticas educacionais que implementaram, a partir de 1992, a Escola Cidadã no município de Porto Alegre, as escolas fundamentais funcionam pelo sistema de ciclos: o Primeiro Ciclo é constituído de três anos A10, A20 e A30, atendendo aos educandos da faixa etária dos seis anos aos oito anos e onze meses (aproximadamente) e tem como princípio ampliar e organizar as experiências rumo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado, numa perspectiva interdisciplinar; o Segundo Ciclo é constituído de três anos B10, B20 e B30, atendendo aos educandos da faixa etária dos nove anos aos onze (aproximadamente) e tem como princípio desenvolver na forma de grandes áreas do conhecimento como as ciências físicas e naturais, as sociohistóricas e a educação matemática o processo de construção e apropriação do conhecimento; e o Terceiro Ciclo é constituído de três anos C10, C20 e C30, atendendo aos educandos da faixa etária dos doze aos quatorze anos e onze meses (aproximadamente) e sua base curricular é organizada por áreas e por relações pluri e interdisciplinares (PORTO ALEGRE, 1998).

¹⁰ Em relação às escolas totalmente integralizadas, apresento o Termo de Consentimento de suas direções para a realização da pesquisa nos anexos dessa Tese, quais sejam, a EMEF Migrantes como Anexo 02 e a EMEF Professora Ana Íris do Amaral como Anexo 03, pois essas escolas serão debatidas no capítulo final dessa Tese. A definição dessas duas escolas aconteceu em função de as coordenadoras do Cidade Escola dessas instituições terem apresentado relato de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas no Seminário Regional Políticas, Inovação Pedagógica e Práticas Curriculares na Educação Integral, ocorrido em 17 de novembro de 2015.

Para avaliar a política de integralização e atender às considerações legais previstas na Instrução Normativa 01/2015¹¹ (PORTO ALEGRE, 2015a), a SMED-PoA busca garantir a efetiva implementação das modalidades de integralização previstas nesse documento. Argumento na Tese que esta busca constitui-se por uma estratégia de reconhecimento desta Rede da eficiência de seu sistema de ensino, na medida em que racionaliza duas ações práticas: a) garantir e comprovar o atendimento às demandas nacionais previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a); e b) alcançar as metas numéricas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹² e os percentuais de integralização previstos nas políticas do MEC, apresentadas nos Planos. Essas ações, em seu conjunto, têm por objetivo comprovar a responsabilização política, ética e social com a qualidade da educação pública, a partir do compromisso assumido legalmente por este município, por meio de Termo de Cooperação Técnica do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação nº 23.247¹³ (BRASIL, 2014b).

Ao constituir o dispositivo do Compromisso como uma das formas contemporâneas de governo das escolas e meu foco de análise, investiguei-o no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em sua articulação com as políticas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação e em sua articulação com a Fundação Itaú Social (FIS)¹⁴ e o Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária (Cenpec)¹⁵, enquanto instituições que vão se agregando ao dispositivo,

¹¹ Instrução Normativa publicada no Diário Oficial de Porto Alegre em 08 de janeiro de 2015 que dispõe sobre a oferta de Educação Integral na RME-PoA (PORTO ALEGRE, 2015a).

¹² Em relação ao Ideb o PNE para o decênio 2014-2024: “confere força de lei às aferições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) — criado em 2007, no âmbito do PDE — para escolas, municípios, estados e país. Hoje, a média brasileira está em 4,6 nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano). A meta é chegar a 6 (em escala até 10) em 2021. Outra norma prevista no programa é o confronto dos resultados do Ideb com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Em 2009, a média foi de 395 pontos. A expectativa é chegar a 473 em 2021” (BRASIL, 2014c).

¹³ O Termo de Cooperação Técnica do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação encontra-se nos anexos dessa Tese como Anexo 04.

¹⁴ Conforme a Fundação divulga em seu portal, a “Fundação Itaú Social tem sido protagonista de muitas conquistas para o campo social, atuando em parceria com as três esferas de governo, outras empresas e organizações da sociedade civil. Seu trabalho é estruturado em torno de quatro eixos: Educação Integral, Gestão Educacional, Mobilização Social e Avaliação Econômica de Projetos Sociais” (FIS, 2015a, p.01).

¹⁵ O Cenpec intitula-se uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987, que atua “em defesa da educação”, em “parceria com a escola pública, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades”. Conforme as informações disponibilizadas

como veremos nessa Tese, a fim de cumprir suas finalidades estratégicas. A racionalidade constituída por este dispositivo de governo educacional, considero, sustenta as práticas instituídas para conduzir as condutas das instituições escolares municipais e a eficiência dessas práticas estaria em atingir as metas nacionais de qualidade estabelecidas pelo Ministério da Educação, de forma a garantir o desempenho esperado, implicado com o sucesso das práticas educacionais municipais. Para efetivar a pesquisa, elegi os documentos abaixo elencados em suas respectivas áreas de abrangência:

Quadro 01

Quadro de documentos a serem analisados na pesquisa.

Ministério da Educação	Secretaria Municipal da Educação	Portais de organizações vinculadas à SMED-PoA
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Instrução Normativa 01/2015	Portal do Cenpec
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	Diretrizes do Programa Cidade Escola/Educação Integral 2015	Portal da FIS – Educação e Participação
Termo de Cooperação Técnica do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	Editais de Chamamento para Habilitação ao Conveniamento com o Programa Cidade Escola	Portal da FIS – Fundação Itaú Social
Plano Nacional de Educação 2001-2011	Termo de Convênio de Cooperação Técnica para Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola	

no portal do Cenpec, esta organização tem “como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público”. E no que se refere, especificamente, à Educação Integral, objetiva “contribuir para fortalecer as políticas que visam o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens” (CENPEC, 2015a, p.01). Disponível em <http://www.cenpec.org.br/quem-somos/>

Plano Nacional de Educação 2014-2024	Plano Municipal de Educação 2015-2025	
Portal do MEC	Portal da Prefeitura de Porto Alegre	

Fonte: Tabela produzida pela autora

A problematização proposta nessa Tese destaca a instituição de **práticas de integração, tecnologias avaliativas e estratégias de comparação** como os mecanismos que são acionados e articulados para o funcionamento do dispositivo do Compromisso. Para efetivar-se, esse dispositivo de governo lança mão, portanto, daquilo que nessa Tese defino como **práticas de integração**, sendo essas entendidas como as práticas discursivas e não discursivas que compõem o dispositivo do Compromisso e têm por finalidade integrar as falas e as ações que ocorrem através dos diferentes formatos e instituições educacionais que executam a integralização educacional municipal. Práticas que se efetivam por meio da vinculação¹⁶ entre SMED-PoA e Fundação Itaú Social, com apoio técnico do Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária e constituem-se em ações de promoção da articulação institucional e pedagógica entre os elementos que compõem essa rede microfísica de poder. As práticas decorrem da necessidade que a mantenedora observou nesse entretempo de gerenciar conflitos gerados pelas relações que se estabeleceram entre as escolas e as instituições conveniadas com a prefeitura, para o atendimento das crianças e dos adolescentes integralizados.

Em função dos investimentos feitos por esta Prefeitura para a integralização das 49 escolas fundamentais de Educação Básica, a SMED-PoA decidiu verificar o impacto da integralização nas aprendizagens dos alunos e das alunas desta Rede. Esta verificação objetiva declaradamente confrontar os dados estatísticos educacionais visibilizados nacionalmente para confirmar, ou não a eficiência da Educação Integral, eficiência concebida como a contribuição da integralização para a elevação dos valores qualitativos e quantitativos obtidos pelo município nos índices e sistemas educacionais de avaliação da escola pública brasileira. Para tanto, a Secretaria de Educação de Porto

¹⁶ O vínculo estabelecido entre a SMED-PoA e a Fundação Itaú Social, com o apoio técnico do Cenpec será exposto no capítulo 04, *A responsabilização social por uma educação de qualidade ou Que atores e práticas entram em cena no jogo político de governo?*

Alegre estabeleceu, a partir do ano de 2015, uma parceria com a Fundação Itaú Social¹⁷ para verificar o impacto da integralização na sua rede de ensino, denominada *Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola* (FIS, 2015a). No escopo da problematização defino como **tecnologias avaliativas** as avaliações tais como as indicadas pela parceria SMED-PoA e FIS, que se materializam a partir da parceria técnica do *Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais da Fundação Itaú Social* e são executadas por meio do que designo como **estratégias comparativas** do dispositivo do Compromisso. Os mecanismos postos em ação para a efetivação da Avaliação de Impacto objetivam comparar dados da Provinha Brasil¹⁸ entre grupos de tratamento e grupos de controle¹⁹ para medir o desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando os grupos de tratamento aqueles formados por alunos que participam do Programa Cidade Escola e os grupos de controle formados por alunos que não participam. Essa avaliação objetiva, ainda, analisar os dados da Prova Brasil²⁰ e do Ideb para medir o impacto da integralização nas 49 escolas desta Rede, formando também grupos de tratamento e de controle que serão avaliados e comparados, a partir das informações sobre os alunos e alunas de 5º e 9º ano que realizam a prova e estão ou não sujeitos às políticas de integralização.

1.1. Do compromisso com a qualidade

A qualidade da educação pública brasileira, embora qualidade seja uma noção polissêmica, tem sido motivo de inquietação de escolas, universidades, secretarias de

¹⁷ A parceria entre a SMED-PoA e a Fundação Itaú Social ocorreu por meio do Termo de Cooperação Técnica sob o número de processo, 001.033214.15.2, que se encontra em tramitação junto à Secretaria Municipal de Educação.

¹⁸ A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2014d).

¹⁹ Estas denominações dadas aos grupos analisados serão mais detalhadas no capítulo 04 dessa Tese.

²⁰ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2015a).

Governo em diferentes instâncias e segmentos da sociedade como professores, alunos, famílias, empresários, comunicadores de mídias, secretários de educação, entre outros. Embora a ocorrência da ideia de qualidade da educação seja frequente nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, não encontramos uma unidade no seu uso. A junção de vários elementos definiria as condições do que o Ministério compreende como a qualidade da educação brasileira. No Plano Nacional de Educação de 09 de janeiro de 2001, sancionado como Lei 10.172/2001, documento que balizou a educação no decênio de 2001 até 2010²¹, encontramos alguns desses elementos.

O PNE 2001-2010 define como “oferta de qualidade”, “compatível à dos países desenvolvidos”, especificamente em relação ao Ensino Fundamental a:

(...) garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 07 a 14 anos, assegurado o seu ingresso e permanência na escola e conclusão desse ensino, o que inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna; o processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo; e prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (BRASIL, 2001, p. 03).

Outros indicadores de qualidade apresentados no PNE 2001-2010 são: garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria ou não a concluíram, a fim de erradicar o analfabetismo; ampliar o atendimento na educação infantil, no ensino médio e superior, oportunizando formação completa às diferentes faixas etárias e que correspondam às necessidades da sociedade; valorização dos profissionais da educação, no que compete à formação, condições de trabalho, piso salarial e plano de carreira; e desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001).

²¹ A grafia comumente usada para se referir ao Plano Nacional de Educação para o decênio de 2001 até 2010 é PNE 2001-2010.

No Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 até 2024²², sancionado e em vigência a partir da publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no entanto, não encontramos uma definição ou qualquer referência ao que consiste essa qualidade. Embora sabendo das dificuldades e problemáticas de tentar caracterizar o que se constitui como qualidade nas discursividades educacionais vigentes, penso ser prudente circunscrevê-la em função de suas especificidades, ainda mais se busco analisar seus efeitos. Ou seja, posso observá-la na multiplicidade com que aparece anunciada, mas, para fins de uma investigação, é importante algumas das várias referências ao termo em função dos efeitos educacionais que produz.

Notadamente, o vocábulo qualidade aparece citado dezenas de vezes no texto do PNE 2014-2024, referindo, mas não caracterizando, a qualidade da educação nacional: padrão de qualidade, parâmetros nacionais de qualidade, metas de qualidade, indicadores de qualidade, bem como, referindo a práticas programáticas ao conferir ações que darão conta dessa qualidade: promover a melhoria da qualidade, garantir a qualidade, fomentar a qualidade, avaliar a qualidade, expandir a qualidade, elevar o padrão de qualidade, aferir a qualidade.

Assistimos a disseminação de políticas educacionais que trazem em seu escopo uma adoção problemática e difusa do que é qualidade, embora não deixem de buscar aferi-la, garanti-la, expandi-la ou avaliá-la. O que poderia dificultar sua problematização, ainda mais quando procuro por aquelas práticas avaliativas e comparativas que se articulam por um compromisso das instituições e dos sujeitos da escolarização com uma educação pública de qualidade. Afinal, conforme Alavarse (2013) a qualidade de algo, seja da escola ou do aluno, “pode ser definida pelas propriedades que têm ou por aquilo que excede em relação a outra coisa”, ou ainda, pode-se dar ênfase aos “processos educacionais” ou aos “produtos da escolarização” (2013, p. 141).

Para Alavarse, a qualidade pode, ainda, manifestar-se “no acesso, permanência e conclusão de uma determinada etapa” ou associada “à proficiência em leitura e resolução de problemas em avaliações externas”. Nesta perspectiva, a qualidade

²² A grafia comumente usada para se referir ao Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 até 2024 é PNE 2014-2024.

educacional é “um processo bastante complexo, mas não deixa de estar associada à análise de seus elementos intrínsecos e que foram se articulando historicamente” (2013, p. 141-142). Análise que define outros contornos, quando observamos as intenções governamentais de medir a qualidade, isto é, quando vislumbramos a exploração técnica e estratégica de sua mensurabilidade e a busca por atributos de qualidade suscetíveis de quantificação. E, conseqüentemente, suscetíveis de avaliação e de comparação – noções estruturantes da racionalidade neoliberal.

Ainda em relação ao PNE 2014-2024, destaco na Meta 07, enunciados que referem à qualidade, mais especificamente, a sua medida por meio de certos atributos, quais sejam, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Índice calculado por uma fórmula que traz em seu escopo a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, obtida por alunos e alunas de uma unidade escolar a partir de um exame padronizado e um indicador de rendimento, baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino em que estão os alunos e alunas daquela escola.

Os seguintes resultados e metas são encontrados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o Brasil e para o município de Porto Alegre:

Tabela 01

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL²³

Anos Iniciais do Ensino Fundamental										
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										

²³ Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta. Atualizado em 03/06/2015.

Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: Saeb e Censo Escolar, BRASIL, 2015.

Tabela 02

IDEB - Resultados e Metas para Porto Alegre²⁴

4ª série / 5º ano

Municipi o	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PORTO ALEGRE	3.6	3.9	4.1	4.4	4.5	3.7	4.0	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9

8ª série / 9º ano

Municipi o	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PORTO ALEGRE	3.2	3.3	3.6	3.6	3.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.3

Fonte: Saeb e Censo Escolar, BRASIL, 2015.

²⁴ Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta. Atualizado em 03/06/2015 (BRASIL, 2015b).

É importante referir, em relação à mensurabilidade da qualidade da educação, que as políticas educacionais brasileiras têm concentrado suas formulações nos atributos que relacionam as capacidades dos sistemas escolares aos dados de fluxo escolar, rendimento, taxas de matrícula, aprovação, reprovação, abandono, evasão e provas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática. O que ocorre, portanto, é uma circunscrição do que será definido como a qualidade da educação pública do país, na medida em que o alcance das projeções definidas como os valores adequados em relação aos atributos, é que irão garantir a tão buscada qualidade. Neste sentido, as políticas educacionais inferem a possibilidade de gradação dos objetos ou o escalonamento dos valores medidos, tendo como foco a avaliação institucional e a comparação entre resultados obtidos em provas nacionais. O dispositivo do Compromisso atua, deste modo, na constituição de atributos que definem a qualidade, bem como na constituição de critérios de avaliação desses atributos, que não apenas produzem os saberes sobre as instituições escolares e seus sujeitos, mas os produzem – sujeitos e instituições – como elementos mensuráveis e comparáveis.

Nessa conjuntura, a qualidade educacional tem sido aferida e mensurada com o objetivo de dar uma forma empírico-objetiva ao que conformaria uma realidade atual da condição da educação brasileira. Para essa aferição e mensuração, o Governo Federal aciona mecanismos para diagnosticar, descrever e monitorar o desempenho das instituições públicas de Educação Básica e, então, definir ações que alterem as condições de má qualidade ou insucesso diagnosticadas nos sistemas de ensino avaliados. Algumas dessas ações são definidas no Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios a partir dos valores obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e no desempenho na Provinha Brasil e na Prova Brasil.

Conforme o artigo terceiro do Decreto Federal 6.094, de 24 de abril de 2007, 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, constante do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. O Saeb é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil e Provinha Brasil (BRASIL, 2007a).

Essas ações foram executadas pelo Ministério da Educação em 2007²⁵ já vinculadas ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no âmbito das políticas públicas de educação. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta 28 metas a serem alcançadas pelos entes que aderem ao Programa. Enfatizo, a fim de constituir o foco de análise desta Tese, a meta VII, qual seja, “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007b, p. 02).

Esta meta se consolidou na rede de ensino do município de Porto Alegre a partir do Programa Cidade Escola. Este Programa, implementado no ano de 2006, constituiu-se como a política de Educação Integral²⁶ para o Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2014a) e previu, entre outras questões, a permanência ampliada dos alunos nas escolas. Este seria um dos indicadores da qualidade educacional pública, priorizados pelo MEC, evidenciado tanto no PNE 2001-2010 quanto no PNE 2014-2024. A Meta 6 do PNE²⁷ em vigência prevê a necessidade de se oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25 % dos alunos da Educação Básica.

Para o Ministério da Educação, a Educação Integral compõe as ações previstas no PDE como uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da integralização. É elemento de articulação “no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade” que se organiza “em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social” (BRASIL, 2001, p. 06).

No contexto da política municipal de educação de Porto Alegre, o Programa Cidade Escola constitui-se em políticas e práticas educacionais que buscam a

²⁵ Refiro-me ao ano de 2007, somente por destacá-las no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Pois, a primeira edição da Prova Brasil ocorreu em 2005 e da Provinha Brasil em 2006.

²⁶ O documento orientador da proposta inicial de integralização da educação em Porto Alegre, anterior à execução do Programa Cidade Escola, não apresenta uma concepção de Educação Integral. No documento orientador do Programa também não há uma definição, mas estão estabelecidas as três ações principais que são os disparadores da política de integralização educacional no município: “ampliação da jornada escolar, complementação curricular e custeamento financeiro da educação integralizada” (PORTO ALEGRE, 2014a, p. 03).

²⁷ Meta 6 do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014;

reorganização dos tempos escolares a partir da ampliação da jornada diária para o aluno e a qualificação dos professores e dos espaços escolares (PORTO ALEGRE, 2014a). Nessa perspectiva, a Rede Municipal avança em direção à Educação Integral ao mesmo tempo em que busca definir formas de avaliar a integralização fazendo uso de avaliações já estabelecidas nacionalmente, como o Ideb e a Provinha Brasil.

Foi em agosto de 2009, ao assinar o Termo de Cooperação Técnica do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que instituiu apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação para Porto Alegre, Termo de Cooperação Técnica nº 23.247 que entre si celebraram o Ministério da Educação e o município de Porto Alegre/RS representado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, que o prefeito de Porto Alegre na época, José Alberto Fogaça de Medeiros, assumiu o compromisso com o Ministério da Educação de implementar no município as políticas de melhoria da qualidade da Educação Básica previstas nesse documento. Tal como aparece no documento de apresentação do Plano de Ações Articuladas trata-se de um “compromisso consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica” (BRASIL, 2014b, p. 01).

O PAR apresenta quatro dimensões, que servem de instrumento para o diagnóstico da situação educacional local: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação, e 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores²⁸ específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

²⁸ Os indicadores representam “algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar. Expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e analisada. Neste Instrumento, os indicadores foram construídos a partir das diretrizes estabelecidas no Decreto Federal 6.094 de 24 de abril de 2007” (BRASIL, 2014e).

Observo, em especial, a dimensão 2, área 2: Formação Continuada de Professores da Educação Básica e indicador 2: Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental, no município de Porto Alegre, que teve a pontuação abaixo para esse indicador, no ano de 2009 (BRASIL, 2014b, p. 01):

Tabela 03

Síntese de indicação do PAR (BRASIL, 2014e).

2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar			
2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica			
	Indicador	Pontuação	Critério
	2	2	Quando existem políticas sem implementação, ou com implementação acidental, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental; estas não visam integralmente a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.

Fonte: Programa Gestar, BRASIL, 2014f.

Como foi obtida a pontuação 2 no índice, uma das ações definidas no Termo de Cooperação Técnica de Porto Alegre foi “capacitar 90 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Matemática e Língua Portuguesa, pelo Gestar II - Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar” (BRASIL, 2014f, p. 03). Ressalto esta ação para exemplificar como se instituem mecanismos específicos para dar conta de objetivos estrategicamente formatados que incidem sobre políticas de formação de professores.

Destaco-a, também, porque naquele ano, 2009, fui selecionada para fazer o curso de Professor Formador-Tutor na área de Matemática do Programa²⁹ e trabalhar, após a conclusão do curso, com meus colegas de rede municipal a fim de capacitá-los a terem “competência e autonomia, para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático, bem como para o planejamento e a avaliação de situações didáticas que articulem atividades apoiadas em pressupostos da Educação Matemática” (BRASIL, 2014f).

Em 2010, com nove professoras de Matemática, que trabalhavam nos três anos finais do Ensino Fundamental, formamos um grupo de discussão de práticas pedagógicas em Matemática, utilizando o material disponibilizado pelo MEC para o Programa Gestar II³⁰. Nos encontros semanais, eram realizadas as atividades propostas nos livros, mas a todo o momento os relatos de como havia transcorrido a semana e sobre as diversas agruras de cada uma, as questões recaíam no desinteresse dos alunos, no desrespeito aos professores, no abandono da escola, na desmotivação dos professores e tantas outras mazelas que compunham seus cotidianos escolares.

Seria simplicidade dizer que essas questões jamais permearam minhas rotinas escolares ou minhas atividades acadêmicas, mas do meu lugar de pesquisadora e de professora da RME, fui tensionada a suspender certos modos de pensar as instituições escolares e as práticas educacionais já consagradas e instituídas historicamente no campo educacional. Oferecer respostas que objetem ao problema dos baixos índices e pontuações de indicadores que avaliam e monitoram a qualidade da Educação Básica implica, antes de tudo, repensar as formas em que acontece ou não o aprendizado, rever

²⁹ “O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.” (BRASIL, 2014f, p.01).

³⁰ No âmbito dos programas de formação continuada de professores juntamente com: 1. Pró-letramento; 2. Rede Nacional de Formação Continuada; 3. Escola de Gestores; 4. Pradinho; 5. Programa Mais Leitura; 7. Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil; 8. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, conforme a Resolução CD/FNDE Nº 24 de 16 de agosto de 2010.

a formação pedagógica dos professores que atuam nas redes públicas de ensino, tomar problemas de desinteresse, indisciplina e evasão como objetos de pensamento e reflexão.

Diversas práticas educacionais são instituídas em níveis municipais, estaduais e federal a partir dos compromissos assumidos nas diferentes instâncias governamentais. Dentre elas, encontramos o Termo de Cooperação Técnica que objetiva, tal como definido em sua Cláusula Primeira, a constituição, especificamente, de uma “conjugação de esforços entre as partes para a **promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional dos municípios, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**” (BRASIL, 2014b, p. 01). [Grifos meus].

Para o Governo Federal, o monitoramento e os indicadores dos PARs municipais é que farão o Ideb de cada município elevar-se e esse incremento conformará o desenvolvimento da qualidade educacional local e nacional, tal como ela é definida no PNE 2014-2024. A elaboração dos planos municipais e estaduais deveria ocorrer em conformidade com PNE, como ocorreu em Porto Alegre, que aprovou seu Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015 até 2025, sancionado pela Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015³¹. O Programa Cidade Escola, neste sentido, se insere nesse conjunto de mecanismos que compõem o compromisso municipal com a qualidade educacional. Tais mecanismos que compõem o dispositivo do Compromisso, constituem-se como práticas de integração, práticas discursivas e não discursivas, que são indissociáveis, na medida em que as compreendo a partir de Foucault (2004), para quem uma prática discursiva não pode ser entendida separadamente das práticas não discursivas, mesmo que a relação com o não discursivo se dê discursivamente. Destaco, também, que uma prática discursiva não pode, conforme o autor, ser confundida com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem, tampouco, com a autoridade de um sujeito falante que constrói frases gramaticais. Pois ela, a prática discursiva, é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para

³¹ A grafia comumente usada para se referir ao Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015 até 2025 é PME 2015-2025.

uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2004, p.147).

As tecnologias avaliativas e as estratégias de comparação são os outros mecanismos que se articulam na composição do dispositivo do Compromisso. Os termos técnica ou tecnologia serão usados no sentido que Foucault concebe a eles: como mecanismos e procedimentos que “buscam traduzir o pensamento para o campo da realidade e estabelecer ‘no mundo das pessoas e coisas’ os espaços de ação sobre as entidades com as quais sonham e as quais esquematizam” (MILLER e ROSE, 1993, p.82). Da mesma forma, o termo estratégia foi usado neste texto a partir da concepção foucaultiana: como manobras táticas e mecanismos específicos que mantém e fazem funcionar um dispositivo de poder, pois as relações de poder que se instauram no dispositivo são estratégicas, na medida em que constituem modos de ações sobre as ações dos outros, ações possíveis, eventuais ou supostas (FOUCAULT, 1995).

1.2. Dos contornos filosóficos

As concepções filosóficas de Michel Foucault se constituíram a partir de análises de discursos, de práticas, de dispositivos, enfim, de uma multiplicidade de elementos discursivos e não-discursivos que o autor, minuciosamente, seguiu os vestígios. Elementos que lhe permitiram investigar formas de se exercer o poder, apoiadas em instrumentos de saber que produzem, numa rede microfísica, pequenas coerções e diversas formas de sujeição e subjetivação. Redes microfísicas formatadas por racionalidades políticas específicas em tempos e lugares datados, mas que nas análises de Foucault, mesmo sofrendo deslocamentos, atuaram, desde sempre, para a conformação de instituições, suas práticas e seus sujeitos: sujeitos das prisões, dos manicômios, do Panóptico, das escolas, das confissões, das fábricas, das disciplinas, das medidas jurídicas, das estratégias militares, da geografia, da medicina, da sexualidade, da norma e da liberdade.

O conceito de governamentalidade, por exemplo, articulado aos conceitos-ferramenta foucaultianos como práticas discursivas e não-discursivas, estratégias e tecnologias não se compõe em abstrações que serviriam para confirmar ou refutar análises de discursos ou dispositivos que emergem na Contemporaneidade. Reconheço a relevância da filosofia foucaultiana para a análise no campo educacional das muitas formas de constituição dos sujeitos da educação. Análises realizadas a partir de mecanismos atuantes pelo poder disciplinar articuladas ou não ao biopoder, conformando procedimentos de objetivação e de subjetivação dos indivíduos e das populações. No entanto, para o que interessa a esta Tese, seleciono como materialidade de análise as instituições e as práticas nelas instauradas, na medida em que elejo a escola e suas tecnologias avaliativas conduzidas por estratégias comparativas, formatadas por políticas econômicas neoliberais, o foco da problematização. Instituições habitadas por muitos sujeitos enquanto efeitos de relações de poder-saber, porque é sobre suas ações que as práticas, as tecnologias e as estratégias incidem.

Mario Díaz (1998), por exemplo, ao analisar certas práticas pedagógicas nas suas relações com as instituições escolares, percebeu a centralidade do professor no estabelecimento de determinadas verdades sobre a escola e sua função pedagógica. Para o autor, a perspectiva foucaultiana permitiu problematizar o professor como centro legítimo das instituições escolares, pois este sujeito, em certos discursos pedagógicos, é aquele que ensina, que transforma o significado, “enfim, um ser habitado pelas vozes das instituições e pelas linguagens da pedagogia”. O professor é aquele que fala a escola, aquele “a quem a instituição conferiu o poder de dizer, de pronunciar, de falar” e, por isso, “o professor surge na prática pedagógica como instituição” (1998, p. 14-15). E se o professor ocupa posições específicas na prática pedagógica, que residem na visibilidade e na invisibilidade do poder e das verdades constituídas sobre a escola é por que, conforme o autor, a sua fala está situada numa ordem de saber e de poder e de verdade que torna hegemônica uma determinada forma de organização e de processo educativo institucional.

Ao apresentar meu Projeto de Tese destaquei o compromisso municipal assumido com o MEC por meio de um Termo de Cooperação Técnica. Este Termo tem as disposições gerais, comuns a todos os municípios e as específicas, que dizem respeito

à cidade de Porto Alegre (BRASIL, 2014b). Em contrapartida ao apoio técnico e financeiro este município a partir de regulamentações, infraestrutura física, recursos humanos e medidas administrativas e pedagógicas pactuadas no Compromisso, se responsabilizou em elevar os índices obtidos nas avaliações em larga escala, a partir da elevação dos percentuais de acertos na Prova e Provinha Brasil, bem como, mobilizaria escolas, alunos, gestores, professores, famílias e sociedade para reduzir a evasão, o abandono e a reprovação, a fim de diminuir o fluxo de distorção idade-série que inferem diretamente no incremento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e nos resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica. Neste sentido, destaquei no Projeto, a centralidade numérica que se instituiu na produção dos saberes sobre a escola de Educação Integral, engendrado às relações de poder e de verdade sobre essa instituição, suas práticas e seus sujeitos.

Em relação à centralidade numérica incorporada aos objetivos e aspirações dos poderes públicos, especialmente, Rose (1998) assinala que as capacidades subjetivas dos indivíduos fazem parte, atualmente, “dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao estado da nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas” (1998, p. 31). Destaco, nos argumentos de Rose, a análise que infere sobre como números e cálculos, entram de forma direta no discurso político e na prática de governo das condutas, pois, conforme o autor, cálculos políticos tornam as sociedades pensáveis, calculáveis e praticáveis já que o governo depende das verdades daquilo que deve ser governado: “depende de processos de ‘inscrição’, que traduzem o mundo em traços materiais”, isto é, depende de “materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar” (1998, p. 37).

Em especial, interessa-me destacar nessa Tese, que a educação pública brasileira vem sendo avaliada, diagnosticada, descrita e calculada, por meio da instituição de políticas públicas, evidenciadas em leis e diretrizes de avaliação da qualidade da educação³². E também, analisada, questionada, problematizada pelas mais diferentes

³² A temática da avaliação é tão abrangente quanto a da educação e se nos importa, exatamente, a avaliação educacional, encontraremos uma infinidade de referências que se desdobram em vários outros temas correlatos. No que implica a esta Tese, são exemplos de avaliações externas ou avaliações em larga escala, adotadas atualmente no Brasil, por meio de suas políticas educacionais a Prova Brasil, que compõe o Ideb e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Segundo o MEC “são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

perspectivas teórico-metodológicas, em suas práticas, tecnologias, estratégias e racionalidades. Não é uma ocorrência apenas no Brasil, no que refere aos sistemas de ensino, pois políticas de avaliações nacionais e internacionais em larga escala, têm sido praticadas em muitos países e usadas localmente, com objetivos estrategicamente comparativos, como nas escolas de Porto Alegre, em que a finalidade estratégica está em intervir em políticas e em práticas educacionais e pedagógicas municipais já instituídas.

A partir da perspectiva de inspiração genealógica do pensamento de Foucault, o modo como vemos a educação não é imanente ao acontecimento educação. Entendo que a educação se constituiu historicamente e sofreu deslocamentos e inflexões, fazendo surgir as condições de possibilidade para novas racionalidades educacionais contemporâneas. Portanto, os modos de pensarmos a educação são proposições de nosso tempo presente. Argumento, neste sentido, que não é a educação pública nacional ou municipal, mas as formas de pensarmos certas práticas educacionais, que são acionadas pelo dispositivo do Compromisso, o objeto de análise dessa Tese. Esse dispositivo de governo das escolas públicas de Porto Alegre, de tempo e de lugar determinados, que produz práticas institucionais e pedagógicas de integração e aciona tecnologias avaliativas e estratégias comparativas, articuladas a partir de uma racionalidade neoliberal, e tem como um de seus efeitos a responsabilização social por uma educação pública de qualidade, assumida como um compromisso ético-político. Dispositivo que ao conferir a eficiência dos efeitos de seus mecanismos práticos, relacionais, tecnológicos e estratégicos atua num movimento constante de refazimento desses mecanismos e faz emergir outros processos que, naquilo que entendemos a partir de Foucault, como *eficiência de poder*, estrategicamente ativa-se a fim de alcançar as finalidades de governo.

Para tanto recorro a discussões elaboradas por autores como Veiga-Neto (1999, 2012), Costa (2009), Marshall (1994), Peters (1994) e Larrosa (1994) que, na extensão

Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (<http://portal.mec.gov.br>, 02 de junho de 2015). São avaliações com diferenças em sua estrutura, já que o Ideb é um índice e o Saeb um sistema, mas ambos têm objetivos de avaliar os sistemas educacionais do país.

dos estudos foucaultianos sobre o liberalismo alemão e estadunidense³³, tratam de temáticas como Educação e liberalismo ou Educação e neoliberalismo. Neste sentido, Veiga-Neto (2012), por exemplo, refere às mais diversas formas de manifestação neoliberal, no sentido de: não havendo como caracterizar um neoliberalismo homogêneo, coeso e estável – válido para qualquer formatação política ou para qualquer sociedade ou cultura –, tampouco havendo como dizer que todas as pessoas são interpeladas da mesma forma pela racionalidade neoliberal, não há como negar que “vêm sendo implantadas, entre nós, determinadas práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que são tipicamente neoliberais” (2012, p.01).

Ressalto, conforme Peters (1994), o que o autor refere, a partir de Burchell (1993)³⁴, como o “imperativo do mercado”: a instituição de políticas neoliberais sugere “a generalização da ‘forma empresarial’ a todas as formas de conduta”, na medida em que é instituído um “princípio racional para regular e limitar a atividade governamental [esse princípio] deve ser determinado em referência a formas artificialmente arranjadas ou impostas da conduta livre, empresarial e competitiva dos indivíduos econômico-racionais” (1994, p.220). Para Peters, a linguagem usada para sustentar essa visão empresarial se baseia na inovação tecnológica, na informatização, no gerenciamento, na empresa, no *marketing* e no desempenho. As instituições, nesse sentido, remodelam-se “de acordo com critérios comerciais e encorajam a aquisição e uso de qualidades empresariais e empreendedoras”. Em especial, conforme Peters, investe-se pesadamente na “educação como a base para um crescimento econômico futuro, redesenhando os sistemas educacionais de forma que eles atendam às necessidades do comércio e da indústria” (1994, p.222).

³³ Para Veiga-Neto (1999), no que diz respeito às práticas (discursivas e não-discursivas) que deram sustentação às mudanças das duas alternativas que se apresentavam ao liberalismo na década de quarenta, quais sejam, a alemã e a norte-americana, “a versão da Escola de Chicago parece ter sido a que mais fortemente se estabeleceu. De fato, seja mais pela posição hegemônica dos Estados Unidos —o grande vencedor da II Guerra—, ou mais pelo caráter radical da proposta de Chicago, ou mais pela vontade de diversificação dos mercados, ou mais pela orientação dada pelos organismos internacionais de financiamento, —ou seja por tudo isso junto— o que importa aqui é reconhecer que foi a versão norte-americana a que passou a nortear as políticas econômicas dos países do Ocidente (numa primeira fase) e, depois, praticamente de todo o mundo” (1999, p.10).

³⁴ Peters refere-se à BURCHELL, G. Liberal Government and Techniques of the self. *Economy and Society*, 22(3), 1993: 267-283.

Nesta mesma perspectiva, conforme Veiga-Neto (2012), o neoliberalismo, tal como se configurou a partir da vertente norte-americana do liberalismo, representou o avanço radical da economia sobre todas as atividades humanas, não sendo difícil, portanto, compreender a dispersão da economia e sua interferência na vida dos indivíduos. Saliento que esta racionalidade política, conforme o autor, não surgiu como uma imposição de cima para baixo por um plano de governo propriamente dito, tampouco como forma de empoderar mais o Estado. Mas, “se gestou como uma consolidação da imagem do ‘self made-man’, aquele homem competitivo, responsável por si mesmo, pelo seu sucesso, pelo seu futuro e profundamente dependente da economia” (2012, p.05).

Nossas políticas educacionais, não sem motivo, colocam grande ênfase em direitos, em escolhas e em liberdades individuais na intenção de convocar-nos a todos a participarmos ativamente dos processos políticos e sociais do país, sem, no entanto, nos sentirmos forçados a isso, pois norteiam nossas condutas por meio de expressos valores morais e éticos. Como se configuram histórica e conjunturalmente as formas de nos constituirmos e nos conduzirmos como sujeitos, também os nossos modos de conduzir as instituições, as práticas sociais ou as práticas educacionais, se produzem a partir de regimes de verdade instituídos em nosso tempo. No caso dessa Tese, interessa saber das práticas de governo estabelecidas por meio de um programa governamental como o Compromisso Todos pela Educação, instituído em 2007 pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, na medida em que este plano convoca pais, famílias, professores, sociedade civil e outros vários sujeitos e instituições, e os envolvem num nexos neoliberal, que articula qualidade educacional a um compromisso social que, unidos, objetivam responsabilizar toda a sociedade pelo sucesso escolar:

Uma educação básica de qualidade. Essa é a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos, pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola (BRASIL, 2007a, p. 01).

Com o PDE, o Ministério da Educação pretende mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola, realizando uma grande prestação de contas. Se as iniciativas do MEC não chegarem à sala de aula e beneficiarem

a criança, não se conseguirá atingir a qualidade que se deseja à educação brasileira. Por isso, é importante a participação de toda a sociedade no processo (BRASIL, 2007a, p. 01).

Na expectativa de contribuir para o campo das pesquisas educacionais, essa é uma análise política, que se produz na inconformidade de não pensarmos tanto quanto deveríamos sobre as políticas neoliberais, que saturam nosso cotidiano pedagógico com práticas de governo coadunadas a uma visão de educação que tem, na atualidade, o sucesso de todos a partir da responsabilização de todos como um de seus desígnios primeiros. Práticas de governo racionalizadas para a normatização dos processos de ensino e de aprendizagem e para a normalização³⁵ das condutas de alunos, professores, gestores, entre outros tantos sujeitos e instituições educacionais, a partir de uma concepção econômica de qualidade. Pois, se não problematizamos o ter sucesso e a responsabilidade social, talvez seja por que a produtividade e a flexibilidade do neoliberalismo estejam tão engendradas em nossos dias, que sua latente eficácia nos parece subsumida.

O desenvolvimento da qualidade da Educação Básica é evidenciado no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, em todos os seus dizeres e em consonância com aquilo que é definido no PNE 2014-2024. Neste texto, em que significo o Compromisso como um dispositivo de governo das instituições escolares faço-o valendo-me da noção de dispositivo em Foucault (1997, 1998). Para dar conta da questão proposta, na continuidade deste texto, apresento as concepções analíticas de dispositivo, governo e governamentalidade, assumidas na investigação, bem como problematizo práticas, tecnologias e estratégias de governo constituídas neste dispositivo do Compromisso, no âmbito das políticas municipais de integralização da educação implementadas em Porto Alegre.

Proponho que o Programa Cidade Escola, suas práticas, articulações e conexões em relação ao dispositivo do Compromisso, sejam foco de pensamento e de reflexão. O pensamento e a reflexão propostos na Tese tiveram como aporte teórico conceitos

³⁵ Tecnologias normatizadoras são aquelas envolvidas com o estabelecimento de normas, enquanto as normalizadoras são aquelas que propõe colocar todos e cada um sob uma norma já estabelecida, padronizada, numa região de normalidade definida por essa norma.

produzidos a partir da *intervenção* de um dos pensadores fundamentais de nosso tempo. Ao propor essa análise a partir da teorização foucaultiana do governo, encontrei abrigo no que escreveu Manoel Barros da Motta, na *Apresentação à Edição Brasileira de Repensar a política*, volume VI da coleção *Ditos & Escritos*: “Michel Foucault é um dos autores fundamentais para pensarmos questões éticas, estéticas, políticas, históricas e filosóficas da cultura contemporânea. Um autor que subverteu conceitos da filosofia e da política em suas dimensões éticas” (MOTTA, 2010, p. VII).

Os conceitos são transformados, modificados pela “intervenção teórico-prática de Michel Foucault”. Com as reflexões de Foucault os conceitos “saber, poder, verdade, razão, loucura, justiça têm, para nós, outros sentidos, despertam outros ecos, abrem novos registros que as tradições dominantes do saber ocidental muitas vezes esqueceram ou recusaram” (idem, 2010, p. VII). Proponho, nessa Tese, desviar o olhar do que está dado para perceber aquilo que nos está tão próximo e muitas vezes acomodado em nossos dizeres e fazeres.

Proponho a análise de uma forma de governo da educação pública brasileira a partir da problematização de práticas discursivas e não discursivas educacionais do dispositivo do Compromisso e de tecnologias avaliativas e de estratégias de comparação que o compõem e se concretizam nas escolas municipais. Para isso, organizei este texto nos capítulos: 1. *Contornos da Análise*, 2. *Visíveis e enunciáveis em educação*, 3. *O dispositivo do compromisso*, 4. *A responsabilização social por uma educação de qualidade ou Que atores e práticas entram em cena no jogo político de governo?* e 5. *Assumindo o Compromisso: ações de integração institucional e processos avaliativos e os efeitos que produzem na Educação Integral no município de Porto Alegre*.

O capítulo 2, *Visíveis e enunciáveis em educação*, está dividido em: 2.1. *A problematização como possibilidade analítica do Compromisso* onde apresento a noção de problematização a partir de Foucault e outros comentadores de sua obra e demonstro este conceito como possibilidade analítica de um dispositivo de governo contemporâneo; e 2.2. *A constituição do Programa Cidade Escola como um problema contemporâneo*, onde apresento políticas implementadas municipalmente para a integralização das escolas da rede municipal, em sua articulação com as políticas

nacionais implementadas pelo Ministério da Educação, a partir de uma racionalidade neoliberal.

A análise problematiza o Compromisso Todos pela Educação como dispositivo de governo. Assim, no capítulo 3, *O dispositivo do Compromisso*, enfoco a constituição do dispositivo pesquisado a partir da concepção foucaultiana. Neste capítulo apresento os subcapítulos 3.1. *A visibilidade do dispositivo do Compromisso por meio de suas discursividades* e 3.2. *Mecanismos de governamentalização neoliberal do dispositivo do Compromisso*. Apresento o dispositivo do Compromisso a partir de seus mecanismos avaliativos e comparativos, em articulação com uma governamentalidade neoliberal circunscrita por racionalidades empresariais, mercadológicas e econômicas. Valendo-me, neste sentido, de vários autores que, na atualidade, elaboram seus pensamentos e suas investigações de forma a contribuir teórica e analiticamente para pesquisas educacionais.

Os conceitos elencados para o exercício analítico do dispositivo indicam no capítulo 4, *A responsabilização social por uma educação de qualidade ou Que atores e práticas entram em cena no jogo político de governo?*, o Estado, concebido a partir da atuação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, como uma das formas de poder do dispositivo a que as outras se referem e as articulações que se efetivam entre esta instituição e organizações da sociedade civil para o funcionamento desse dispositivo de governo educacional. Assim como, a busca da SMED-PoA por ser reconhecida como um sistema de ensino responsável com a qualidade da educação pública, como efeito das políticas de integralização. Este capítulo divide-se em 4.1. *Tecnologias avaliativas e estratégias de comparação do dispositivo do Compromisso: Ideb e Prova Brasil*, 4.2. *Provinha Brasil: efeitos de poder das racionalidades neoliberais na educação* e 4.3. *Práticas de integração: formas de gerenciar conflitos que afetam a eficiência do dispositivo do Compromisso*. Saliento nos subcapítulos as funcionalidades estratégicas comparativas das tecnologias avaliativas e as práticas de integração acionadas para o governo das escolas e de outras instituições educacionais, como as *expertises* da Fundação Itaú Social e do Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária entram em cena no dispositivo e como números e medidas constituem-se em práticas de normalização da educação pública nacional.

Por fim, no capítulo 5, *Assumindo o Compromisso: ações de integração institucional e processos avaliativos e os efeitos que produzem na Educação Integral no município de Porto Alegre*, contextualizo estratégias locais do Programa Cidade Escola em relação a estratégias nacionais de avaliação da Educação Básica. O Programa Cidade Escola é analisado neste capítulo, por um lado, em relação aos usos estratégicos e tecnológicos que faz de avaliações em larga escala para atingir as metas e os índices nacionalmente definidos, que indicariam o sucesso do sistema de ensino municipal e sua responsabilidade com a qualidade da educação pública ofertada nas escolas municipais; por outro lado, como constituinte de outras relações de poder-saber que têm visibilidade em eventos como seminários e formações e colocam em circulação racionalidades, dizeres e fazeres produzidos em esferas privadas em seus entrelaçamentos com as políticas de integralização pública municipal.

2. Visíveis e enunciáveis em educação

Naturalmente, a questão é o que é o presente e o que o presente nos diz. Para isso, há que se buscar signos do presente, detalhes significativos, talvez miudezas, aspectos mínimos que pareçam banais, mas contemplados de outro modo, partindo de outro ponto de vista, de outra disposição, de modo que apareçam como vistos pela primeira vez (LARROSA, 2004, p. 35).

O que é visível em cada prática ou em cada palavra ou enunciado da coisa escrita terá uma percepção nem sempre tão determinada, pois dependerá dos destaques que damos, dos detalhes que observamos e daquilo que momentaneamente nos atravessa. Ao problematizarmos um dispositivo não chegamos ao objeto, mas a um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que o constituem, pois definimos perspectivas e conceitos que usaremos para tal. Ao submetê-lo a outros olhares veremos, portanto, outras práticas que vão dar visibilidade e enunciar outros dispositivos.

Reivindicar a verdade, instituir práticas sociais e instaurar campos de saberes são forças efetivas no mundo. Conceitos, regras, procedimentos e autoridades se estabelecem pelo conhecimento das subjetividades para organizar os pensamentos, os sentimentos, as esperanças e as capacidades dos sujeitos naquilo que, na atualidade, se constitui como uma nova sociabilidade. Somos mantidos e reconhecidos como sujeitos de conhecimento dentro de um campo de escolhas, de respostas, de ações, de reações, de efeitos e de invenções possíveis. Retomar criticamente certos constructos como escola, professor, aluno, pedagogia, aprendizagens, gestão, entre outros, neste tempo histórico, implica rever conceptualizações e práticas que produzem nossas formas de pensar o nosso trabalho e a nossa atuação.

Como evidenciei no capítulo 1 dessa Tese, *Contornos da análise*, a possibilidade de transformar meus pensamentos em relação à educação pública nacional está focada, especificamente, no dispositivo de governo Compromisso Todos pela Educação. Objeto educacional que constituo e analiso a fim de produzir um trabalho teórico de inspiração foucaultiana, pois esse objeto, que se constitui por relações e por práticas³⁶, me proporciona singulares arranjos, composições e articulações analíticas. E se me *aparece como visto pela primeira vez* permite, dando outro sentido à expressão que nomeia a Tese – e daí a importância de situar de onde falo –, assumir um compromisso político-filosófico com a educação pública do país, na medida em que esta é uma pesquisa acadêmica, viabilizada por estar num espaço institucional de pós-graduação e por todas as intenções que essa conjuntura circunscreve.

Por aquilo que demarcam as palavras de Larrosa, no excerto que inicia este capítulo, destaco que outras visibilidades e escritas sobre políticas de processos avaliativos, em especial, de avaliações em larga escala têm sido produzidas, sob diferentes perspectivas teóricas³⁷. Com referencial advindo de conceitos desenvolvidos por Michel Foucault encontramos as análises de Tomaz Popkewitz, *PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects* (POPKEWITZ, 2011), Francisco Javier Muriel Durán, *O que quer uma avaliação em larga escala? o IDEB (Brasil) e o PED (Espanha)* (DURÁN, 2013), Samuel Edmundo López Bello, *As práticas curriculares em matemática que se produzem pelo governo do IDEB* (BELLO, 2012), em Dulce Mari da Silva Voss, *Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS)* (VOSS, 2012) e em Darlize Teixeira de Mello,

³⁶ Um objeto somente é o que é em relação à prática que o produziu: segundo Veyne (1998), o método de trabalho consiste para Foucault “em compreender que as coisas não passam de objetivações de práticas determinadas, cujas determinações devem ser expostas à luz”, pois é preciso desviar o olhar dos “objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela”, pois é lugar-comum esquecermos “a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos” (1998, p.242-243).

³⁷ No portal Scie-lo - *Científica Electronic Library Online*, em 15 de janeiro de 2015, encontrei 18 trabalhos ao colocar Ideb como palavra de busca em artigos do portal: <http://www.scielo.org/php/index.php>. No portal Banco de Teses da Capes encontrei 54 trabalhos ao colocar Ideb e 13 ao colocar Provinha Brasil no portal <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. As pesquisas encontradas tratam do Ideb em relação a indicadores educacionais, da relação Ideb e qualidade da educação básica, referem a efeitos diversos nas escolas ou à qualidade dos gastos públicos na relação com o Ideb. No portal de dissertações e teses da CAPES ao colocar as palavras Ideb e perspectiva foucaultiana, encontrei 01 trabalho.

Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?” (MELLO, 2012). Os autores citados fazem uso em seus trabalhos de conceitos como dispositivo, tecnologias e estratégias, governo, governamentalidade e subjetivação, entre outros.

Neste sentido, as possibilidades analíticas da perspectiva foucaultiana do governo para pesquisas no campo educacional me fazem perceber que há positividade e produtividade em disciplinar e conduzir a maneira como as pessoas agem e participam numa sociedade: positividade, porque o poder dos discursos produz domínios de saber que, com efeito, não somente excluem e reprimem, mas organizam e normalizam seus sujeitos; produtividade, porque as práticas instauradas concentram-se em oferecer aos seus sujeitos o poder sobre si e sobre os outros.

Em especial, um campo de conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais é circunscrito pela educação. Nele, diferentes discursos aproximam-se e posicionam-se constituindo uma realidade social e política que produz e conduz os sujeitos e as instituições escolares. Nele, produzem-se e disseminam-se processos educacionais fundamentados em ideais de desenvolvimento social e econômico, de democracia e de autonomia. Nele, formam-se regras e instauram-se atitudes, hábitos e comportamentos. Na constância e na multiplicidade desses processos, relações de poder e de saber possibilitam ao próprio campo da Educação atualizar-se, modificar-se, impor-se e manter-se.

São referidos publicamente pelo Governo Federal determinados propósitos que, entre outras coisas, condicionam a formação de uma sociedade igualitária e democrática aos processos educacionais que revelem a organização dos saberes, especificamente, nas suas relações com aquelas práticas que constituem esses sujeitos e instituições que assumem um compromisso com o desenvolvimento da qualidade educacional. Neste sentido, as relações são práticas que atuam de forma social e política na medida em que produzem efeitos, inclusive educacionais. Quando do compromisso assumido por Porto Alegre, o PNE validado para aquele decênio era o 2001-2010. Como é evidenciado no Artigo 2º, deste documento: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação,

elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, p. 09) e cada ente federado assume que:

(...) os objetivos e as metas deste plano somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como *Plano de Estado*, mais do que *Plano de Governo* e, por isso, **assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma**. Sua aprovação pelo Congresso Nacional, num contexto de expressiva participação social, o acompanhamento e a avaliação pelas instituições governamentais e da sociedade civil e a consequente cobrança das metas nele propostas, são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro (BRASIL, 2001, p. 09). [Grifo meu].

Podemos entender que a participação social foi garantida, pois a aprovação do Plano ocorreu com o acompanhamento e a avaliação de instituições do Governo e da sociedade civil. O que ocorre, no entanto, num campo de muitos embates políticos, é a colocação da sociedade e de suas instituições numa outra posição: a da responsabilidade social. Posição que é corroborada pelo destaque do Governo Federal ao enunciar ser este um Plano de Estado assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma. Dessa demarcação do social decorre que o Estado responsabiliza a sociedade brasileira por fiscalizar e exigir dos sistemas de ensino, das escolas e dos sujeitos da educação o cumprimento das metas projetadas. Ao ser aceito como dado ou como natural esse, dentre outros vínculos³⁸, acaba obtendo um estatuto de verdade que contribui para legitimar sua lógica de funcionamento: visto que a instituição do que se deseja como educação de qualidade é dependente das asserções de verdade que são, por sua vez, dependentes das projeções numéricas estabelecidas.

Das formulações dos Planos Municipais e Estaduais correspondentes ao PNE 2001-2010, vimos surgir estratégias que buscam dar conta localmente do que foi

³⁸ Destaco ainda no Artigo 2º do PNE 2001 que: o Estado responsabiliza a educação, seus sujeitos e suas práticas pela inclusão social, pela produção científica e tecnológica, pela cidadania do povo e o desenvolvimento da nação. Embora não seja o foco desta Tese essa responsabilização da escola e da educação vinculam-se a uma série de funções que dariam conta de problemáticas como cidadania, inclusão, desenvolvimento, entre outros pontos relevantes para a sociedade brasileira, não há como negar que nos documentos do Ministério da Educação, essa é uma conexão recorrente, ainda mais naqueles de caráter normativo (BRASIL, 2001).

estabelecido nacionalmente, para aquele decênio. Neste sentido, a partir do Programa Cidade Escola, a Secretaria de Educação da cidade de Porto Alegre implementou diferentes ações que diziam respeito a uma estratégia educacional contemporânea e conjuntural, pois, historicamente constituída, sua emergência ocorreu no contexto nacional atual de produção de avaliações em larga escala³⁹ da qualidade educacional, mas relacional a práticas datadas e localizadas no contexto municipal.

Desde uma visão analítica que busca rever formas de racionalidade que dizem respeito ao funcionamento de uma rede que articula os elementos do Compromisso, concebo-o como um dispositivo, no sentido dado por Foucault (1997, 1998) ao termo, qual seja, como um mecanismo de ordem institucional, física ou administrativa, que amplia o exercício do poder dentro do corpo social, com a finalidade de normalizar comportamentos e que funciona segundo o princípio de homogeneidade da reação social. Ao responder sobre o sentido e a função metodológica dos dispositivos, Foucault o demarca como:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Ao demarcar a natureza entre estes elementos, Foucault destaca que, podendo aparecer como programas de instituições ou elementos que justificam e mascaram práticas discursivas e não-discursivas, produzindo um novo campo de racionalidade, os dispositivos têm funções estratégicas com objetivos determinados por uma matriz. Podem, entretanto, modificar essas funções, à medida que ocorrerem mudanças de

³⁹ No que refere à avaliação em larga escala, esta aparece frequentemente associada à noção de avaliação externa. Uma das distinções que encontramos atualmente das avaliações refere, exatamente, à avaliação interna e à avaliação externa: a primeira alude, geralmente, às práticas no âmbito escolar em que alunos são avaliados por seus professores, conformando trajetórias dos estudantes nas etapas de ensino, quanto à segunda, geralmente está associada a avaliações mais gerais, de sistemas de ensino (ALAVARSE, 2013, p. 141-142).

disposição dos elementos ou outros elementos discursivos ou não-discursivos forem incorporados ao dispositivo, neste contexto, ao dispositivo do Compromisso.

A partir desta mesma perspectiva político-filosófica, as discursividades e os saberes valorizados, aceitos e produzidos no campo educacional tornam visível e inteligível o campo de ação do dispositivo de governo, enquanto as tecnologias e estratégias o tornam funcional e estabelecem seus espaços de ação, bem como seus limites. Refiro-me ao dispositivo como um dispositivo de governo, na medida em que identifico a que tipo de poder refere. Para Veiga-Neto (2008), todo o dispositivo desempenha a partir de certa racionalidade, funções estratégicas. Ou seja, “funções, cujo objetivo principal, é fazer funcionar ou manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações de outros” (2008, p.48).

2.1. A problematização como possibilidade analítica do Compromisso

A perspectiva foucaultiana de conceber o poder, o saber e a verdade, reverbera na problematização de dispositivos de governo educacionais ao percebermos que podemos estranhar aquilo que somos e como agimos na atualidade do mundo. Um dispositivo que se produz na Contemporaneidade, porque é nesse tempo presente que encontra as possibilidades de se constituir. O Compromisso é um dispositivo do presente, tendo o próprio presente “como tempo arbitrário, como um tempo que não foi escolhido, como um tempo que só pode ser tomado como uma morada contingente e provisória” (LARROSA, 2004, p. 33).

No que se refere à problematização, essa forma de abordagem não encontra a resposta detida, desde sempre, em uma imagem “confusa e incompleta de uma ideia”. Para Michel Foucault (2005b), “é preciso pensar problematicamente” e, neste sentido sua inquietude: “Qual é a resposta à pergunta? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a pergunta”. Movimento constante, como escreve o autor: “o problema é a ideia mesma, ou melhor, a ideia não tem outro modo [de ser] que não o problemático:

pluralidade distinta cuja obscuridade não deixa de insistir e na qual a ideia não para de mover-se” (2005b, p. 246).

Pensar um objeto, produzido ele próprio numa objetivação do pensamento implicará, portanto, na sua problematização. Para definir o que seria a “história das problemáticas”, Foucault (1999a) distingue uma história dos pensamentos, de uma história das ideias e de uma história das mentalidades que corresponderiam à análise das problematizações da objetivação do pensamento, à análise dos sistemas de representação e à análise das atitudes e esquemas de comportamento, respectivamente. Para o autor, “várias respostas podem ser dadas a partir de um único conjunto de dificuldades; na maioria das vezes, respostas diferentes são efetivamente propostas”, mas o que distingue uma história do pensamento, diferentemente de simplesmente expressá-las ou manifestá-las, seria redescobrir na raiz das soluções distintas: a) a forma geral de problematização que tornou possíveis as soluções, mesmo na própria oposição que elas mantêm entre si; e b) ou o que possibilitou a transformação das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas (1999a, p. 24-25).

Problematizar algumas objetivações dos modos como pensamos certas práticas avaliativas e comparativas de sistemas educacionais contemporâneos implica compreendê-las em suas racionalidades e perguntar sobre os efeitos que são possíveis de se perceber. Constituir o dispositivo do Compromisso não sugere buscar as soluções prescritivas para um problema posto ou um arranjo de representações que serão descritas, compreendidas e julgadas, mas constituí-lo como objeto e refletir sobre ele, como um problema educacional, em que práticas discursivas e não discursivas são instituídas para o governo das escolas e produzem efeitos sobre as práticas pedagógicas que conformam os sujeitos responsáveis por uma educação pública de qualidade. De fato, como diz Foucault (1999a), para que um comportamento entre efetivamente no âmbito do pensamento:

é preciso que um certo número de fatores o haja tornado incerto, que ele tenha perdido a familiaridade e provoque um certo número de dificuldades em torno de si. Estes fatores resultam de processos sociais, econômicos e

políticos. Mas aqui eles cumprem unicamente papéis de instigação. Podem existir e desempenhar suas ações por um longo período antes que haja uma problematização efetiva pelo pensamento. Quando o pensamento intervém, ele não assume uma forma única, que seria o resultado direto ou expressão necessária dessas dificuldades. O pensamento é uma reação original ou específica, frequentemente multifacetada e mesmo contraditória, às dificuldades que são definidas por uma situação ou um contexto e funcionam como uma questão possível (FOUCAULT, 1999a, p. 24).

Ao propor uma problematização do dispositivo do Compromisso, entendo-a como uma experimentação do pensamento, em que analiso relações de poder, de saber e de verdade que afetam as relações institucionais e pedagógicas das escolas de educação integral de Porto Alegre e imprimem o compromisso como uma responsabilização por uma escola de qualidade para todos, assim como uma posição ética a ser ocupada por toda a sociedade. Entendo a problematização como uma experimentação, conforme coloca Dussel (2004), para quem a ideia da problematização ocorre em Foucault a partir do segundo volume de História da sexualidade: o uso dos prazeres. A autora destaca a “história da problematização” na medida em que o autor ao propor a “problematização da história do eu” questiona “a imutabilidade das categorias históricas, estabelecendo, ao contrário, a contingência radical e o caráter situacional do conhecimento histórico”, bem como pergunta “como um certo tema ou tópico é formulado de forma tal que se torna um objeto para o pensamento” (2004, p. 59).

Ou, nas palavras de Foucault (2004):

A problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (FOUCAULT, 2004, p.242).

Acrescento, ainda, o que refere Paul Veyne (2011) sobre o trabalho de Foucault: “ele parte da história, da qual colhe amostras (a loucura, a punição, o sexo, ...) para

explicitar-lhes o discurso”, ele parte do que foi dito e feito em diferentes épocas, pois “explicitar um discurso, uma prática discursiva, consistirá em interpretar o que as pessoas faziam ou diziam”. Consistirá “em compreender o que supõem seus gestos, suas palavras, suas instituições, coisas que fazemos a cada minuto: nós nos compreendemos entre nós” (2011, p. 26). Dada a relevância da noção de problematização para essa Tese, argumento que problematizar é ter como instrumento uma prática cotidiana e dela compreender os sentidos dos atos e das palavras, em seu tempo: como diz Veyne, cercar “costumes, palavras, saberes, normas, leis”, nos “gestos, nas instituições, nos poderes, e até mesmo nos edifícios que os põem em funcionamento e formam o que Foucault chama de dispositivo” (2011, p. 21).

Porquanto, diferentes condições de verdade circulam hegemonicamente no campo educacional e as indagações e questionamentos de Foucault convergem para a possibilidade analítica da problematização suscitando novos problemas. E se questionar o próprio pensamento implica, no caso dessa Tese, desnaturalizar o dispositivo educacional do Compromisso em suas articulações práticas, estratégicas e tecnológicas, vale fazê-lo aparecer, na Contemporaneidade, sob uma nova perspectiva.

Como diz Larrosa(2004):

Sempre se trata de desconjuntar o presente, de desnaturalizar o presente, de estranhar o presente, de converter o presente, não em um tema, mas em um problema, de fazer com que percebamos quão artificial, arbitrário e produzido é o que nos parece dado, necessário ou natural, de mostrar a estranheza daquilo que nos é familiar, a distância dos que nos é mais próximo (LARROSA, 2004, p. 34).

E por que buscam problematizar acontecimentos do presente, traçando as condições contingentes, múltiplas e heterogêneas, a partir das quais eles emergem, as análises de governo ocorrem a partir de uma perspectiva de inspiração genealógica e não tratam de nenhuma origem coerente ou de uma essência singular. As formas de avaliação da qualidade educacional são tipos muito particulares de produção de tecnologias e estratégias de governo das escolas públicas brasileiras. Tecnologias e estratégias de governo constituem-se em produções, as quais têm uma racionalidade.

Pela operacionalização de práticas de governo dos saberes, dos poderes e das subjetividades, o dispositivo do Compromisso faz funcionar tecnologias e estratégias que tomam corpo em diretrizes educacionais, regimentos escolares e processos governamentais, produzindo os mais variados efeitos nas escolas e em seus sujeitos.

Aqui evidencio, novamente, em que consiste a Tese que percorre minha problematização: o compromisso com uma educação pública de qualidade em Porto Alegre articula práticas, estratégias e tecnologias, que são reguladas por uma racionalidade política evidentemente neoliberal, validada por ações de integração institucional e pedagógica e por processos avaliativos e comparativos, que produzem efeitos específicos na Educação Integral deste município, dos quais destaco a responsabilização social pela educação. O que implica, na medida em que analiso o dispositivo, investigar como o Compromisso vem se constituindo num dispositivo governamental para efetivar uma educação de qualidade em Porto Alegre, por meio de práticas, estratégias e tecnologias globais que se efetivam no Programa Cidade Escola, programa de Educação Integral desta cidade, convocando a sociedade a responsabilizar-se pela qualidade desta educação pública.

A noção de Educação Integral há tempos é discutida nacionalmente por pesquisadores, professores e educadores dos mais diversos âmbitos educacionais e políticos. Seja na implementação das políticas nacionais pelo Ministério da Educação, que executou o Programa Mais Educação como política indutora de integralização da educação no país⁴⁰, ou nas redes de ensino estaduais e municipais e nos espaços acadêmicos, as discussões sobre tempos e espaços escolares, bem como sobre currículo de Educação Integral, são aquelas mais recorrentes e que evidenciam as mais variadas concepções: tempo ampliado, jornada de tempo ampliado, educação em tempo integral, educação integral, espaços-tempo escolares, currículo integral, integralidade, entre outras. São noções que permanecem no debate e proporcionam as mais diversas experiências nas diferentes redes de ensino do Brasil e as mais diversificadas

⁴⁰ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

proposições em relação às aprendizagens de alunos e alunas das escolas públicas de Educação Básica.

Em relação aos debates conceituais, encontramos em Moll (2012) e Pacheco e Tilton (2012), por exemplo, análises sobre as aprendizagens, vinculadas às concepções de tempo, de espaço e de currículo, que originaram um livro que tem servido de referência nacional sobre o tema da Educação Integral: *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, organizado pela professora Jaqueline Moll e publicado em 2012. Livro que pactua com as políticas federais de integralização, na medida em que afirma a importância para os alunos e alunas da escola pública:

"do direito a outros tempos e espaços educativos, que só pode ser assegurado mediante um projeto de educação que considere a integralidade do ser humano e a **responsabilidade social**, portanto, coletiva, por esse projeto, **o que demanda, certamente, novos pactos entre educadores, sociedade e governo**" (PACHECO e TITON, 2012, p. 295) [Grifos meus].

Para Arroyo (2012), não necessariamente deve haver a ampliação da jornada escolar, pois a Educação Integral deve sim pensar o indivíduo em sua integralidade, em sua formação integral para viver na sociedade contemporânea. Santaiana (2015), em recente estudo sobre a temática da Educação Integral, destaca a polissemia deste termo, apresentando-o sobre diferentes perspectivas teóricas, na medida em que busca pelas proveniências da proposta de Educação Integral no Brasil. Para a autora, o conceito pode ser entendido como uma concepção educativa que prioriza as aprendizagens dos alunos e alunas em diferentes áreas de conhecimento, mas que necessita de uma jornada ampliada, um "tempo estendido, ou seja, um tempo para que, além das quatro horas diárias de ensino regular, outras dimensões sejam trabalhadas" (2015, p.27). No entanto, o que Santaiana propôs em sua pesquisa foi mostrar que a jornada ampliada, especificamente, tal como proposta pelo Programa Mais Educação, não é garantia de formação integral do aluno ou da aluna. A ampliação da jornada escolar pode tornar-se apenas ocupação do seu tempo ou tornar a escola e outros espaços educacionais, espaços de socialização: uma estratégia de governamentalidade, conforme a autora, de captura do tempo, da ociosidade, do gerenciamento de risco e

da regulação dos sujeitos em áreas de vulnerabilidade social a partir da articulação que o Programa propõe entre as áreas da saúde, da assistência social, da educação e da cultura.

É fato, no entanto, que em muitos estados e municípios o Programa Mais Educação constituiu-se como a única política de Educação Integral, mesmo que os entes federados necessitassem, em função dos PNE 2001-2010 e 2014-2024, implementar políticas próprias em suas redes de ensino para alcançar os percentuais definidos nacionalmente. No decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação, Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, encontramos referência ao tempo-relógio, às atividades escolares e aos espaços educacionais, sem encontrarmos definições sobre os conceitos propriamente ditos:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2013, p.01).

Uma cronologia das atividades do Programa Mais Educação demarca que seu início ocorreu em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Já em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, em todos os estados e no Distrito Federal

com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Integral)⁴¹ no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo Ideb e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.

Destaco, ainda, a intenção primeira deste Programa, tal como é evidenciado pelo MEC, que objetivou determinar territórios específicos de atuação: “Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situadas em capitais e regiões metropolitanas” (BRASIL, 2014c, p.01). Outros critérios para a execução contemplam a cidade de Porto Alegre que, por ser uma capital de estado, iniciou o Programa em 2009 agregando-o às ações de integralização que já ocorriam no município. O Programa Mais Educação passou a compor as práticas de Educação Integral já viabilizadas nas escolas de Ensino Fundamental da RME-PoA. São essas práticas instituídas na Rede que elenco a seguir a fim de situar o problema de pesquisa naquilo que demarco como práticas de integração, tecnologias de avaliação e como estratégias de comparação do dispositivo do Compromisso.

2.2. A constituição do Programa Cidade Escola como um problema de governo contemporâneo

⁴¹ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica (BRASIL, 2015c, p.01).

As ações de integralização instituídas pelo Programa Cidade Escola, pactuadas no Compromisso agregam elementos heterogêneos como escolas, instituições conveniadas que recebem repasse mensal da prefeitura para a execução de ações educacionais, mantenedora, educadores, oficinairos, professores e professoras, coordenadores do Cidade Escola, entre outros, que exercem funções objetivas para manter as crianças e os adolescentes por mais tempo na escola e oferecer-lhes atividades que sejam diversificadas. Tais ações são práticas do dispositivo que têm a finalidade de fortalecer as aprendizagens nas mais diferentes áreas cognitivas, emocionais e sociais. A ideia de diversidade nos projetos e oficinas aparece comumente relacionada aos macrocampos previstos no Programa Mais Educação, quais sejam: Acompanhamento Pedagógico em Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2013).

As ações do Programa Cidade Escola que aconteciam desde 2006, a partir de acordos mutuamente confirmados pelas escolas, instituições e mantenedora através de suas efetivas rotinas educacionais só passaram a convênios institucionalmente firmados a partir do ano de 2012. No entanto, foi somente em 2015, que a Prefeitura de Porto Alegre, por meio da SMED-PoA, publicou a primeira instrução normativa que organizou em termos legais aquilo que nove anos antes já era realizado nas escolas e instituições conveniadas. Ressalto nessa instrução, publicada no Diário Oficial de Porto Alegre (DOPA) em 08 de janeiro de 2015, sob a forma de Instrução Normativa 01/2015 ⁴², que as propostas de ações práticas neste município se efetivarão de acordo com aquilo que é definido no PNE 2014-2024: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25 % dos alunos da educação

⁴² Instrução Normativa 01/2015 que dispõe sobre os procedimentos relativos à ampliação da jornada escolar e à oferta de Educação Integral nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências, considerando a necessidade de ampliação da jornada escolar das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) e encontra-se em conformidade com a legislação municipal e nacional: § 2º, do Art. 179, da Lei Orgânica do Município de Porto Alegre, Lei 11.494/2007 (Lei do FUNDEB), e a respectiva regulamentação de que trata o Decreto nº 6.253/2007, em seu artigo 4º; Artigos 34 e 87 da LDBEN-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (PORTO ALEGRE, 2015a, p.01-02).

básica”, na forma prevista na Meta 6 do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (PORTO ALEGRE, 2015, p.01). Ressalto, em especial, a responsabilização da integralização das instituições escolares pelos gestores das escolas, tal como é visibilizado pelo Governo Municipal no documento, para que todas as 49 escolas fundamentais da RME-PoA sejam integralizadas total ou parcialmente, com a finalidade de atingir os percentuais previstos nos Planos Plurianuais da Prefeitura de PoA⁴³:

Art. 6°. Todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, por meio de seus gestores, e conforme as demandas específicas de sua comunidade, deverão apresentar anualmente, conforme prazo estabelecido pela Secretaria de Educação, a proposta de integralização dos alunos de sua instituição, para a análise junto aos setores competentes da mantenedora (PORTO ALEGRE, 2015, p.05).

Art. 4°. Caberá aos gestores escolares, a implantação coesa e organicamente estabelecida da Educação Integral, concebida como projeto sistêmico de escola, com a corresponsabilização de toda sua equipe de trabalho e do corpo docente na elaboração, bem como planejamento e a execução do projeto e sua transversalidade, devidamente contemplado no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar (PORTO ALEGRE, 2015, p.03) .

É de responsabilidade dos gestores, no caso da RME-PoA as direções e equipe diretiva que têm em sua composição um coordenador do Cidade Escola⁴⁴, conhecer e atender as demandas das comunidades, bem como saberem das possibilidades de integralização com os projetos apresentados por professores e professoras da RME, das turmas de A10, A20 e A30 integralizadas com professoras referência de 40 horas da Rede, do cadastramento no Programa Mais Educação para abertura de turmas e contratação de oficinairos⁴⁵ e da oferta de vagas em instituições conveniadas próximas

⁴³ Conforme os Planos Plurianuais os percentuais seriam de 61% em 2014 (PORTO ALEGRE, 2014b) e de 62% em 2015, considerando o total de alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (PORTO ALEGRE, 2015b).

⁴⁴ Todas as 49 escolas da Rede têm um ou mais profissionais que compõem a equipe diretiva e coordenam os projetos na escola, os oficinairos do Mais Educação e encaminhamento dos estudantes para as instituições conveniadas. O tempo para cada escola compreende 40 horas e essas podem ser divididas entre dois profissionais ou não.

⁴⁵ O Programa Mais Educação destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação (BRASIL, 2013).

às escolas. Porto Alegre apresenta uma variedade de configurações de integralização em sua rede pública de ensino e segundo as resoluções da Instrução Normativa 01/2015:

Art. 3°. Caberá aos gestores escolares no exercício de suas atribuições e funções previstas na legislação vigente e respectiva regulamentação, tendo presente os princípios da democratização da Educação, nos processos de produção do conhecimento, avaliar e planejar sistematicamente seus projetos de Educação Integral, nas diferentes configurações estabelecidas (PORTO ALEGRE, 2015a, p.02).

O atendimento complementar, assim chamado porque objetiva complementar o turno de escolarização regular⁴⁶ de 4 horas diárias, pode acontecer na escola ou fora dela. A composição do turno regular com o turno complementar define a integralização da educação municipal, enquanto as formas de integralização são definidas pelas possibilidades de espaço e de recursos humanos. No primeiro caso, as direções de escolas apresentam anualmente os projetos desenvolvidos por professores e professoras concursados, em sua diversidade de ofertas, ao setor Cidade Escola, que avalia a continuidade de cada projeto a partir de comissão formada com profissionais do setor de Recursos Humanos, da assessoria do Ensino Fundamental e da Diretoria Pedagógica da SMED-PoA. Esta avaliação depende da necessidade de quadro de recursos humanos da escola, da pertinência do projeto para as aprendizagens dos alunos e das alunas, da adesão e da demanda da comunidade escolar. Cada escola recebe um repasse mensal, pago bimensalmente, de 10 reais e 50 centavos, por aluno ou aluna integralizado, considerando-se apenas aqueles que permanecem na escola sete horas diárias ou mais. Os projetos de integralização de cada escola devem prever as Turmas Integralizadas, assim denominadas por serem turmas de I Ciclo (A10, A20 e A30) integralizadas com professoras referência de 40 horas, que permanecem com as crianças nos dois turnos, manhã e tarde, e os projetos especializados. No ano de 2015,

⁴⁶ Ao referir-me à escolarização regular destaco um tipo de educação institucionalizada, que compreende a garantia para alunos e alunas, de 4 horas diárias de aula, durante cinco dias da semana, totalizando duzentos dias letivos e 800 horas/ano. Nos documentos analisados a escolarização regular diferencia-se do turno complementar ou contra-turno ou turno inverso e a composição de ambos é que resulta no que é definido como integralização da educação. Ainda, conforme o MEC, a integralização deve oferecer aos estudantes um mínimo de 7 horas diárias em atividades escolares, sejam elas dentro ou fora da escola.

por exemplo, foram formadas 94 Turmas Integralizadas⁴⁷, sendo 68 de I Ciclo e ocorreram projetos em todas as 49 escolas da rede, nas mais diferentes áreas, conforme o quadro abaixo:

Tabela 04

Tabela de horas de Projetos de Rede com professores da RME-PoA, em 2015.

Letramento: 356 Numeramento: 175 Língua Estrangeira: 30 Ciências: 20 Autonomia e expressão: 10 Total: 591 horas	Esportes: 400 Recreio Orientado: 20 Psicomotricidade: 30 Total: 450 horas	LIAU: 370 Educação Ambiental: 150 Horta: 40 Total: 560 horas
Artes: 40 Música: 220 Coral: 30 Dança: 130 Teatro: 35 Laboratório de Design: 20 Total: 375 horas	Contação de Histórias: 70 Brinquedoteca: 150 Hora do Conto: 20 Total: 240 horas	Protagonismo Juvenil: 20 Grêmio Estudantil: 20 Total: 40 horas
Informática: 150 Robótica: 440 Mídias: 135 Astronomia: 03 Total: 728 horas	Etnias: 30 Cultura Afrobrasileira: 10 Total: 40 horas	Cultura Religiosa: 10 Círculo de Construção da Paz: 10 Total: 20 horas
		Total de horas de Projetos: 3.074

Fonte: Setor Cidade Escola/Educação Integral, SMED-PoA, 2015.

Fora da escola, a integralização acontece por meio das instituições conveniadas habilitadas. Para que as instituições sejam habilitadas e, posteriormente, celebrado o convênio devem participar de Edital de Chamamento Público⁴⁸. Para exemplificar esta

⁴⁷ Conforme consta no Anexo 05 dessa Tese.

⁴⁸ Com o objetivo de conveniar instituições, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, ao Programa Cidade Escola/Educação Integral, a SMED-PoA lança, desde 2012, Edital de Chamamento publicado anualmente no Diário Oficial de Porto Alegre (DOPA) e que está em conformidade com a Lei Federal nº 8.666/93, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública.

prática apresento o resultado do Chamamento Público 01/2014⁴⁹, publicado no DOPA em 08 de janeiro de 2015, das instituições habilitadas para conveniamento com vigência de um ano, porque atenderam às condições estabelecidas no Edital e suas respectivas faixas de atendimento aprovadas, faixas que definem o valor do repasse público mensal:

Tabela 05

Tabela das entidades habilitadas ao conveniamento referente ao Edital 01/2014 e suas faixas de atendimento.

	ENTIDADE	Faixa de Atendimento de Alunos
01	Associação Atlética Banco do Brasil (AABB)	161-180
02	Associação Beneficente Amurt-Amurtel	81-100
03	Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul (ACM Cruzeiro)	141-160
04	Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul (ACM Restinga)	481-500
05	Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional (FECI)	2081-2100
06	Instituto Pobres Servos da Divina Providência/Centro de Educação Profissional São João Calábria (Projeto Saberes da Esperança)	121-140
07	Instituto Pobres Servos da Divina Providência/Centro de Promoção da Infância e da Juventude (CPIJ)	521-540
08	Instituto Popular de Arte-Educação (IPDAE)	81-100
09	Mitra da Arquidiocese de Porto Alegre	121-140
10	O Pão dos Pobres de Santo Antônio	121-140
11	União Sul Brasileira de Educação e Ensino (USBEE)/Centro Social Marista de Porto Alegre (CESMAR)	441-460
12	Instituto Leonardo Murialdo/Associação Protetora da Infância	121-140

⁴⁹ Edital de Chamamento Público 01/2014 para habilitação ao conveniamento com SMED-PoA/Cidade Escola, sob processo 001.035778.14.8 (PORTO ALEGRE, 2014c, p.11).

13	Obra Social Imaculado Coração de Maria	141-160
14	Sociedade Meridional de Educação (SOME)/Pólo Marista de Formação Tecnológica	20-20
15	União Sul Brasileira de Educação e Ensino (USBEE)/Artesanato Marista Santa Isabel	101-120
16	Projeto Social Futebol Clube (PSFC)	Ate 1.000

Fonte: SMED-PoA, PORTO ALEGRE, 2014.

As instituições que participam do Edital devem atender às especificidades previstas no documento Diretrizes do Programa Cidade Escola. Além das que aparecem na Tabela 05, outras duas instituições, por terem um caráter diferenciado, não participam do Chamamento Público. São elas: a Fundação Tênis, com faixa de atendimento de 361 estudantes, que tem como mantenedoras empresas e instituições privadas e públicas e desde dezembro de 2008 possuem o título de Entidade de Utilidade Pública Federal, concedido pelo Governo Federal; e o Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis (CPCA), com faixa de atendimento de 950 estudantes, vinculada à Congregação dos Freis Franciscanos do Rio Grande do Sul, também nomeada entidade de caráter público, sem fins lucrativos, de assistência social.

Após encaminhar mensalmente o Plano de Aplicação de Recursos ao Setor Cidade Escola para aprovação, o convênio recebe até o primeiro dia útil de cada mês o repasse previsto para sua faixa de atendimento dos alunos e alunas, conforme, por exemplo, a tabela abaixo, válida para o ano de 2014, disponibilizada no Plano de Trabalho Cidade Escola:

Tabela 06

Tabela da forma do repasse para as entidades conveniadas ao Programa Cidade Escola e as faixas de atendimento.

Faixa	Nº de alunos		Valor	Faixa	Nº de alunos		Valor
	De	Até			De	Até	
1º Faixa	20	20	R\$ 4.410,20	26º Faixa	501	520	R\$ 14.665,20
2º Faixa	21	40	R\$ 8.820,40	27º Faixa	521	540	R\$ 119.075,40
3º Faixa	41	60	R\$ 13.230,60	28º Faixa	541	560	R\$ 123.485,60
4º Faixa	61	80	R\$ 17.640,80	29º Faixa	561	580	R\$ 127.895,80

5º Faixa	81	100	R\$ 22.051,00	30º Faixa	581	600	R\$ 132.306,00
6º Faixa	101	120	R\$ 26.461,20	31º Faixa	601	620	R\$ 136.716,20
7º Faixa	121	140	R\$ 30.871,40	32º Faixa	621	640	R\$ 141.126,40
8º Faixa	141	160	R\$ 35.281,60	33º Faixa	641	660	R\$ 145.536,60
9º Faixa	161	180	R\$ 39.691,80	34º Faixa	661	680	R\$ 149.946,80
10º Faixa	181	200	R\$ 44.102,00	35º Faixa	681	700	R\$ 154.357,00
11º Faixa	201	220	R\$ 48.512,20	36º Faixa	701	720	R\$ 158.767,20
12º Faixa	221	240	R\$ 52.922,40	37º Faixa	721	740	R\$ 163.177,40
13º Faixa	241	260	R\$ 57.332,60	38º Faixa	741	760	R\$ 167.587,60
14º Faixa	261	280	R\$ 61.742,80	39º Faixa	780	761	R\$ 171.997,80
15º Faixa	281	300	R\$ 66.153,00	40º Faixa	781	800	R\$ 176.408,00
16º Faixa	301	320	R\$ 70.563,20	41º Faixa	801	820	R\$ 180.818,20
17º Faixa	321	340	R\$ 74.973,40	42º Faixa	821	840	R\$ 185.228,40
18º Faixa	341	360	R\$ 79.383,60	43º Faixa	841	860	R\$ 189.638,60
19º Faixa	361	380	R\$ 83.793,80	44º Faixa	861	880	R\$ 194.048,80
20º Faixa	381	400	R\$ 88.204,00	45º Faixa	881	900	R\$ 198.459,00
21º Faixa	401	420	R\$ 92.614,20	46º Faixa	901	920	R\$ 202.869,20
22º Faixa	421	440	R\$ 97.024,40	47º Faixa	921	940	R\$ 207.279,40
23º Faixa	441	460	R\$ 101.434,60	48º Faixa	941	960	R\$ 211.689,60
24º Faixa	461	480	R\$ 105.844,80	49º Faixa	961	980	R\$ 216.099,80
25º Faixa	481	500	R\$ 110.255,00	50º Faixa	981	1000	R\$ 220.510,00

Fonte: SMED-PoA, PORTO ALEGRE, 2013

Evidencio que essas instituições conveniadas são Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), instituições assim qualificadas em função da Lei do Terceiro Setor, Lei nº 13.204 de 14 de dezembro de 2015, que “estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público”, bem como “define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil e institui os termos de colaboração de fomento” (BRASIL, 2015d, p.01).

Ao conveniarem-se ao Programa Cidade Escola, as instituições devem orientar-se pelas Diretrizes do Programa observando as exigências⁵⁰ em relação ao tempo de atendimento, ao número de alunos por turma, aos projetos ofertados nos turnos inversos ao da escolarização dos alunos e alunas, ao quadro de Recursos Humanos da instituição, que deverão ser estritamente de funções educacionais e não contemplando as áreas da saúde, psicologia ou assistência social, por exemplo. O repasse do recurso é destinado ao pagamento dos profissionais, à aquisição de material pedagógico e à qualificação do espaço. Havendo, no entanto, a necessidade da oferta, o recurso pode ser usado para o transporte e para a alimentação.

As instituições conveniadas que não possuem sedes próximas às escolas municipais oferecem as vagas e o transporte para o deslocamento das crianças e dos adolescentes, pois o custo desse serviço já está previsto no repasse mensal da Prefeitura para a instituição. Dentro da escola, às possibilidades já mencionadas com professores da RME, agrega-se o trabalho desenvolvido pelos educadores da Fundação Educação e Cultura do Internacional (FECI), instituição conveniada que atua no interior da escola, a partir da contratação de educadores sociais que alternam suas atividades pedagógicas com os profissionais concursados da Rede.

Conforme tabela divulgada pelo Setor Cidade Escola, da SMED-PoA, em maio de 2015, o percentual de atendimentos atingiu o previsto no Planoplurianual da Prefeitura para o ano, considerando todas as horas de atividade desenvolvidas pelos estudantes em turno inverso ao da escolarização, mesmo inferiores às 12h e 30 semanais, previstas pelo MEC para integralização:

Tabela 07

Tabela de Dados da Educação Integral - Base para cálculo (100%) 39.928 alunos.

⁵⁰ Destaco, em relação aos aspectos citados, a definição prevista no documento Diretrizes do Cidade Escola: 01) O conveniado deverá oferecer atendimento de no mínimo três horas relógio diárias por aluno; 02) As oficinas pedagógicas (Letramento e Matemática) são obrigatórias e deverão ser oferecidas a todos, com no mínimo duas horas relógio semanais para cada um dos componentes; 03) As turmas deverão ter no mínimo de vinte alunos e no máximo de trinta e dois alunos; 08) O conveniado deverá fornecer ações nas diversas áreas sociais, culturais, pedagógicas, esportivas, artísticas, tecnológicas e de iniciação ao trabalho (PORTO ALEGRE, 2015e, p.01).

Nº de alunos integralizados no Ensino Fundamental em escola e convênio dentro da escola	Nº de alunos na Educação Infantil
19.325	3.982
Nº de alunos em Convênios	Nº de alunos da Educação Infantil nas EMEFs
1.235	206
Subtotal	Subtotal
20.560	4.188
	Total
	24.748

Fonte: Setor Cidade Escola, SMED-PoA, 2015.

Como destaquei na introdução dessa Tese, em função dos investimentos realizados por esta Prefeitura e da busca pela eficiência das suas ações práticas, estratégicas e tecnológicas duas ações foram estrategicamente racionalizadas para a efetivação do dispositivo do Compromisso, quais sejam: a) garantir e comprovar o atendimento às demandas nacionais previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação e no Plano Nacional de Educação 2014-2024; b) e atingir as metas numéricas estabelecidas pelo Ideb. Essas são ações que objetivam comprovar a responsabilização política, ética e social com a qualidade da educação pública, a partir do compromisso assumido legalmente por este município. Dessa forma, foram instituídas práticas de integração, tecnologias de avaliação e estratégias de comparação para dar conta das finalidades de governo, racionalizadas a partir de políticas neoliberais contemporâneas.

Os documentos analisados, tal como descritos na Tabela 01, apresentada no capítulo *Contornos da análise*, são produtores de uma racionalidade educacional avaliativa, comparativa e gerencial que tem por finalidade conduzir as condutas de sujeitos e instituições educacionais públicas. A integralização das escolas municipais de Porto Alegre converge para a atualização das estratégias locais, mas pode ser

compreendida, também, constituindo a lógica mundial neoliberal, racionalizada em termos de economia de poder e de eficiência de suas práticas discursivas e não discursivas educacionais de integralização. O que está em jogo na lógica da Educação Integral desse município não são somente as transformações que ocorrem nas escolas e outras instituições que se articulam no dispositivo do Compromisso, mas suas interpenetrações, suas relações de poder e de saber e de verdade, suas implicações na forma de as escolas gerirem seu cotidiano, de professores e professoras atuarem em suas aulas e projetos, das comunidades e das famílias se organizarem a partir da permanência das crianças e dos adolescentes nas escolas e convênios para além das 4 horas diárias da escolarização regular, das aprendizagens que ocorrem e com que objetivos ocorrem. Ou seja, ao empreender uma lógica neoliberal pactuada por meio de compromissos assumidos, tantos elementos se associam e se estruturam nessa nova governamentalidade contemporânea.

No neologismo *governamentalidade* criado por Michel Foucault, temos enfatizada a interdependência das tecnologias de controle, de normalização, de normatização e de conduta de si e dos outros, a partir das racionalidades instituídas em certo tempo e lugar. Foucault define governamentalidade como o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de dominação exercidas sobre si mesmo (FOUCAULT, 2010b). Analisando, portanto, que a racionalidade da qualidade acionada pelo Compromisso em seus enunciados e práticas sobre o desenvolvimento educacional do país é uma forma de *governamentalidade neoliberal*. Como tal, argumento que o Compromisso está sendo produzido e produzindo essa racionalidade da qualidade educacional a partir da supervisão, do regramento e do controle das políticas e do planejamento educacionais municipais, estabelecendo uma forma contemporânea de governo do campo educacional brasileiro.

Ao pensar sobre os modos de constituição de políticas de escolarização produzidas pelo Estado, caracterizadas por diferentes processos avaliativos e comparativos, encontro no conceito de governamentalidade, como citado anteriormente, uma possibilidade analítica do dispositivo do Compromisso. Na constituição de saberes numéricos produzidos por avaliações em larga escala, as práticas de gestão do Programa Cidade Escola fazem da comparação uma estratégia de

análise de suas ações. Para Traversini e Bello (2009), a constituição de um saber numérico para definição de políticas educacionais visa estabelecer mecanismos reguladores, que procuram fixar um equilíbrio, manter uma média, otimizar um estado de vida, e seriam, antes de tudo, ações ordenadoras do neoliberalismo. Também no que refere ao neoliberalismo, para Ramos do Ó (2009), a noção de governamentalidade constitui-se em uma poderosa ferramenta para identificar conexões imanentes à racionalidade neoliberal, pois descobre uma permanente e objetiva relação entre o domínio da política, o exercício do poder e as modalidades de conduta evidenciadas pelos indivíduos no contexto histórico do Estado.

O Governo Federal, neste sentido, instaura uma multiplicidade de práticas a partir das quais as escolas são instrumentalizadas para se auto-avaliarem e pontuarem suas ações, por meio de números, como os valores do Ideb ou do PAR, que indicam se há necessidade ou não de essas ações serem modificadas. O que encontramos no Programa Cidade Escola, elemento constitutivo do dispositivo do Compromisso, senão a produção de tecnologias para a condução da conduta das escolas municipais de Porto Alegre, no que refere à integralização? Analiso, portanto, que a ênfase no processo produtivo possibilitará mostrar que as coisas estão sujeitas à invenção de mecanismos de governo: por meio de estratégias comparativas seria estabelecida a conferência da qualidade entre os resultados obtidos em avaliações de larga escala em escolas públicas municipais. Portanto, se perguntarmos não pelo número que mensura essas escolas e esses alunos, mas pelo processo dessa invenção numérica, avaliativa e diagnóstica, pela sua produção e sua imposição, talvez possamos inventar outras formas de pensarmos a escola e seus sujeitos, pensarmos as práticas e seus efeitos.

Enquanto a qualidade da educação precisa dos atributos para ser definida, a qualidade desejável depende da definição de projeções, concebidas como metas numéricas, que deverão ser alcançadas pelas escolas e os entes federados. Argumento que a qualidade, deste modo, tem duplo sentido: a qualidade enquanto noção dependente dos atributos que a definem, quais sejam, dados de fluxo escolar, rendimento, taxas de matrícula, aprovação, reprovação, abandono, evasão e provas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática; e a qualidade que adjectiva a escola, pois na medida em que a instituição alcança as metas projetadas para ela, é que adquire

o status de escola de qualidade – da mesma forma, o município que atinge suas metas é considerado um município com educação de qualidade. Decorre, desse modo, que a dependência da qualidade da educação em relação aos atributos acontece pela instituição de práticas avaliativas como a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Ideb e o Saeb, enquanto a adjetivação da escola e do município depende da contínua efetivação dessas práticas avaliativas, pois a projeção das metas ocorre a partir dos cálculos das edições já balizadas. Importa destacar que em termos nacionais e internacionais, inclusive, o Governo Federal também busca por esse adjetivo-veridicção: Brasil, um país com educação de qualidade.

Ao significar o Compromisso como um dos dispositivos de governo das instituições escolares municipais, objetivo mostrar como esse dispositivo contemporâneo está implicado na produção conjuntural de práticas pelas quais as escolas são avaliadas, monitoradas e orientadas em seu agir. Dou atenção às linhas de poder-saber-verdade que se articulam a práticas técnicas, pelas quais as escolas, seus professores e seus alunos são conduzidos a exercerem ações sobre si – práticas que, antes de mais nada, devem ser tratadas a partir da perspectiva do governo.

As analíticas de governo não buscam por unidades escondidas para além da diversidade de práticas e tecnologias (FOUCAULT, 1995). Trata-se, portanto, de mostrar a contingência de certas formas contemporâneas que vêm definindo os limites do entendimento que temos de nós mesmos, bem como dos mecanismos e procedimentos produzidos para governarmos a nós mesmos e aos outros e às instituições em que atuamos.

Na pesquisa detenho-me nas práticas que viabilizam a integralização, na medida em que são executadas ações para o gerenciamento de tensões e conflitos que poderiam ameaçar as intenções políticas da integralização educacional municipal e naquelas práticas referentes às avaliações da qualidade educacional nacional, na medida em que dizem respeito às práticas instituídas em Educação Integral, no município de Porto Alegre, como: tempo de permanência dos alunos na escola, organização dos espaços-tempo, modalidades de integralização no município, tal como apresentadas pela SMED-PoA, e a algumas práticas organizacionais de projetos em

numeramento e letramento nas EMEFs da rede e nos convênios. Questões também constituidoras de um arranjo de currículo, pois é evidente o quanto essas práticas educacionais, práticas normatizadoras e reguladoras, fazem do currículo ponto de atuação, ao mesmo tempo em que fornecem as matrizes para a produção de um currículo de Educação Integral.

O Governo Federal elabora uma legislação para avaliar, monitorar e prever ações, ações essas que visam medir e verificar a qualidade da Educação Básica. Neste processo, aciona tecnologias e estratégias de governo das condutas das instituições escolares que produzem saberes sobre as escolas em relação ao modo como se processam a gestão educacional, a formação dos professores e de outros trabalhadores de serviço escolar, a relação com a comunidade, como e quais são as práticas pedagógicas e o projeto pedagógico de cada escola, como são usados os recursos para infraestrutura física e pedagógica, entre outras práticas de exame, de reconhecimento, de avaliação e reavaliação permanentes.

Neste sentido, relaciono algumas questões, articuladas à Tese proposta, que referem, especificamente, às práticas de integração, de avaliação e comparação, diagnóstico e monitoramento que a Secretaria de Educação de Porto Alegre assumiu o compromisso de efetivar no domínio do programa municipal de integralização da educação. A forma de enxergar o problema se redefine ao encontrarmos ferramentas apropriadas para problematizarmos aspectos conjunturais que permitem hoje as avaliações das escolas, seu monitoramento e seu controle. Neste sentido, detive-me na pesquisa às racionalidades políticas constituídas por esse dispositivo de governo das instituições escolares para:

- 1) Discutir práticas de integração, bem como tecnologias avaliativas e estratégias de comparação nas suas relações com a governamentalização do Estado, na medida em que observo articulações entre as políticas nacionais e as políticas globais de avaliação da qualidade educacional, a partir de uma racionalidade neoliberal;
- 2) Problematizar regras de funcionamento do dispositivo: algumas estratégias e tecnologias de avaliação, que são hoje colocadas em funcionamento pelo

Compromisso, com vistas a conduzir as escolas e o município aos índices de qualidade desejados pelo governo e que operam para normalizar ações dos sujeitos e das instituições educacionais;

- 3) Enfim, perguntar pelas práticas discursivas e não-discursivas que são acionadas para a efetivação do dispositivo do Compromisso, no que refere aos efeitos que produzem, em especial, ao compromisso assumido política, social e economicamente de responsabilização com a qualidade da educação pública.

O Compromisso constitui-se em um dos diferentes dispositivos que, na atualidade, constrói técnicas e práticas discursivas e não discursivas como formas de as instituições e os sujeitos da educação conduzirem aos outros e conduzirem-se a si mesmos na sociedade. Por isso, nessa Tese, indico caminhos para analisar este dispositivo de governo das instituições educacionais municipais de Educação Integral em alguns de seus conhecimentos, linguagens, ciências, formas de raciocínio, enquanto estratégias que põem em funcionamento certas técnicas de administração das condutas, que normatizam e regulam instituições e sujeitos.

Investigo como as tecnologias avaliativas e as finalidades estratégicas de comparação dos grupos de alunos que estão integralizados em relação aos que não estão, corporificam práticas que buscam produzir instituições escolares com propriedades e qualidades específicas, bem como investigo as práticas de integração que buscam gerenciar conflitos possíveis que emergem entre os elementos do dispositivo e ameaçam seu funcionamento. Tecnologias, práticas e estratégias, que determinam formas de reconhecer a eficiência das práticas de governo que promovem, facilitam, fomentam e atribuem capacidades, qualidades, ou seja, modos de reconhecimento de sucesso do sistema de ensino municipal. No capítulo seguinte, *O dispositivo do Compromisso*, analiso o funcionamento dessas práticas contemporâneas que possibilitam que as escolas, instituições conveniadas e os sujeitos que as compõem venham a conduzir-se a si mesmas através das capacidades que são produzidas, das qualidades atribuídas, das formas que organizam suas funções práticas por meio da instituição de políticas públicas pautadas numa racionalidade de governo deste tempo

presente. São elementos que atuam no Compromisso produzindo efeitos na escolarização municipal e nacional, movimentando e atualizando esse dispositivo de governo, por meio de uma lógica evidentemente neoliberal.

3. O dispositivo do Compromisso

Cada dispositivo tem o seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe (Deleuze, 1996, p. 84).

Nessa Tese, como já evidenciei, demarco uma possibilidade de problematização do Compromisso Todos pela Educação, concebido como um dispositivo de governo. Tendo alguns estudos de Foucault (1997, 1999a, 1999b, 2008a, 2008b, 2010b) como referência, o dispositivo do Compromisso é analisado a partir da concepção de problematização, no que refere a questionar sobre alguns mecanismos que o Estado ativa para enredar instituições e sujeitos educacionais em relações de poder, sejam eles linguagens, racionalidades, conhecimentos, estratégias ou tecnologias. Tal análise será possível na interlocução das concepções filosóficas de governo e governamentalidade e alguns temas relevantes advindos do campo das políticas públicas nacionais e municipais em educação, para a análise de um dos dispositivos políticos que, na atualidade, condiciona e circunscreve este campo. Temas como o sucesso dos sistemas de ensino se articulam à temática das avaliações educacionais em larga escala e dos índices e sistemas de avaliação da qualidade educacional e se configuram em problemas, se os pensarmos sob a ótica da governamentalização do Estado e suas políticas neoliberais.

Sem reduzir em absoluto a obra de Foucault, destaco, como o próprio autor referiu em entrevista a Dreyfus e Rabinow, em 1978, que suas análises seriam definidas

por três domínios, quais sejam: os domínios do ser-saber, do ser-poder e o do ser-consigo. Esses seriam os domínios da arqueologia, da genealogia e da ética, respectivamente, mas imbricados, articulados, indissociáveis, pois não há como se referir, por exemplo, ao visível e ao enunciável, separados das relações de poder e daquilo que se produz no sujeito, como efeito de verdade (FOUCAULT, 1995). No entanto, o que desejo destacar são os cuidados necessários ao ler um teórico como Foucault e nele amparar-me na efetivação de uma pesquisa.

No que refere ao uso dos conceitos e elementos para estudar o saber, o poder e a verdade a partir de Foucault, deverei ter atenção especial ao refinamento de seu trabalho, aos sentidos outros de conceitos que elencou e dos quais demonstrou os deslocamentos ao longo da história. Os deslocamentos intelectuais de Foucault e a produtividade de suas análises possibilitam alternativas para se pensar o mundo contemporâneo em suas narrativas, seus saberes, seus dispositivos, suas redes de poder. Somos questionados por Foucault (2010d): “Será que o que é evidente deve, efetivamente, ser evidente? Será que não é preciso levantar as evidências, mesmo as mais pesadas?”. Recusar as “familiaridades”, para saber que aquilo que é produzido como uma “paisagem aceitável” é, de fato, “o resultado de uma série de lutas, de conflitos, de dominações, de postulados, etc.” (2010d, p. 375).

Em termos teóricos e metodológicos, deve-se escapar da armadilha de constituir um objeto de análise pré-existente e desse objeto confirmar ou deduzir o que já se pensava saber. Apesar de falarmos de instituições, de sujeitos, de conceitos, de pesquisa, é sempre no pensamento que se criam as condições para as escolhas. Recorrentemente buscamos uma resposta para a constituição mesma de um objeto de pesquisa, ou ainda, questionamos o que o autor escolhido teria a dizer do objeto. Isso remete à construção de um modelo pronto, de coisa dada, acabada e, portanto, desnecessária de ser questionada. Remete a uma explicação do real, ao contrário de penetrar no interior de estratégias de governo que recortam e esquadrinham, que indicam características, semelhanças e propriedades. E, quanto ao autor, nada poderá dizer, pois esta não será a sua pesquisa, ele deverá circundar o trabalho, a espreita, sendo usado sem irresponsabilidades, ou reducionismos ou simplismos.

Estudar a constituição de uma técnica, ou de uma tecnologia, ou de uma estratégia significa compreender como ela vai mudando no seu uso e na sua mobilização no interior de um dispositivo. Existem múltiplas possibilidades investigativas, a partir de análises em termos de governamentalidade, de programas do Governo Federal no campo das políticas públicas educacionais nos âmbitos nacional, municipal e estadual. Busco, no entanto, problematizar os enunciados que encontrei em documentos oficiais do MEC e da SMED-PoA, que referem, especificamente, às políticas de implementação de práticas que contribuem para a qualificação da educação pública e para sua aferição, acompanhamento e avaliação, em especial, as práticas que se articulam para efetivar as formas de integralização municipal na sua relação com a qualidade educacional.

Trato de destacar, portanto, nos enunciados postos em circulação pelo dispositivo do Compromisso – aqueles encontrados no Plano Nacional de Educação 2014-2024, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e nos documentos da SMED-PoA, Diretrizes do Programa Cidade Escola e Normativa da Educação Integral e nos portais da Fundação Itaú Social e do Cenpec –, *como* as práticas de integração, as tecnologias avaliativas e suas funcionalidades estratégicas comparativas encontram-se dependentes de uma racionalidade, ou melhor, de um modo de ser do pensamento, para resolver problemas educacionais nesse momento histórico e que convergem, sobretudo, para definirem o que seria a qualidade das ações de integralização na sua relação com a validação do sucesso do sistema municipal de ensino de Porto Alegre. Sucesso produzido por meio da eficiência do dispositivo do Compromisso naquilo que refere ao compromisso assumido e à responsabilização em qualificar a educação pública.

3.1. A visibilidade do dispositivo do Compromisso por meio de suas discursividades

Compromisso aqui é um dispositivo conjuntural para se considerar as práticas de governo, instituídas por racionalidades neoliberais, implicadas, especificamente, no sucesso dos sistemas de ensino nacionais, avaliados pelas performances e desempenho

destes em avaliações em larga escala, no que refere às suas qualidades em ensino, em aprendizagem e em gestão, conforme enunciado nos Planos de Ação Articulada do PDE. As escolas e os sistemas de ensino aos quais as práticas se articulam, produzidos nas e pelas racionalidades avaliativas e comparativas, instauradas pela adesão ao Compromisso, inserem-se na dinâmica do escalonamento, do gradiente e do *rankiamento* nacional e internacional e engendram-se ao contínuo processo de rever-se, avaliar-se, adequar-se e, novamente, avaliar-se, rever práticas, e assim por diante, com o objetivo estratégico de maximizarem os valores obtidos em índices que lhes conferem a qualidade educacional padronizada e desejada. Conforme o MEC (BRASIL, 2015a):

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho (BRASIL, 2015a, p.01).

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, **a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias**. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país (BRASIL, 2015a, p.01). [Grifo meu].

Dessa forma, o dispositivo agrega uma série de instrumentos criados para avaliar e comparar os sistemas de ensino, a fim de descrever, interpretar e constituir saberes disponíveis ao Estado em suas instâncias federal, estaduais e municipais, aos diretores de escola, aos professores e estudantes, aos secretários, às organizações da sociedade civil, às famílias, entre outros tantos componentes sociais. Implicações do neoliberalismo, na medida em que entendemos, como Ramos do Ó (2009), que quando se mede uma realidade por meio de parâmetros, estamos utilizando técnicas de

governo⁵¹, “correlacionando elementos, organizando campos comparativos e formando categorias”, que por sua vez, “estabelecem médias e inferem normas de comportamento populacional” (2009, p.112).

Nesse mesmo caminho, encontramos em Thompson (2015), que há uma ênfase do neoliberalismo que estabelece e organiza a "conduta da conduta": isso envolve a substituição de meios administrativos hierárquicos de governo por sistemas que envolvem indicadores de referência, padrões, metas e normas que são estabelecidas para os sujeitos e instituições, e que podem ser monitoradas e auditadas. Para este autor, outra faceta do neoliberalismo está precisamente na responsabilização dos sujeitos autônomos, o que é caracterizado pela produção de *liberdades* que esta racionalidade engendra para esses sujeitos no campo econômico, em particular, bem como o incitamento ao autogoverno e a autossuficiência. Dessa forma, não é mais necessária a produção de mecanismos diretos de intervenção, senão, que ocorre o *governo a distância*. Neste mesmo sentido, encontramos nas palavras de Ramos do Ó (2009), as possibilidades analíticas da governamentalidade, que permitem, exatamente:

(...) desencadear trabalhos de investigação que tomem como eixos analíticos a flexibilidade e a transferência permanentes, que saibam valorizar os quadros de acção e de associação que permitem que o governo, nas sociedades modernizadas, ocorra à *distância* e se organize em torno do princípio da *livre escolha* do sujeito (RAMOS DO Ó, 2009, p.114).

Desde essa perspectiva, argumento que assumir o compromisso de alcançar as metas percentuais de integralização e os índices de qualidade estabelecidos nas metas nacional, estaduais, municipais ou por escola, elas próprias constituídas na esteira da racionalidade neoliberal, implica não uma intervenção direta ou imposta, mas uma decisão pautada na autonomia. Autonomia daqueles que se encontram circunscritos à

⁵¹ Para Ramos do Ó, toda a população mantém um vínculo com o exame: para o autor ao referir-se a esta noção, inferindo cuidadosamente que a palavra pode assumir vários sentidos, destaca que nos exames escolares, em especial, não se examinam apenas conhecimentos, mas também comportamentos e aptidões, que compõem uma *anatomia política do detalhe* (Ó, 2009, p. 111).

rede de ação do governo e se responsabilizam ética e socialmente pela educação pública. No caso desta Tese, refiro à autonomia escolar pública, embora esta seja uma autonomia regulada por práticas normalizadoras de condutas e por tecnologias avaliativas. O incremento dos índices municipais é dependente do incremento de cada escola pública dos municípios e este é dependente dos valores obtidos nas provas nacionais.

No caso de Porto Alegre, a Secretaria de Educação mesmo não tensionando cada escola, em nome da autonomia das instituições, estimula práticas pedagógicas e curriculares que favoreçam a elevação dos índices de qualidade, em especial, as práticas de integralização escolares. O vínculo se estabelece pelo incitamento e não pela coerção. No que refere à integralização das escolas municipais, o estudo do espaço físico e da disponibilidade de Recursos Humanos e das modalidades de integralização é feito pelas direções das escolas, que têm a possibilidade de apresentar projeto de integralização para a SMED-PoA, prevendo ações que atendam às demandas da região. Preferencialmente, aquelas que direcionem o atendimento aos primeiros anos do I Ciclo de escolarização e ofereçam Turmas Integralizadas de A10, A20 e A 30 com atendimento de sete horas diárias ou mais. Dessa forma, compete à escola e à comunidade escolar decidirem sobre a integralização, em função das condições que cada instituição tem.

No *Caderno 9*, documento que instituiu a Escola Cidadã e a educação por Ciclos de Formação em Porto Alegre na década de 90, encontramos referência aos Complementos Curriculares. A respeito da base e complemento curricular do III ciclo, diz o texto que: a) a carga horária semanal e do conjunto das áreas deste ciclo é de no mínimo 20h, executando-se os complementos curriculares que serão oferecidos no turno inverso, conforme itens e) e f) destas observações. São elas: e) os complementos oferecidos no turno inverso são opcionais para o educando que pode fazer até, no máximo, de três opções, uma em cada complemento, sendo esses nas áreas de: arte educação, língua e cultura estrangeira, pensamento lógico matemático e educação tecnológica; f) a Educação Tecnológica será oferecida, “sempre que possível, como complemento optativo, evidenciando-se a concepção de politecnia em suas diferentes dimensões históricas no mundo do trabalho”, devendo a escola, um ano antes de sua implementação, apresentar um projeto específico, detalhando inclusive recursos

humanos e materiais necessários (PORTO ALEGRE, 1998, p. 74-75). A oferta de atividades educacionais no turno inverso ao da escolarização, denominada complemento curricular, tinha um caráter opcional e áreas específicas de conhecimento a serem desenvolvidas.

Ao se manterem os Ciclos de Formação, como proposta pedagógica da Rede, nos governos subsequentes, as ofertas de projetos encontram-se organizadas por escolas, em função dos Projetos Político Pedagógicos, produzidos a partir das demandas elencadas no documento de cada instituição. O que se instituirá como política de Educação Integral, atualmente, prevê a integralização a partir da oferta de projetos nas escolas, da oferta de turma integralizada de I Ciclo, dos projetos do Programa Mais Educação e do ingresso do Terceiro Setor na educação escolar pública, tanto com educadores sociais contratados atuando nas escolas quanto os alunos e alunas frequentando instituições que desenvolvem projetos para o atendimento educacional.

Em relação às formulações de Foucault sobre liberdade e autonomia, Marshall (1994) nos esclarece que para o filósofo estes conceitos igualmente se constituem em problemas de governo. Enquanto os liberais e neoliberais argumentam, conforme Marshall, que o papel do Estado deve ser mínimo, pois ele se opõe à liberdade e ao direito das pessoas de escolherem seu próprio projeto, desconsideram que estão subjacentes a esse direito

(...) certos pressupostos sobre a capacidade da pessoa de fazer escolhas racionais, devido ao fato de que ela é um ser autônomo, não está sob o controle de outros, e é capaz de determinar seus próprios desejos e as formas legítimas pelas quais eles podem ser satisfeitos. Foucault acreditava que no século XX isso é uma fachada, um mito, que obscurece as formas pelas quais a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser governados, tanto individual quanto coletivamente (MARSHALL, 1994, p. 22).

Em relação à autonomia e à regulação, na Contemporaneidade, refiro-me, especialmente, ao trabalho de Nikolas Rose (2001). Para o autor, as indagações “como os procedimentos para regular as capacidades das pessoas se ligam a objetivos morais,

sociais ou políticos mais amplos, concernentes às características indesejáveis e desejáveis das populações, da força de trabalho, da família, da sociedade?” ou “Sob que formas esse regime do eu foi erigido, sob que condições e em relação a que demandas e formas de autoridade?”, se não encontram respostas, suscitam o debate. Pois, conforme Rose, é típico “dessas racionalidades de governo que se consideram ‘liberais’ a delimitação simultânea da esfera do político por referência ao direito de outros domínios – o mercado, a sociedade civil, a família sendo os três mais comumente postos em ação - e a invenção de uma gama de técnicas que tentariam agir sobre esses eventos sem romper sua autonomia” (2001, p.40).

A partir da produtividade da racionalidade neoliberal, pode-se inferir que o termo compromisso, usado para nomear o dispositivo de governo em foco, reconhecidamente circunscreve ações e comportamentos desejáveis na medida em que convoca os sujeitos e as instituições a assumirem uma responsabilidade político-social com a qualidade da educação. Na discursividade pautada no compromisso os enunciados não podem existir isoladamente, pois estão imbricados em um pensamento que regula as formas de sujeitos e instituições procederem a fim de alcançar os objetivos e metas traçados pelo Governo Federal. O Compromisso Todos pela Educação passa a ser entendido como normativo no sentido de imbuir-se de normas que definiriam as intervenções necessárias para dar conta daqueles sistemas locais que não atingem as metas estabelecidas por tecnologias avaliativas nacionais.

Na composição do dispositivo, as discursividades encontram na linguagem sua função enunciativa. A linguagem tem seu lugar no pensamento de Foucault (2004). Para o autor, a linguagem não pode ser decomposta em partes isoladas e sem relação, pois toda linguagem é um discurso. Pois o discurso é uma prática que relaciona a linguagem com outras coisas que não são de natureza linguística, embora essa relação ocorra no uso da linguagem. O discurso é um relacionamento complexo e define, ele próprio, as regras de exercício ou de existência da enunciação e dos enunciados, bem como, pelo seu funcionamento regulador e pelas apropriações sociais, os discursos definem, mas também limitam os sujeitos legitimados a falar.

Compromisso é a forma, pública ou não, de voluntariamente vincular-se ou assumir-se uma obrigação com alguém, por algum objetivo ou causa. Ter um compromisso é ter um acordo firmado. A palavra, etimologicamente, deriva do latim “compromissu”, o que contém uma promessa, ou seja, “com-promessa” e promessa é o ato de comprometer-se a fazer algo (MACHADO, 1967). Compromisso é uma promessa mediante acordo, é uma responsabilidade adquirida de forma verbal ou escrita que faz um indivíduo ou uma instituição responsável por algo, perante um acordo feito por ele mesmo (idem, 1967). Neste mesmo sentido, da responsabilização, Bueno (1974) expressa o ato de comprometer-se como “envolver-se em fatos de que surjam responsabilidades e cumplicidades” (1974, p.778). Segundo Lalande (1999), compromisso é um termo da linguagem corrente que se tornou muito usual na literatura filosófica contemporânea, usado no sentido que se diz de um homem que assumindo um compromisso, por um lado leva a sério as consequências morais e sociais que ele implica e, por outro, reconhece a obrigação de ser fiel a um projeto individual ou coletivo ao qual precedentemente adotou o princípio.

A partir da noção de governamentalidade, o compromisso identifica-se com a ética, pois submete os indivíduos e as instituições a sistemas reguladores e coercitivos que estabelecem como deverão ser suas relações numa sociedade. Assumir um compromisso ético e social com a educação neste dispositivo de governo implica responsabilizar-se com a qualidade da educação pública. Aquele ente, ou instituição ou indivíduo que assume o compromisso não poderá desfazê-lo, não poderá quebrá-lo, sob o risco de não ser mais confiável. Saliento que no dispositivo do Compromisso são acionadas práticas discursivas capazes de nortear a compreensão que os sujeitos e as instituições educacionais têm de si e de outros e de estabelecer normas de regulação de seus funcionamentos, travestidas de decisões autônomas. A prática do compromisso constitui-se numa estratégia governamental que se potencializa no dispositivo Compromisso Todos pela Educação. Essa nomeação dada ao programa estabelece, na rede que articula os elementos do dispositivo, uma discursividade prática que tem por finalidade enredar sociedade, instituições e indivíduos em propósitos sociais e políticos, traduzidos no próprio aparato discursivo que explicita a importância da “mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007b, p. 01).

Desde os anos de 1990, foram promovidos eventos internacionais para tratar de uma diversidade de questões educacionais, com a participação de diversos países, entre eles o Brasil. Os eventos foram promovidos por agências como o Banco Mundial (BIRD), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras, pautados por discursos de *equidade* e *qualidade* da educação. São exemplos desses eventos internacionais a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e as Conferências Mundiais de Educação, em Dakar e em Lisboa em 2000.

A partir do encontro em Jomtien, por exemplo, foi produzida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998). Este documento admite “que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1998, p. 03). Neste sentido, em seu Artigo 8 destaca que a educação básica depende “de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1998, p. 06).

Os eventos e os textos produzidos objetivaram estabelecer uma agenda global de reformas educacionais e acionaram discursos que buscaram articular diversos países em torno dos movimentos de reformas políticas educacionais mundiais. Esses discursos se produziram num campo político de acordos, de negociações e de alianças: a *qualidade* pode aparecer como uma categoria global e não muito definida num campo de relações de poder, mas será situada num campo local de forças, na medida em que cada país compromete-se com as discursividades produzidas e as racionalidades constituídas internacionalmente, no que refere à qualidade dos sistemas de ensino e à incidência sobre as escolas públicas de políticas reformistas.

O Brasil se insere nos movimentos internacionais de reformas educacionais. No país encontraremos propostas vinculadas a mobilização da sociedade civil, de empresários e de corporações multinacionais bancárias em propostas de reformas do

sistema educacional público do Governo Federal. Em relação à mobilização social, por exemplo, vimos constituir-se o Movimento Todos pela Educação. Encontramos disponível no site do Todos pela Educação a informação de que esta organização foi fundada em 2006 e caracteriza-se por ser um movimento da sociedade brasileira “que tem como missão contribuir para que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade”. Instituído-se como apartidário e plural, o movimento agrupa representantes de diferentes setores da sociedade, como: “gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade” (TPE, 2015, p.01). Encontramos atualmente no site a informação de que em fevereiro de 2014, o Movimento Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (TPE, 2015).

Na perspectiva de analisar este movimento de “influência dos empresários” na produção política educacional, Shiroma, Garcia e Campos (2011) destacam a “produção de uma nova sociabilidade alinhada aos interesses privados do capital nacional e internacional”, ocorrido nos anos de 1980, enquanto uma produção expressa na fórmula cepalina⁵² “competitividade com equidade”. Para as autoras, os “discursos empresariais e dos organismos multilaterais procuravam então articular duas ordens de discursos, o da eficácia empresarial com o da justiça social” (2011, p.227). Tornando os anos de 1990 profícuos para os empresários do país tornarem-se “os interlocutores privilegiados dos ministros e governantes, tanto na esfera federal, como estadual e municipal” dando origem a vários empreendimentos como ‘adote uma escola’, ‘amigos da escola’, entre outras iniciativas e a introdução de “mecanismos de avaliação de resultados”, para que a sociedade pudesse acompanhar o que vinha se promovendo em termos de educação nacional (2011, p.227). Essa junção de discursos, destacado por Shiroma, Garcia e Campos (2011) caracteriza o neoliberalismo contemporâneo. No que se refere ao Governo Federal, na atualidade, encontraremos o Compromisso Todos pela Educação

⁵² Shiroma, Garcia e Campos (2011) referem-se à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), comissão regional das Nações Unidas. Organização que define suas ações a partir da intensão de promover “o desenvolvimento econômico da América Latina e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social” (CEPAL, 2015, p.01).

como proposta política para a educação pública. O Compromisso e seus desdobramentos, como o Plano de Desenvolvimento da Educação, passaram a compor, em 2007, o quadro das reformas educacionais em curso no Brasil, amparados pelas definições de qualidade educacional constantes nos PNEs para os decênios 2001-2010 e 2014-2024. Se a democratização do acesso, no que refere ao ingresso na escola, está garantida em nosso país, a ênfase dos discursos oficiais passou a ser a equidade e a qualidade na educação.

Neste sentido, o Governo Federal inaugurou um conjunto de reformas políticas educacionais e instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como indicador de mensuração e regulação da qualidade da Educação Básica brasileira. O dispositivo do Compromisso tem, em nosso tempo, as condições possíveis para constituir-se como uma estratégia política criada para o governo das escolas e de suas práticas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Possui, em suas práticas integradoras e em suas tecnologias avaliativas, a intenção estratégica de reverter problemas gerados pela não-aprendizagem, pela reprovação e evasão escolar e elevar os resultados obtidos em exames nacionais.

Conforme o Ministério da Educação, em 2008 já haviam aderido ao Compromisso 5.445 dos 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal. O Plano de Metas do Compromisso define 28 diretrizes e ações a serem executadas em regime de colaboração pela União e os entes federados para a elevação do Ideb atribuído às escolas e redes públicas de ensino, aos municípios e aos estados, objetivando atingir a média nacional 6,0 até o ano de 2022. Conforme o artigo terceiro, do Decreto Federal 6.094/07, a qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constante do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2007a).

Ao compor o Ideb como uma ação política de avaliação em larga escala, da qualidade da Educação Básica, o MEC evidencia também a possibilidade de mensurar a qualidade educacional brasileira em relação a outros países, por meio de técnicas de compatibilização com uma avaliação internacional. Para o Ministério da Educação a

compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2003 com a escala do Saeb do mesmo ano consiste em identificar notas de escala e desempenho de uma e de outra avaliação para “realizar uma comparação entre o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, estabelecer metas de *performance* do Saeb condizentes com os níveis de referência internacionais do PISA” (BRASIL, 2014g, p. 01).

Ao estabelecer as relações das médias municipais em relação à média nacional, por sua vez, o MEC define como “prioritários” alguns municípios brasileiros. Os municípios que apresentaram Ideb abaixo da média nacional totalizavam 1.242 nas primeiras avaliações nacionais e seriam prioritários⁵³ na adesão à política Compromisso Todos pela Educação. Os municípios deveriam elaborar o Plano de Ações Articuladas e firmar os acordos de cooperação técnica e financeira com a União. Neste sentido, as ações dos municípios correspondem a assinarem, por meio de suas secretarias de educação, o Termo de Adesão ao Compromisso e receberem assessoria técnica para operacionalização do PAR, prevista no Decreto Federal nº 6.094/07 e subsidiada pelo MEC, com recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁵⁴ (FNDE).

Foi neste sentido que o município de Porto Alegre engendrou-se a esta rede de poder-saber, tanto pelo reconhecimento e definição de práticas que necessitavam de intervenção para se tornarem produtivas, a partir da lógica neoliberal, lógica avaliativa e comparativa, como pelo reconhecimento daquelas práticas consideradas bem sucedidas⁵⁵. Práticas que, reconhecidamente bem sucedidas deveriam reverberar em toda a Rede, a fim de alcançar os objetivos estratégicos que têm no reconhecimento a

⁵³ Alguns municípios foram definidos como prioritários por apresentarem o Ideb abaixo da média nacional, em 2007, 4,2 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,8 para os anos finais, e receberam o atendimento das equipes de assessores do MEC para a elaboração do PAR já naquele ano (BRASIL, 2014e).

⁵⁴ A assistência financeira é concedida pelo FNDE segundo os critérios técnicos estabelecidos para o PAR e regulamentada segundo a Resolução CD/FNDE Nº 14, de 8 de junho de 2012. No entanto, a partir da edição da Lei Ordinária nº 12.695/2012, a União, por meio do Ministério da Educação, está autorizada a transferir recursos aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do PAR, sem a necessidade de firmar convênio, ajuste, acordo ou contrato (BRASIL, 2014e).

⁵⁵ A RME-PoA ao promover seminários ou formações para trocas de experiências e relatos de práticas têm buscado dar visibilidade ao que considera “boas práticas” ou “práticas bem sucedidas”, não estabelecendo para isso um critério, mas deixando que as escolas, seus professores e professoras juntamente com suas supervisões reconheçam-nas como tal.

possibilidade de classificação das práticas e da legitimação dos saberes escolares e dos saberes da educação municipal. É a partir do conhecimento da comunidade escolar, como já evidenciado, que a gestão da escola concebe a integralização produzindo outras práticas pedagógicas e curriculares com o apoio técnico e financeiro da SMED-PoA. O setor Cidade Escola disponibiliza assessoria pedagógica para a implementação das políticas de integralização, controla a oferta de projetos e oficinas, o trabalho desenvolvido nas instituições conveniadas, a prestação de contas disponibilizadas no PAR Cidade Escola e autoriza o repasse de recursos de 10,50 reais por aluno integralizado. O aluno é considerado integralizado se o somatório das atividades no turno inverso ao da escolarização for de 12h e 30min ou mais⁵⁶.

Na racionalidade do cumprimento de metas e nos esforços de alcançar os índices nacionalmente definidos intensificam-se localmente tecnologias para favorecer as aprendizagens necessárias para a execução das provas avaliativas que compõem os mecanismos de controle da qualidade da Educação Básica. Em Porto Alegre, esses esforços se potencializam na integralização de escolas de Ensino Fundamental e na organização curricular que prevê a reorganização das rotinas, na medida em que oferta, entre outras, oficinas de letramento, Língua Portuguesa e Matemática nos turnos inversos ao da escolarização, na escola e fora dela, ou seja, para além dos tempos, dos espaços e dos formatos escolares, oferecidas no currículo definido como regular. Leher (2015), ao referir-se à lógica mercadológica e empresarial⁵⁷, argumenta que estas racionalidades têm objetivos claros de formatação de estudantes, jovens e crianças, em “capital humano” e isso tem implicações pedagógicas e curriculares nas escolas públicas e nas universidades do Brasil.

Leher faz referência, por exemplo, ao Movimento Todos pela Educação. Ao esclarecer que o movimento é uma coalizão de grupos econômicos do setor financeiro,

⁵⁶ Valor visibilizado no SIE, Sistema de Informações Educacionais, organizado e mantido pela PROCEMPA – Centro de Processamento de Dados da Prefeitura de Porto Alegre.

⁵⁷ Leher é o atual reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (com mandato iniciado em 2015, que deve durar até 2019) e analisa o momento presente da educação pública brasileira a partir da lógica mercantilizada em sua articulação com as políticas de governo. Saliento sua fala em função da referência ao Movimento Todos pela Educação e da interferência deste Movimento nas políticas públicas educacionais.

agronegócio, mineração e meios de comunicação, argumenta que o interesse dos grupos que assim se organizam é de promover uma juventude educada na perspectiva de ser um fator de produção, uma educação voltada para as competências e a competitividade. Instituído-se como sociedade civil, esses grupos buscam interferir nas políticas de Estado. Como o Movimento Todos pela Educação que, inclusive, segundo Leher, foi homenageado ao ter seu nome nomeando também a política de Governo Compromisso Todos pela Educação e atuou para difundir várias de suas propostas por meio do PDE e definir diversas linhas do PNE 2001-2010 e do PNE vigente.

Destaco, neste sentido, que o Estado não centraliza o poder. O Estado constitui-se como mais uma das formas de poder atuantes da sociedade brasileira. Esta sociedade forjada por uma multiplicidade de discursos, instituições, práticas, mecanismos de controle e de regulação dos poderes e saberes sobre ela e que articulados atuam, na Contemporaneidade, em especial, para a hegemonização de propostas educacionais racionalizadas a partir do neoliberalismo. Hegemonização que se potencializa no dispositivo do Compromisso, na medida em que suas articulações corroboram para a instituição de sistemas nacionais de avaliação da qualidade daquilo que é ofertado nas diversas redes de ensino do país, implicando diretamente nos projetos curriculares e pedagógicos das escolas e no cotidiano das salas de aula.

A política Compromisso Todos pela Educação está sendo produzida a partir de uma racionalidade da promoção de uma escola de qualidade para todos. Esta racionalidade se situa em nossos pensamentos e conduz nossa atuação pedagógica, mas não deixa de fazer-nos refletir sobre gestão escolar, sobre práticas pedagógicas e curriculares e avaliações de sistemas de ensino e seus índices, sem nos perguntarmos o que é essa qualidade e sob que racionalidade ela é produzida? Os mecanismos de governo, que se apresentam em formas de leis e programas como o PDE e o Compromisso Todos pela Educação, nos indicam para a necessidade de refletirmos sobre o exercício do poder estabelecido desde as instituições escolares até as orientações nacionais e mundiais de reformas educacionais. Essa é uma reflexão sobre uma das formas de governamentalidade contemporânea. É preciso destacar como as estruturas administrativas e pedagógicas das secretarias e ministério de educação estão comprometidas com a mentalidade do desenvolvimento da qualidade educacional em

nosso país, mas se engendram às estratégias globais de controle da qualidade educacional, imbricadas à governamentalidade neoliberal, instituindo em sua discursividade educacional de qualidade o que pretendo inferir como a máxima: todos responsáveis por todos.

3.2. Mecanismos de governamentalização neoliberal do dispositivo do Compromisso

Compondo um feixe de ações táticas de regramento e normatização, uma série de mecanismos é estabelecida para conduzir as ações das secretarias de educação estaduais e municipais. Os municípios e estados que se articulam no Compromisso, fazem-no assumindo penetrarem numa rede micropolítica de poder-saber. Dessa forma, já de início devem traçar um Diagnóstico da Situação da Educação Local e definir o PAR, a ser desenvolvido em um período de quatro anos, a contar da assinatura dos convênios. Quanto ao MEC, cabe, conforme o convênio firmado, o acompanhamento e o monitoramento das ações definidas no plano. Embora esteja analisando um dispositivo de poder que institui formas descritas em leis e programas governamentais, considero o poder do Estado, a partir da perspectiva foucaultiana, como uma das formas específicas de governo que diz respeito à política governamental, enquanto formas de conduzir as condutas das instituições escolares e os mais diversos sistemas de ensino do Brasil. Como afirma Foucault (1998), o que é importante na atualidade não é tanto a estatização da sociedade, mas aquilo que chamou de governamentalização do Estado⁵⁸.

A governamentalidade diz respeito ao gerenciamento das populações, dos seus corpos, dos seus hábitos, das suas formas de agir e de pensar. Portanto, não é possível perceber o Estado isolado de outras formas de governo. O governo implica numa composição de diferentes formas de gerir a vida das sociedades: governo burocrático

⁵⁸ Conforme Foucault, “se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 1998, p. 292).

do poder estatal, o governo das instituições sociais, o governo da economia, o governo das crianças, o governo dos bens materiais, o governo de si, são formas de administrar os comportamentos dos indivíduos.

No Brasil é evidente a relevância do gerenciamento das instituições escolares e das práticas educacionais para a manutenção e atualização da racionalidade neoliberal, ainda mais quando sua potencialização se efetiva por meio de políticas globalizadas. Segundo Dourado, que em 2012 era coordenador-substituto de Indicadores e Controle de Qualidade da Educação Superior da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), por exemplo, o Brasil:

como país parceiro da OCDE tem várias de suas estatísticas e indicadores compartilhados com esse e outros órgãos internacionais. Entre os objetivos estabelecidos por essa parceria, destaca-se a comparação entre as estatísticas educacionais. O Brasil tem bastante interesse em figurar nessas estatísticas, pois dessa forma, é possível avaliar a direção para a qual as diretrizes educacionais em vigor estão apontando, utilizando como parâmetro experiências que tiveram êxito e comparando a evolução de seus indicadores com os demais países em desenvolvimento (DOURADO, 2012, p. 06).

As estratégias comparativas entram na ordem do dia e suas ações têm significados bem definidos: vincular o gerenciamento local, aquele que refere ao governo das escolas e dos entes federativos, ao gerenciamento globalizado, enquanto estratégia global de governo das condutas econômicas mundiais do neoliberalismo. O município de Porto Alegre compõe essa rede micropolítica e por meio do Termo de Cooperação Técnica, firmado por sua Secretaria de Educação, aderiu ao Compromisso e assumiu suas metas como uma das formas orientadoras de suas ações para gerir as instituições educacionais. As ações, portanto, são definidas em função da racionalidade do desenvolvimento da qualidade educacional e as funcionalidades estratégicas do dispositivo terão finalidades locais definidas a partir das ações estabelecidas no Plano de Ação deste município, em especial, para a integralização educacional. A gestão educacional do município, no entanto, se diz marcada pelo respeito à “autonomia escolar” e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, pois este é o documento

“democraticamente construído, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar” (PORTO ALEGRE, 2011, p. 02).

A integralização constitui-se em uma das formas de governo das escolas municipais. Instituições públicas que, assinaladas e enunciadas em sua autonomia, serão responsabilizadas pela eficiência dos procedimentos que acionam relativamente à constituição de uma noção eficaz de qualidade educacional, qualidade numericamente visibilizada. Neste momento, argumento que essa eficiência dos processos de significação da qualidade está intrinsecamente articulada a noções globais de qualidade de vida, na medida em que a educação é reconhecidamente um elemento social. Elemento cuja inscrição no sentido e na lógica mundial das políticas sociais universalizadas infere sua inscrição, também, em cálculos de índices de visibilidade internacional, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵⁹, por exemplo. Índice cujo incremento é dependente de ações macro e micropolíticas, que historicamente conformadas por racionalidades do mercado, são relacionais as mais diversas condições da vida humana: moradia, empregabilidade, saúde, seguridade, consumo, e entre tantas outras, a educação.

Para Castor Ruiz (2010), foi quando o Estado compreendeu a dependência entre seu poder e a qualidade de vida dos seus cidadãos e compreendeu que “a vida humana é a potência que traz riqueza ao Estado”, foi neste momento, “que começaram a surgir novas formas de administrar a vida humana de forma produtiva”. Neste sentido, o autor se refere aos dispositivos biopolíticos de produção e controle das subjetividades contemporâneas:

Conseguir administrar a vontade dos sujeitos, de modo que eles venham a desejar aquilo que é conveniente para o estado, é o ideal de governo (...) seu

⁵⁹ O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano quantifica algumas medidas que avaliam o bem estar de uma população e o desenvolvimento econômico e social de um país. Para isso, são levadas em consideração, as seguintes dimensões: riqueza, educação e expectativa de vida ao nascer. Para entendermos como o IDH é calculado, é necessário saber o que cada índice pontua. Em relação à educação, o IDH considera basicamente dois indicadores: a taxa de alfabetização e a taxa de escolarização. O primeiro refere-se ao número de pessoas com 15 anos ou mais de idade que são consideradas alfabetizadas, que no Brasil significa ter concluído o Ensino Fundamental. Já o segundo indicador nos mostra o número de pessoas, de qualquer idade, que estejam matriculadas em algum curso, seja ele fundamental, médio ou superior (PNUD, 2015).

objetivo é aprender a governar a vontade dos outros, governar sua natureza, governar seus desejos, de modo que bem dirigidos, possam ser úteis e produtivos. Neste modelo biopolítico o indivíduo não é sujeito de governo, mas objeto a ser governado (RUIZ, 2010, p.31).

Os mecanismos biopolíticos são referidos também por Veiga-Neto (1999), que argumenta sobre os novos, mas refinados e sutis mecanismos de controle da vida das populações. O autor refere a esse fenômeno como uma forma de atualização da governamentalização do Estado contemporâneo:

(...) numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito — aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia —, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado (VEIGA-NETO, 1999, p. 5).

Neste sentido, não há mais um “fora” para o capitalismo, pois suas fronteiras não compreendem limites e se encontram em permanente expansão. Ao mesmo tempo, suas estratégias e tecnologias estão intimamente articuladas à gradual e crescente incorporação da racionalidade empresarial capitalista em todos os espaços de existência. O que consiste, conforme Veiga-Neto (1999),

(...) no deslocamento e na sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas — principalmente as grandes corporações—, têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado (VEIGA-NETO, 1999, p. 5).

Em relação a essa inscrição de técnicas empresariais racionalizadas a partir de uma lógica econômica, ressalto Benites (2004), que ao propor uma análise do trabalho burocrático brasileiro como um dos dispositivos estatais de controle da atualidade, valeu-se da compreensão de Foucault acerca da governamentalização do Estado. Para o autor, as proposições de Foucault – para quem a força da razão de Estado se deve, justamente, ao fato de o Estado ter se tornado um poderoso mecanismo de

individualização e totalização –, são necessárias para entender as forças atuantes de governamentalização na Contemporaneidade.

O autor, neste sentido, refere a duas rupturas necessárias em relação ao pensamento de Estado que inferiu em sua análise e que, a meu ver, são úteis também para análises no campo educacional, no que refere a pensar sobre a inscrição das políticas neoliberais na educação. Primeiro, é necessário assumir que as mudanças no campo estatal não são redutíveis a processos produzidos em seu próprio campo e, segundo, que embora assentadas em estruturas administrativas relativamente fixas e permanentes, as relações de poder devem ser tomadas em suas precárias e conflituosas táticas e estratégias governamentais. Isso significa que, a partir das noções de biopolítica e governamentalidade em Foucault, “não há o ‘poder’ de uma instituição estatal, mas práticas estratégicas de poder que animam tal instituição” (idem, 2004, p. 276).

A constituição de uma ciência de Estado, portanto, é dependente da formação de uma classe de profissionais da “coisa pública”, que instituem ciências práticas: ciências constituídas “a partir de saberes burocráticos materializados nos organogramas, regulamentos internos, próprios de um trabalho de invenção de rotinas e procedimentos que garantem a própria continuidade do Estado” (idem, 2004, p. 284). No que se refere ao Brasil e a outros países da América Latina, para Benites, os aparelhos administrativos estatais são produtos da importação de modelos e concepções de Estado de países centrais, principalmente os Estados Unidos. E nessa lógica, os trabalhadores do Estado, pois incluem as terceirizações e subcontratações que são realizadas na esfera estatal, são decisivos para a conformação das práticas governamentais contemporâneas conduzidas por esse aparelho⁶⁰.

A transformação do Estado brasileiro, a partir da racionalidade capitalista, conforme Benites (2004), está relacionada “aos mecanismos de produção e difusão de conhecimentos e técnicas, pelo intermédio das estratégias internacionais dos técnicos

⁶⁰ Pois, para “governar a população, é preciso que o Estado governe-se a si próprio. Logo, a produção das ciências de Estado, bem como todas as táticas de controle do corpo funcional está imersa no complexo jogo de governamentalização do Estado” (BENITES, 2004).

políticos”, que trouxeram⁶¹ “para o interior das estruturas administrativas estatais, por meio de um jogo estratégico de táticas de governo, os saberes e técnicas consolidados do mundo empresarial capitalista”. Nessa lógica, conforme o autor, vários elementos de estratégias de “empresariamento” foram incorporadas ao funcionamento do Estado (2004, 293-4).

Veiga-Neto (1999) refere-se, neste sentido, aos “poderes constituídos do Estado”, que desviam as energias econômicas e políticas (do Estado) da regulação para o estímulo à autonomia individual e à associatividade em instâncias não-Estatais. A instituição de práticas de governo nas últimas duas ou três décadas, são possíveis por aquilo que o autor evidencia como “autonomização da sociedade”, numa lógica neoliberal:

Essa autonomização da sociedade — para usar a expressão de Donzelot (1984)—, ao invés de ser vista como um afrouxamento ou minimização do Estado, pode ser vista como uma nova tecnologia de governo, na medida em que, para pertencer a um grupo e para torná-lo atuante/efetivo, é preciso que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações segundo modelos apropriados e aprovados pelos demais do grupo. Nas palavras de Burchell (1996, p.29), ‘isso pode ser descrito como uma nova forma de ‘responsabilização’, que corresponde às novas formas nas quais os governados são encorajados, livre e racionalmente, a se conduzirem a si mesmos’ (VEIGA-NETO, 1999, p. 8).

Com efeito, se a instauração de tecnologias estratégicas para um “empresariamento” do Estado é dependente dos saberes que referem à sociedade e seus sujeitos, encontraremos para sua produção, articulações de diversas áreas como economia, administração, entre outros. Em Porto Alegre o SIE, Sistema de Informações Educacionais, enquanto mecanismo integrante do dispositivo do Compromisso, proporciona visibilidade às informações necessárias a compreensão da integralização municipal. O sistema disponibiliza informações sobre cada aluno, que refere desde a sua

⁶¹ Em relação aos técnicos políticos, Benites refere aos técnicos que investiram em ‘capital internacional’ ou seja, em conhecimentos, títulos universitários, recursos, contatos, prestígio e legitimidade obtidos no exterior para incorporar “nas estruturas administrativas estatais, por meio de um jogo estratégico de táticas de governo, os saberes e técnicas consolidados no mundo empresarial capitalista” (BENITES, 2004, p. 295). O autor refere a Luis Carlos Bresser Pereira como um dos técnicos dessa atuação estratégica, que foi nomeado ministro da Fazenda no ano de 1987, no governo do presidente José Sarney, para fazer parte desse processo de reestruturação do Estado.

inscrição em programas como o Programa Bolsa Família⁶², até a sua frequência diária na escola e a quantidade de horas em que nela permanece, com as atividades em que se envolve. O sistema é interligado ao sistema de estatísticas nacionais, pois assim como tem informações sobre os vínculos, entre outros, a programas federais de cada aluno, também disponibiliza as informações escolares para aquela rede.

Benites (2004) afirma que, a partir de Foucault, tanto o capitalismo quanto o Estado não são entidades. Temos que pensá-los em suas existências e reproduções, apropriações e difusões de múltiplas técnicas de poder que, neste caso, referem à sofisticação de instrumentos técnicos de controle, para a regulação das populações. Para este autor, o investimento em um “modelo de gestão empresarial” pelo aparelho de Estado brasileiro, desde os anos de 1989, especificamente, tem implicações tecnológicas regulatórias:

Há vários elementos que as estratégias de “empresariamento” trouxeram para o interior do Estado, como a “terceirização” e precarização do trabalho (vide o crescente número de estagiários desempenhando atividades antes restritas a funcionários “efetivos”), práticas discursivas orientadas para os clientes, etc. Quanto ao aspecto tecnológico, o aperfeiçoamento dos sistemas estatais de informática têm permitido a comunicação entre as bases de dados corporativas e novas formas de organização e classificação dos cidadãos nesses bancos de dados. Também se têm criado novos dispositivos para ordenar as populações em indicadores estatísticos, quantificá-las e regulá-las mais sofisticadamente (BENITES, 2004, p. 295).

Não é somente na maquinaria administrativa do Estado que são instauradas novas formas de gestão. Devido às pressões do capital financeiro – investidores e acionistas institucionais –, bem como da competição internacional e das demandas do mercado consumidor por exemplo, surgem, segundo Nardi (2006), novos modelos de gestão que incluem programas de qualidade total e o *empowerment* do trabalhador – via internalização da autonomia, da regra, da capacidade de decisão e da subordinação. Para o autor, que a partir de Foucault, analisa relações contemporâneas entre ética,

⁶² O Programa Bolsa Família é um programa do Governo Federal de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza (BRASIL, 2015f).

trabalho e modos de subjetivação⁶³, os novos modelos de gestão pressupõem que as empresas realizem o enxugamento (downsizing) e a reestruturação organizacional, privilegiando a flexibilização na produção e a necessidade de novas habilidades e competências dos trabalhadores, mas somente aquelas “competências centrais das empresas (*core competences*)” (2006, p.66).

As problemáticas sociais relativas à miséria, à saúde, à educação, ao saneamento, ao transporte e à moradia, para citar alguns, ocorrem em grande parte, segundo Nardi, por causa do imperativo do mercado. Retomo a noção de imperativo de mercado, referida a partir de Peters (1994) na introdução desta Tese, para destacar que no Brasil, mas também em outros países da América Latina, são as políticas econômicas neoliberais que têm determinado o curso das crises econômicas e sociais. No Brasil, especificamente, sucederam-se desde os anos 90 do século XX, conforme Nardi, políticas neoliberais assinaladas pela supremacia do capital e pela liberalização da economia brasileira e governos como o de Lula, por exemplo, que “embora tenha chegado ao poder com um discurso de redução das desigualdades”, enreda-se na “crise e na posição subalterna do Brasil no contexto da globalização marcada pela hegemonia do capital financeiro” (NARDI, 2006, p.4).

Argumento, no entanto, que esta é uma questão em que há muitas variáveis políticas, econômicas e sociais implicadas e que referem aos discursos políticos postos em circulação em suas articulações às práticas governamentais instituídas nestes tempos históricos. Não sendo possível tão somente depreender que governos posteriores ao de Fernando Henrique Cardoso⁶⁴, regulados, por exemplo, por discursos de redução de desigualdades ou de promoção da justiça social, não tivessem outras possibilidades ou outras condições de articulação que aquelas em ocorrência até então.

Para pensarmos um pouco sobre essa questão recorro ao trabalho de Matheus e Lopes (2014), que analisam dois discursos educacionais que referem às demandas institucionais de avaliação da qualidade da educação brasileira, quais sejam, o discurso

⁶³ O trabalho de Nardi (2006) refere, mais especificamente, à “ética do trabalho” entendida, ao mesmo tempo “como uma formação discursiva (regimes de verdade) e como um conjunto de dispositivos associados ao trabalho que assujeitam os homens e as mulheres de formas diferentes por meio das relações de dominação” (2006, p.66).

⁶⁴ Fernando Henrique Cardoso foi presidente da República de 1995 a 2002.

da qualidade que se pretende total e o discurso da qualidade social. As autoras analisaram um conjunto de documentos referentes às políticas educacionais produzidos entre 2003 e 2012. Nos textos analisados, que não se restringem a documentos do MEC, mas encontram-se também textos de programas de campanha eleitoral do Partido dos Trabalhadores, partido do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁶⁵ e da Presidenta Dilma Roussef⁶⁶, as autoras estiveram atentas aos diferentes sentidos que a noção de qualidade educacional assume.

Decorre da pesquisa desenvolvida por Matheus e Lopes (2014), que o discurso da qualidade social, produzido em parte por movimentos sociais desde os anos 2000, intencionava um distanciamento do discurso da qualidade que se pretende total, este produzido nos anos de 1990, em parte por grupos empresarias. Para as autoras, não só aquele discurso aproxima-se do segundo, como a própria ideia de distanciamento apresenta-se como uma estratégia retórica de seu empoderamento. A partir da noção de conhecimento e às práticas discursivas a ele articuladas, as autoras argumentam que os discursos analisados aproximam-se e engendram-se. Se no discurso da qualidade, que se pretende total, a lógica circulante é a do conhecimento objetivo com foco na instrução e vinculado ao desenvolvimento econômico do país, encontraremos no discurso da qualidade social, o conhecimento como promotor da igualdade social, na medida em que o acesso aos conhecimentos universais aumentaria os níveis de escolarização da população, capacitando os sujeitos a atuarem de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

Porquanto, o fomento à qualidade se produz a partir da noção de crescimento e desenvolvimento econômico em ambos os discursos, o dos movimentos sociais e o da qualidade que se pretende total, e vincula-se às concepções de conhecimento, sendo essas as garantidoras do atendimento às muitas demandas sociais, como empregabilidade, bem viver, igualdade social, entre outras. Sendo o conhecimento destacado nesses discursos como integrantes da lógica da medição, da avaliação e da comparação, conforme Matheus e Lopes (2014), os discursos dos movimentos sociais e o da qualidade que se pretende total apontam para a hegemonização de noções de

⁶⁵ Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente da República de 2003 a 2010.

⁶⁶ Dilma Roussef é a atual presidente do país, cargo que exerce desde 2011.

conhecimento relevantes “imbricadas às finalidades avaliativas tornando tais noções equivalentes a noções verificáveis” promovidos pelos sistemas de avaliação educacional implementados nos Governos Federais a que se relacionam (2014, p. 339).

Pensarmos no neoliberalismo somente a partir da economia e do capitalismo poderia ofuscar outras racionalidades acionadas pelas políticas neoliberais. Devemos pensar, neste sentido, inclusive sobre as diferentes relações econômicas que se estabelecem a partir do surgimento da linguagem da globalização, que “indica que as relações econômicas já não são facilmente entendidas como organizadas através de uma única delimitada economia nacional” (MILLER e ROSE, 2012, p.35). É fato, no entanto, que as políticas sociais também estão inseridas no imperativo de mercado, deste mercado que racionaliza novas formas de governo dos indivíduos e das instituições, como podemos ver, a partir da institucionalização de mecanismos de empresariamento na esfera social. Neste sentido, Castor Ruiz (2010) afirma que a “subjetividade tornou-se hoje um bem material muito apreciado pelo mercado e pelo Estado. Conseguir produzir subjetividades flexibilizadas acordes com as demandas do mercado é um objetivo estratégico dos dispositivos de poder” (2010, p.31).

No que refere à educação, essa forma de governar é estabelecida a partir das vinculações das políticas educacionais com o empreendedorismo. Costa (2009), por exemplo, destaca a transposição das características do indivíduo-empresa para a formação dos alunos. O autor afirma que a cultura do empreendedorismo transfere para a educação dos alunos os seguintes modos de ser: “são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” (2009, p. 181). Para Costa esses modos de ser sujeito-empresa são visíveis no direcionamento da educação para as competências e na aprendizagem dos alunos voltada para o “aprender a aprender” (2009, p. 182).

Neste sentido, não há como deixar de perceber o quanto essa problemática da constituição das formas de ser sujeito, subjugados e sujeitados a si e aos outros, está imbricada na constituição de práticas pedagógicas e de instituições escolares contemporâneas, racionalizadas a partir das políticas neoliberais. Como me referi, no início dessa Tese, há a necessidade de definir um *suporte* para analisar as relações de

poder relacionais aos saberes e verdades da educação pública brasileira. Suporte, no sentido de Foucault, como aquilo em que me apoio para problematizar o dispositivo do Compromisso em suas tecnologias e estratégias de governo das condutas.

As escolas de Porto Alegre, instituições integrantes das políticas avaliativas do dispositivo do Compromisso, são analisadas não somente por constituírem essa rede nacional, mas, antes de tudo, por que localmente é instituído um uso muito particular dessas avaliações em larga escala, na medida em que os valores definidos nas avaliações nacionais servem para avaliar e comparar as formas de integralização da educação escolar municipal. As escolas municipais, assim como milhares de escolas públicas do país realizam bianualmente a Provinha Brasil e a Prova Brasil, tendo seu Ideb calculado a partir da fórmula definida pelo MEC. Assumem, desse modo, que “o Ideb é um indicador da qualidade educacional” cuja “importância em termos de diagnóstico e norteamento de ações políticas focalizadas, na melhoria do sistema educacional” está em: “a) detectar escolas ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas ou redes de ensino” (BRASIL, 2014c, p. 01).

Os valores estabelecidos na aferição da qualidade educacional a partir da Prova Brasil e da Provinha Brasil se inserem nos mecanismos acionados pelo dispositivo do Compromisso, pois “indicadores educacionais” “são desejáveis por permitirem o monitoramento dos sistemas de ensino do país” (BRASIL, 2014c, p. 01). Em termos municipais, encontraremos como proposta uma finalidade estratégica muito específica para esta tecnologia avaliativa: conferir a qualidade da educação integral nas escolas municipais, que ocorrem no âmbito do Programa Cidade Escola. A estratégia comparativa ocorrerá a partir de: 1) comparação entre os resultados obtidos na Provinha Brasil por crianças de segundo ano de escolarização de turmas integralizadas, em relação às turmas não integralizadas e 2) comparação entre os resultados obtidos na Prova Brasil por estudantes do quinto e do nono ano de escolarização de turmas integralizadas, em relação às turmas não integralizadas.

A vinculação entre os elementos discursivos e não discursivos do dispositivo se estabelece pelo compromisso. Esse compromisso que funciona duplamente: como uma

responsabilização social e como uma responsabilização legal com a qualidade da educação pública. O compromisso ocorre por uma vinculação legal, mediante um Termo assumido pelas instâncias públicas, os entes federativos: municípios, estados e Distrito Federal são as unidades federativas que compõem a rede política. Acontece também por uma vinculação social, na medida em que ocorre um chamamento, uma convocação nacional para a responsabilização de todos os brasileiros com a qualidade educacional.

Responsabilização legal: com obrigações bem definidas no que refere às práticas de gestão de recursos, de formação docente, de efetivos processos de ensino e de aprendizagem sejam elas cognitivas, sociais, afetivas, de programas de combate à evasão e à reprovação, um vínculo também consubstanciado na cooperação entre os diferentes componentes dessa rede micropolítica. Responsabilização social: com a divulgação, principalmente, dos Idebs articulada à veiculação de propagandas do Governo Federal e à infinidade de reportagens em mídia impressa, rede informática e televisiva que promovem os registros de práticas educacionais – sejam aquelas bem sucedidas ou ao contrário –, que noticiam aquelas escolas, municípios e estados de melhor e de pior Ideb no país, que entrevistam diretores de escola, professores, alunos, famílias, secretários de educação, fazendo circular, cada qual, as asserções que lhes interessam política e estrategicamente.

Para Foucault (1998), as estratégias se “inventam, modificam, reajustam, segundo as circunstâncias do momento e do lugar (...), entretanto, não é mais possível dizer quem as concebeu”, pois “as estratégias são anônimas” (1998, p. 252). Valendo-nos da concepção foucaultiana de estratégia, podemos ver aparecer localmente uma forma bem definida de uso de uma estratégia de avaliação educacional que se constituiu de forma global, racional e coerente. Estratégia comparativa global que se transformou para responder a um objetivo local e atua por meio de tecnologias avaliativas instituídas pelo Programa Cidade Escola. Programa que articula escolas, seus tempos e seus espaços, professores, alunos, instituições conveniadas, educadores sociais, famílias, direções, práticas pedagógicas e práticas curriculares, provas, supervisores escolares, Secretaria de Educação e recursos financeiros, entre outros tantos elementos, no processo de integralização municipal.

Na continuidade dessa Tese, no capítulo 4. *A responsabilização social por uma educação de qualidade ou Que atores e práticas entram em cena no jogo político de governo?*, apresento o Estado, concebido municipalmente a partir da atuação da Secretaria de Educação de Porto Alegre, em suas articulações com organizações da sociedade civil e sua finalidade, racionalizada por políticas neoliberais, de responsabilizar distintos segmentos sociais, políticos e econômicos pela qualidade da educação pública. Quanto às articulações produzidas, destaco-as como efeitos das estratégias comparativas, das tecnologias avaliativas e das práticas de integração e da atuação das *expertises* que entram em cena no dispositivo, como aquelas constituídas pela Fundação Itaú Social e pelo Cenpec.

4. A responsabilização social por uma educação de qualidade ou *Que atores e práticas entram em cena no jogo político de governo?*

O pensamento não é o que habita determinada conduta e lhe confere um sentido; é aquilo que permite a uma pessoa distanciar-se de certa maneira de agir e de reagir, adotá-la como objeto de pensamento e questioná-la quanto ao seu significado, suas condições e seus objetivos. O pensamento é a liberdade com relação ao que se faz, o movimento pelo qual se toma distância desse fazer, constituindo-o como objeto e refletindo sobre ele como problema (FOUCAULT, 1999a, p.24)

Como questionar os atores e as práticas que estão em cena e problematizar um dispositivo que envolve a mim mesma? Como professora e assessora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, componho esse dispositivo do Compromisso que analiso e que conduz suas práticas por uma lógica neoliberal instituída para o governo das escolas públicas deste município. Neste campo, as ações são orientadas por uma racionalidade política de mercado, se assim compreendo essa mentalidade regulada pelo domínio econômico-empresarial que conforma as práticas educacionais produzidas por esta Rede. Os estudos da filosofia política de Michel Foucault possibilitam essa pesquisa. De outro modo, esta seria, com certeza, outra escrita e esta análise não seria uma problematização aos termos deste autor, pois a epígrafe acima faz refletir exatamente isso: o que penso sobre esse fazer pedagógico distancia-se do próprio fazer e me permite constituí-lo objeto e problema. Transformar meu pensamento transforma

minha visão sobre educação para não mais naturalizar práticas, tecnologias, relações, regramentos e outros tantos comportamentos e mecanismos de poder e de verdade que se articulam no campo educacional.

Pensar o Estado, essa forma de poder a que tantas outras formas de poder se articulam, é pensar sobre como se conforma aquilo que é tido como seu dever e sua responsabilidade com a educação pública e os modos como conduz as ações educacionais, para alcançar os objetivos que lhe interessam. Ao emergir um dispositivo de governo educacional que articula vários elementos e suas relações práticas, esses elementos agregam também o Estado, enquanto uma forma de poder, pois ele, o Estado, não é o ponto central a que todas as outras formas de poder se referem: o poder, aos termos de Foucault, se dá em rede. O Estado, numa conjunção com outros tantos atores e práticas sociais e políticas, implementa políticas que se efetivam para promover o acesso à educação pública de qualidade e a permanência de alunos e alunas nos níveis de ensino infantil, fundamental e médio. Além disso, analisa, avalia e fiscaliza essas políticas públicas nacionalmente executadas. A implementação das políticas precisa das condições ideais para sua implementação. Assim, havendo necessidade de transformações práticas, ele se atualiza para dar conta daquilo que é objeto e função de dispositivos de governo educacionais.

A avaliação e a fiscalização, em especial, objetivam verificar a qualidade da educação, por meio de referenciais de qualidade, já descritos ao longo dessa Tese, que indiquem ações necessárias à execução do trabalho pedagógico nas instituições escolares e que promovam a qualidade educacional definida em seus aspectos de aprendizagem, frequência de alunos e alunas, combate à evasão e a reprovação, ampliação da jornada escolar regular, gestão escolar, formação de professores e professoras, entre outros aspectos que compõem o documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No que refere, especificamente, à avaliação, esse documento esclarece a necessidade de "aferir resultados por meio de exames periódicos específicos", como Prova e Provinha Brasil (2007b, p. 06). Quanto à fiscalização, destaco o interesse estratégico do Estado em ampliar a atuação da sociedade no controle e na verificação da qualidade da educação pública, pois vários

segmentos sociais são convocados a acompanhar e a monitorar os resultados obtidos por sistemas de avaliação, implementados pelo Estado, como o Ideb e o Saeb.

Dessa racionalidade, pautada na avaliação e na fiscalização das metas do Compromisso, destaco, ainda, a extensão da responsabilização por uma educação de qualidade para as mais variadas esferas sociais, tal como previsto no Plano de Metas do documento. A responsabilidade, para além do Estado, fica evidente nas metas 25, 27 e 28 do Compromisso, na medida em que a responsabilização social pela educação é evocada a partir da formação de conselhos escolares e conselhos formados por diferentes segmentos sociais ou parcerias externas à comunidade escolar:

XXV- 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; [Grifo meu].

XXVII- firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações socioeducativas. [Grifo meu].

XXVIII- criar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas (BRASIL, 2007b, p. 04). [Grifo meu].

O compromisso de todos passa a ser introduzido e assimilado como uma responsabilização social de professores, gestores, alunos, famílias, secretarias de educação, empresas, fundações, organizações da sociedade civil, entre outros, e se constitui uma estratégia política de governo do dispositivo do Compromisso, pois se manifesta numa forma de cooperação entre a união, os entes federados e toda a sociedade brasileira, com o objetivo de fiscalizar as escolas públicas, no que refere à qualidade da educação. O compromisso constitui-se no interior de uma governamentalidade neoliberal e é efetivado ao assumir-se tanto um comprometimento quanto uma obrigação, evidenciados no acompanhamento e na fiscalização das escolas e dos entes federados, avaliados por meio do Ideb e da Provinha Brasil, e que têm seus valores divulgados bianualmente.

Assumir um ato comprometido implica agir em relação ao objeto do Compromisso, neste caso as políticas educacionais de integralização da RME-PoA, a partir de racionalidades neoliberais econômicas, sociais e políticas, que condicionam os modos de sermos sujeitos, mais especificamente, os modos de sermos todos, sujeitos de responsabilização social. A Secretaria Municipal de Porto Alegre estabelece parcerias para efetivar suas finalidades de governo e com essa ação amplia o escopo dos atores que se articulam ao dispositivo do Compromisso, em sua abrangência local, que se alinha às estratégias globais de governamentalidade neoliberal. A articulação estabelecida entre a SMED-PoA e a Fundação Itaú Social aciona o apoio técnico do Cenpec para executar algumas de suas estratégias. Uma Fundação que racionaliza suas ações, a partir da lógica econômico-empresarial:

O Itaú Unibanco, **comprometido com o crescimento social e econômico do país, busca a sustentabilidade nos negócios, apostando em relações duradouras, fundamentadas nos seus valores de transparência, ética, respeito ao diálogo e capacidade de gestão de riscos.** E, por entender que a educação é o principal caminho para o desenvolvimento sustentável do Brasil, este é o foco do **investimento social** do banco. (...) **colocando conhecimentos muito próprios da empresa a serviço da causa social** (...) colocamos foco também na análise de retorno econômico [de programas], pois, considerando-se que **a escassez de recursos para investimentos voltados para o desenvolvimento social é uma realidade constante, é importantíssimo garantir que tais investimentos estejam alcançando seu melhor resultado** (FIS, 2015a, p.07) [Grifos meus].

A partir do que chamou de uma analítica do poder, Foucault (1995, 1997, 1998, 1999a) desenvolveu conceitos como poder disciplinar, biopoder, governamentalidade, entre outros. Quanto à governamentalidade, para o autor, ela se constitui por um conjunto de racionalidades políticas e procedimentos tecnológicos pelos quais acontece o governo da vida. O termo “governo” refere-se a certa forma de realizar fins sociais e políticos através da ação sobre as atividades, forças e relações dos indivíduos e das sociedades e dirige-se, especificamente a uma questão política compreendida não como domínio do Estado, ou de um conjunto de instituições, mas a uma variedade de racionalidades estrategicamente produzidas (FOUCAULT, 1995). As razões, as justificativas, os meios e os fins do governo, bem como os problemas ou os objetivos

pelos quais ele será acionado são da ordem do poder e do saber e é o Estado, nas sociedades contemporâneas, que Foucault (1998) destaca como uma das formas de poder a qual todos os outros poderes se referem. As formas de poder não derivam do Estado, mas foi produzida uma estatização das relações de poder ou, como define o autor, foi produzida uma governamentalização do Estado.

Ao Estado corresponde uma sociedade controlada por dispositivos de poder e é o Estado que tem a função de constituir a instância de controle e regulação, e de certo modo, de distribuição das inúmeras e diferentes formas de poder e de saber na esfera social. Como se pode perceber, nas análises de Foucault, o poder é relacional, o poder não é algo que se possui ou reivindique, o poder é algo que se exerce e se efetua, que funciona em rede e, portanto, deve ser entendido antes como uma tática, uma manobra ou uma estratégia, do que uma coisa, um bem ou um objeto (FOUCAULT, 1997).

O poder, na concepção foucaultiana, indica uma relação produtiva e não necessariamente coercitiva. É, a partir do século XVIII, que Foucault destaca uma mudança na forma de governamentalidade predominante e são as propostas dos fisiocratas que servirão de base para elas. O Estado, questionado em seu caráter interventor, passa a considerar a população como dotada de uma espontaneidade e de interesses que devem ser respeitados, para que se garanta a integridade da economia. Emerge uma racionalidade política que compreende os processos que estão ocorrendo nas sociedades e se opõe as ações regulatórias do Estado. A ação do Estado passa, pouco a pouco, a uma gestão dos indivíduos através de suas próprias liberdades, controlando ou influenciando as diversas interações e os interesses presentes na população, revelando, segundo Foucault (1994a), um refinamento das tecnologias de poder.

A ideia de sociedade surge no início do século XIX e desenvolve-se uma tecnologia particular de governo: por trás da suspeita de que há governo demais, o liberalismo submeterá a ação do Estado a intensas críticas. No liberalismo, o mercado como realidade e a economia política como teoria, desempenham importantes papéis: o mercado será visto como o lugar privilegiado, onde poderão ser observados os eventuais efeitos de excesso de governamentalidade (idem, 1994a). Duas vias históricas do liberalismo, uma alemã e outra norte americana, serão distinguidas por Foucault.

Enquanto a via alemã significaria uma economia social de mercado, organizada, garantida e limitada por leis, o liberalismo americano manifestaria uma crença irrestrita nos mecanismos de mercado, o que faria emergir o neoliberalismo.

Foucault (2008a) iniciou a aula de 07 de março de 1979, presente em *Nascimento da biopolítica*, explicando por que tratar tão demoradamente do neoliberalismo, em especial do neoliberalismo alemão. Para o autor, isso foi importante, primeiramente, para demonstrar o uso da noção de governamentalidade para problematização do neoliberalismo, pois pode verificar que a grade de governamentalidade serve para análise de dispositivos como sexualidade, delinquência e loucura, por exemplo, mas também para análise de fenômenos como a política econômica ou gestão do corpo social. Em segundo, para discutir aquilo que chamou de uma moralidade crítica em relação às análises normalmente feitas, aquelas que estão no lugar-comum das análises do Estado: o poder do Estado como uma dinâmica própria, que não cessa e se amplia cada vez mais, encarregando-se de toda a sociedade; e o engendramento ou parentesco das diferentes formas de Estado (estado totalitário, do bem-estar, nazista, da providência) (2008a, p. 265).

A intervenção permanente do Estado na vida social é característica da política moderna e estabelece uma problemática que tem como alvo, na atualidade, a sociedade. A preocupação do Estado com os sujeitos de direito e com a liberdade de iniciativa dos indivíduos constitui-se numa questão política que se processa em torno do liberalismo. O liberalismo deve ser entendido, a partir de Foucault (1994b), não como uma teoria ou uma ideologia, mas antes como uma prática, um princípio ou método de racionalização do exercício do governo que procura maximizar sua atuação ao menor custo possível. O liberalismo afirmará, conforme o autor, que sempre há governo em demasia e fará emergir a ideia de sociedade civil como um conjunto concreto onde é necessário recolocar os pontos ideais formados pelos homens econômicos a fim de administrá-los de maneira conveniente.

As manifestações neoliberais têm seu foco na constante expansão e intensificação dos mecanismos de comparação, de avaliação e de competição ao longo do tecido social, sendo estes mecanismos, por princípio, a essência do próprio mercado.

A sociedade se reconfigura sob o que se considera um modelo de “empresa”: a transformação da vida individual e social ocorre em uma multiplicidade de empresas conectadas entre si, nelas incluídas suas relações familiares, de trabalho, de mercado, entre outras (MILLER e ROSE, 1993). O indivíduo é tomado em seu caráter empreendedor, imbricado numa série de pequenos âmbitos sobre os quais o Estado tem efetivo poder de cálculo e ação. Diferentes dispositivos educacionais atuais já problematizados (Cf. POPKEWTZ, 2011; TRAVERSINI e BELLO, 2009) evidenciam a discursividade neoliberal e a produção de saberes sobre parcelas das sociedades, reconfigurados nesta nova racionalidade política, como uma das formas de atuação da governamentalidade contemporânea, na qual mecanismos estratégicos e tecnológicos fundamentam novas formas de gestão da educação.

O direito à educação e a responsabilidade do Estado pela garantia desse direito, segundo Goergen (2013), remontam à função do Estado no modelo epistêmico e social que emergiu na Modernidade e no pensamento liberal⁶⁷. Para este autor, as relações entre a sociedade civil e o Estado se transformaram desde o início da Modernidade, quando novas formas de organização e condução social começaram a ser debatidas, baseadas em questões de bem-estar social, de justiça, de igualdade, de direito social, de liberdade e, ligado a isso, qual o sentido e o papel do Estado. Enquanto o “acesso ao conhecimento e a educação foi se tornando condição essencial de sucesso, delinea-se como consequente, e de certo modo, natural o direito de acesso a tais mecanismos sob a garantia do Estado” (2013, p. 724).

Ainda que o Brasil não tenha vivido, segundo Goergen (2013), a experiência política e social do ‘Estado de bem-estar’, o acirramento do privatismo mercadológico neoliberal refletiu-se sobre alguns setores, entre eles a educação. Conforme o autor, o

⁶⁷ Embora o trabalho de Goergen (2013) trate de questões relacionadas à importância da função da escola na formação da cidadania participativa e na garantia da igualdade e da democracia, recorro à análise deste autor para debater sobre a responsabilização do Estado em relação a educação pública escolarizada, desde a Modernidade e o pensamento liberal. Análise feita por Goergen a partir das teorias de pensadores britânicos, franceses e alemães como Thomas Hobbes (1588-1679), Jonh Locke (1632-1704), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), Imanuel Kant (1724-1804), entre outro. Pois, a partir de uma perspectiva foucaultiana, por exemplo, a escola moderna se constituiu como uma maquinaria que, amparada por ideais iluministas, instituiu práticas que “estiveram sempre ou mais ou menos ajustadas ao funcionamento do mundo que estava sendo construído a partir desses ideais”, constituindo-se numa “articulação produtiva entre a escola e a modernidade” (VEIGA-NETO, 1999, p. 08).

liberalismo, enquanto expressão filosófico-política da valorização do indivíduo nos primórdios da Modernidade, alcançou sua expressão mais radical no atual neoliberalismo juntamente à exacerbada priorização do privado/ econômico, ocorrida desde os anos 80 e 90 do século passado. Tal postura filosófica assume hoje, conforme Goergen, características limítrofes na forma de um inusitado economicismo privatista, na medida em que prioriza a iniciativa privada e a livre concorrência como estratégia de autorregulação das relações econômicas e sociais, confrontando

a esfera privada e a esfera pública, esta última representada pelo Estado. Envolvem-se nessa radicalização os mais importantes agentes do capitalismo neoliberal, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BiD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Esses organismos se encarregam de executar o receituário do Consenso de Washington, de 1989, que consagra os interesses do capital internacional e destrói as bases sociais do Estado de bem-estar social, instaurado após a Segunda Guerra Mundial. Com a ascensão do econômico (leia-se mercado) ao posto de valor absoluto e prioritário, o Estado, acusado de dispendioso e moroso, passou a ser considerado o grande vilão do mau desempenho econômico e, na mesma lógica, do próprio desenvolvimento social. Assim sendo, o Estado deveria manter-se neutro e restrito aos setores não atraentes para o setor privado (GOERGEN, 2013, p. 724).

Nesta mesma perspectiva, Shiroma, Garcia e Campos (2011) destacam que ao “apelar para um grande pacto social” em prol de algo tão caro para a sociedade, que é a educação, empresários brasileiros se anteciparam à agenda governamental e “reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e a significação da educação pública” (2011, p.225). As autoras analisam o documento *Todos pela Educação: rumo a 2022*, produzido no âmbito do movimento empresarial *Compromisso Todos pela Educação* e argumentam sobre as novas formas de se fazer e pensar a educação brasileira a partir dos nexos estabelecidos entre o Estado e os organismos multilaterais empresariais, que propõem de forma reguladora e prescritiva nortear reformas em gestão, financiamento, currículos, formação de professores, entre outras ações educacionais, sejam elas institucionais ou pedagógicas. Para Shiroma, Garcia e Campos (2011):

(...) as proposições desse movimento foram assimiladas pelo mais importante plano de governo federal para a educação nesse final de década – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Escolhemos tomar esse documento como objeto de análise por acreditarmos que **expressa, exemplarmente, em seu conteúdo e forma, a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação, bem como também oferece novas referências discursivas que redefinem a atuação da chamada ‘sociedade civil’ no campo educacional.** De modo específico, o Movimento Todos pela Educação e o documento analisado visam **criar uma ‘nova consciência’, uma ‘nova sensibilidade social’ com relação ao direito à educação e à responsabilização social que o exercício desse direito implica** (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011, p.225). [Grifos meus].

Numa sociedade que funciona a partir de uma governamentalidade neoliberal, imbricada em uma racionalidade política de comprometimentos e responsabilidades, de estatísticas, de comparações e projeções de metas, de avaliação e de controle, de fiscalização e informatização de informações e de expansão das funções públicas para a esfera privada vemos emergir diferentes dispositivos, sejam eles de controle, disciplinares, de biopoder, de governo. Importa estarem em evidência, ora uns ora outros, para a condução das ações de sujeitos, de sociedades e de instituições. O dispositivo do Compromisso é um dispositivo deste tempo presente, pois é na contemporaneidade que ele encontra as condições de possibilidade para emergir.

4.1. Tecnologias avaliativas e estratégias de comparação do dispositivo do Compromisso: Ideb e Prova Brasil

*Pensar a educação, repensar a educação.
Pensar. Pensar o já pensado. Pensar o ainda não
pensado... Usar a Filosofia de Foucault como
ferramenta, como dispositivo para descolonizar
o pensamento, em lugar de novamente loteá-lo,
agora em nome de conceitos e expressões
foucaultianas (Gallo, 2008, p. 259).*

A produção de novas formas de ser sujeito, em especial sujeitos de conhecimento, foram amplamente problematizadas por Foucault (2003; 2008), a partir da constituição de objetos, de conceitos, linguagens, técnicas, enfim, práticas que compõem diferentes dispositivos de governo, por ele investigados. Para o autor, as

práticas de governo exigiram e exigem ao longo da história, a constituição de formas de organização e produção de determinados tipos de saber, por necessidade de formular um conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade das sociedades. Segundo Deleuze (1996), as dimensões de um dispositivo, tal como identifica Foucault, são as curvas de enunciação, as curvas de visibilidade e as linhas de força. Quanto às linhas de força, em especial, nos diz Deleuze, elas se produzem em toda a relação e passam por todos os pontos de um dispositivo. É a dimensão do poder, “o poder é a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos. É uma linha que é composta com o saber, tal como o poder” (1996, p.86).

O Compromisso, enquanto dispositivo de governo, atua para produzir uma ideia de qualidade educacional brasileira e nele são acionados novos modos de avaliar a Educação Básica. A produção dos saberes que estabelecem essa qualidade ocorre por práticas de governo que pensam, calculam e administram as escolas e seus sujeitos gerando a níveis nacional e internacional as realidades educacionais. A Prova Brasil, a Provinha Brasil e o Ideb, neste sentido, são práticas que avaliam a educação básica, no que refere à qualidade dos sistemas de ensino, a partir de parâmetros e metas numericamente estabelecidos, com o objetivo estratégico de comparar os resultados entre escolas, municípios, estados e país, inclusive, comparar internacionalmente esses valores, pois define uma forma de compatibilizar essas avaliações com aquelas produzidas a nível mundial.

Um campo discursivo mensurável se produz a partir dos conhecimentos apreendidos, sobre as instituições e os sujeitos da educação nacional, em avaliações em larga escala, propostas pelo Governo Federal, como o Ideb, o Saeb, a Prova e a Provinha Brasil ou o ENEM. Neste campo são definidos processos de poder-saber que, a partir da noção de governamentalidade, permitem analisar como o poder é exercido em certas instituições educacionais da cidade de Porto Alegre e estão relacionados à constituição de uma realidade educacional pública brasileira. Avaliar a educação por testes padronizados ou estabelecer índices e metas que definiriam o que se deseja como qualidade é constituinte de um processo de produção de discursos e práticas das políticas avaliativas educacionais atuais, ou seja, de um processo contemporâneo de governamentalização, racionalizado sob a ótica neoliberal.

As discursividades produzidas nas diferentes formas de governo não apenas descrevem, mas constituem realidades e pressupõem que as categorias do neoliberalismo não passam de uma linguagem econômica que obscurece a superposição dos discursos e as regras de razão produzidas nas práticas políticas atuais (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2001). No neoliberalismo, neste sentido, são formatadas categorias de pensamento e de ação que criam novas maneiras de administrar as nações e seus cidadãos. A administração social das individualidades ocorre no domínio de racionalidades homogeneizantes e globalizadoras (POPKEWITZ, 2001). De fato, para Popkewitz, a administração social permite não apenas realizar intervenções imediatas ou futuras nas vidas dos indivíduos, como também faz com que as mudanças nas condições de vida das pessoas produzam alterações no tipo de pessoas que são (idem, 2001).

As formatações políticas nas quais o Ideb se insere, neste sentido, são necessárias ao governo, na medida em que produzem os saberes imprescindíveis à avaliação da qualidade educacional. Para o Governo Federal, o Ideb representa uma “iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações” (BRASIL, 2014c, p.01). O Ideb “agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (idem, 2014c, p.01).

O dispositivo do Compromisso, por meio de suas tecnologias avaliativas, busca traduzir a vida em números e situar certas parcelas da população que precisam de uma intervenção mais efetiva do Estado. Conforme os enunciados do Inep:

O Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. **As metas são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE.** Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb

igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental (BRASIL, 2014c, p.02).
[Grifos meus].

A atuação de um dispositivo é dependente de saberes estatísticos específicos por ele produzidos. A invenção política da estatística é um acontecimento recente. Talvez mais apropriadamente, segundo Foucault (1994b), no século XVIII a estatística passou a ser usada como instrumento de uma racionalidade governamental, como tecnologia de governo na produção de saberes muito específicos sobre as populações. Para o autor, ao desenvolver a ideia de governamentalidade, os cálculos, juntamente com as avaliações, as instituições e as práticas, constituem-se em mecanismos tecnológicos, que permitem exercer poder dessa forma tão específica que é o governo.

Passou-se, nesse período histórico, do final do século XVIII e início do século XIX, de um Estado com alvo no território, para um Estado que tinha por alvo principal a população. Constituiu-se um poder político que fez emergir o problema da população, pois a população não aparecia mais como a simples soma de pessoas que habitavam um território e sim, como uma variável dependente de diversos fatores que poderiam, conforme as necessidades do Estado, ser modificados como os sistemas de impostos, a circulação de bens e riquezas ou a repartição de ganhos. Emergiu, então, o que Foucault (1998) chamou de uma “biopolítica”, que tratou da população como um conjunto de seres vivos que se relacionam entre si e que apresentam traços biológicos e patológicos particulares, resultando na formação de tecnologias e saberes relacionados à saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça, entre outros.

Nas diferentes formas de governamentalidade analisadas por Foucault, a estatística aparece como instrumento central das racionalidades governamentais, sendo, após as inflexões que sofreu ao longo do tempo, um dos principais fatores técnicos capaz de dar forma às populações e às sociedades. A estatística serve ao governo na medida em que revela sua potência de maneira precisa e concreta, por meio de cálculos e medidas sobre processos e características referentes às sociedades. Conduzir, regular e normalizar uma sociedade, não requerem unicamente a extração de saberes sobre ela, há necessidade de se produzir registros, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais

característicos e de interesse, formulando novos saberes para disponibilizá-los à ação governamental.

Números, medidas, índices e taxas têm tanta importância em ações governamentais, no âmbito político, econômico, social e educacional das populações, a ponto de gerarem normas, estratégias e programas para dirigir, administrar e otimizar condutas individuais e coletivas e inter-relações sociais. A invenção de sistemas de avaliação da qualidade educacional, como o Ideb, são estratégias atuantes do dispositivo. Para o MEC, as metas de progressão estabelecidas pelo Ideb⁶⁸, que variam de um a dez, foram superadas e os indicadores mostram uma “evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino”: na primeira fase do ensino fundamental, o Ideb passou de 4,2 para 4,6, nos anos finais do ensino fundamental, o Ideb do País evoluiu de 3,8 para 4,0, e no caso do ensino médio, o Ideb do Brasil avançou de 3,5 para 3,6 – em todos os níveis as metas para 2009 foram superadas (BRASIL, 2014h, p.3).

A partir da noção de governamentalidade, podemos compreender o Ideb como uma racionalidade para conduzir e administrar os problemas mensuráveis e numeráveis que atingem indivíduos escolarizados, gestores, escolas, professores e profissionais da educação, traduzidos num minucioso conhecimento que produz uma realidade educacional nacional e local. A estatística, em especial, tem grande potência na medida em que se vê valorizado e medido o desempenho de sucesso das sociedades e, com efeito, da nação.

A evolução do Ideb é indicada pelo MEC como meta numérica a ser atingida em tempo fixado, por escolas e regiões. Enquanto objetivo estratégico do dispositivo de governo em foco, o incremento do índice que afere a qualidade da Educação Básica, deverá progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022. A definição de um Ideb nacional igual a

⁶⁸ A forma geral do Ideb é dada por: $Ideb_{ji} = N_{ji} P_{ji}$; em que, i = ano do exame (Saeb, Provinha e Prova Brasil) e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j (BRASIL, 2014h).

6,0 teve como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE – Organização para Colaboração e Desenvolvimento Econômico.

A determinação de parâmetros nacionais ocorre a partir de parâmetros definidos internacionalmente:

A definição da meta nacional do Ideb (6,0) significa que o país deve **atingir** em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, **o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE)** observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no Saeb. A partir disso derivou-se à proposta de uma meta de desempenho médio para o Brasil nas avaliações (BRASIL, 2014h, p. 02). [Grifos meus].

Neste sentido, uma das finalidades desta tecnologia de governo é a equiparação com países considerados desenvolvidos, a partir da evolução do Ideb. Esta equiparação engendra estratégias locais a estratégias globais de produção e medição de características desejáveis às escolas, municípios, estados e país. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da ONU, em seu Relatório de Desenvolvimento Humano, o Brasil encontra-se em 73º lugar no *ranking* mundial de 2010 (PNUD, 2010). Esse Relatório é baseado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que quantifica medidas como riqueza, educação e expectativa de vida para avaliar o bem estar de uma população e o desenvolvimento econômico e social de um país. Os dados obtidos nessas dimensões são cruzados de forma a avaliar se um país tem muito alto, alto, médio ou baixo desenvolvimento humano. No que se refere à educação, os tensionamentos entre os diferentes elementos do dispositivo são administrados de forma a evidenciar a eficiência desse modo de governar. Conforme o MEC:

Foi o Inep quem estabeleceu parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os de países da OCDE. Ou seja, a referência à OCDE é parâmetro técnico em busca da qualidade, e não um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira (BRASIL, 2014h, p.02).

Conforme a ONU, há uma relação direta entre países considerados desenvolvidos e aqueles que têm IDH muito alto, tendo numa escala de 0 a 1, valores médios de 0,879. Observa-se, no entanto, no Relatório, que os países desenvolvidos são classificados ainda por: OCDE e não-OCDE. Retomando as classificações do MEC, observa-se que este Ministério tem como expectativa alcançar o índice 6, justamente pela comparabilidade que produz com os países membros da Organização, pois esse índice indicará, sem dúvidas, a real educação de qualidade do país.

O Ministério da Educação argumentava em 2010, em relação ao Relatório, a necessidade da ONU em apresentar fontes de informação e períodos de referência que coincidissem com os dados oficiais brasileiros. Para esse Ministério, o relatório não captava “o esforço de políticas desenvolvidas nos últimos anos com repercussão significativa na melhoria dos indicadores sociais e educacionais”, pois desconsidera o quanto “a velocidade de redução das desigualdades é um traço marcante nas políticas recentes do Brasil” (BRASIL, 2010, p. 01). No Relatório de 2013, no entanto, a ONU declara que:

(...) a promoção da coesão e da integração sociais, um objetivo declarado nas estratégias de desenvolvimento de países como o Brasil, tem por base o manifesto impacto positivo que uma sociedade unificada tem sobre o desenvolvimento. As sociedades mais igualitárias tendem a produzir melhores resultados na maioria dos parâmetros relativos ao desenvolvimento humano — desde a gravidez na adolescência às taxas de suicídio — do que as sociedades desiguais. Esta conclusão é corroborada por estudos realizados em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Estes aspectos sociais do desenvolvimento têm sido subestimados nas anteriores concepções do desenvolvimento, mas revelam-se agora elementos essenciais de qualquer percurso de desenvolvimento viável e desejável a longo prazo (PNUD, 2013, p.03).

A estratégia global de produção das características desejáveis para as populações gera comparabilidade entre os países que disputam posições em rankings mundiais e mobiliza o dispositivo de governo em questão a valer-se de seus mecanismos para continuar na disputa, uma disputa que evidenciaria o empenho nacional em acabar com as desigualdades de diferentes ordens e sua intencionalidade de reafirmar constantemente a preocupação com a qualidade educacional dos sistemas de ensino

brasileiros. Caso a taxa de alfabetização e a taxa de escolarização sejam os valores considerados pelo PNUD para determinação do índice na dimensão educacional, o MEC argumenta que “essa contagem pune, em termos de índice, os países que construíram políticas sociais e educacionais nos últimos dez anos”. Estratégia global que provoca embates institucionais, pois para o MEC, o PNUD precisa “definir com clareza a data e a fonte oficial dos dados contidos no relatório, principalmente para legitimar possíveis comparações internacionais” (BRASIL, 2010, p. 01).

Convém não perder de vista a centralidade dos números e a produtividade dessa centralidade numérica na implementação, organização e manutenção de políticas educacionais. A constituição de um campo numérico, enquanto um campo de conhecimentos, objetiva coletar e analisar dados observados com fins de concluir ou decidir sobre determinado fenômeno em determinado período de tempo ou região de um território. Observar fenômenos possibilita o conhecimento de objetos ou indivíduos que possuem uma mesma característica. Atualmente, ministérios, secretarias de estado, empresas e organizações profissionais, entre outras instituições incorporam os conhecimentos numéricos produzidos em seus processos de gestão, para viabilizar outras práticas de governo.

Conduzir as ações de indivíduos e instituições envolvidos no processo para elevar índices comensuráveis é constituir a prática da gestão como uma forma de governar que necessita do saber numérico para se efetivar. Pode ser virtualmente impossível afirmar por antecipação os fenômenos que ocorrerão, mas é possível dizer o que pode acontecer a partir da observação da ocorrência de um evento ou de um acontecimento. Mediante determinada combinação de experiências e dados históricos, em geral, é possível dizer quão provável é a ocorrência de determinado evento futuro.

As projeções de metas do Ideb, previstas pelo MEC, indicam que existem, no dispositivo educacional analisado, elementos de acaso ou de incerteza quanto à ocorrência ou não de eventos futuros e permitem desenvolver estratégias de governo para a resolução de problemas que venham a surgir ou eliminem distorções observadas em padrões característicos quantitativos ou qualitativos com base na medida

correspondente à leitura de uma escala. São usadas fórmulas logarítmicas para estabelecer as metas para trajetória do Ideb.

Para projetar as trajetórias, o MEC, por meio do Inep, estabeleceu algumas premissas: 1) as trajetórias do Ideb para o país e as demais redes de ensino têm o comportamento de uma função logarítmica; 2) as trajetórias do Ideb por rede de ensino devem contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. Isso significa que no esforço empregado por cada rede (municipal ou estadual) estarão implícitos os objetivos de atingir as metas intermediárias⁶⁹ de curto prazo e alcançar a convergência dos Idebs atingidos pelas redes no médio ou longo prazo; e 3) para que o país alcance a meta estipulada no tempo adequado, o esforço de cada rede de ensino, estadual ou municipal, deve contribuir, a partir de metas individuais diferenciadas (BRASIL, 2014h).

Ao projetar metas para todos os entes que compõem o Compromisso, o dispositivo estabelece quais as informações necessárias para definir o valor a ser atingido bianualmente por cada um. Em relação ao país, aos estados, municípios e escolas o cálculo da trajetória precisa do valor do Ideb inicial, o último Ideb observado, o valor da meta e o tempo para atingi-la, para definir o “esforço” ou velocidade empregada por cada um. O que temos é uma projeção, ano a ano, das metas intermediárias. A definição das metas é constituinte da tecnologia avaliativa e propõe projeções a serem alcançadas por cada instituição, projeções essas que também serão administradas pela atuação do governo, na medida em que as intervenções associam ao Governo Federal uma multiplicidade de formas de conduzir permanentemente as instituições de ensino.

Para chegar à meta prevista em 2021, definir metas intermediárias requer avaliar incessantemente as gestões educacionais e escolares, pois cada meta não atingida será

⁶⁹ O cálculo das metas é dado pela fórmula logarítmica:

$$ideb_{it} = \frac{1}{1 + e^{-\left(\ln\left(\frac{ideb_{i0}}{10 - ideb_{i0}}\right) + \gamma_i \cdot t\right)}}$$

Nesta fórmula t é o tempo dado em anos, desde o ano do Ideb inicial, i é o município, ou a escola ou a unidade federativa da qual se está definindo o valor, $ideb(it)$ e $ideb(i0)$ são, respectivamente, valor do Ideb no ano t e valor inicial e γ_i o valor do esforço individual necessário para atingir as metas (BRASIL, 2014h).

alvo de correção, de organização e de reorganização das ações propostas pelos entes federados e instituições escolares. O governo se expande e não cessa de criar mecanismos de controle de gestão, pois é próprio da problematização do governo que ele seja definido como domínio prático e tecnológico em que as ações institucionais se subjugam às regras do cálculo, das medições e das comparações.

A racionalidade política neoliberal é constituída por metas relativas ao rendimento dos estudantes das escolas públicas em exames padronizados, evasão, aprovação e distorção idade série. As metas traçadas para municípios, estados e escolas devem ser alcançadas pelos sistemas educacionais, por meio da instituição de políticas alinhadas ao PDE e ao PNE 2014-2024. Neste sentido, o sistema de ensino da RME-PoA construiu seu Plano Municipal de Ensino para o decênio de 2015 até 2025. Este Plano prevê no parágrafo 2º do seu Artigo 5º que "A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PME, as instâncias referidas no *caput* do artigo divulgarão estudos voltados para o aferimento do cumprimento das metas" (PORTO ALEGRE, 2015f, p.03). A Meta 6 deste Plano prevê o atendimento em Educação Integral, conforme as definições da Meta 6 do PNE 2014-2024, de "no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica" e alcançar as metas previstas para o Ideb deste município, conforme estratégia 7.4 da Meta 7, "garantir políticas e programas de apoio às escolas e às redes de ensino, em discussão e com participação dos profissionais da educação em exercício assegurando equidade da aprendizagem, de forma a buscar atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até o último ano de vigência deste PME". (PORTO ALEGRE, 2015f, p.24).

Articular as Metas 6 e 7, vinculando a possibilidade de incremento do Ideb à oferta de Educação Integral é uma das estratégias da SMED-PoA para dar conta das suas atribuições legais previstas nos documentos PDE, PNE 2014-2024 e PME 2015-2025. Avaliar se a integralização está promovendo este objetivo de alcançar as metas do Ideb e comprovar o sucesso das políticas educacionais e sua efetiva execução exigiu equipar-se de técnicas de avaliação reconhecidamente exitosas. Neste sentido, a SMED-PoA conveniou-se à Fundação Itaú Social para verificar o impacto da Educação Integral nessa Rede, configurando a "Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola". A FIS executa,

desde 2004, um Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais composto pela “Avaliação de Impacto e cálculo do Retorno Econômico de Projetos Sociais”, que objetiva “a avaliação econômica, instrumento importante para subsidiar a gestão e o aprimoramento dos projetos, otimizar a alocação dos recursos e propiciar a prestação de contas não só aos financiadores, mas também aos participantes e sociedade em geral” (FIS, 2015, p.01).

Há uma *expertise* tecnológica atuando “em favor do social”, pois as discursividades do comprometimento e da responsabilização social, evidenciadas pela FIS, potencializam suas práticas discursivas e não discursivas. Novos atores e novas práticas entram em cena no jogo político. A tecnologia avaliativa do dispositivo do Compromisso passa a atuar por meio de uma conjunção de atores e mecanismos de governo que se articulam, pois como a própria fundação enuncia, é por meio de sua metodologia avaliativa “que a Fundação Itaú Social aproxima competências da área econômica do campo social” e estabelece o funcionamento de sua eficiente tecnologia avaliativa:

A Avaliação Econômica é composta de duas partes: avaliação de impacto e cálculo do retorno econômico. A avaliação de impacto quantifica resultados de uma intervenção e estabelece relações causais entre as ações do projeto e os indicadores de interesse, permitindo afirmar se as alterações ocorridas foram realmente resultado da intervenção ou se ocorreriam de qualquer forma. O retorno econômico mede o retorno do programa em termos monetários para a sociedade por meio da comparação dos custos do projeto com os benefícios gerados para o público atendido (FIS, 2015c, p.01).

A Fundação Itaú Social disponibiliza sua *expertise* ao Estado, a fim de formular, implantar e disseminar “metodologias voltadas à melhoria de políticas públicas na área educacional, sempre em conjunto com governos, empresas e organizações não-governamentais”, ao mesmo tempo em que define uma interconectividade entre as dimensões sociais, educacionais e econômicas ao produzir mecanismos de medição dos custos benefício de políticas públicas sociais e educacionais nacionalmente

implementadas. Em Porto Alegre, a parceria firmada ocorre por meio do *Termo de Convênio de Cooperação Técnica para Avaliação do Programa “Cidade Escola”*⁷⁰.

Avaliar o impacto da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre configura-se uma estratégia racionalizada pela lógica econômico-empresarial, pactuada para buscar soluções referentes às metas projetadas tanto de integralização da rede de ensino, quanto dos índices que inferem sobre a qualidade da educação municipal, como o Ideb: ação que articula tecnologicamente as esferas econômicas e empresariais às questões educacionais. A avaliação, que deverá ocorrer nos anos de 2016 e 2017, prevê entre suas ações “a análise de dados secundários da Prova e da Provinha Brasil para identificar o impacto do Programa Cidade Escola na aprendizagem dos alunos”, considerando os dados primários e os dados secundários.

São considerados dados primários aqueles definidos em conjunto entre SMED-PoA e FIS e que vão referir aos indicadores qualitativos de aprendizagens que o Programa Cidade Escola pretende avaliar. Quanto aos dados secundários, são “aqueles dados de pesquisas e avaliações realizados usualmente por órgãos governamentais e institutos de pesquisa” (FIS, 2015e, p.02). Portanto, aquilo que o Estado prevê estrategicamente como o uso local de uma tecnologia global, toma corpo a partir da utilização dos dados disponibilizados em suas redes informáticas e portais de institutos de pesquisa. Dados manejados a partir das avaliações em grande escala e das fórmulas que calculam o Ideb, por exemplo, são apreendidos em finalidades locais como se vislumbra na Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola, tecnologia avaliativa produzida pelo dispositivo do Compromisso. Aquilo que Benites (2004) refere como o

(...) aspecto tecnológico, o aperfeiçoamento dos sistemas estatais de informática têm permitido a comunicação entre as bases de dados corporativas e novas formas de organização e classificação dos cidadãos nesses bancos de dados. Também se têm criado novos dispositivos para ordenar as populações em indicadores estatísticos, quantifica-las e regulá-las mais sofisticadamente. Atualmente, (...) verifica-se a existência da combinação entre tecnologias informáticas e estatísticas que potencializaram a capacidade de controle sobre a população e (...) mostram-se em total

⁷⁰ Processo em fase de conveniamento, sob o número de processo administrativo da SMED-PoA, 001.033214.15.2 (FIS, 2015e).

consonância com a lógica de administração imperativa: integrar e depois dividir, para melhor controlar (BENITES, 2004, p.296).

No que refere a integração e divisão sugeridas por Benites (2004), analiso que a administração das informações sobre os sujeitos e suas ações se conforma à finalidade estratégica desse governo educacional contemporâneo. A partir da definição dos grupos que estarão sob avaliação e servirão de amostragem para configurar o impacto da integralização em toda a Rede, a tecnologia avaliativa acionada pelo dispositivo do Compromisso, esquadrinhará um conjunto de informações necessárias ao seu empreendimento de análise governamental e efetivará a investigação, a pesquisa, o manejo de dados e a busca por resultados que confirmem a eficiência de suas políticas de integralização educacional. Buscará, mais especificamente, verificar se a ampliação da jornada escolar, se a oferta de projetos, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, para além das disciplinas da escolarização, entre outros elementos, estão intervindo positivamente nas aprendizagens de alunos e alunas, a ponto de impactar os resultados obtidos no Ideb e na Provinha Brasil. Conforme a metodologia para avaliar o impacto do Programa, apresentada pela FIS, a avaliação compreende a realização de duas pesquisas, quais sejam, análise de dados da Provinha Brasil, que “permite medir o desempenho dos alunos do segundo ano do ensino fundamental” e a análise de dados da Prova Brasil, que “permite medir o desempenho das 49 escolas da rede municipal” (FIS, 2015e, p. 02). Metodologia apresentada no quadro abaixo, conforme Proposta Técnica em tramitação:

Quadro 02

Metodologia de Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola/ Educação Integral

Metodologia

A Avaliação de Impacto é baseada na comparação dos resultados futuros dos participantes do programa (grupo de tratamento) e de um grupo similar, mas que não participou (grupo de controle). A finalidade do grupo de controle é simular o resultado do grupo de tratamento na ausência da intervenção. E para que essa comparação seja considerada válida, é requerida uma série de cuidados e procedimentos técnicos, que precisam ser seguidos à risca.

O grupo de tratamento será indicado pela SMED/PoA no contexto do programa. Entende-se por grupo de tratamento o grupo de alunos e alunas do Ensino Fundamental que participam do Cidade Escola (CE).

A disponibilidade de algumas informações, sobretudo em relação ao grupo de tratamento, é condição necessária para o processo de avaliação, tais como: número de beneficiários, possibilidade de levantamento de dados, monitoramento da participação do projeto, possibilidade de encontrar os participantes na condição do programa finalizado e atualização do cadastro.

Um dos grandes desafios do processo de avaliação de impacto é encontrar um bom grupo de controle, ou seja, um grupo que represente adequadamente a situação de não tratamento. Tendo em vista que a seleção dos participantes do CE é feita exclusivamente a partir da adesão das famílias, e que todas as escolas da Rede participam do programa, será necessário construir um grupo de controle que atenda aos requisitos metodológicos da Avaliação de Impacto. Um risco de não concretização plena dessa avaliação é a possibilidade de não encontrarmos um grupo de controle adequado, o que inviabilizaria a Avaliação de Impacto.

A avaliação será realizada para medir o impacto após um ciclo do programa. Como o Programa Cidade Escola existe desde 2006, será possível contemplar na avaliação diferentes edições.

Fonte: Setor Cidade Escola/Educação Integral, SMED-PoA

A avaliação de políticas públicas educacionais, promovida por uma *expertise* econômico-empresarial configura-se neste dispositivo do Compromisso, sobretudo, como uma análise custo-benefício de um programa de integralização da educação municipal. Compreendo-a aos termos de Foucault, a partir da temática da governamentalidade neoliberal, como um dos processos que se coadunam à “análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade”⁷¹ das diferentes formas de governo das condutas dos indivíduos e das instituições escolares. As políticas educacionais de integralização do município de Porto Alegre serão analisadas e avaliadas nesse processo de “Avaliação de Impacto”, no que concerne à sua eficiência em relação aos objetivos de aprendizagem que pretendem atingir. Objetivos estratégicos que serão ou não validados a partir dos valores obtidos no Ideb, pelas escolas públicas em que os estudantes realizam a Prova Brasil e os valores obtidos na Provinha Brasil, pelos estudantes de segundo ano do Ensino Fundamental. Tecnologia avaliativa que executa a “investigação do resultado causal do programa em questão sobre os seus

⁷¹ Cf. Foucault, 1994a, p.307.

beneficiários, a partir de metodologia econométrica específica”, por meio de recursos informáticos, metodológicos e administrativos advindos da área econômica.

Porém, essa tecnologia avaliativa efetiva seu compromisso e sua responsabilidade sociais, também, ao posicionar a sociedade como aquela instância a qual o Estado deve um retorno dos benefícios do programa, comparando esses benefícios à aplicação dos recursos públicos. Sua estratégia comparativa se redimensiona, buscando comprovar se os custos do Programa Cidade Escola estão correspondendo aos benefícios sociais que ele deve originar. Conforme Miller e Rose (2012), o conhecimento gerado pelas diferentes *expertises*, sejam elas administrativas, gerenciais ou da psicologia, por exemplo, produzem uma linguagem dos *experts*, que não apenas investem num problema como foco de análise, mas o produzem enquanto problema. Conforme a Fundação divulga em seu portal, ela

(...) foi criada especificamente para estruturar e implementar os investimentos sociais do Itaú, a Fundação Itaú Social, com atuação em todo o território brasileiro, tem como foco o apoio, elaboração e fortalecimento de programas que **visam o progresso das políticas públicas de educação, a potencialização do engajamento de seus colaboradores – e da sociedade em geral – por meio da cultura de voluntariado, e a avaliação sistematizada de projetos sociais** (FIS, 2015a, p.01). [Grifo meu].

Nesta conjuntura de regulação do social, o conhecimento produzido pelas mais diferentes *expertises* torna-se fundamental para a governamentalidade neoliberal, pois as novas racionalidades, conforme Miller e Rose (2012), servem para formular e legitimar programas que estabelecem tecnologias para avaliar, monitorar, calcular e administrar grupos, indivíduos e instituições em consonância com uma racionalidade política de caráter moral, ético e social⁷². Tecnologias de governo produzidas para a inscrição e o cálculo de aspectos da vida econômica, social e pessoal tornam a existência pensável, projetável e maleável por meio da singular influência desses mecanismos de

⁷² Para Miller e Rose (2012, p.182), investir nessa expertise não era apenas “uma simples questão de instruí-los [os diversos profissionais] através das formas tradicionais de conferências, leituras, escritura de ensaios, seminários e coisas do gênero. Isso podia equipá-los com uma linguagem, mas não iria comprometê-los, no nível de sua personalidade e experiência. Para alcançar essas profundidades da pessoa, exigia-se nova forma de aprendizado: o ‘aprendizado experimental’”.

regulação da vida. A Fundação Itaú Social e a SMED-PoA, pactuadas com os interesses e as finalidades de governo educacional imprimem no dispositivo do Compromisso as articulações entre o local, na medida em que atuam para intervir no funcionamento e no gerenciamento das escolas públicas de Porto Alegre e o global, na medida em que atuam para inferir sobre as políticas avaliativas da qualidade da educação pública, que estão coadunadas às estratégias globais adequadas aos interesses e às demandas do mercado mundial.

A governamentalidade é concebida como um conjunto de ações em função do qual os indivíduos tentam limitar a ação de outros e, neste sentido, determina um campo de possibilidades no qual as mesmas ocorrem. Nas sociedades atuais, a criação de sonhos, desejos e aspirações delimitam os campos de ação nos quais os indivíduos pensam atuar livremente. Ao deslocarmos o foco para as instituições e observarmos pesquisas, a partir de um referencial foucaultiano, essas instituições de diversas funções – sejam as escolas, as empresas, os hospitais, as indústrias, as prisões ou os asilos, analisadas por Foucault e por tantos outros autores –, têm sido problematizadas por serem dispositivos disciplinares, ou ainda, são problematizadas em função das subjetividades que produzem.

AS instituições escolares são alvo da racionalidade governamental e são classificadas em seus traços característicos como evasão escolar, rendimento e desempenho de alunos e alunas em testes padronizados, projetos político-pedagógicos, gestão, entre outros, pois são analisadas por tecnologias avaliativas que buscam por esses traços, bem como os produzem para a efetivação do governo. A noção de governamentalidade viabiliza analisar tecnologias avaliativas e estratégias comparativas exercidas sobre essas instituições, pois a normatividade e o controle que as subjagam e as condicionam se insere na racionalidade política do Estado atual. Para sua atuação efetiva o Estado lança mão, dentre outros mecanismos, de tecnologias avaliativas, como instrumentos técnicos que quantificam e revelam a escola pública brasileira, racionalizados por estratégias comparativas que descrevem as escolas e as redes de ensino a partir de números e medidas, definidos como metas e projeções que devem ser alcançadas.

Problematizar o uso tecnológico que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre faz, por meio do Programa Cidade Escola, desses mecanismos avaliativos e comparativos permite visualizar seu funcionamento e questionar sobre as práticas que se instauram na busca por alcançar os padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC. A comparação entre os valores dos Idebs das escolas integralizadas, a partir da execução da Prova Brasil, por alunos e alunas da Rede, divididos por grupos de tratamento e de controle, que se diferenciam por estarem ou não expostos às práticas educacionais de integralização, deixa a mostra quais técnicas de governo se processaram neste entretanto com a finalidade de elevar os índices que definem a qualidade educacional daquelas instituições municipais e, por conseguinte, do município.

4.2. Provinha Brasil: efeitos de poder das racionalidades neoliberais na educação

(...) pretendo, na verdade, fazer duas afirmações. A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (...). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (BALL, 2001, p.103).

Com a proliferação das democracias liberais avançadas, ou neoliberalismo, é possível demarcar uma reconfiguração dos territórios de governo. Desde essa nova configuração, o neoliberalismo, como uma forma de racionalidade contemporânea, articula Estado e mercado na tarefa de educar as populações para que elas vivam em condições de sustentabilidade, autocontrole, participação, cidadania e responsabilidade social no interior de uma nova forma de sociabilidade. Como afirma Ball (2001), novos pactos se estabelecem entre Estado, mercado e sociedade, configurando formas de regulação social, amparadas por políticas econômicas neoliberais.

Nas racionalidades políticas contemporâneas, comparam-se características populacionais como as condições de trabalho, a qualidade de vida, os bens e riquezas por meio de dados estatísticos, índices, taxas, médias e toda uma maquinaria avaliativa de larga escala – necessária ao que o dispositivo de governo admite como primordial ao desenvolvimento de uma nação e, ao que interessa a essa problematização, ao desenvolvimento da qualidade da educação básica.

A Provinha Brasil é uma das tecnologias avaliativas de estudantes de segundo ano do ensino fundamental, das redes públicas e urbanas de ensino, nas disciplinas de Português e de Matemática. Essa tecnologia do dispositivo do Compromisso, oferece resultados por escolas e municípios, além dos resultados por unidades da federação e para o país. Os resultados coletados pela Provinha Brasil constituem conhecimentos acerca das parcelas da população avaliadas e servem de saberes ao governo para decisão de usos de recursos técnicos e financeiros. Às comunidades escolares possibilita definir metas e implementarem ações pedagógicas, curriculares e administrativas para a melhoria da qualidade educacional das escolas e sistemas de ensino.

Para Mello (2012), a Provinha Brasil, assim como os Testes ABC e os testes psicogenéticos são técnicas de governo do sujeito aluno. A autora analisou a forma como a avaliação governa a escolarização da alfabetização em nosso país, traçando uma trajetória da escolarização e da alfabetização em massa no Brasil do século XX até a contemporaneidade do século XXI, destacando as avaliações destinadas às classes de alfabetização, marcadas metodologicamente por orientações diversas e hegemônicas em tempos e espaços diversos.

Essa tecnologia avaliativa atua na busca de eficiência e de resultados eficazes, no que refere à qualidade educacional. Para o MEC, os indicadores, como o Saeb, por exemplo, “apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras”. Para reverter essa situação uma das iniciativas do Governo Federal:

diz respeito à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Uma das diretrizes

do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico específico, por meio da Provinha Brasil (BRASIL, 2014d, p.01).

A Provinha Brasil é realizada em dois momentos do ano letivo das turmas de segundo ano, no início e no final do ano letivo, o Teste 1 até abril e o Teste 2 até novembro do mesmo ano, respectivamente. A Provinha, como tecnologia avaliativa, fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino com os objetivos de:

a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2014e, p. 02).

Como é recorrente nos textos do Inep, a qualidade educacional é alvo desta tecnologia avaliativa que prevê intervenções pedagógicas e gerenciais nas escolas e nos diferentes sistemas de ensino. Neste sentido, ao ter acesso aos resultados da Provinha, os professores podem monitorar e avaliar a aprendizagem de seus alunos ou de sua turma ou os diretores de escola podem ter uma percepção de cada unidade escolar. Desse modo, “ao mesmo tempo em que os professores terão um diagnóstico das suas crianças, os gestores da rede de ensino contarão com elementos para subsidiar a elaboração das políticas educacionais” (idem, 2014e, p. 03). Para o Ministério:

Esses objetivos possibilitam, entre outras ações: estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino (BRASIL, 2014e, p. 03).

Encontramos, nas práticas definidas pelo Inep, modos de mensurar uma diversidade de formações em relação aos níveis de desempenho dos alunos em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Práticas que contribuem para a produção de discursividades que subsidiam políticas educacionais. As discursividades produzidas, deste modo, não apenas descrevem, mas constituem realidades. Especificamente, no que se refere à qualidade da educação, o MEC aciona práticas discursivas para aferição e medição da qualidade educacional, que se constituem em estratégias de produção da realidade educacional. Assim definida, essa realidade se torna alvo de intervenções de governo, para dar conta dos resultados obtidos nessas verificações.

Conforme o documento Diretrizes do Programa Cidade Escola/Educação Integral 2015 publicado como anexo do Edital de Chamamento 01/2014, em relação às resoluções do conveniamento das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, saliento aquelas que referem à oferta de projetos nas áreas específicas dos conhecimentos avaliados na Prova e na Provinha Brasil, quais sejam, a Resolução 02, que define que “As oficinas pedagógicas (Letramento e Matemática) são obrigatórias e deverão ser oferecidas a todos, com no mínimo duas horas relógio semanais para cada um dos componentes” e a Resolução 07, que estabelece que “A escola deverá fornecer os referenciais curriculares (conteúdos) a serem oferecidos nas oficinas de Letramento e Matemática” (PORTO ALEGRE, 2015e, p.01).

No que é atribuição das escolas, a Instrução Normativa 01/2015 resolve em seu Art. 5º que:

Na perspectiva de desenvolver e qualificar a Educação Integral nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, as ações se concretizarão a partir da garantia de 33,3% das horas de integralização da cada instituição, para as aprendizagens de Letramento/ Língua Portuguesa e Numeramento/ Matemática e as demais horas, para as aprendizagens de Artes, Educação Ambiental, Tecnologias Digitais, Educação Etnicorracial, Esportes, Educação Musical e Direitos Humanos, na proposta do desenvolvimento integral das crianças e dos jovens desta Rede (PORTO ALEGRE, 2015a, p.02).

Nos excertos acima, evidencio a ênfase nas disciplinas que são avaliadas na Prova e na Provinha Brasil, tanto nas escolas quanto nas instituições conveniadas. A avaliação educacional institucional, em várias das suas concepções, é um processo que objetiva saber da qualidade daquilo que vem sendo oferecido nos sistemas de ensino. Ao realizar a Provinha Brasil, uma escola, por exemplo, será avaliada em relação às aprendizagens que promove relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, pois a Provinha é uma avaliação diagnóstica que pretende investigar o desenvolvimento das habilidades da alfabetização infantil. As avaliações instituídas pelas políticas nacionais congregam o acompanhamento, a análise e o monitoramento dos processos de ensino e a Provinha, especificamente, “a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática” (BRASIL, 2014d, p.01).

Uma das ações promovidas pela SMED-PoA em favor da qualidade da educação pública foi a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷³. Desde a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC como

(...) a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e utiliza a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados (BRASIL, 2015, p.01).

Neste sentido, o município de Porto Alegre agregou mais esta ação educacional aos mecanismos já instituídos nessa Rede. Refiro-me a esta ação, na medida em que,

⁷³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015e, p.01).

como enunciado pelo Ministério da Educação⁷⁴, em seu Art. 14, nos incisos do que compete aos municípios ao aderirem ao PNAIC, destaco:

III - **aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino**, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; (...). [Grifo meu]

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, **priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico** àquelas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012, p.22) [Grifo meu].

Da mesma forma que a SMED-PoA articula as Metas 6 e 7 do PNE como estratégia de qualificação da educação pública municipal, para atingir a Meta II do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo PDE, essa Secretaria articula essa Meta II às propostas de integralização municipal. Para o Ministério da Educação, a articulação já estaria estabelecida a partir do momento em que prioriza o Programa Mais Educação para atendimento às crianças dos três primeiros anos de escolarização. A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por conceber diferentes configurações de Educação Integral, investe nesta articulação educacional para potencializar suas estratégias pela busca da eficiência de suas políticas públicas educacionais. As 68 Turmas Integralizadas de I Ciclo, tal como concebidas por essa Rede, compõem o dispositivo do Compromisso e terão suas práticas educacionais também avaliadas pela Avaliação de Impacto, na medida em que o grupo de tratamento formado para comparação com o grupo de controle terá em seu conjunto, alunos e alunas dessas turmas, especificamente, aqueles e aquelas que realizaram ou vão realizar a Provinha Brasil em diferentes edições. A Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola/Educação Integral é apresentada no subcapítulo *Tecnologias avaliativas do dispositivo educacional: Ideb e Prova Brasil*, como uma tecnologia avaliativa, proposta pela parceria entre SMED-PoA e FIS, funcionando por uma lógica de mercado

⁷⁴ Cf. Diário Oficial da União número 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012 (BRASIL, 2012, p.22).

apreendida na governamentalidade neoliberal contemporânea. Essas turmas atendem hoje, aproximadamente, 1.700 alunos e alunas de I Ciclo do Ensino Fundamental.

A avaliação é estruturada metodologicamente, para conferir as ações educacionais produzidas pela RME-PoA, bem como estrategicamente formatada, para conferir a eficiência das práticas de governo instituídas pelo dispositivo do Compromisso. A Provinha Brasil se estabelece por um processo avaliativo e comparativo, conforme sua composição e aplicação, que acontecem duas vezes ao longo do ano para verificar as aprendizagens ocorridas nesse entretempo. Ao serem disponibilizados, para a equipe técnica do Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, os dados obtidos na Planilha de Análise e Desempenho da Provinha Brasil, a partir do que foi verificado na Provinha de Leitura (Alfabetização e Letramento Inicial) e na Provinha de Matemática (Alfabetização Matemática Inicial)⁷⁵, dos alunos e alunas das Turmas Integralizadas, torna-se possível aos *experts* exercerem sua função reguladora, viabilizada por seus saberes gerenciais e de avaliação de custo-benefício de programas educacionais, racionalizados pela mentalidade econômico-empresarial: comparar esses dados com aqueles obtidos no grupo de controle, ou seja, obtidos por aqueles alunos e alunas que não estão em jornada ampliada, realizando atividades em projetos, em oficinas ou em instituições conveniadas.

Por conceber a Educação Integral como “uma das possibilidades educacionais mais exitosas” da atualidade a Fundação Itaú Social proporciona a esta Rede, apoio financeiro para a qualificação dos professores e professoras das Turmas Integralizadas, promovendo formações com o apoio técnico do Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária. Mais uma das ações previstas na parceria firmada entre essas instituições. Segundo a FIS:

A Educação Integral se constitui numa grande oportunidade para ampliação da aprendizagem de crianças e adolescentes com a formação do indivíduo nas dimensões afetiva, físico, ético e intelectual. **Abre-se espaço para maior integração entre os membros da comunidade escolar e da família para o desenvolvimento pleno dos indivíduos a partir da integração e ampliação do tempo, espaços e conteúdos. Mas será que todos os programas de**

⁷⁵ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>.

Educação Integral são efetivos para melhorar a qualidade do ensino? A resposta é não. Existem muitas ações que se destinam a elevar o tempo que os estudantes passam na escola e são expostos ao conhecimento. Os diferentes desenhos destes programas estão diretamente relacionados ao potencial que estes têm de impactar o aprendizado (FIS, 2015b, p.01). [Grifos meus].

Portanto, promover ações direcionadas para a Educação Integral tem sido um investimento da FIS, potencializado por aquelas redes educacionais públicas de municípios e estados que pactuam os mesmos interesses e objetivos. A Fundação, juntamente com o Cenpec, promove, neste sentido, práticas educacionais na RME-PoA, especificamente, com foco nas aprendizagens de letramento e numeramento para os primeiros três anos de escolarização. A formação *Brincar: ludicidade e aprendizagens* aconteceu em duas edições na Rede, em 2015, e terá continuidade no ano de 2016, em função da parceria estabelecida entre as instituições. Tal como é destacado na reportagem veiculada em 25 de setembro de 2015, no portal da Prefeitura Municipal de Porto Alegre:

A Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ações Comunitárias (Cenpec) e a Fundação Itaú Social, promoveram, nesta sexta-feira, 25, formação no auditório da Escola Municipal de Ensino Médio (Emem) Emilio Meyer. O evento foi dirigido aos professores da rede municipal de Ensino Fundamental que atuam nas turmas de educação integral. A iniciativa trabalhou com a importância da ludicidade no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, momento em que o foco está direcionado ao letramento e ao numeramento dos alunos (PORTO ALEGRE, 2015g, p.01).

Com os mesmos objetivos e produzindo um efeito combinante entre as instâncias que atuam nessa lógica do investimento na formação daqueles professores e professoras que atuam nos primeiros anos de escolarização, a coordenação da Educação Integral da Secretaria de Educação pactua com a *expertise* advinda das instâncias não-governamentais. Assim como é evidenciado nos excertos abaixo, a formação:

“É uma tentativa de fazer experimentações com os professores, para que, posteriormente, possamos teorizar sobre esta prática”, explicou a gestora de projetos do Cenpec. “A nossa intenção é contribuir com a discussão sobre políticas públicas de educação integral”, finalizou (PORTO ALEGRE, 2015g, p.01).

Segundo a coordenadora do Cidade Escola na SMED, o objetivo é pensar a construção da educação integral. “Estamos refletindo sobre formas de trazer o aluno para a escola, mas não na perspectiva de só ampliar o tempo que ele permanece nela, e sim em uma perspectiva de respeitar as infâncias”, afirmou. Para a professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, Francisca Vargas do Prado, esse tipo de atividade qualifica e direciona a prática dentro da sala de aula. “Estamos aqui em uma semântica voltada para a essência do brincar, dedicando a ela o tempo e a profundidade merecidos devido a sua importância no universo das crianças”, ressalta (PORTO ALEGRE, 2015g, p.01).

As ações de formação com foco na experimentação constituem-se em processos de governamentalização educacional, na medida em que convocam os professores e professoras a refletirem sobre o seu trabalho e, experienciem práticas do brincar, por exemplo, instrumentalizados por uma *expertise* que, segundo Rose (1998), produz *topografias morais* que atuam sobre as escolhas cotidianas, comprometidas com normas científicas, com valores políticos dominantes e padrões de consumo vigentes e proclamam para si a chancela de neutralidade. Nesta mesma perspectiva, Aquino (2013) afirma que na esfera educacional, o jogo do *expert* dar-se-á especialmente por meio de um incansável trabalho de inculcação de ideais transcendentais que, repetidos à exaustão se reduzirão à *slogans*. O autor destaca “o dever/direito de desenvolver-se, a construção de uma vida melhor, o aprender a aprender” que, segundo ele, operam a partir de uma “vocação *empreendedorística* que a todos abarcaria, remetendo as existências escolares a um (auto)patrulhamento eterno e, por extensão, a um endividamento mais que voluntário: autoimpingido, autogerido e retroalimentador” (2013, p.205).

A combinação entre essa *expertise* técnica e o alcance dos objetivos estratégicos de governo, por resultados numéricos que inferem na qualidade educacional da escola pública movimenta, organiza e reorganiza, transforma as práticas instituídas no dispositivo do Compromisso. A busca pela qualidade educacional, conforme o que está

exposto no PNE, faz com que as escolas verifiquem suas pontuações e medidas, escalonadas em níveis de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, para dar conta daquelas não atingidas. A aprendizagem nessas áreas de conhecimento é o foco da Provinha, no entanto, outras muitas questões estão a ela associadas, na medida em que os valores numéricos obtidos assinalam para as intervenções necessárias no que se refere às formas de gestão, ao uso de recursos, à formação de professores e professoras, ou mesmo a formatação de outras políticas educacionais. As metas atingidas, por sua vez, indicam aquelas ações que não precisam de intervenção, pois têm sido avaliadas como bem sucedidas. Essas ações, inclusive, são divulgadas nacionalmente, para se disseminarem e servirem de modelo a outras instituições gerenciais e educacionais.

As ações de qualificar as escolas e sistemas de ensino têm como efeito tanto verificar as avaliações numéricas quanto trazer para uma área de normalidade aquelas que necessitam de interferência em suas atuações. Essa tecnologia avaliativa estabelece que:

Com o resultado da correção em mãos, é possível identificar qual o nível de alfabetização e o nível de matemática que os alunos encontram-se. No documento Guia de Correção e Interpretação de Resultados, são descritos os cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha. A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, foram definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial, assim como cada nível de matemática que as crianças demonstraram. Por isso, cada teste possui um número distinto de questões para identificação de cada nível (BRASIL, 2014d, p. 02).

Entre as estratégias criadas para que a qualidade se estabeleça, encontramos as políticas de comparabilidade, que objetivam dar visibilidade àquelas instituições e sistemas de ensino em que as metas não foram alcançadas e, portanto, comprometem a qualidade desejada. Nessa estratégia de comparabilidade lê-se que:

A Unesco desenvolve, há mais de uma década, pesquisas voltadas ao levantamento de indicadores educacionais, com o seu programa WEI (World Education Indicators), Indicadores Mundiais da Educação. O Brasil, por meio

do Inep, participa desse programa desde então, tendo levado a cabo várias pesquisas com vistas à produção dos indicadores definidos. Por sua vez, a OCDE criou o INES (Indicators of National Education Systems), Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais, do qual também participamos, com o objetivo de discutir amplamente os indicadores educacionais possíveis de serem comparados internacionalmente, uma vez que os sistemas de educação dos países são bastante diferentes em alguns aspectos (BRASIL, 2014g, p. 03).

Estratégia global de comparabilidade que confirma que:

A construção de indicadores no INES obedece a critérios bastante rígidos, de forma a possibilitar uma comparação internacional confiável. Esses indicadores compõem a publicação anual intitulada Education at a Glance (em uma tradução livre, Um olhar sobre a educação), que divulga mundialmente os indicadores educacionais dos países da OCDE e de vários países convidados, tendo totalizado 39 países em 2010. (BRASIL, 2014g, p. 03)

A própria Provinha ao ser proposta em dois momentos distintos, início e final do ano letivo, atua na racionalidade da comparação, pois objetiva avaliar, com esta tecnologia, os conhecimentos que deseja que os alunos tenham adquirido após o início do processo de alfabetização e as habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e o letramento:

Por meio da análise dos resultados da avaliação, é possível responder, entre outras, a algumas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pelos alunos, sobretudo no que tange às habilidades de Leitura e de Matemática: Que habilidades de Leitura e de Matemática os alunos dominam? Que dificuldades em Leitura e em Matemática os alunos apresentam ao final de dois anos no ensino fundamental? Que habilidades de Leitura e de Matemática os alunos necessitam consolidar nos anos iniciais dessa etapa? (BRASIL, 2014i, p. 12).

Essas informações são muito importantes para o professor, pois é com base nelas que ele poderá desenvolver os principais mecanismos com os quais controlará, com autonomia, seu processo de trabalho. 'Sabendo o que os alunos já sabem', ele terá uma referência segura para elaborar seu planejamento pedagógico e estabelecer metas a serem atingidas, selecionar e criar atividades pertinentes aos níveis de conhecimento dos alunos e

estabelecer formas de trabalho adequadas para turmas heterogêneas (BRASIL, 2014i p. 12).

As práticas que são elaboradas para avaliar a educação incorporam táticas sempre atualizadas, na medida em que as avaliações são constantes e buscam incessantemente reverter os resultados que não são aqueles esperados. A presidenta Dilma Rousseff sancionou, em 26 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (PNE), que estabelece metas e estratégias para o setor educacional para os próximos 10 anos. O Ministro da Educação, Henrique Paim, ressaltou que “a grande inovação do plano é a fixação de metas de qualidade” (BRASIL, 2014j, p. 01).

No entanto, a qualidade já vem, há muito, sendo alvo de estratégias políticas, conforme evidenciado nas discursividades produzidas pelas mais diversas instâncias e instituições educacionais. Este Plano prevê também estratégias de ampliação do acesso à educação, da erradicação do analfabetismo e aumento da educação em tempo integral, atingindo 25% das matrículas no país. Em Porto Alegre a elaboração do PME buscou dar conta das metas e objetivos determinados no PNE, pois essa cidade assumiu o compromisso, ou seja, ela se articulou à rede de poder e saber acionada pelo dispositivo tecnológico e político do Compromisso. Em relação aos índices como Ideb e as proposições das aprendizagens avaliadas na Provinha Brasil e Prova Brasil o município atua para atingir os valores numéricos definidos pelo Inep.

No que se refere à Educação Integral, conforme consta no Sistema de Informações Educacionais (SIE) da Secretaria Municipal de Educação, foi atingida a meta de 52,37% de atendimentos em turno integral, sendo 53,8% desses atendimentos a alunos com integralização de no mínimo 12h e 30 min. Os percentuais de integralização são indicativos de atendimento aos alunos e já superaram a meta nacional. No entanto, conforme a SMED-PoA, a qualidade desses atendimentos, é que irá corroborar para a melhoria da qualidade do sistema municipal de ensino, ainda mais se confirmada por avaliações em larga escala nacionalmente reconhecidas. A SMED-PoA busca creditar sua eficiência por meio das verdades produzidas por proposições de conhecimento abstraídas da política e do contexto educacional, formatados nacional e internacionalmente. Para tanto, investe em formação de professores e professoras da

RME-PoA, especialmente, naqueles que atuam nos três primeiros anos de escolarização, alinhando-se à instituições não governamentais com finalidades conexas de empreender na educação pública e avaliá-la por mecanismos formatados na lógica econômico-empresarial.

4.3. Práticas de integração: formas de gerenciar conflitos que afetam a eficiência do dispositivo do Compromisso

(...) [não erijamos] o Estado [como] uma realidade transcende cuja história poderia ser feita a partir dela mesma. A história do Estado deve poder ser feita a partir da própria prática dos homens, a partir do que eles fazem e da maneira como pensam. O Estado como maneira de fazer, o Estado como maneira de pensar (FOUCAULT, 2008b, p.481).

Um dispositivo se produz a partir de uma racionalidade, apresenta finalidades e objetivos estratégicos e lança mão de práticas e tecnologias que articulam os elementos que o constituem e, entre esses elementos, encontra-se o Estado. O Estado constitui-se como modo de fazer e como modo de pensar, conforme diz Foucault (2008b), que se transforma, na medida em que suas racionalidades, historicamente, se modificam. Em relação ao dispositivo do Compromisso, ao longo dessa Tese, demarquei o processo de sua constituição amparada por análises da razão governamental, tal como elaboradas por Michel Foucault e outros autores e autoras por ele inspirados. As análises são possíveis a partir, especialmente, da noção de governamentalidade neoliberal e permitem, na Contemporaneidade, conjecturarmos sobre a lógica neoliberal e seus mecanismos de regulação economicista, gerencial, mercadológica e empresarial imbricados ao campo educacional.

Nesta lógica neoliberal, desde 2013 observamos, em Porto Alegre, formar-se, por meio da Secretaria Municipal de Educação, e em especial, do setor Cidade Escola/Educação Integral, a parceria entre a SMED-PoA e a Fundação Itaú Social. Com o apoio técnico do Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária, a

FIS executa ações na Rede Municipal, com o objetivo de qualificar a educação pública, mais especificamente, a educação integral deste município, a partir do que é acordado entre a Fundação e a Secretaria.

A qualidade da educação pública é dependente de uma série de discursividades e de práticas que o dispositivo articula. Neste sentido, a educação pública de Porto Alegre tem sido investida de práticas discursivas e não discursivas de integralização das escolas municipais, com a finalidade explícita de melhorar os índices quantitativos e qualitativos que são inferidos pelos sistemas nacionais Ideb e Saeb, por meio de suas provas e relatórios de avaliação escolares aplicados. Para este município, alcançar as metas previstas no Ideb por escola e município e alcançar o percentual de integralização previsto na Meta 6 do PNE para o decênio 2014-2024 implica no sucesso do sistema de ensino municipal e, mais do que isso, implica na eficiência de uma estratégia de busca pelo reconhecimento nacional de ser um sistema educacional de sucesso. Esta eficiência foi estrategicamente racionalizada por uma lógica neoliberal mirando os efeitos políticos e econômicos que este acontecimento possibilitará ao Estado, em sua governamentalidade.

Para obter este sucesso o Estado tem que se atualizar: o Estado tem que organizar e reorganizar suas condutas conforme os tensionamentos que surgem e comprometem sua eficiência. Por isso, torna-se relevante a noção de relações de poder, a partir de Foucault, para empreender uma análise que evidencia as ações e reações dos elementos e instituições que estão em articulação no dispositivo do Compromisso. Ao conjugar elementos da esfera pública e do Terceiro Setor, tal como descrevi no capítulo *Visíveis e enunciáveis em educação*, mais especificamente, no subcapítulo *A constituição do Programa Cidade Escola como um problema contemporâneo*. A Secretaria de Educação de Porto Alegre objetivou a ampliação da oferta de Educação Integral da Rede, pois a integralização das escolas poderia ocorrer na própria escola ou também fora dela, com a ocupação das 7.045 vagas previstas em convênios.

Minimizar os tensionamentos causados pelos embates gerados entre esses elementos institucionais, arquitetônicos e administrativos como as instituições públicas e da sociedade civil, seus sujeitos e suas ações como professores, gestores, educadores

sociais, coordenadores de escolas e coordenadores de instituições conveniadas, práticas pedagógicas e curriculares efetivadas nessas instituições educacionais e escolares, práticas de gestão, entre outros é objeto de governo. Os tensionamentos originados em função dos repasses de recursos públicos municipais para as instituições conveniadas, a inserção do Terceiro Setor na educação municipal pública, a qualificação dos educadores sociais dos convênios para exercerem funções educacionais, os entendimentos sobre a função e a responsabilização da escola pela educação, a concorrência entre os projetos de convênios e os projetos oferecidos nas escolas, as aprendizagens dissonantes e divergentes oportunizadas nas diferentes instituições, as incongruências nos Projetos Político Pedagógicos de escolas e de convênios, entre outros fatores, mobilizaram a SMED-PoA a buscar acomodar as relações entre os heterogêneos elementos desse dispositivo de governo educacional.

A parceria firmada entre a Secretaria de Educação de Porto Alegre e a Fundação Itaú Social constitui-se numa relação de governo da educação pública municipal, pois conformou uma articulação institucional que, para além da esfera pública, engendra outros sujeitos e instituições ao governo das escolas de Educação Integral, compondo estrategicamente o dispositivo do Compromisso. Parceria que objetivou aproximar escolas e convênios, articulando os sujeitos e suas práticas, imprimindo condutas consensuais e conciliatórias dos conflitos gerados. Segundo a coordenadora do Programa Cidade Escola/SMED, “a estratégia de estimular a articulação entre esses atores vêm de um processo de fortalecimento da educação integral que começou há dois anos” (FIS, 2015f, p.01).

A ideia de fortalecimento da Educação Integral perpassa as ações da Secretaria, conectada a noção de qualidade e ao investimento na formação dos profissionais que atuam com as crianças e adolescentes das escolas, seja essa atuação nas instituições escolares ou nas instituições conveniadas que exercem funções educativas, como fica evidenciado nos dizeres da coordenadora do Programa:

“Iniciamos as conversas com a Fundação Itaú Social e o Cenpec em 2013, e já em 2014 demos início às formações, que foram pensadas para focar primeiro a figura do educador social das organizações conveniadas. No segundo

semestre, passamos a fazer um trabalho específico com os coordenadores pedagógicos dessas organizações e, hoje, pensamos em ampliar ainda mais e integrar também os professores referência das escolas participantes” (FIS, 2015f, p.01).

Os grupos definidos para as formações foram estrategicamente escolhidos, em função das posições que ocupam no dispositivo do Compromisso. Os grupos de coordenadores e coordenadoras do Cidade Escola e dos convênios, por exemplo, tiveram encontros mensais ao longo do ano de 2015 e as práticas conciliatórias desenvolvidas objetivavam favorecer uma articulação entre esses sujeitos educacionais, que são os administradores e supervisores das ações pedagógicas de integralização das suas instituições. Para ampliar a Educação Integral nesta Rede, há a necessidade de ocupar as vagas disponibilizadas nas instituições conveniadas e quem encaminha os alunos e alunas para essas instituições são os coordenadores do Cidade Escola. Dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nos convênios faz parte dessa estratégia de buscar evidenciar e produzir uma ideia de credibilidade daquelas instituições e mobilizar, assim, as escolas a enviarem seus estudantes para os convênios.

Os trabalhos com os grupos de coordenadores e coordenadoras sejam das escolas ou dos convênios, compõem uma estratégia que destaco como uma “das novas formas de pensar e de agir sobre todos aqueles pontos onde as relações de um indivíduo com outros se cruzam nas relações consigo mesmos” (MILLER e ROSE, 2012, p.36). Uma prática que estrategicamente busca “desvincular dos aparatos do governo político a autoridade substantiva da *expertise*, transferindo os peritos para um mercado governado pelas racionalidades da competição, da credibilidade”, através “das escolhas controladas dos cidadãos individualmente”, esses agentes de “escolhas e de aspirações à autorrealização e à autossatisfação” (idem, 2012, p.37). Aqui refiro ao que Miller e Rose (2012) argumentam sobre uma nova *expertise* terapêutica, uma *expertise* psicanalítica que adquiriu toda uma vocação, um vocabulário e práticas terapêuticas para o exercício da autoridade sobre a conduta dos seres humanos: “têm sido crucias as novas maneiras de pensar e de agir sobre a conduta humana, possibilitada por uma *expertise* ‘do grupo’ que ajuda, ao mesmo tempo, a construir e a conferir solidez à noção de grupo” (2012, p.36). Para esses autores, é importante

(...) tratar das práticas que atuam sobre os seres humanos e sobre a conduta humana em domínios específicos da existência, e dos sistemas de pensamento que fundamentam tais práticas e que estão incorporados nelas. Com efeito, pelo menos no último século, formas de pensar e agir sobre o trabalho têm se envolvido plenamente com a questão filosófica acerca de que tipo de pessoas os seres humanos são. E tais preocupações com a identidade da pessoa no trabalho têm-se cruzado com uma série de diferentes formas de problematização da natureza do trabalho, dos ideais democráticos e da produtividade (MILLER e ROSE, 2012, p.37).

A compreensão da individualidade, da personalidade e da psicologia humanas, segundo Miller e Rose (2012), elaboradas pelas ciências psicológicas, desempenham e desempenham papel decisivo na construção das tecnologias de intervenção sobre o trabalho, tecnologias de produção e de consumo, próprias das racionalidades liberais avançadas, na forma de agir e de pensar dos sujeitos produtores e consumidores e na mobilização destes através das suas paixões, esperanças e ansiedades humanas. Assim, um complexo de *expertises* voltado para a administração de problemas da existência humana vem se constituindo no entrecruzar de diferentes domínios como o psicológico e suas práticas terapêuticas, o econômico e suas relações de produção, para citar alguns. Informações referentes ao trabalho que o Cenpec realiza em diferentes municípios atualmente encontram-se no portal da instituição. Na página que refere à Assessoria em Educação Integral é possível visualizar os projetos desenvolvidos junto às secretarias municipais de educação de Porto Alegre (RS), do Rio de Janeiro (RJ), de Mogi Mirim (SP) e São Paulo (SP). Em termos gerais a instituição evidencia que:

Com a iniciativa da Fundação Itaú Social e a coordenação técnica do Cenpec, os projetos que fazem parte das Políticas de Educação Integral buscam principalmente assessorar o poder público na implementação dessas políticas em todo o Brasil. As principais ações realizadas são: formação de educadores e gestores de escolas públicas e organizações que atuam junto ao poder público; assessoria na elaboração e implementação de diretrizes da educação integral para estados, municípios e integrantes das redes; e acompanhamento das propostas pedagógicas nas escolas e nas organizações da sociedade civil (CENPEC, 2015b, p.01).

Em links específicos do portal do Cenpec, são encontradas descrições do trabalho que é desenvolvido em cada um dos municípios parceiros. Em relação à parceria estabelecida com a SMED-PoA e as ações implementadas nesta Rede são destacadas as informações⁷⁶:

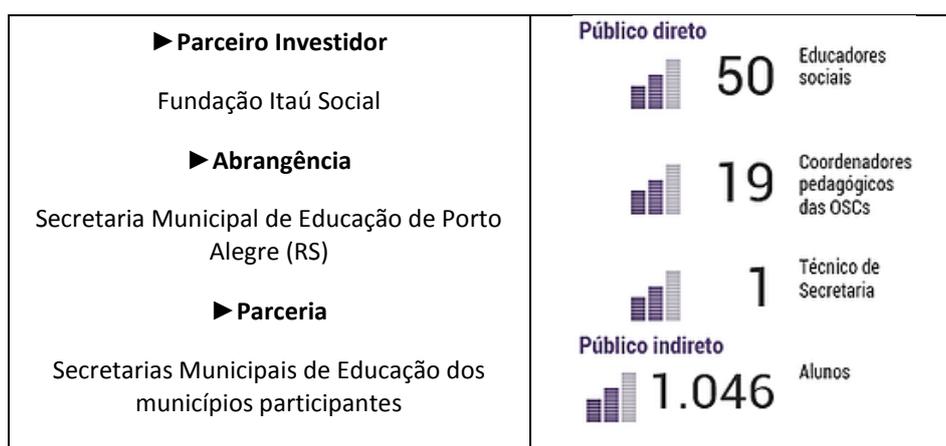
Projeto de assessoria para a qualificação da política de educação integral do município, visando aprimorar os aspectos pedagógicos relacionados à integração curricular entre as atividades da base nacional comum e as atividades diversificadas ofertadas pelas OSCs parceiras do programa por meio das seguintes ações estratégicas:

- Leitura e análise de documentos da Secretaria relacionados ao Projeto Cidade Escola;
- Visitas técnicas às escolas de educação integral e a outras instituições educacionais parceiras (públicas e da sociedade civil);
- Reuniões de trabalho com a equipe técnica da Secretaria responsável pelas ações de educação integral;
- Encontros formativos com os educadores e coordenadores pedagógicos das OSCs parceiras (Cenpec, 2015b, p.01).

Visualiza-se no portal um quadro que sintetiza a abrangência da parceria, no que refere aos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nos processos constituídos para a qualificação da educação pública municipal no ano de 2014 (CENPEC, 2015b, p.01):

Quadro 03

Quadro de abrangência das ações da FIS e do Cenpec na cidade de Porto Alegre em 2014.



⁷⁶ Por não estarem disponibilizadas as atas das reuniões e não haver Termo de conveniamento firmado entre essas instituições, para esse fim, especificamente, as informações sobre as ações efetivadas são aquelas encontradas no portal do Cenpec e no portal da Fundação Itaú Social. São eles: <http://www.cenpec.org.br/projetos/assessoria-em-educacao-integral/secretaria-municipal-de-educacao-de-porto-alegre-rs-2/> <https://educacaoeparticipacao.org.br/politicas-de-educacao-integral/> e <http://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/quem-somos/fundacao-itaui-social>

As discursividades que circulam em relação à parceria proposta corroboram para a efetivação das estratégias políticas da mantenedora municipal e dão a visibilidade necessária para compreendermos as finalidades estratégicas do dispositivo do Compromisso. O que se evidencia no portal da Fundação Itaú Social, fundação que também se associa a outros municípios, é exatamente o que a SMED objetiva ao fortalecer a articulação entre escolas públicas e convênios. Conduzir a articulação das instituições educacionais e dos atores envolvidos: “construir um trabalho mais integrado entre as escolas públicas e as organizações da sociedade civil”. Ou seja, governar em favor da minimização dos conflitos, como evidencia a discursividade “esse foi o caminho que o governo municipal de Porto Alegre (RS) encontrou para ampliar e aprimorar sua política de educação integral em 2015” (FIS, 2015f, p.01). Como exemplificam, também, os excertos apresentados, são objetivos da SMED-PoA:

[A] Formação em Porto Alegre busca articular práticas de educação integral entre organizações e escolas públicas. **Construir um trabalho mais integrado entre as escolas públicas e as organizações da sociedade civil.** Esse foi o caminho que o governo municipal de Porto Alegre (RS) encontrou para ampliar e aprimorar sua política de educação integral em 2015. A solução encontrada partiu da parceria entre a prefeitura e a Fundação Itaú Social que, sob coordenação técnica do Cenpec, vem prestando assessoria ao Programa Cidade Escola, que implementa a educação integral na rede de ensino da capital gaúcha. **Para iniciar e fortalecer a integração,** essa parceria tem focado suas ações na formação de educadores, coordenadores pedagógicos e gestores públicos de escolas e organizações que participam do Programa Cidade Escola (FIS, 2015f, p.01) [Grifos meus].

Os parâmetros que orientam a formação focam a investigação de temas ligados a políticas públicas, aprendizagens e educação integral. A ideia é **possibilitar que conceitos e práticas alinhem-se, criando estratégias combinadas que reflitam os princípios estipulados pela Educação Integral.** De forma colaborativa e propositiva, são promovidos ciclos de encontros que estimulam a reflexão e o aprofundamento de assuntos relativos ao trabalho e a **contribuição desses diferentes agentes educativos.** Por meio de atividades reflexivas os participantes levantam os conceitos-chave de seus trabalhos e tentam **aprofundar suas problemáticas e formas de superação e trabalho em conjunto.** O conceito de ação-reflexão, nesse sentido, é central na construção de processos participativos e também propositivos (FIS, 2015f, p.01) [Grifos meus].

Superação de problemas, contribuição dos diferentes agentes educativos, construção de processos participativos e propositivos, entre outras, são expressões que se reverberam em ações para o funcionamento daquelas práticas racionalizadas e reguladas para a eficiência do sistema de ensino de Porto Alegre. São proporcionados encontros de formação para educadores sociais e para os coordenadores pedagógicos com o objetivo de “reforçar a consciência do trabalho educativo articulado que responde aos mesmos objetivos: formação ampliada das crianças e dos adolescentes” e para organizar ações em parceria como “realizar reunião de pais de forma conjunta, com a presença tanto de professores como de educadores sociais” ou ampliar a comunicação e intensificar de laços a partir da “criação de um boletim informativo, que sistematiza os conteúdos trabalhados nos encontros e que, ao circular livremente entre os diferentes espaços, **reforça a noção de pertencimento e colaboração**”. [Grifo meu]. Conforme servidora técnica do Cenpec, a formação também serve para o *empoderamento* dos participantes: “Essa questão é fundamental na educação integral. Para que ela funcione, **você tem que empoderar o educador social em relação ao professor, empoderar a entidade conveniada em relação à escola e vice-versa**” (FIS, 2015f, p.01). [Grifo meu].

A parceria acordada entre a SMED-PoA, a Fundação Itaú Social e o Cenpec constitui-se em uma estratégia da Secretaria de Educação para qualificar a Educação Integral desta Rede, a partir da oferta de formações para os coordenadores e coordenadoras do Programa Cidade Escola das escolas e das instituições conveniadas e para os educadores sociais. Estratégia local que faz parte de uma estratégia mundial de aproximação e articulação das redes públicas de ensino e entidades de interesse público, instituições do Terceiro Setor, que operam a partir da contratação de educadores e educadoras sociais, pedagogas e supervisoras de ensino, pois os tensionamentos e embates entre os elementos do dispositivo podem colocar em risco a eficiência das estratégias empreendidas por esta forma de governo educacional, para obter o esperado sucesso do funcionamento do sistema de ensino de Porto Alegre. Sucesso vinculado à responsabilidade desta forma de governo em oferecer educação integral de qualidade, pois há um compromisso político em jogo.

Os compromissos assumidos entre os elementos do dispositivo de governo educacional se potencializam, na medida em que mais parcerias se produzem e novos atores assumem uma responsabilização social com a educação. A parceria da SMED-PoA com a Fundação Itaú Social também agrega um compromisso, pois a FIS destaca a educação como um dos investimentos sociais do banco Itaú:

O foco da Fundação Itaú Social em ações de **promoção da educação, peça-chave para o desenvolvimento sustentável de um país, segue os valores e compromissos do Itaú**, que busca contribuir com o desafio de garantir educação de qualidade às crianças e jovens brasileiros. A Fundação Itaú Social tem sido protagonista de muitas conquistas para o campo social, transformando a vida de milhares de brasileiros. O investimento em educação é uma das forças motrizes da transformação social e um dos pilares básicos do desenvolvimento sustentável de um país. **Na visão do banco, concretizada por meio da Fundação Itaú Social, isso requer políticas de governo efetivas aliadas à ampla participação dos diversos setores da sociedade.** É a partir dessa premissa que se concentram **os investimentos sociais para melhoria da educação pública** (FIS, 2015b, p.01). [Grifos meus].

Diz Foucault que é necessário percorrer os enunciados discursivos e as práticas que lidam com o saber, o poder e a verdade para “descobrir o ponto no qual estas práticas tornaram-se técnicas reflexivas coerentes com objetivos definidos” (FOUCAULT, apud RABINOW, 1999, p.31). No que refere às estratégias municipais para o sucesso do seu sistema de ensino são os objetivos de eficiência que justificam as ações reguladoras das condutas institucionais se manterem ou se transformarem. Ao acompanhar os debates e as votações nas diferentes instâncias por onde o texto base do Plano Municipal de Educação circulou até a votação da Lei que o instituiu, pode-se ter uma noção das disputas políticas e dos conflitos que foram travados municipalmente em relação à educação e, em especial, à Educação Integral, assim como uma noção das estratégias acionadas para a manutenção das condições favoráveis ao exercício do governo.

Após ter sido sancionado o PNE para o decênio 2014-2024, em 05 de junho de 2014, os municípios e estados tinham o prazo de 26 de junho de 2015, conforme Art. 8º do PNE, para elaborar e sancionar seus planos de educação. Em Porto Alegre, o Plano foi discutido desde 2013, a partir da criação de uma comissão que reuniu representantes

da Secretaria e do Conselho Municipal de Educação. Em setembro de 2014 foi lançado o texto-base do Plano, que passou a receber emendas e foi debatido em Pré-Congresso Deliberativo, também em setembro desse mesmo ano. Em todas as suas fases de debate participaram em torno de 5 mil pessoas e 150 instituições, conforme informação do Conselho Municipal de Educação (CME-PoA). O Congresso foi realizado dias 24 e 25 de abril de 2015 e reuniu cerca de 400 delegados indicados por instituições de ensino da Capital (PORTO ALEGRE, 2015h, p.01). No Congresso Municipal de Educação foram apresentadas e votadas emendas nos diferentes eixos que compunham o documento que, após a aprovação do texto final, foi encaminhado ao Poder Executivo e, posteriormente, à Câmara de Vereadores como Projeto de Lei, conforme exigências legais.

No que refere à estratégia 6.5 do PME relacionada à Meta 6 do PNE e do PME, da oferta da Educação Integral, o texto aprovado no Congresso Municipal tinha a seguinte redação: “Qualificar a infraestrutura e a gestão de pessoas para consolidação da oferta de turno integral nas escolas públicas, com financiamento 100% público, **com recurso humano concursado, na rede pública**, com formação específica, com carga horária de trabalho compatível”, sob a defesa de “não precarização/privatização /desqualificação do atendimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade” (ATEMPA, 2015, p.01). [Grifos meus]. Esse texto foi encaminhado ao Poder Executivo para apreciação, juntamente com o Parecer n. 009/2015 do CME-PoA, e posteriormente, à Câmara de Vereadores com Mensagem Retificativa do prefeito de Porto Alegre. Dentre as alterações previstas na Mensagem⁷⁷, aquela que se refere à estratégia 6.5 propõe:

Item a ser alterado: estratégia do item 6.5. **Excluir a expressão** “com recurso público concursado, na rede pública”. **Texto alterado:** “6.5 – Qualificar a infraestrutura e a gestão de pessoas para consolidação da oferta de turno integral nas escolas públicas, com financiamento 100% público, com formação específica, com carga horária de trabalho compatível”. **Justificativa:** “Os diversos níveis de governo (federal, estadual e municipal) trabalham com professores concursados, mas também com instituições escolhidas por editais (ACM, CESMAR, FECI, AABB, CALÁBRIA, AMURT-

⁷⁷ Cf. Ofício n. 734 de 16 de junho de 2015, que encaminha a necessidade de ajustar o PL 014/2015 à Câmara de Vereadores.

AMURTEL) além de oficinairos para atividades específicas como é o caso do Programa Federal PDDE” (PORTO ALEGRE, 2015i, p.01). [Grifos originais].

Na sequência desses acontecimentos, depois de sancionada a Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação, o debate sobre a Mensagem de Retificação permaneceu em discussão. O Conselho Municipal de Educação emitiu *Manifestação sobre aprovação do PME*, em 13 de agosto de 2015, onde avaliava que a construção do plano pautou-se “na participação de diferentes atores e organizações sociais do cenário educacional da cidade”, e no “direito à educação para todos com qualidade social” (PORTO ALEGRE, 2015j, p. 01-02). A Câmara de Vereadores teria “tangenciado” o processo de construção do documento elaborado e aprovado pelo Congresso Municipal nos seguintes aspectos: na mensagem retificativa parcial a seis Metas e 61 estratégias, por parte do Executivo Municipal, na manifestação de setores sociais que somente se apresentaram nesse momento e na desconsideração do Parecer n. 009/2015 do CME-PoA, que afirmava no item 3.4.2.2:

As metas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 21 e 22 e suas respectivas estratégias correspondem ao Eixo II – Garantia do direito à Educação Básica – tratam da universalização ou ampliação do acesso, preferencialmente em estabelecimentos públicos, garantindo a qualidade social da educação, o que demanda construção ou ampliação de prédios escolares, com condições favoráveis e adequadas aos fins a que se destinam (...) (PORTO ALEGRE, 2015k, p. 02).

As questões referentes à Educação Integral, no que dizem respeito aos embates entre os diferentes atores das escolas e das instituições conveniadas, permaneceram no debate político. São questões que perpassam as responsabilidades do Estado com a oferta de educação de qualidade para todos, com o destino do recurso público, com a qualificação dos profissionais da educação, com a qualificação dos espaços escolares, entre outros. Os embates não ocorreram somente naquele campo circunscrito à escola, às suas rotinas administrativas e pedagógicas e aos sujeitos envolvidos com a integralização da educação, mas, ampliaram-se para aqueles espaços de atuação dos Poderes Executivo e Legislativo municipais.

Assim, tornou-se necessário ao Compromisso manter as ações que articulam os sujeitos e as instituições desse dispositivo a partir de parcerias que têm por finalidade tornar mínimos os conflitos, para garantir a eficiência do governo das escolas e dos sujeitos da educação integralizada. Deliberar sobre os conveniamentos em plenária do Congresso Municipal de Educação, a fim de propor a ampliação da integralização nas escolas, e somente nelas, com garantia de recursos humanos públicos intensifica o conflito entre as escolas e as Organizações da Sociedade Civil, pois determina o término dessa forma de integralização que é regulamentada pela prefeitura para a ampliação das vagas em jornada ampliada, tal como previsto na Instrução Normativa 01/2015.

A SMED-PoA mantém a parceria da FIS, pois encontra nesse vínculo uma possibilidade de potencializar suas ações de articulação OSCIPs e escolas. As discursividades tornadas visíveis nos textos divulgados pela Fundação Itaú Social indicam as formas com que esta fundação investe no avanço da oferta de Educação Integral aos alunos e alunas das redes públicas e isto está em consonância com o que a Secretaria ambiciona. A FIS visa:

contribuir com o aumento de repertórios, horizontes e da capacidade de circulação inclusiva e criativa pelas cidades. Isso porque a instituição compreende como educação integral a construção de tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem, dentro e fora da escola, a partir da concepção de desenvolvimento pleno do ser humano. Nesse sentido, é condição fundamental reconhecer e mobilizar os saberes da escola, da família e da comunidade para uma educação integral de qualidade. Sob o entendimento de que é possível compor e ofertar diferentes modalidades de educação integral em diferentes redes de ensino, **a Fundação Itaú Social direciona seus esforços em dois vetores estratégicos: formação e reconhecimento das organizações da sociedade civil na composição de modalidades de educação integral em parceria com a escola** e a oferta de assessoria na formulação, adoção e no acompanhamento de políticas públicas de educação integral (FIS, 2015b, p.01) [Grifos meus]

Conforme divulgado pela FIS, a SMED solicitou, em 2014, a assessoria dos parceiros Fundação Itaú Social e Cenpec para a formação de educadores sociais e de coordenadores pedagógicos que atuam nas entidades conveniadas do município. Os encontros de formação tiveram início em julho daquele ano. Para 2015, o objetivo geral da parceria foi assessorar a SMED na qualificação da sua política de educação integral

para aprimorar os aspectos pedagógicos relacionados à integração entre os componentes curriculares da base nacional comum e os componentes da parte diversificada ofertada pelas entidades parceiras do Programa Cidade Escola e escolas da rede, por meio das seguintes metas⁷⁸:

Quadro 04

Quadro de metas da FIS para Porto Alegre

- ▶ Colaborar com a SMED na formação dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas da RME e dos educadores e coordenadores que atuam nas entidades conveniadas para aperfeiçoamento da política de educação integral, nos aspectos concernentes à integração curricular e alinhamento das iniciativas tendo como parâmetro a política pública;
- ▶ Apoiar a equipe técnica da Secretaria na elaboração de subsídios pedagógicos para promover a integração das ações educativas desenvolvidas nas entidades conveniadas e nas escolas mediante a análise comparativa dos projetos e planos pedagógicos das duas instâncias;
- ▶ Disseminar e sistematizar experiências e aprendizagens sobre implementação de políticas públicas de educação integral para os municípios do entorno de Porto Alegre.

Fonte: Portal da Fundação Itaú Social (FIS, 2015f, p.01)

O dispositivo do Compromisso, para além da escola enquanto *locus* de atuação do governo, regula as relações entre todos os elementos que o compõe, suas instituições, seus sujeitos e comportamentos, sejam eles coordenadores do Cidade Escola, gestores, educadores sociais, professores e professoras da Rede, representantes de conselhos como o Conselho Municipal de Educação, vereadores, dirigentes das OSCs e técnicos da Secretaria, *experts* de Fundações e ONGs. Para a efetivação de suas

⁷⁸ Cf. <https://educacaoeparticipacao.org.br/locais-de-atuacao/educacao-porto-alegre/>

intenções, neste sentido, a SMED-PoA recorre às parcerias, nacionalmente reconhecidas por seus trabalhos direcionados à promoção da integração de organizações da sociedade civil com as redes públicas de ensino. Instituições como a Fundação Itaú Social e o Cenpec atuam em diversas redes municipais e estaduais empreendendo ações que articulam aspectos técnicos com a dimensão político-pedagógica das instituições alvo.

Ao propor formações com os coordenadores de projetos de Educação Integral interferem na gestão das instituições escolares e das conveniadas, pois são propositivos em relação às ações de integração das mesmas, amplificando sua proximidade com o cotidiano escolar e dos outros espaços educativos. Possuem implicações de ordem política, pois suas intenções estão intimamente vinculadas às políticas públicas educacionais do sistema municipal de ensino, o que reverbera o imperativo da busca por ser uma bem sucedida rede educacional, capaz de administrar conflitos, ampliar o atendimento de integralização, qualificar os profissionais que atuam nesses diferentes espaços de integralização educacional e efetivamente responsabilizar-se pela qualidade das relações educacionais, promovendo a qualidade dos atendimentos ofertados à comunidade escolar e, conseqüentemente, a qualidade da educação pública.

No entanto, o investimento do Itaú não se restringe às ações de formação e implicação nas políticas públicas. A meritocracia de práticas educacionais *bem sucedidas* é alvo deste elemento estratégico de governo, que lança mão de toda uma maquinaria midiática para a promoção de prêmios baseada em méritos pessoais ou institucionais. O Prêmio Itaú-Unicef 2015 teve como tema *Educação Integral: Aprendizagem que Transforma* e objetivou premiar “as organizações da sociedade civil e as escolas públicas parceiras responsáveis por boas práticas de educação integral”⁷⁹. O que implica evidenciar práticas que foram bem sucedidas em função da integração exitosa entre as OSCs e escolas no que refere às ações educacionais executadas, pois:

o Prêmio Itaú-Unicef busca identificar, reconhecer e estimular parcerias entre organizações da sociedade civil (OSCs) e escolas públicas no desenvolvimento de projetos socioeducativos que contribuam com as políticas públicas de Educação Integral para crianças, adolescentes e jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Cada edição do Programa compõe-se de

⁷⁹ Cf. <https://educacaoeparticipacao.org.br/premio-itaunicef/>

dois anos, sendo o primeiro ano de premiação e o segundo, de formação. O objetivo é **reconhecer, estimular e dar visibilidade** ao trabalho em parceria de OSCs e escolas públicas, para a educação integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e oferecer processos de formação para agentes públicos com intuito de apropriar metodologias de avaliação. Além disso, o Prêmio busca **mobilizar a sociedade civil** para a importância de sua participação no desenvolvimento de ações que promovam a educação integral (FIS, 2015h, p.01). [Grifos meus].

Em Porto Alegre temos um exemplo dessa relação *bem sucedida*, premiada por suas ações educacionais: o projeto *Morro da Cruz para a vida* foi o vencedor nacional na categoria grande porte. Projeto que envolve a EMEF Morro da Cruz e Instituto Leonardo Murialdo, conveniado da SMED-PoA em ações integradas no atendimento a 47 crianças e adolescentes que frequentam a escola em turno regular e o convênio no turno inverso ao da escolarização. Como prêmio a escola e a instituição receberam cada uma 125 mil reais, 25 mil por terem sido finalistas regionais e 100 mil por serem finalistas nacionais. Segundo a vice-diretora da escola, em entrevista ao Jornal Zero Hora, em 28 de novembro de 2015:

A premiação é um reconhecimento para o trabalho que tem mudado a vida dos participantes. Projetos como esse mostram que, mesmo uma escola pública, municipal, pode buscar investimentos para oferecer ensino de maior qualidade para a comunidade. O Prêmio vem para aumentar ainda mais nosso compromisso com uma educação em tempo integral (ZERO HORA, 2015a, p.22).

A recorrência do uso do compromisso, enunciado que fortalece as relações práticas consigo e com os outros, que os sujeitos da educação imprimem em suas rotinas escolares, se potencializa a cada pronunciamento, pois reverbera enquanto a ação de responsabilizarem-se todos e cada um ética e socialmente com uma educação pública de qualidade. Como já expus neste texto, a ação de governar ocorre pela condução das condutas e não propriamente sobre os sujeitos, mas sobre suas ações e comportamentos. Ao investirmos num comportamento de comprometimento com a educação pública estamos por um lado assumindo nossa responsabilidade com este campo de atuação e, por outro, nos posicionando nessa maquinaria estratégica que

busca comprovar a eficiência do sistema de ensino municipal, que designa a Educação Integral de Porto Alegre como uma das possibilidades contemporâneas de qualificar a educação pública e comprovar o sucesso de seus empreendimentos políticos.

Enquanto as relações entre as escolas e aquelas instituições que atendem as crianças e os jovens das escolas públicas do município no turno inverso ao que frequentam as aulas, têm sido objeto de práticas de integração com o objetivo de minimizar os conflitos, vemos ao mesmo tempo, um investimento em dar visibilidade às práticas bem sucedidas. Essa estratégia se configura a partir do que a SMED-PoA objetiva enquanto finalidade prática: garantir a Educação Integral por meio da jornada ampliada em escolas e convênios que se articulam exitosamente, deixar a vista a sua eficiência em manter e transformar os mecanismos de regulação e normalização das relações entre escolas e OSCIPs. O projeto Morro da Cruz para a vida acontece na Instituição Leonardo Murialdo e atende 350 crianças e adolescentes, moradores da vila Morro da Cruz, em Porto Alegre. Desses, 47 são alunos da EMEF Morro da Cruz. O projeto executa oficinas nas áreas de Arte e Cultura, Meio Ambiente, Esporte e Saúde e Geração de Renda, como teatro, dança, artesanato, ecologia e sustentabilidade, futebol, leitura, entre outras.

O processo de valorização e visibilização das práticas educacionais de sucesso faz parte de uma estratégia de potencialização de práticas pertencentes ao domínio do mercado: empreender em valores morais e éticos que atuem diretamente no desejo dos sujeitos e das instituições em reconhecerem-se e serem reconhecidos por assumirem responsabilidades sociais com a educação, em especial, com a educação pública. Sujeitos e instituições que são responsáveis por suas ações e transformam suas condutas e comportamentos livremente, pois não são coagidos a transformarem-se social e eticamente. São atraídos por discursividades e experimentações que coadunam suas vontades e desejos aos objetivos de governo das condutas de sujeitos e instituições educacionais, constituídos pelo Compromisso.

A partir da visão de que a ‘não eficiência’ do governo para alcançar seus objetivos pode ser superada, por meio da invenção de novas formas de governo que vão ‘prevalecer’, Miller e Rose (1993) argumentam que há uma transferência dos poderes

conferidos, anteriormente, ao conhecimento das ciências humanas e sociais para os regimes de cálculos contábeis e de gestão financeira. Isto significa, entre outras coisas, conectar o governo à lógica do mercado. Significa, igualmente, conectar a um mercado governado por racionalidades da competição, da responsabilidade e da demanda de consumo.

Entidades autônomas não governamentais como empresas, organizações voluntárias, comunidades assistencialistas, profissionais assumem toda uma série de funções reguladoras, tais como: revigoramento do setor financeiro, privatização de serviços públicos ou mesmo responsabilidades de administração de sistemas prisionais, de escolas, de sistemas de saúde. Programas contemporâneos, caracterizados por estratégias de autonomização, mostram uma tendência a efetivar uma ‘desgovernamentalização’ do Estado e uma ‘desestatização’ do governo (ROSE, 1998).

No entanto, a reconfiguração do poder político que o processo de desgovernamentalização supõe não pode ser entendida em termos de oposição entre Estado e mercado. Novos mecanismos são produzidos e programados por autoridades políticas e utilizados para vincular os cálculos e as ações de um múltiplo conjunto de instituições, governando-as a distância. Em relação às estratégias de integralização da educação municipal em Porto Alegre, governando instituições e escolas por meio de tecnologias que mantêm uma autonomia regulada, sem que estas instituições sejam coagidas, pois são atraídas por estratégias que despontam enquanto ações éticas e sociais como compromissos e responsabilidade sociais.

Sob o título *Todos juntos*, a matéria divulgada referente a uma das formações que aconteceu para promover a integração entre coordenadores de escolas e convênios teve a seguinte notícia divulgada no Boletim Informativo:

Em julho passado aconteceu uma ação estratégica do processo de formação do Programa Cidade Escola realizado pelos parceiros CENPEC/FIS e SMED: o primeiro encontro de formação reunindo coordenadores pedagógicos das escolas e seus colegas das organizações conveniadas. Foi um momento importante para a **troca de experiências com possibilidades de pensar e identificar ações conjugadas que viabilizem a integração entre as instituições**. Neste encontro, além de técnicos da SMED, esteve presente Romualdo Portela, docente da Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo (FEUSP) e consultor do CENPEC. Dentre as principais questões abordadas por Portela, destaca-se o tema da qualidade da educação e as perspectivas da educação integral, fator importante a ser mencionado quando se trata de pensar as hierarquias entre os campos do conhecimento e entre as instituições educativas. **Foi um encontro no qual a interlocução, a conversa franca e aberta entre os diferentes educadores (da SMED, das escolas, das entidades conveniadas, dos parceiros CENPEC/FIS) esteve o tempo todo presente** (FIS, 2015i, p.01). [Grifos meus].

Nesta formação, com o objetivo de dar visibilidade a uma das práticas educacionais promovida em uma das instituições conveniadas, ocorreu a participação de um educador social da oficina de hip-hop. Visibilizar e experienciar práticas implica reafirmar, junto aos coordenadores de escolas, a importância que as aprendizagens possibilitadas nas conveniadas tem na formação integral das crianças e adolescentes, já que um dos pontos de tensionamento é que as escolas, em geral, questionam aquilo que é oferecido nos convênios como ação pedagógica aos alunos e alunas que frequentam as escolas municipais. O tensionamento entre escola e convênios é perpassado pela questão: quais as contribuições para as aprendizagens dos alunos e alunas ocorrem com o que é promovido nas instituições conveniadas e qual a qualidade dessas práticas promovidas? A SMED-PoA estrategicamente busca na parceria com a FIS e o Cenpec tornar 'visíveis e enunciáveis' as práticas consideradas exitosas. Conforme divulgado pelo Cenpec em *Vivenciando o Hip-Hop*:

Todos os coordenadores também puderam experimentar uma atividade que é desenvolvida para seus alunos. O educador social Luciano Marino da Silva que trabalha com crianças e adolescentes no Cesmar (Centro Social Marista de Porto Alegre), dentro do programa Cidade Escola, falou do seu envolvimento com o Hip-Hop, a história do movimento e de sua presença em Porto Alegre. Luciano ainda **realizou uma oficina – a mesma que oferece às crianças e adolescentes - em que os coordenadores praticaram os passos básicos dessa dança. O objetivo da oficina foi apresentar uma ação educativa que desse margem/que suscitasse a seguinte discussão: é possível e válido articular o que se aprende na escola e na conveniada?** (CENPEC, 2015j, p.01). [Grifos meus].

O investimento em formação para os educadores, a exemplo desse evento, possibilitado pela parceria SMED-PoA/ FIS/ Cenpec, busca evidenciar o empenho da SMED-PoA em qualificar aqueles profissionais que atuam nas instituições conveniadas. A qualificação profissional dos educadores sociais, alguns deles sem formação

acadêmica, mas com experiências denominadas como *notório saber*, são identificadas como desqualificadas por coordenadores e coordenadoras do Programa Cidade Escola⁸⁰. Os encontros mensais que ocorreram em 2014 e 2015 funcionaram sob essa racionalidade da integração. Na formação em que “educadores discutem papel das conveniadas e das escolas, juntas, no processo de aprendizagem”:

Em 31 de agosto, no Cemasi (Centro Marista Santa Isabel), aconteceu o quarto encontro com educadores das instituições conveniadas ao Programa Cidade Escola. As atividades trataram das características da educação integral e de suas **implicações para as práticas educativas com crianças e jovens**. No encontro ainda foi **apresentado** um panorama histórico da Educação Integral no Brasil e **um vídeo produzido pela Fundação Itaú Social – “Ongs e Escolas: olhares que tecem uma educação integral” – com entrevistas de representantes de ONGs participantes do Prêmio Itaú-Unicef (FIS, 2015k, p.01)**. [Grifos meus].

A partir de análises sob a perspectiva da governamentalidade como *o governo da conduta*, Miller e Rose (2012) demarcam, sob o ponto de vista da *arte de governar*, o conceito de governamentalidade sob dois aspectos distintos necessários a qualquer investigação e que são intrinsecamente indissociáveis. São eles as racionalidades que envolvem o caráter discursivo, o modo de representar um objeto tornando-o cognoscível, calculável e administrável e suas tecnologias enquanto os mecanismos através dos quais autoridades de vários matizes tem buscado modelar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e as aspirações dos sujeitos, das instituições e das sociedades (idem, 2012).

No momento em que um problema se torna foco de análise por aqueles que reivindicam sua solução, emerge a busca por resolvê-los administrativa, gerencial ou politicamente, por exemplo. Tratando-se de um dispositivo de governo que busca pela eficiência de suas práticas, tecnologias e estratégias, a partir de um problema detectado faz-se necessário e urgente investir nas dimensões pessoais e sociais dos elementos que o compõem, para que não sejam comprometidas suas ações: transformações do

⁸⁰ Tal desqualificação é investida também nos debates que ocorrem em relação à formação dos oficinairos contratados para o Programa Mais Educação, em outros espaços educacionais.

dispositivo que mantém ou faz funcionar as relações de poder, de saber e de verdade por ele instituídas.

Os conflitos, e não os sujeitos ou as instituições educacionais, são o ponto de intervenção. Os conflitos entre escolas e convênios, elementos gerenciáveis, calculáveis e administráveis, tornam-se foco de análise, pois se constituem em problemas a serem solucionados a fim de não comprometerem as formas de governo instituídas para a integralização da educação pública, nas escolas de Porto Alegre. Ao colocar em cena os técnicos do Cenpec e os recursos financeiros da Fundação Itaú Social, para o custeio das formações de integração, a SMED-PoA investe numa expertise determinada, que atua em diferentes redes públicas de ensino e reconhecidamente age em favor da integração, por meio da conciliação e do gerenciamento de conflitos.

A *expertise* da mediação de conflitos institucionais, atua sob uma racionalidade econômica neoliberal, porque convoca os sujeitos e as instituições educacionais a definirem suas escolhas entre o que é bem sucedido e o que não é bem sucedido, empreendendo na conduta de si e dos outros, potencializando os acertos e minimizando a possibilidade de escolhas não exitosas. Atualização do dispositivo do Compromisso: as relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, seus pensamentos e comportamentos em relação a determinadas práticas se transformam conduzindo-os a outras mentalidades e atitudes. Mecanismos regulatórios que atuam agora pela sedução do vislumbre das práticas bem sucedidas e das relações éticas e morais possíveis, que contribuem para o reconhecimento coletivo e individual de sujeitos e sociedade responsáveis por uma educação pública de qualidade.

Mecanismos de governo que terão visibilidade em diferentes eventos para fazer circular toda uma linguagem de sucesso, de compromisso e de responsabilidade social, dos mais diferentes segmentos da sociedade, para com a educação pública nacional. Portanto, na continuidade, apresento no capítulo 5. *Assumindo o Compromisso: ações de integração institucional e processos avaliativos e os efeitos que produzem na Educação Integral no município de Porto Alegre*, os usos que este dispositivo do Compromisso faz localmente de avaliações em larga escala para atingir metas e índices nacionais que indicariam o sucesso do sistema de ensino de Porto Alegre e sua

responsabilidade com a qualidade da educação, assim como formas de visibilizar dizeres e fazeres produzidos na esfera privada em sua articulação com práticas educacionais e que têm promovido distintos entrelaçamentos com as políticas de integralização pública municipal.

5. Assumindo o Compromisso: ações de integração institucional e processos avaliativos e os efeitos que produzem na Educação Integral no município de Porto Alegre

Os pais governam as crianças, a amante governa seu amante, o professor governa etc. Governamo-nos uns aos outros em uma conversação, através de toda uma série de táticas. Creio que esse campo de relações é muito importante e é isso que quis colocar como problema (Foucault, 2010c, p. 375).

Ao colocar o governo como problema, Foucault (2010c) se questiona: “como isso se passa, por que instrumentos, e visto que, em um sentido, sou um historiador do pensamento e das ciências, de que efeitos são essas relações de poder na ordem do conhecimento?” (2010c, p. 375). Na esteira de Foucault, perguntar pelos efeitos das políticas de integralização orientou a análise do dispositivo do Compromisso. Perguntar pelos efeitos dessas políticas guiou o olhar para os muitos mecanismos instituídos por este dispositivo de governo educacional como suas relações político-pedagógicas e administrativas, os saberes produzidos, as formas como as instituições e os sujeitos educacionais, sociais e políticos agem e os modos como pensam a qualidade da educação pública brasileira.

Para alcançar metas e índices estatísticos mais promissores, previstos em políticas públicas educacionais implementadas nacionalmente, um dos efeitos que atinge gestores de escolas, alunos e alunas, professores e professoras, famílias, escolas, secretarias de educação municipais e estaduais e organizações da sociedade civil é a submissão a novas práticas e intervenções governamentais avaliativas e comparativas no que se refere à qualidade da educação. Atingir o percentual de integralização previsto no PNE 2014-2024 de integralizar, no mínimo, 50% das escolas públicas e atender a pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica, por exemplo, mobilizou o Governo Municipal de Porto Alegre a investir em políticas educacionais que afetaram o cotidiano das escolas em relação a sua organização de tempos e de espaços como a ampliação da jornada escolar, disponibilidade de recursos humanos da Rede para o atendimento em projetos e em turmas integralizadas, adesão ao Programa Mais Educação e o conveniamento com instituições reconhecidas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Essas foram algumas das ações estratégicas que se efetivaram por meio da implementação de leis e normativas do Compromisso, como o PME 2015-2025, a Instrução Normativa 01/2015, os Editais de Habilitação para Conveniamento com o Programa Cidade Escola/Educação Integral e Diretrizes do Programa Cidade Escola/Educação Integral 2015, na cidade de Porto Alegre.

Em relação às avaliações em larga escala, como o Ideb, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, elas convergem para a constituição de saberes individuais dos alunos e alunas e saberes institucionais das escolas e secretarias de ensino e atuam na visibilidade desses saberes com efeitos reguladores e de normalização da educação ofertada no país. No que refere ao uso que a Secretaria de Educação de Porto Alegre faz desses saberes constituídos, encontramos nas ações relacionadas à Educação Integral, a formatação de procedimentos educativos com efeitos reguladores das condutas e das ações de gestores, coordenadores do Cidade Escola, supervisores, professores, professoras, alunos e alunas envolvidos na integralização educacional, na medida em que a verificação e o incremento dos valores numéricos obtidos direciona as ações do dispositivo do Compromisso. O dispositivo de governo educacional instituiu práticas de integração de escolas e instituições conveniadas, por meio das formações para os coordenadores dessas instituições educacionais e educadores sociais, tecnologias

avaliativas das aprendizagens verificáveis em testes padronizados e índices de qualidade e estratégias comparativas desses saberes aferidos.

Como pode ser constatado, foi implementada uma diversidade de mecanismos que articulados a ações como ampliação das oficinas e projetos em numeramento e letramento para os anos iniciais do Ensino Fundamental e em Matemática e Língua Portuguesa para os demais anos, nas escolas e nas instituições conveniadas, formações para professoras referência de I Ciclo nessas áreas, formação de educadores sociais, entre outras, só vêm a corroborar com a finalidade estratégica desse dispositivo de governo da educação pública, no que se refere a alcançar índices e metas que comprovariam o sucesso do sistema de ensino do município de Porto Alegre.

Dispositivo que, para dar conta das metas previstas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se referem aos índices e sistemas de avaliação, buscou por meio da *expertise* de gerenciamento de conflitos dos formadores do Cenpec e da *expertise* tecnológica do *Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais* da Fundação Itaú Social, empreender ações para a garantia e para a validação da eficiência das políticas públicas de integralização. Eficiência que será comprovada a partir do sucesso dos mecanismos investidos para o governo das escolas e das instituições, bem como dos sujeitos da educação e irá favorecer o reconhecimento da responsabilidade social do município de Porto Alegre com a educação pública, pactuada pelos compromissos legais e sociais assumidos.

Os grupos de tratamento e grupos de controle que serão definidos para a Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola, viabilizada pela *expertise* tecnológica da FIS, servirão como referência para avaliar se as políticas de integralização municipal estão promovendo o efeito desejado. Em relação aos Idebs, esses índices são dependentes dos resultados da Prova e da Provinha Brasil, combinados aos indicadores de reprovação e evasão escolar. As 49 escolas de Ensino Fundamental da RME-PoA são parcial ou totalmente integralizadas, portanto, vão participar da Avaliação de Impacto. Naquelas em que, em função das políticas de integralização, são desenvolvidas mais horas de atividades pedagógicas nas áreas de conhecimento avaliadas nos testes

padronizados, seus alunos e alunas comporão os grupos de tratamento avaliados a partir da Prova Brasil. Aqueles alunos que não estão sujeitos à política de integralização comporão os grupos de controle. Quanto ao grupo de tratamento avaliado a partir da Provinha, são os alunos e alunas das turmas integralizadas de I Ciclo que estarão nessa composição. O que traz implicações políticas e pedagógicas, pois as tecnologias avaliativas incidem normativamente sobre as práticas escolares.

Na medida em que as médias de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, alcançadas na Prova e na Provinha, orientam para as ações de acompanhamento pedagógico na categoria reforço escolar, instituídas pelo Programa Cidade Escola, conseqüentemente, orientam para que o planejamento dos projetos em turno inverso ao de escolarização priorizarem as atividades de “reforço em alfabetização, letramento, numeramento, matemática e português” (PORTO ALEGRE, 2014b). Nesta perspectiva, encontramos nas escolas municipais projetos executados por professores e professoras da Rede como “Letralândia” que acontece na EMEF Carlos Pessoa de Brum, “Jogoletrando”, na EMEF Moradas da Hípica, “Jogando com as letras e os sons da língua”, na EMEF Afonso Guerreiro Lima, “Doce de letra: leitura e consciência fonológica”, na EMEF América e “Vamos nos divertir com números?”, na EMEF América relacionados às aprendizagens avaliadas nas provas nacionais⁸¹. Da mesma forma, as outras ações de integralização promovidas nos convênios e pelo Mais Educação⁸², priorizam as atividades e projetos nas áreas avaliadas na Prova e na Provinha.

Ampliar a jornada dos alunos e alunas para garantir as horas em projetos e oficinas nas áreas avaliadas em testes padronizados demanda, entre outros, recursos humanos e espaço para as atividades em turno inverso com os estudantes, por isso, para contornar o problema de espaços nas escolas, foram estabelecidas as parcerias com as

⁸¹ Os projetos citados são alguns dos que compõem o quadro de Projetos de Rede do setor Cidade Escola da SMED-PoA e são caracterizados na **Tabela 04 Cidade Escola/ Educação Integral – horas de Projetos de Rede com professores da RME-PoA**, em 2015, como Letramento (356 h) e Numeramento (175 h), no capítulo 2 dessa Tese.

⁸² No Programa Mais Educação, a “orientação de estudos e leitura” é obrigatória e tem por objetivo a articulação entre o currículo estabelecido na escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. Assim, esta atividade, realizada com duração de uma hora à uma hora e meia, diariamente, deverá ser “mediada por um monitor orientador de estudos, que seja, preferencialmente, um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou estudante de graduação com estágio supervisionado” (BRASIL, 2013, p. 08).

instituições conveniadas. É, portanto, o investimento nas finalidades estratégicas locais de reconhecimento por buscar alternativas que deem conta das finalidades nacionais de cumprimento de metas percentuais de integralização, um dos aspectos que corroboram para o conveniamento entre OSCIPs e SMED-PoA. A partir dos chamamentos públicos da Secretaria para efetivar o conveniamento, as parcerias para a integralização se estabelecem. Encontramos neste chamamento como objetivos do município junto aos convênios “qualificar o processo de aprendizagem e sistematizar experiências de ações complementares à escola em uma proposta de educação integral, realizando atendimentos no turno inverso escolar, nos termos das diretrizes do Programa Cidade Escola” (PORTO ALEGRE, 2013, p. 02).

Para fazer funcionar as políticas de integralização educacional e dar conta dos objetivos politicamente racionalizados do dispositivo do Compromisso, esses objetivos devem estar articulados, na medida em que não é possível pensar nos índices e metas a serem alcançados separadamente de todas as ações colocadas em prática, que interferem diretamente nas condutas dos sujeitos educacionais, nas relações que estabelecem e na variedade de instituições pedagógicas, arquitetônicas e administrativas que os agregam. Seja no que se refere à Avaliação de Impacto e aos sujeitos sobre quem a política de integralização incide, comparados aos sujeitos sobre quem a política não incide, seja no que se refere às formações para educadores, professores e professoras de I Ciclo, coordenadores do Cidade Escola e coordenadores de convênios, agir sobre suas condutas, seus comportamentos, seus pensamentos requer movimentar-se por tecnologias e práticas e rever o que deve ser mudado, sempre focando na eficiência do dispositivo de governo educacional do Compromisso e nos efeitos que gera para tentar garantir o sucesso do sistema de ensino municipal, na sua responsabilidade com a qualidade da educação pública.

Aquilo a que Foucault (1998) se referiu como o “desbloqueio tecnológico da produtividade do poder”⁸³, possibilitou compreender o poder como constituído por uma rede produtiva que se mantém, não por ser repressivo ou imposto à força, mas porque

⁸³ Para Foucault (1998) o desenvolvimento de aparelhos tecnológicos pelo Estado, a partir dos séculos XVII e XVIII, como o exército, a polícia ou a administração local produziu aquilo que chamou de economia de poder, poder mais eficaz e muito menos dispendioso economicamente.

“permeia, diz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” e, também, porque opera procedimentos que permitem fazer circular seus efeitos de forma “contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo o corpo social”, ao mesmo tempo em que são “eficazes e muito menos dispendiosas” pois “menos caras economicamente, menos aleatórias em seu resultado e menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências” (1998, p.08). Mesmo que essas intervenções tecnológicas e estratégicas em sua ‘economia’ e ‘eficiência’ tenham sido analisadas historicamente pelo autor a partir de aparelhos específicos de Estado, datados e localizados, proponho uma compreensão dos efeitos de poderes que operam na Contemporaneidade, a partir da compreensão de um poder que se atualiza, à medida que analisa os problemas, antecipa possíveis prejuízos e busca ininterruptamente novas formas de se manter, de atuar e de se expandir.

Busco, nesta perspectiva, a partir de Miller e Rose (1993, 2012), a possibilidade de compreender a eficiência do dispositivo para além dos aparelhos de Estado, pois conforme esses autores, estudar acontecimentos e práticas em termos de suas singularidades, das inter-relações que as definem e das suas condições de possibilidade de emergência e de atuação, implica “focalizar os encontros, os jogos de força, as obstruções, as ambições e estratégias, os dispositivos e as múltiplas superfícies sobre as quais eles emergem” e compreender “como nosso presente fora fabricado e como poderia ser transformado” (MILLER e ROSE, 2012, p.15-17). Sem, no entanto, reconhecermos um centro de poder, mas um poder “com múltiplos centros, poder que [é] produtor de significados, de intervenções, de entidades, de processos, de objetos, de vestígios escritos e de vida” (idem, p.19).

As formas de poder a que os autores se referem em suas análises são aquelas que têm a premissa da liberdade⁸⁴, que falavam “igual e conjuntamente a indivíduos e coletividades”, “alcançavam distâncias e domínios”, e “o que é mais importante, tais formas de poder operavam para ‘além do Estado’: elas não começaram com o estado como ponto de origem, tampouco terminaram com o estado como o emblema ou o

⁸⁴ (...) “questões de liberdade eram centrais para essas formas de poder e, por conseguinte, para nossas análises, estimuladas pelo contexto político no qual a liberdade se tornara um mantra político de todos os matizes dentro do espectro político” (MILLER e ROSE, 2012, p.19).

lugar do poder” (idem, p. 20). Porque é através da intervenção prática sobre a conduta de indivíduos e grupos, dos modos específicos de governar e dos modos particulares de modelar os comportamentos e moldar os modos pelos quais as pessoas conduzem suas vidas diárias, suas relações consigo, com os outros e com as diversas manifestações de autoridade social e política, que o Estado pode governar. Pois, não há

sujeitos universais de governo: os que devem ser governados podem ser concebidos como crianças a serem educadas, membros de um rebanho a ser conduzido, almas a serem salvas ou, podemos acrescentar agora, sujeitos sociais aos quais devem ser concedidos direitos e deveres, indivíduos autônomos a serem assistidos, compreendendo-se o potencial deles mediante sua própria livre escolha, ou ameaças potenciais a serem analisadas segundo a lógica do risco e da segurança (MILLER e ROSE, 2012, p.17).

A eficiência do dispositivo de governo Compromisso Todos pela Educação está em fazer circular seus efeitos para manter-se, produzir coisas, sejam práticas discursivas ou não discursivas, aparatos tecnológicos, estratégias de atuação amparadas por racionalidades políticas neoliberais instituídas por meio de um regime de poder e de verdade. A eficiência das políticas públicas municipais de integralização encontra-se vinculada à ocorrência das práticas, das tecnologias e das estratégias acionadas pelo dispositivo do Compromisso, com a finalidade de garantir ao município de Porto Alegre constituir-se um sistema de ensino em que os sujeitos envolvidos com a integralização educacional assumem a sua responsabilidade com a educação pública. Neste sentido, os sujeitos não apenas agem, mas pensam e refletem sobre suas ações, com foco no compromisso assumido com a qualidade da educação oferecida aos alunos e alunas dessa Rede Municipal.

Assim, a eficiência do dispositivo está em: 1) efetivar e atualizar as práticas de integração, por meio da *expertise* administradora do Cenpec, a fim de minimizar os conflitos entre as escolas e as instituições conveniadas e promover uma articulação alinhada aos interesses políticos, educacionais e econômicos da SMED-PoA; 2) efetivar suas tecnologias avaliativas e estratégias de comparação, a partir da Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola, promovida pela *expertise* econômica da Fundação Itaú Social e dar visibilidade aos resultados numéricos obtidos desde a implementação

das políticas de integralização das escolas municipais, em avaliações de larga escala nacionais; e 3) dar visibilidade àquilo que vem ocorrendo nesta rede em termos de debates e práticas bem sucedidas, para garantir a circulação de seus dizeres e fazeres pedagógicos, de gestão, de aplicação de recursos, no que refere às políticas de Educação Integral.

No capítulo 4 dessa Tese, *A responsabilização social por uma educação de qualidade ou Que atores e práticas entram em cena no jogo político de governo?*, apresentei, especificamente, no subcapítulo 4.3, *Práticas de integração: formas de gerenciar conflitos que afetam a eficiência do dispositivo do Compromisso*, o que constituo como as práticas de integração executadas a partir da parceria SMED-PoA, FIS e Cenpec. Na perspectiva da minimização de conflitos, o que se opera, na verdade, é um empreendimento na formação de coordenadores do Cidade Escola, que atuam na gestão de projetos que ocorrem na escola e encaminham os estudantes para os convênios, conjuntamente com os coordenadores dessas outras instituições. Formar um grupo que se articule num mesmo espaço para ouvir e debater sobre as proximidades e os distanciamentos que circunscrevem seus trabalhos permite agir sobre eles, sobre seus pensamentos e sobre a forma como se percebem uns aos outros. Foi a *expertise*, no entanto, administradora de conflitos, que “tornou possível conduzir a conduta por novos caminho”, pois tem a “competência especial e o conhecimento dos seres humanos, individual e coletivamente”, para contribuir com o “duplo processo de equacionar os comportamentos individuais e de agir sobre eles”, capazes de “modelar e de administrar a conduta ‘pessoal’, sem violar seu *status* formalmente privado” (MILLER e ROSE, 2012, p.23). É uma *expertise* capaz de administrar a forma como essas instituições escolares e conveniadas, constituintes do dispositivo do Compromisso, se percebem em relação ao trabalho que desenvolvem e capaz de consolidar a credibilidade e a confiança institucionais e pedagógicas dos convênios. Credibilidade tão necessária para que os coordenadores e coordenadoras do Cidade Escola repensem suas relações com essas instituições e intervenham no modo como administram e exercem suas funções de gestão de projetos, de espaços educacionais, dos tempos em que os estudantes permanecem nestes espaços e dos conhecimentos cognitivos, culturais, sociais, entre outros tantos a que terão acesso se estiverem em jornada

ampliada. Nas formações ocorria alguma apresentação de estudantes que frequentavam algum projeto, como os “Flautistas do Larry”, por exemplo, que compõe um grupo de alunos de música com projeto de professora da RME-PoA, da EMEF Professor Larry José Ribeiro Alves ou com a participação de algum educador social de uma instituição conveniada como o educador de teatro do Artesanato Maristas Santa Isabel (CEMASI) e os educadores de *hip-hop* e percussão do Centro Social Marista (CESMAR). Nestes momentos, os coordenadores e coordenadoras eram convidados a experimentar as aulas daqueles projetos, realizando dinâmicas, danças ou executando gestos e batidas da percussão. Num processo de ‘se dar a conhecer’, visibilizar o que é desenvolvido por educadores e experimentar aquilo que as crianças e adolescentes vivenciam em suas rotinas nestes espaços não escolares: potencializar confiança e credibilidade.

Das formações foram surgindo demandas como realizar reuniões trimestrais envolvendo professores e professoras para a elaboração dos Conselhos de Classe, reuniões de planejamento e avaliação conjunta do trabalho desenvolvido, planejamento e execução conjunta do Calendário Escolar, promover formações para estudo das concepções de Educação integral para professores e educadores sociais, visita do coletivo de professores às instituições conveniadas e vice-versa, apresentação dos espetáculos teatrais e dos grupos de dança das instituições nas escolas, promover atividades na área de esportes e feiras de ciências, entre outras ações (CENPEC, 2015c).

Neste sentido, destaco a atuação de uma *expertise* que tem como objetivo integrar grupos que parecem inicialmente distintos, mas que, após as formações, irão se perceber naquilo que se estabelece como verdade: terem em comum a responsabilidade pela qualidade da educação das crianças e dos adolescentes das escolas públicas municipais. Esses sujeitos, sujeitados às formações, enquanto práticas de intervenção para sua integração e subjetivados em suas condutas de gerenciamento e administração dos processos de integralização, pelo convencimento de uma *expertise* terapêutica, se assim compreendermos, a partir de Miller e Rose (2012), a *expertise* do gerenciamento de conflitos.

Os autores, ao analisarem formas distintas com que 'autoridades da conduta humana' intervêm sobre as ações de grupos, de indivíduos, de famílias ou de formas de trabalho, perceberam que técnicas de diferentes domínios como psicologia, psiquiatria, economia ou sociologia, se entrelaçavam para a produção de verdades, de regimes de autoridade e práticas de subjetivação. Segundo Miller e Rose (2012):

Parecia improvável que técnicas tão evidentemente diferentes como custo-padrão e teste mental partilhassem muito, mas elas o faziam. Elas possuíam em comum uma preocupação com a norma e os desvios desta, uma preocupação com todos os dispositivos que possibilitavam intervir nas ações dos indivíduos, de modo a generalizar a norma sem, contudo, dizer diariamente às pessoas como deveriam viver suas vidas e que decisões tomar (idem, 2012, p.14).

Todo um aparato terapêutico, no entanto, se mobiliza, com suas linguagens e práticas circunscritas ao domínio psicológico, para a efetivação e para a eficiência do dispositivo do Compromisso. Processo que se articula às tecnologias avaliativas e às estratégias de comparação, na medida em que o custo-benefício do Programa Cidade Escola será avaliado por meio da Avaliação de Impacto. Uma das funções do coordenador ou coordenadora do Cidade Escola é o encaminhamento dos alunos e alunas para as instituições conveniadas. Portanto, se a conduta desta coordenação se torna um problema, a eficiência do dispositivo está em verificar o problema, conhece-lo e intervir sobre ele.

O gerenciamento de conflitos entre as escolas e as instituições conveniadas e os sujeitos que nelas atuam, especificamente, no que se relaciona às políticas de integralização devem ser contornadas de forma a não afetarem ou ameaçarem o governo dessas instituições e todos os sujeitos da Educação Integral. As práticas de integração, neste sentido, incidem sobre as tecnologias e estratégias acionadas pelo dispositivo do Compromisso, pois articuladas a elas está a eficiência deste dispositivo de governo educacional. A eficiência do dispositivo, como já mencionado, ocorrerá também pela validação tecnológica, apreendida na avaliação técnica conduzida pela *expertise* avaliativa e comparativa da FIS, apresentada nos subcapítulos 4.1. *Tecnologias*

avaliativas e estratégias de comparação do dispositivo do Compromisso: Ideb e Prova Brasil e 4.2. Provinha Brasil: efeitos de poder das racionalidades neoliberais na educação.

O repasse dos recursos municipais para essas instituições conveniadas ocorre mensalmente ao longo do ano de vigência do convênio, conforme tabela publicada anualmente no Diário Oficial de Porto Alegre e conforme faixa de repasse por atendimento definida para cada instituição, a exemplo das Tabelas 05 e 06 inseridas nessa Tese. Assim, se os estudantes estiverem ou não frequentando a instituição conveniada, durante aquele ano de vigência a mesma receberá o valor integral do repasse previsto. Portanto, independente do número de crianças e adolescentes cadastrados pela coordenação do Cidade Escola no SIE, a instituição receberá o valor definido, o que influenciará o cálculo do valor custo benefício avaliado pelo Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais da Fundação Itaú Social.

O custo-benefício do Programa Cidade Escola será avaliado mediante a comprovação de que os recursos destinados à integralização dos alunos e alunas do Ensino Fundamental produziram efeitos em suas aprendizagens, especificamente naquelas verificadas por testes padronizados como a Prova e a Provinha Brasil, que servem de cálculo para o Ideb. Mas, o que exatamente significa avaliar economicamente os projetos sociais, segundo a FIS?

(...) a avaliação econômica é composta de duas partes: avaliação de impacto e cálculo do retorno econômico. A avaliação de impacto usa ferramentas estatísticas para **estimar o efeito de um programa sobre os seus beneficiários, ou seja, se o programa atingiu ou não seus objetivos iniciais e qual a magnitude desse efeito**. Para que essa análise seja feita de forma objetiva, a avaliação necessita ter indicadores objetivos e mensuráveis, que possam ser utilizados para aferir o sucesso do programa. Além disso, é necessário que haja um grupo de controle, ou seja, pessoas, escolas ou regiões que não foram atendidas pelo programa e que são parecidas com o grupo que sofreu a intervenção, chamado, **segundo a tradição da literatura médica, de grupo de tratamento** (FIS, 2015d, p.09). [Grifos meus].

Enquanto destaco a circulação no campo educacional de linguagens próprias do mercado como eficiência e qualidade ou da psicologia como gerenciamento de conflitos e confiança, percebo-os entrelaçados e não mais distintos. Nesta perspectiva, a própria

avaliação promovida pela FIS traz conceitos pertencentes a outros domínios, como o médico, por exemplo, mas segmenta-os tratando-os como se essas fossem divisões naturais da realidade. Ao referir-se aos grupos de tratamento e de controle, essa discursividade viabilizada pela *expertise* econômica da FIS, propõe que a Educação Integral ‘trate’ da deficiência da qualidade educacional pública do Brasil. Nesta perspectiva, os estudantes ‘tratados’ pelas políticas municipais de integralização definem um grupo específico que será comparado ao grupo não tratado, aquele que estará sob o controle para que seja verificado como se comportou em relação às aprendizagens avaliadas nos testes padronizados, em relação à evasão e a reprovação, pois não incidiram sobre ele as políticas de integralização.

Esse ‘tratamento’ que será avaliado constitui-se um exercício de poder sobre os alunos e alunas sujeitos às políticas de integralização municipais mas, sobretudo, define uma classificação e uma seleção desses sujeitos, pois os difere dos outros, incidindo sobre eles um rol de práticas avaliativas: a *expertise* avaliativa manejará os dados referentes às rotinas escolares, aos projetos que realizam, às horas que permanecem na escola ou em um convênio, se são alunos do Programa Bolsa Família, há quantos anos estão frequentando a escola em turno inverso, se são alunos que moram próximo à escola, se são alunos com deficiência motora, auditiva ou visual, se são alunos que já reprovaram em outros anos, se já realizaram a Prova ou a Provinha Brasil, entre outras informações pertinentes à avaliação.

Condições dos estudantes são capturadas não apenas estatisticamente, mas também economicamente, pois atingir os percentuais estatísticos de integralização previstos no PDE não garante a eficiência do dispositivo. Caso não ocorram as aprendizagens esperadas, que darão o retorno econômico do Programa Cidade Escola, tal como prevê a *expertise* que o avalia, não há garantias do sucesso do Programa. O que interessa para a Avaliação de Impacto é, justamente, que além do retorno social ocorra o retorno financeiro do Programa em “termos monetários” comprovado pelos “benefícios gerados para o público atendido”, no caso, os estudantes das escolas públicas de ensino Fundamental da RME-PoA, que são integralizados. São estudantes que para além do currículo da escolarização, estão submetidos à organização curricular prevista em cada escola, que, obrigatoriamente, deve oferecer do total da carga horária

de projetos em jornada ampliada, 33% de projetos de Português e Matemática. Tecnologias avaliativas e estratégias de comparação estão articuladas economicamente às políticas educacionais, pois verificar o retorno econômico dos recursos públicos deste Programa para a sociedade implica regular o comportamento dos sujeitos educacionais por meio de uma lógica capitalista e empresarial.

A partir da perspectiva do governo, percebo a avaliação em larga escala como um mecanismo que tem o poder de diagnosticar, mas também de hierarquizar, selecionar, classificar, excluir ou incluir os mais diversos sujeitos e instituições. Essa forma de poder possui diversas atuações, na medida em que o Governo Federal define metas e ações para todos aqueles que aderiram ao Compromisso e trabalha para efetivar seu objetivo de desenvolvimento da qualidade educacional. Essa forma de poder que seleciona e esquadrinha, atua sobre os elementos que compõem essa rede de poder e de saber fazendo uso das estratégias e tecnologias já formatadas por esse dispositivo de governo, como a Secretaria de Educação de Porto Alegre, por exemplo. Neste sentido, a SMED-PoA executa a comparação entre índices de escolas, em relação a elas próprias. A escola é sua própria referência, seu parâmetro local, para definir novas formas de gerenciar suas rotinas escolares, o que faz parte dessa lógica comparativa produzida pela racionalidade econômico-empresarial do neoliberalismo.

Da mesma forma, em relação à Provinha Brasil, ao promover a comparação de resultados obtidos nessa avaliação, entre turmas integralizadas de I Ciclo e turmas não integralizadas, a SMED-PoA usa essa tecnologia como critério para definição de aprendizagens relativas a alfabetização, à Língua Portuguesa e à Matemática. Ao propor que o aluno fique mais tempo na escola e tenha acesso, além da oferta curricular, às atividades que contemplem essas áreas, integrantes das matrizes de referência dos exames nacionais em larga escala, acaba por regular, normalizar e legitimar o sucesso ou o insucesso daqueles que possuem ou não determinados conhecimentos. Neste processo, acaba por homogeneizar suas práticas escolares. As condições de possibilidade para os usos tecnológicos e estratégicos estavam fornecidas. Analisando que a Secretaria Municipal de Educação apropriou-se dessas produtivas e econômicas racionalidades avaliativas e comparativas, integrando-as ao seu cotidiano, apropriou-se

de instrumentos avaliativos, como índices e provas nacionais e propôs um uso ordenado e eficiente desses instrumentos, produzindo a atual conjuntura da educação municipal.

Comparar, de fato, torna-se a intenção primeira para conferir o que é mensurado em termos de qualidade educacional e enquadrar as medições em supostas normalidades qualificadas. Em relação à evasão, à aprovação e às aprendizagens em Português e em Matemática, as normalidades estabelecidas são observadas, medidas e analisadas com objetivos comparativos. O investimento nessas aprendizagens objetiva oferecer mais duas ou três horas semanais de atividades nessas áreas, para além do que já é acordado no currículo de escolarização, para que os índices avaliados, medidos e comparados apresentem determinado incremento. Desse modo, haveria resultados mais satisfatórios da qualidade educacional em escolas que investem na integralização da educação. Ao convocar a *expertise* avaliativa da FIS, busca conferir legitimidade aos saberes governamentalizadores do Compromisso.

A linguagem dá visibilidade ao entrelaçamento das esferas educacional e legal. Este entrelaçamento ocorre não apenas por tratar-se de políticas públicas, mas porque conforme o Decreto Federal nº 6.094/07 a adesão de cada ente federado ao programa implica a “assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb” e gera efeitos na esfera das leis, pois “o descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação” (BRASIL, 2007a, p. 3-5). Portanto, empreender em políticas de Educação Integral articulando estrategicamente as metas de integralização às metas de aferição da qualidade educacional foi uma das formas de governo produzidas pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, elemento constituinte do dispositivo do Compromisso.

Neste sentido, dar visibilidade às práticas bem sucedidas, por exemplo, para que essas práticas em suas linguagens e em suas experiências exitosas circulem e mobilizem outros sujeitos, sejam eles do campo educacional ou não, potencializa o governo das sociedades. Eventos como seminários e formações em Educação Integral promovidos pelas parcerias SMED-PoA, FIS e Cenpec, neste sentido, possibilitam os momentos de se

colocar em evidência aquilo que vem sendo produzido por este dispositivo do Compromisso. Direcionado para dar visibilidade às práticas bem sucedidas ao mesmo tempo proporciona estrategicamente os debates em que os sujeitos se sentem ouvidos e acolhidos em suas discussões.

Foi na abertura do 5º Seminário de Formação da EMEF Migrantes, que ocorreu nos dias 30 de setembro e 01 de outubro de 2015, para debater as práticas educacionais desenvolvidas nessa escola, que a Secretária de Educação de Porto Alegre ressaltou as diferentes formas de integralização que vêm ocorrendo na Rede de Ensino de Porto Alegre. Sob o tema *Educação Integral: Possibilidades e Desafios*, o evento foi divulgado no portal da Prefeitura Municipal e, conforme a Secretária,

(...) o espaço para a discussão qualifica o trabalho. “Ver todos aqui, à noite, para discutir educação é emocionante”, exaltou. Segundo ela, cada escola aplica a educação integral de uma maneira diferente, construindo suas propostas em cima das particularidades da comunidade local. “Queremos que os alunos permaneçam em um espaço de aprendizado por mais tempo, que vai qualificar e dignificar a vida desse ser humano”, manifestou (PORTO ALEGRE, 2015I, p. 01).

A escola Migrantes localiza-se no bairro Anchieta em Porto Alegre, próxima ao aeroporto Salgado Filho, e tem atualmente 159 alunos e alunas. É uma das escolas integralizadas da RME-PoA e tem uma proposta de integralização viabilizada por projetos com professores da RME-PoA e por práticas pedagógicas que se efetivam por meio das parcerias que essa instituição escolar busca nas empresas do seu entorno, em reciprocidade com as falas da Secretária de Educação que destaca as particularidades locais para a consolidação das políticas de Educação Integral.

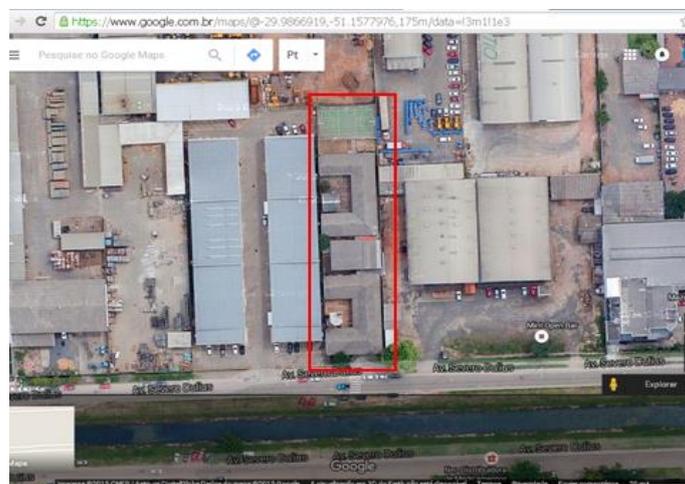
No seminário promovido em 17 de novembro de 2015 pela parceria SMED-PoA, Fundação Itaú Social e Cenpec, intitulado *Seminário Regional Políticas, Inovação Pedagógica e Práticas Curriculares na Educação Integral*, a discursividade das parcerias se manteve. A Secretária de Educação novamente ressaltou “que já existem projetos para implantar o sistema até o terceiro ciclo do Ensino Fundamental. ‘Temos escolas propondo o diferente. Estão sugerindo ações de integralização, por meio das parcerias

com as instituições, também para os adolescentes’, disse” (PORTO ALEGRE, 2015m, p. 01). As escolas Migrantes e Professora Ana Íris do Amaral participaram da mesa de debates deste seminário regional e apresentaram suas práticas pedagógicas viabilizadas pela integração entre os muitos atores que compõem a educação pública municipal. Apresentaram fotografias e vídeos dos trabalhos desenvolvidos, destacando as potencialidades daquilo que promovem em suas escolas.

A EMEF Migrantes, localizada em um bairro industrial de Porto Alegre, na zona norte da capital destacou, a partir da fala de sua coordenadora do Cidade Escola, sua localização como a possibilidade de realizar as parcerias promovidas. Em slides apresentados no seminário a coordenadora do Cidade Escola da EMEF Migrantes disponibilizou as imagens abaixo, onde situa a escola e as empresas parceiras, que estão no seu entorno:

Figura 01

Vista aérea da EMEF Migrantes



Fonte: Apresentação no Seminário Regional de Educação Integral, 2015.

Figura 02

Vista aérea da EMEF Migrantes e das empresas parceiras



Fonte: Apresentação no Seminário Regional de Educação Integral, 2015.

Ao relatar sobre o trabalho pedagógico de integralização desenvolvido na escola, a coordenadora expôs, sob o título de *Exploração do Território Educativo*, argumentos legais, como o encontrado no documento Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) e em literatura pesquisada, que subsidiam a proposta político pedagógico da instituição. Para a coordenadora, os slides apresentados objetivavam debater sobre as ações educacionais propostas nesta escola a partir das questões: “Quem tem afinidade com a proposta da escola, Somar forças e buscar novas perspectivas de ação e Sair dos muros da escola”. Segundo ela:

“As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola” (Diretrizes Curriculares Nacionais, Brasil, 2010, p.25) (PORTO ALEGRE, 2015m, p.01).

(...) a iniciativa privada é chamada a se articular, debatendo e decidindo com e nas comunidades as melhores formas de colaboração (...) Trata-se portanto, de uma dinâmica do desenvolvimento local calcada na potência dos

indivíduos e territórios (...) (Costa, 2012 p. 481) (PORTO ALEGRE, 2015m, p.01)⁸⁵.

As parcerias que foram citadas são com as empresas Indústria de Plásticos Herc, Sodexo, Isla sementes e Dell, que executam atividades voluntárias na escola ou nas suas próprias sedes desenvolvendo, conforme a coordenadora do Cidade Escola da EMEF Migrantes, atividades pedagógicas na área ambiental, contação de história, doação de bens materiais para a melhoria dos espaços, doações de presentes em datas como Dia das Crianças e Natal, construção de mobiliário adaptado para alunos e alunas com deficiência, entre outras ações, que objetivam promover mais aprendizagem, mais tempo de convivência e acolhimento aos alunos com algum tipo de deficiência.

Essas práticas, argumento, pontencalizam as parcerias com empresas para efetivação das políticas de integralização da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ao mesmo tempo em que objetivam assumir-se como práticas bem sucedidas e, ao serem apresentadas, corroboram para a circulação dos enunciados e das discursividades econômico-empresariais em eventos direcionados aos educadores sociais, gestores, professores e professoras de várias redes de ensino públicas e privadas e de organizações da sociedade civil. Práticas que evidenciam a responsabilização dessas empresas com a educação pública, na medida em que as empresas empreendem um trabalho direcionado para questões pedagógicas e investem em pessoal, em recursos financeiros, em tempo de envolvimento com as crianças e adolescentes, disponibilizam seus espaços de trabalho para atividades educacionais, entre outras práticas. Evidentemente, dão visibilidade ao comprometimento social e ético das empresas que efetivam as parcerias com as escolas municipais.

No entanto, acentuo que as formas de vínculo que vêm se constituindo como colaboração, voluntariado, parceria, cooperação técnica, conveniamento, por meio de estratégias globais, embora tenham características específicas nas relações que estabelecem, colocam em circulação uma variedade de práticas e discursividades de domínio econômico-empresarial e mercadológico que operam em relações políticas

⁸⁵ A citação de Costa, 2012, apresentada no slide não aparecia nas referências da apresentação.

locais. São políticas que se instauram em níveis micro e macro, se as compreendo a partir de Ball (2001), para quem

(...) no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). (...) no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes (...) (2001, p.103).

As parcerias não devem ser vistas a partir da dualidade público versus privado, pois são âmbitos que, mesmo demarcados historicamente como domínios distintos, são elementos constitutivos de formas de governo do Estado contemporâneo, considerando-se organizações, negociações e objetivos entre esses âmbitos. As práticas de governo é que devem ser o alvo das análises das formas de poder que se instauram na atualidade, o que proporciona condições de “sistematizar os múltiplos centros de cálculo e de autoridade que pervagam e ligam a vida pessoal, social e econômica”, e “permite-nos compreender que maneiras de exercício de poder ‘não-estatais’ são uma das características que definem o nosso presente” (MILLER e ROSE, 2012, p. 33). Para podermos examinar “como a ideia mesma de esfera privada foi formada concomitantemente às noções de espaço públicos, de moralidade pública”, entre outros (idem, 2012, p. 31).

Na apresentação da coordenadora do Cidade Escola da EMEF Professora Ana Íris do Amaral, neste Seminário Regional de Educação Integral, destaco aquilo que no próprio Projeto Político Pedagógico da escola é evidenciado. Conforme o PPP da escola, a educação que pretende “congregar-se com as necessidades do contexto atual é aquela que vê o aluno em sua singularidade, ou seja, como um ser humano com características próprias e únicas”, uma escola em “que temos alunos diversos e singulares, mas que precisa saber trabalhar diante da pluralidade sem perder a individuação na multiplicidade” (EMEF PROF. ANA ÍRIS DO AMARAL, p.22). Uma escola que marca a sua

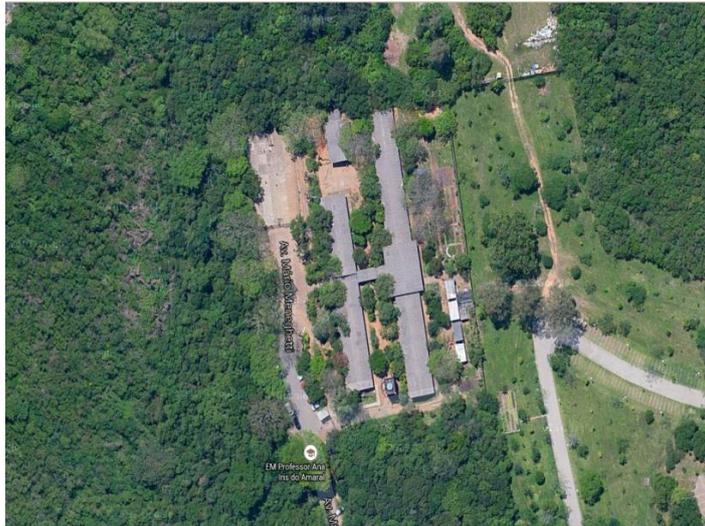
responsabilização com a qualidade da educação pública, por meio da noção de pertencimento e de acolhimento nos espaços educativos e objetiva conduzir os estudantes a relações outras com a escola, com os professores e professoras, com os gestores e outros funcionários desses espaços, entre eles mesmos, consigo e com as suas aprendizagens. Em sua apresentação, a coordenadora ressaltou que:

“Os alunos ficam mais tempo na escola aprendem mais e de formas mais variadas. Trabalhamos muitas coisas que não são avaliadas pelos índices de avaliação nacional como, por exemplo, as relações e, principalmente, a relação de pertencimento, pertencimento aos grupos e pertencimento à escola. Recebemos alunos que vem para esta escola devido ao turno integral. Apostamos na diversidade das atividades desenvolvidas na escola que são: Letramento, Numeramento, Dança, Laboratório de Inteligência Urbana (LIAU), Educação Ambiental, Robótica, Artes, Esporte, Astronomia, Laboratório de Aprendizagem, Mídias, Informática e estamos organizando Rádio Escolar e Jornal” (PORTO ALEGRE, 2015m, p.01).

A EMEF Professora Ana Íris do Amaral tem atualmente 382 alunos e alunas e localiza-se no bairro Protásio Alves, na zona norte de Porto Alegre. Os estudantes, em sua maioria, vão para a escola com uma linha alimentadora de transporte coletivo que vai até a região de mata onde ela se localiza. Os estudantes chegam nesta EMEF no início da manhã, entre 7h e 30 min e 7h e 45 min e retornam para casa às 17h e 30 min. Aos alunos e alunas do Jardim e do I Ciclo é determinada a ‘hora do soninho’ após o almoço, em função do tempo de permanência na escola.

A escola está construída num terreno doado pela Faculdade Porto-alegrense (FAPA), em meio a uma mata que pertence a essa instituição universitária, como mostra a figura disponibilizada em slide apresentado pela coordenadora do Cidade Escola, no Seminário Regional de Educação Integral Políticas, Inovação Pedagógica e Práticas Curriculares na Educação Integral:

Vista aérea da EMEF Professora Ana Íris do Amaral



Fonte: Apresentação no Seminário Regional de Educação Integral, 2015.

A noção de pertencimento ao grupo e à escola passa pela diversidade de ofertas de projetos no turno inverso ao da escolarização e demarca os espaços e tempos do brincar e da ludicidade. Os tempos do futebol, do balé, da horta, do teatro, da música, da fotografia, da rádio, da produção de vídeo, da astronomia, do lazer, entre outras atividades realizadas na escola compõem a organização curricular proposta por esta EMEF, conforme seu PPP. Argumento, no entanto, que percebo nesta proposta de trabalho uma lógica de produtividade, racionalizada a partir da governamentalidade neoliberal contemporânea. Aqui se trata não de escolarizar a capoeira, o esporte, a dança, o teatro, a robótica, o ‘soninho’, a horta, mas de seduzir as crianças e os adolescentes para saberem-se pertencentes a esses espaços e a essas práticas: a criança e o jovem devem reconhecer esses espaços e tempos na distância que lhes conferem, na distância dos tempos escolares e dos espaços escolares. “Aqui eles são felizes” é a fala da coordenadora do Cidade Escola. A não escola dentro da escola. Seduz porque não tem a marca da escolarização regular, seduz pela ludicidade, seduz para o pertencimento e para que cada aluno e aluna tenha outra relação com a escola, consigo mesmo e com o grupo, o que, conseqüentemente, afeta sua ‘produtividade escolar’. Ao mesmo tempo, esse processo demarca e reforça o turno regular como aquele institucionalizado, da organização curricular compartimentada, inflexível e rígida em suas propostas.

O entrelaçamento entre diferentes campos como o econômico-empresarial e o educacional é percebido em discursividades que circunscrevem racionalidades e práticas específicas em relação ao pertencimento e a sua relação com a produtividade. Sem buscar uma analogia com uma das formas para o aumento da produtividade no trabalho que hoje várias empresas investem, mas para destacar como certas práticas se instituem e mantêm-se, nos mais diferentes domínios, para favorecer a ideia de pertencimento e, conseqüentemente, de produtividade, trago como exemplo, uma reportagem veiculada no jornal Zero Hora em 15 de março de 2015⁸⁶. Nesta reportagem sobre quatro microempresas que dividem um complexo denominado Duplan 146, na capital, sob o título *Conheça colegas que plantam em grupo e trabalham juntos*, os funcionários destacam que

têm o prazer de fazer uma refeição mais barata e saudável, com temperos colhidos da horta montada entre a grade e o portão da casa (...), se todos usufruem dela é natural que colaborem para o seu crescimento e diversidade (...), a horta é aliada: o trabalho rende melhor, as frustrações são encaradas com mais maturidade, as relações entre as pessoas se fortalecem e a paciência é exercida constantemente (ZERO HORA, 2015b, p. 02).

Investir no lazer e nos espaços de interação é tema também de uma reportagem do Diário Catarinense intitulada *Nem parece um escritório: empresas investem em ambientes de trabalho diferenciados*, de 31 de janeiro de 2014. Este é um conceito, que segundo a reportagem, torna o ambiente corporativo mais acolhedor de integração e constitui-se uma tendência de mercado⁸⁷ atual: oferecer academia, sala de massagem, sala de jogos e até serviço de cabelereiro, não apenas facilita a vida dos funcionários

⁸⁶ A reportagem foi publicada no Caderno Vida e Estilo do Jornal ZH, mas também está disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/03/conheca-os-colegas-que-plantam-em-grupo-e-almocam-juntos-4718471.html>.

⁸⁷ Segundo a Associação Brasileira de Qualidade de Vida, em pesquisa junto a 500 gestores de qualidade de vida de empresas nacionais e multinacionais: para 70%, a qualidade de vida dos profissionais é imperativo estratégico para as empresas, para 68% o estresse e as questões emocionais são os problemas que mais afetam os profissionais, para 28% os programas de bem-estar reduzem custos com assistência médica, para 27% eles ajudam a manter a produtividade dos profissionais e para 23% ajudam a reter os talentos nas empresas (ABQV, 2011).

colaboradores, como motiva o colaborador, propicia a criatividade e a criação, aumentando sua produtividade (DIÁRIO CATARINENSE, 2014).

Portanto, sem buscar uma comparação das relações estabelecidas nas escolas e aquelas estabelecidas em diferentes ambientes empresariais, busquei nessas discursividades as racionalidades que circunscrevem práticas específicas em relação ao pertencimento na sua relação com a produtividade. Essas podem parecer análises um tanto quanto aparentes dos trabalhos desenvolvidos nessas escolas, mas o que proponho destacar são, exatamente, as proposições que se pretendem assumir verdadeiras e fazer circular em espaços de debate como formações e seminários. O brincar está na escola, o teatro está na escola, da mesma forma a dança, a música ou o esporte, mas não necessariamente escolarizados, quando percebidos compondo práticas para além dos tempos e dos espaços regulados e normatizados da escolarização obrigatória com seus duzentos dias letivos, suas disciplinas obrigatórias, seus conteúdos exigidos, compondo antes aqueles espaços e tempos de ser feliz e mudando o comportamento e as relações entre os sujeitos da Educação Integral e as instituições da integralização. Da mesma forma, pode-se perceber a intenção estratégica que vincula a relação de pertencimento com as relações que os sujeitos estabelecem no que refere aos conhecimentos que circulam nas escolas e às aprendizagens.

Novas lógicas do neoliberalismo contemporâneo que se movimentam por diferentes domínios. Conforme Gros (2010) o neoliberalismo não tem somente efeitos políticos ou éticos. Cada sujeito “é convidado a construir uma relação consigo mesmo de acordo com a modalidade capitalística dominante (o empreendimento), o que significa que, em suas relações sociais e em seu lazer, o sujeito deverá perguntar sempre: será que estou fazendo o investimento certo?” (idem, 2010, p.20). A ressonância desses campos econômico-empresariais e sociais, um no outro e a circulação de suas linguagens e práticas em seminários e formações corroboram para a potencialização das práticas reguladoras dos fazeres e dizeres escolares. Pois, “o que acontece quando as pessoas se reúnem? Quando seis, dezesseis ou vinte e seis indivíduos se juntam em uma sala de seminário, em uma sala de aula, em um encontro de negócios, ou em um lugar de trabalho? Acima de tudo eles permanecem simplesmente indivíduos” (MILLER e ROSE, 2012, p.182). Mas, alguém pode fazer “um

tipo de fusão entre o projeto de 'si mesmo' e um projeto 'profissional'", pode "fazer de si mesmo um melhor administrador, professor, guarda carcerário, assistente social, clérigo, ou enfermeiro ao fazer de si mesmo, se não uma pessoa melhor, então, pelo menos, uma pessoa mais sensata" (idem, 2012, p.196).

As tecnologias, as práticas e estratégias fazem uso de linguagens, estatísticas, cálculos, sujeitos e suas relações, instituições educacionais ou não, conhecimentos, *expertises* e uma série de processos que remetem a formas de efetivação do governo, por meio dos compromissos assumidos com a qualidade da educação e dos múltiplos elementos que compõem o campo educacional no que refere, especificamente, ao dispositivo analisado. Reconheço a possibilidade de agrupar uma série de sentidos sob o que seria assumir compromissos com a qualidade educacional e tantas outras ideias enunciadas em políticas públicas educacionais, técnica e politicamente racionalizadas para a produção de outros modos de governo dos estudantes, dos professores e professoras, dos gestores, das escolas e das instituições, constituindo outras formas de administrar suas aprendizagens, seus projetos, seus conhecimentos, suas aspirações, suas formas de ser.

Contudo, apresentei possibilidades de problematização das políticas de integralização municipal que se articulam aos propósitos nacionais de governo educacional, formatados por uma racionalidade neoliberal, que objetivam responsabilizar a sociedade brasileira pela qualidade da educação pública. Valendo-se de uma discursividade em que eficiência e qualidade andam juntas e agrega às suas linguagens e práticas ideias de produtividade, credibilidade, confiança, custo-benefício, tratamento, gerenciamento de conflitos, retorno econômico, entre outras tantas noções. Os propósitos de governo produzem o que considerei como práticas de integração, tecnologias avaliativas e estratégias de comparação acionadas pelo dispositivo de governo educacional do Compromisso. Iniciei essa Tese referindo-me aos caminhos que levaram à pesquisa proposta e finalizo, agora, referindo-me aos caminhos que percorri. Caminhos que somente foram possíveis porque me amparei em uma diversidade de produções teóricas de autores que, assim como eu, se valeram do trabalho conceitual e analítico de Michel Foucault. Caminhos possíveis, na medida em que se aceita desse autor seus gestos e seu convite: "não aceito a palavra 'ensinamento'.

Um livro sistemático que empregasse um método generalizável ou que desse a demonstração de uma teoria traria ensinamentos. Meus livros não têm, exatamente, esse valor. São, antes, convites, gestos feitos em público” (Foucault, 2010b, p.235).

Referências

ABQV. **Pesquisa sobre programas de qualidade nas empresas.** Associação Brasileira de Qualidade de Vida. 2011. Disponível em: <http://www.abqv.com.br/portal/Content.aspx?id=294>. Acessado em 23 de agosto de 2015.

ALAVARSE, O. Desafios d avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. In: **cadernoscenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p.135-153, jun. 2013.

AQUINO, J. G. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmento docente. In: **Educação**, Porto Alegre: PUCRS/Faculdade de Educação, v. 36, n. 2, maio/agosto, 2013, p. 201-209.

ATEMPA, **Plenária da Educação define ações em defesa do Congresso Municipal de Educação.** Disponível em: <http://atempa.com.br/wordpress/?p=2452> Acesso em: 20 de novembro de 2015.

ARROYO, M. Compondo matrizes para o debate. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito e outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

BELLO, S. E. As práticas curriculares em matemática que se produzem pelo governo do IDEB In: **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, Vol. 30, n.2 (jul./dez. 2012), p. 19-30.

BENITES, L. F. R. A governamentalização do Estado contemporâneo: uma cartografia dos mecanismos estatais de controle, In: **Sociologias**, vol. 6, núm. 12, julho-dezembro, 2004, p. 274-303. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

BRASIL, **Prova Brasil.** INEP/MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 20 de novembro de 2015a.

BRASIL, **Ideb resultados e metas.** INEP/ MEC. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 de novembro de 2015b.

BRASIL, **Programa Dinheiro Direto na Escola.** MEC. [http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/itemlist/tag/PDDE%20\(Dinheiro%20Direto%20na%20Escola\)](http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/itemlist/tag/PDDE%20(Dinheiro%20Direto%20na%20Escola)). Acesso em: 20 de novembro de 2015c.

BRASIL, **Lei do Terceiro Setor**, Lei nº 13.204 de 14 de dezembro de 2015d.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa**. MEC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 de novembro de 2015e.

BRASIL, **Programa Bolsa Família**. Disponível em Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 20 de novembro de 2015f.

BRASIL, **Plano Nacional da Educação 2014-2024**, MEC, 2014a.

BRASIL, **Termo de Cooperação Técnica nº 23.247**, MEC, 2014b.

BRASIL, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. INEP/ MEC. 2014c.

BRASIL, **Provinha Brasil**. INEP/ MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/sistema-provinha-brasil2014h>. Acesso em: 10 de junho de 2014d.

BRASIL, **Plano de Ações Articuladas - PAR**, Relatório Público. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em 10 de junho de 2014e.

BRASIL, **Programa Gestar II: Gestão da Aprendizagem Escolar**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=649. Acesso em 10 de junho de 2014f.

BRASIL, **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB (Nota técnica)** INEP/ MEC. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf Acesso em: 10 de junho de 2014g.

BRASIL, **Nota Técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. INEP, 2014h.

BRASIL, **Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação dos resultados**. INEP/ MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2014/provinha_brasil_guia_correcao_interpretacao_resultados.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2014i.

BRASIL, **Coletiva PNE 2014-2024**, MEC. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/centrais-de-conteudo/imagens/portal-brasil/coletiva-pne>. Acesso em: 26 de junho de 2014j.

BRASIL, **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC. 2013

BRASIL, **Diário Oficial da União**, número 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012.

BRASIL, **Nota oficial do Relatório de Desenvolvimento Humano**. MEC, 2010.

BRASIL, **Síntese do indicador do PAR**. MEC. <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=indicador&ordem>

=7&inuid=2932&itrid=2&est=Rio%20Grande%20do%20Sul&mun=Porto%20Alegre&mu nicod=4314902&estuf=RS Acesso em: 20 de novembro de 2009.

BRASIL, **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007**. MEC, 2007a.

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE**. MEC, 2007b.

BRASIL, **Plano Nacional da Educação 2001-2010**, MEC, 2001.

BUENO, F. S. **Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa**: vocábulos, expressões da língua geral e científica, sinônimos e contribuições do Tupi-Guarani. São Paulo: Edição Saraiva, 2^o volume, 1974.

CENPEC, **Quem somos**. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 de novembro de 2015a.

CENPEC, **Assessoria de Educação Integral PoA**. Disponível em <http://www.cenpec.org.br/projetos/assessoria-em-educacao-integral/secretaria-municipal-de-educacao-de-porto-alegre-rs-2/> Acesso em: 20 de novembro de 2015b.

CENPEC, **Síntese de sugestões propostas por coordenadores de escolas municipais e entidades conveniadas para a integração de trabalhos do Programa Cidade Escola/Educação Integral/SMED-PoA**. 2015c.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Disponível em: <http://www.cepal.org/pt-br/about>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.34, n., mai./ago., 2009, p.171-186.

DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**: cinco textos e uma entrevista de Gilles Deleuze. Lisboa : Passagens, 1996.

DIÁRIO CATARINENSE, Nem parece um escritório: empresas investem em ambientes de trabalho diferenciados. In: **Diário Catarinense**, de 31 de janeiro de 2014

DÍAZ, M., Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. SILVA, T. T. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.14-29.

DOURADO, R. C. **A comparabilidade internacional do indicador “Relação Aluno/Professor”**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DURÁN, F. J. **O que quer uma avaliação em larga escala?** o IDEB (Brasil) e o PED (Espanha), Porto Alegre, UFRGS. Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação, 2013. DVD

DUSSEL, I. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, vol. 29, n. 1 jan./jun., 2004. p. 45-68.

EMEF PROF. ANA ÍRIS DO AMARAL, Projeto Político Pedagógico, 2013.

FIMYAR, O. Governamentalidade com ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre, vol. 34, n. 2 (maio/ago.), 2009, p. 35-56.

FIS, **Fundação Itaú Social**. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.com.br/?gclid=CKKBqd3JzcoCFU0GkQodkAkHtA>. Acesso em 20 de novembro de 2015a.

FIS, **Portal educação e participação**. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/>. Acesso em: 20 de novembro de 2015b.

FIS, **Avaliação econômica de projetos sociais**. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.com.br/pt-br/programas/avaliacao-economica-de-projetos-sociais>. Acesso em: 20 de novembro de 2015c.

FIS, **Avaliação econômica de projetos sociais**. Disponível em http://fundacao-itausocial-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/livro_av_econ_ajuste.pdf?GN0sAyasNtppp13h3K_S_715.FJ3Xcd. Acesso em: 20 de novembro de 2015d.

FIS, **Programa de Avaliação de Impacto do Programa Cidade Escola**, no prelo, 2015e.

FIS, **Formação Políticas de Educação Integral** Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/formacao-em-porto-alegre-busca-fortalecer-a-articulacao-de-praticas-de-educacao-integral-entre-organizacoes-e-escolas-publicas/> Acesso em: 20 de novembro de 2015f.

FIS, **Assessoria em PoA**. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/locais-de-atuacao/educacao-porto-alegre/>. Acesso em: 20 de novembro de 2015g

FIS, **Prêmio Itaú-Unicef**. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/premio-itaunicef/>. Acesso em: 20 de novembro de 2015h.

FIS, Todos juntos. In: **Boletim Informativo**. Disponível em: <http://us10.campaign-archive2.com/?u=ee5b2c936301f67a5c581ee09&id=fb26e8051e&e=05330c457b>. Acesso em: 20 de novembro de 2015i.

FIS, Vivenciando o Hip-Hop. In: **Boletim Informativo**. Disponível em: <http://us10.campaign-archive2.com/?u=ee5b2c936301f67a5c581ee09&id=fb26e8051e&e=05330c457b>. Acesso em: 20 de novembro de 2015j.

FIS, Educadores discutem papel das conveniadas e das escolas, juntas, no processo de aprendizagem. In: **Boletim Informativo**. Disponível em: <http://us10.campaign-archive2.com/?u=ee5b2c936301f67a5c581ee09&id=fb26e8051e&e=05330c457b>. Acesso em: 20 de novembro de 2015k.

FOUCAULT, M. A propósito daqueles que fazem a história. In: FOUCAULT, M. **Repensar a política** (Ditos e Escritos VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 365-368.

- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1975-1976). 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Repensar a política** (Ditos e Escritos VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 289-347.
- FOUCAULT, M. O intelectual e os poderes. In: FOUCAULT, M. **Repensar a política** (Ditos e Escritos VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d. p. 371-376.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France, (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. O filósofo mascarado. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento** (Ditos e Escritos II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 299-306.
- FOUCAULT, M. Theatrum philosophicum. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento** (Ditos e Escritos II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. p. 230-254.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, M. Política da verdade. In: RABINOW, P. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999a.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999b.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade, In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 243-276.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder, In: Dreyfus, H. e Rabinow, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. In: M. Foucault, Resumo dos cursos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- FOUCAULT, M. Omnes et singulatim: para uma crítica da razão política. In: FOUCAULT, M. **Estratégias, poder, saber** (Ditos e Escritos IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994b.
- GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault** (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set, 2013, p. 732-742.
- GROS, F. Foucault e o direito dos governados. In: **Revista do Instituto Humanistas Unisinos On line**. São Leopoldo, Ano X, 343, set 2010, p. 19-20.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, vol. 29, n. 1 jan./jun., 2004, p. 27-44.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LEHER, **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros**. Disponível em: <http://brasildefato.com.br/node/32359>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.
- MACHADO, J. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Confluência, 1967.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994. p. 21-34.
- MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). In: **Educação & realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, vol. 39, n. 2 abr./jun., 2014, p. 337-357.
- MEIRELES, C. **Poesia completa**: Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- MELLO, D. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?” Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.
- MILLER, P.; ROSE, N., Governing economic life. In: GANE, M; JONHSON, T. (ed.) **Foucault’s new domains**. Londres: Routledge, 1993.
- MILLER, P; ROSE, N. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Editora Paulus, 2012.
- MOLL, J. A agenda da Educação Integral. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito e outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOTTA, M. B. Apresentação à Edição Brasileira de Repensar a política, In: Foucault, M. **Repensar a política** (Ditos e escritos, VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- NARDI, H. C. **Ética, trabalho e subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

Ó, J. R. do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n. 2 maio/ago. 2009, p. 97-117.

PACHECO, S.; TITTON, M. B. P. Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito e outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994. p. 211-224.

PNDU, **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. ONU, 2010.

PNDU, **Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. ONU, 2013.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, T. PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, M.; KOTTHOFF, H-G.; COWEN, R. **PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, p. 31-46.

POPKEWITZ, T.; BLOCH, M. Construindo a criança e a família: registros de administração social e registros de liberdade. In: **A difusão mundial da escola: alunos professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000, p.33-68.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S.; Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n 75, agosto/2001. p.111-148.

PORTO ALEGRE, Instrução Normativa 01/2015. In: **Diário Oficial de Porto Alegre**, em 08 de janeiro de 2015a.

PORTO ALEGRE, **Plano plurianual 2015**. SMED-PoA, 2015b.

PORTO ALEGRE, **Chamamento Público de 01/2014 para Cadastramento de Instituições no Projeto Cidade Escola/Educação Integral**, publicado como processo administrativo 001.0288172013 da SMED-PoA, 2014. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/edital.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2015c.

PORTO ALEGRE, **Plano de trabalho**. Disponível, em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/anexo_iv.2013.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2015d.

PORTO ALEGRE, **Diretrizes do Cidade Escola**. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/anexo_iii.2014.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2015e.

PORTO ALEGRE, **Plano Municipal de Educação**. Disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2015f.

PORTO ALEGRE, **Formação Ludicidade e aprendizagens**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=181124&SMED+PROMOVE+FORMACAO+SOBRE+LUDICIDADE+NO+ENSINO+FUNDAMENTAL. Acesso em: 20 de novembro de 2015g.

PORTO ALEGRE, **Congresso Municipal 2015**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=176995&CONGRESSO+DEBATE+PLANO+MUNICIPAL+DE+EDUCACAO+DIAS+24+E+25. Acesso em: 20 de novembro de 2015h.

PORTO ALEGRE, **Processo 125639**. Disponível em: <http://transparencia.camarapoa.rs.gov.br/processos/125639>. Acesso em: 20 de novembro de 2015i.

PORTO ALEGRE, **Manifestação do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação**. Sessão Plenária de 13 de agosto de 2015j.

PORTO ALEGRE, **Parecer nº 009/2015** do Conselho Municipal de Educação-PoA. 2015k.

PORTO ALEGRE, **Escola Migrantes promove formação sobre educação integral**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=181272&ESCOLA+MIGRANTES+PROMOVE+FORMACAO+SOBRE+EDUCACAO+INTEGRAL. Acesso em: 20 de novembro de 2015l.

PORTO ALEGRE, **Seminário Regional Políticas, Inovação Pedagógica e Práticas Curriculares na Educação Integral**. Disponível em: Acesso em: 20 de novembro de 2015m.

PORTO ALEGRE, **Educação Integral: a SMED entremeando conhecimentos na cidade de Porto Alegre, 2014a** (no prelo).

PORTO ALEGRE, **Plano plurianual 2014**. SMED-PoA, 2014b.

PORTO ALEGRE, **Plano de Trabalho Cidade Escola**. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/anexo_iii.2013.pdf.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha. 1998.

RABINOW, P. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do Eu? In: **Educação & realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 26, n. 1 jun./jul. 2001, p. 33-58.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. SILVA, T. T. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.30-45.

RUIZ, C. A exceção jurídica na biopolítica moderna. In: **Revista do Instituto Humanistas Unisinos On line**. São Leopoldo, Ano X, 343, set 2010, 28-32.

SANTAIANA, R. S. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2015.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M.; CAMPOS, R. F. Conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.222-247.

THOMPSON, G. **Responsabilidade e neoliberalismo**. Disponível em: https://www.opendemocracy.net/article/responsibility_and_neo_liberalism. Acesso em: 15 de maio de 2015.

TPE, **Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso: em 15 de maio de 2015.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n. 2 maio/ago. 2009, p. 135-152.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Unesco, Jomtiem, 1998.

VEIGA-NETO, A. **Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios**. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, na UFMG, Belo Horizonte, MG, em 04 de setembro de 2012.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. XIV ENDIPE, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2011.

VEYNE, P. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 1998.

VOSS, D. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS)**. Pelotas. Tese de Doutorado, Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2012.

ZERO HORA, Morro da Cruz vence prêmio nacional. In: **Jornal Zero Hora**, em 28 de novembro de 2015a.

ZERO HORA, Conheça colegas que plantam em grupo e trabalham juntos. In: **Jornal Zero Hora**, em 15 de março de 2015b.

Lista de anexos

Anexo 01: Aceite da Diretoria Pedagógica da SMED-PoA, para realização da pesquisa de Doutorado.

Anexo 02: Aceite da Diretora da EMEF Migrantes, para realização da pesquisa de Doutorado.

Anexo 03: Aceite da Diretora da EMEF Professora Ana Íris do Amaral, para realização da pesquisa de Doutorado.

Anexo 04: Termo de Cooperação Técnica nº 23.247 de Porto Alegre e MEC (BRASIL, 2014a).

Anexo 05: Tabela das Turmas Integralizadas em 2015.

Anexo 01

À Diretora da EMEF Professora Ana Íris do Amaral

Prezada Diretora,

Encaminho solicitação para realizar junto à EMEF Professora Ana Íris do Amaral pesquisa vinculada ao curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sou professora da Rede Municipal de Ensino desde 2001 e, atualmente, trabalho na assessoria da Educação Integral, no setor Cidade Escola, da SMED-PoA. Meu ingresso no Doutorado deu-se na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma.

Minha proposta de Tese é analisar políticas públicas educacionais do município de Porto Alegre e práticas pedagógicas conectadas às propostas educacionais do Programa Cidade Escola/Educação Integral. As análises terão como objetivo dar visibilidade às práticas investidas para integralização educacional desta Rede de Ensino. As escolas definidas para a pesquisa são consideradas integralizadas por terem mais de 90 % ou a totalidade de seus alunos e alunas integralizados, com atendimento no turno inverso ao da escolarização, por professores e professoras com projetos de Rede, com oficinairos do Programa Mais Educação e educadores sociais das instituições conveniadas.

Esta solicitação atende às condições que integram a Resolução n^o 466, de 12 de dezembro de 2012, sobre ética na pesquisa.

Atenciosamente.

De acordo:


Cleuza Lara Campello dos Santos
Vice-Diretora Subs Aut. 009/2015
EMEF Prof^a Ana Iris do Amaral
Av. Mario Meneghetti, 1000 F: 3289-5859

Suzana Lima dos Santos

Porto Alegre, 14 de janeiro de 2016.

Anexo 02

À Diretora da EMEF Migrantes

Prezada Diretora,

Encaminho solicitação para realizar junto à EMEF Migrantes pesquisa vinculada ao curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sou professora da Rede Municipal de Ensino desde 2001 e, atualmente, trabalho na assessoria da Educação Integral, no setor Cidade Escola, da SMED-PoA. Meu ingresso no Doutorado deu-se na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, sob orientação da Profª. Drª. Adriana da Silva Thoma.

Minha proposta de Tese é analisar políticas públicas educacionais do município de Porto Alegre e práticas pedagógicas conectadas às propostas educacionais do Programa Cidade Escola. As análises terão como objetivo dar visibilidade às práticas investidas para integralização educacional desta Rede de Ensino. As escolas definidas para a pesquisa são consideradas integralizadas por terem mais de 90 % ou a totalidade de seus alunos e alunas integralizados, com atendimento no turno inverso ao da escolarização, por professores e professoras com projetos de Rede, com oficinas do Programa Mais Educação e educadores sociais das instituições conveniadas.

Esta solicitação atende às condições que integram a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sobre ética na pesquisa.

Atenciosamente.

De acordo:



Lelda Susi dos Reis Bauer
Direção
Matr.: 904524/1 Aut. nº 142/2013

Suzana Lima dos Santos

Porto Alegre, 14 de janeiro de 2016.

Anexo 03

À Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação

Prezada Diretora, Sr^a Adriana Itanajara Guedes

Encaminho solicitação para realizar junto ao Setor Cidade Escola e às escolas EMEF Migrantes e EMEF Ana Íris do Amaral, pesquisa vinculada ao curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sou professora da Rede Municipal de Ensino desde e, atualmente, trabalho na assessoria da Educação Integral, no setor Cidade Escola, da SMED-PoA. Meu ingresso no Doutorado deu-se na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma.

Minha proposta de Tese é analisar políticas públicas municipais de integralização educacional e práticas pedagógicas conectadas às propostas educacionais do Programa Cidade Escola. As análises terão como objetivo dar visibilidade às práticas investidas para integralização educacional desta Rede de Ensino. As escolas definidas para a pesquisa são consideradas integralizadas por terem mais de 90 % ou a totalidade de seus alunos e alunas integralizados, com atendimento no turno inverso ao da escolarização, por professores e professoras com projetos de Rede, com oficinairos do Programa Mais Educação e educadores sociais das instituições conveniadas.

Esta solicitação atende às condições que integram a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sobre ética na pesquisa.

Atenciosamente.

De acordo:


Adriana Itanajara Guedes
Diretora Pedagógica/SMED
Matrícula 241717/01

Suzana Lima dos Santos

Porto Alegre, 14 de janeiro de 2016.

Destaques do Governo

Relatório Público do Município *Porto Alegre* do Estado do
RS

TERMO DE COOPERAÇÃO



Ministério da Educação

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 23247 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC E O MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS REPRESENTADO PELA PREF MUN DE PORTO ALEGRE.

A União, por meio do Ministério da Educação - MEC, inscrito no CNPJ sob o nº 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília/DF, neste ato representado pelo ministro de Estado Fernando Haddad, e o MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE/RS, representado pela PREF MUN DE PORTO ALEGRE, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 9296356000160, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) JOSÉ ALBERTO FOGAÇA DE MEDEIROS, residente e domiciliado(a) em Porto Alegre/RS, CPF nº 06301525000, resolvem celebrar o presente **Termo de Cooperação Técnica**, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.004755/2008-31, nos termos do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Parágrafo único - O MEC designa como unidades executoras do presente **Termo de Cooperação Técnica** o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica - SEB.

DAS AÇÕES

CLÁUSULA SEGUNDA - A implementação do **Termo de Cooperação Técnica** se dará por intermédio da execução de ações e atividades descritas no Anexo I deste Termo.

Parágrafo único - A execução das ações constantes do Anexo I será de acordo com os quantitativos, estratégias de implementação e cronogramas constantes do Plano de Ações Articuladas, parte integrante deste processo.

DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICIPES

CLAUSULA TERCEIRA - Compete conjuntamente aos partícipes:

- a. desenvolver, elaborar e prover apoio técnico aos programas e projetos a serem definidos para a implementação do presente Termo;
- b. disponibilizar materiais e informações técnicas necessárias à implementação dos programas e projetos;
- c. acompanhar, monitorar e avaliar os resultados alcançados nas ações e atividades programadas, visando a otimização e/ou adequação quando necessários;
- d. conduzir todas as atividades com eficiência e dentro de práticas administrativas e técnicas adequadas.

DA VIGÊNCIA

CLÁUSULA QUARTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** vigorará pelo prazo de 04 (quatro) anos, a partir da data de sua assinatura, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, podendo ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de no mínimo 30 (trinta) dias.

DAS ALTERAÇÕES (AJUSTES)

CLÁUSULA QUINTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** poderá ser ajustado (aditivado), sempre que houver acordo para alteração das ações previstas no Plano de Ações Articuladas.

DOS RECURSOS

CLÁUSULA SEXTA - Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução deste **Termo de Cooperação Técnica**. As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta de dotações específicas constantes nos orçamentos dos partícipes e/ou outros parceiros.

DA RESCISÃO

CLÁUSULA SÉTIMA - A rescisão deste Termo ocorrerá em decorrência do inadimplemento das cláusulas pactuadas, quando a execução das ações e atividades estiver em desacordo com o objeto, e ainda por razões de interesse público.

DA PUBLICAÇÃO

CLÁUSULA OITAVA - A publicação deste **Termo de Cooperação Técnica** será efetivada, por extrato, no Diário Oficial da União, que correrá à conta do MEC as despesas correspondentes.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

CLÁUSULA NONA - A efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE fica condicionada à disponibilidade orçamentária-financeira, bem como às demais circunstâncias impeditivas ao cumprimento do estabelecido no presente Termo.

CLÁUSULA DÉCIMA - Fica eleito o Foro da Seção Judiciária do Distrito Federal, para dirimir dúvidas ou litígios decorrentes da interpretação, aplicação ou execução deste Termo, com renúncia expressa de qualquer outro.

E, por estarem de pleno acordo, firmam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as duas testemunhas abaixo qualificadas.

Brasília-DF, 24 de Agosto de 2009.

FERNANDO HADDAD
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

JOSÉ ALBERTO FOGAÇA DE MEDEIROS
PREF MUN DE PORTO ALEGRE

Testemunhas:

Nome:.....
CPF:.....
R.G:.....
Assinatura:.....

Nome:.....
CPF:.....
R.G:.....
Assinatura:.....

Anexo 1

Assistência Técnica do MEC ao Município Porto Alegre.



Anexo 05

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE
DIRETORIA PEDAGÓGICA
CIDADE ESCOLA / EDUCAÇÃO INTEGRAL
Turmas Integralizadas - 2015

Escolas	Total	Turmas
201-Afonso Guerreiro	04	A11,A21,A31,B11
202-Alberto Pasqualini		
203-América	04	A21,A22,A31,A32,A10s/sala
204-Arany Silva	02	A11,A21
205-Décio Martins Costa	04	JA1,JB,A21,A31
206-Dolores Alcaraz Caldas	03	JB1,JB2,A11
207-Gilberto Jorge	03	A11,A21,A31
208-Grande Oriente		
209- Ildo Meneghetti		
210-José Loureiro		
211-João Goulart		
212-Judith Macedo		
213-Larry Ribeiro	02	A10
214-Leocádia Prestes	03	A21,A22,B22,c/AABB e FECI
215-Liberato Salzano		
216-Martim Aranha	04	JB1,A11,A21,A22
217-N. Sra. de Fátima	05	A11,A12,A21,A22,A31
218-Pepita de Leão	01	A11
219-Presidente Vargas	02	A10
220-Villa Lobos		
221- João Satte	03	A11,A12,A21
222-Ana Iris	09	JB,A11-12,A21-22,A31-32,B11- B12
223-Mariano Beck	03	A11,A21,A31
224-Pessoa de Brum		
226-Gabriel Obino	04	A11,A21,A31,A32
227-Antonio Giúdice		
228-Lauro Rodrigues	03	A13,A23,A33
229-Lidovino Fanton	01	A11
231-Marcirio Loureiro		
232-Victor Issler	01	A31
234-Jean Piaget	01	A13
235-Anísio Teixeira		
237-São Pedro	02	A11,A12

238-Saint'Hilaire		
239-Wenceslau Fontoura	01	A11
240-Campos do Cristal		
241-Migrantes	09	Escola integralizada
242-Monte Cristo	02	A11,a21
243-Morro da Cruz		
244-Neuza Brizola	12	Escola integralizada
EPA		
246-Chico Mendes		
247-Mário Quintana	02	A21,A22
248-Chapéu do Sol	02	A11,A12
249-Timbaúva		
250-N. Sra. do Carmo	02	A11,A12
252-Rincão		
253-Moradas da Hípica		
	TOTAL=	94 turmas
		1.820 h
		91 professores de 20h