



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANILO BARROSO CELEDÔNIO

**“PAREM AS MÁQUINAS! AGORA É O SPAECE”: UMA ETNOGRAFIA ENTRE A
GESTÃO E O ENSINO NO CONTEXTO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO CEARÁ**

FORTALEZA
2023

DANILO BARROSO CELEDÔNIO

“PAREM AS MÁQUINAS! AGORA É O SPAECE”: UMA ETNOGRAFIA ENTRE A
GESTÃO E O ENSINO NO CONTEXTO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal do Ceará como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de
construção: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi

FORTALEZA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

- C1" CELEDONIO, Danilo Barroso.
"Parem as máquinas! agora é o SPAECE" : Uma etnografia entre a gestão e o ensino no contexto de avaliações em larga escala em uma escola pública do interior do Ceará / Danilo Barroso Celedonio. – 2023.
307 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. ALCIDES FERNANDO GUSSE.
1. SPAECE. 2. Etnografia. 3. Avaliações. 4. Ensino Médio. 5. Ceará. I. Título.
CDD 370
-

DANILO BARROSO CELEDÔNIO

“PAREM AS MÁQUINAS! AGORA É O SPAECE”: UMA ETNOGRAFIA ENTRE A
GESTÃO E O ENSINO NO CONTEXTO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dra Bernadete de Lourdes Ramos Beserra
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dra. Marion Teodósio de Quadros
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

AGRADECIMENTOS

Este tipo de trabalho conta com uma rede tão ampla de apoio que resolvi dividi-lo em três grupos principais:

Aos meus núcleos familiares; meus pais, Paulo Celedônio e Socorro Barroso, pela vida e todo o apoio de sempre, desde a escolha das escolas, liberdades conferidas, até toda a formação ética para o trabalho. Exemplos de servidores públicos que dedicaram a vida para suas instituições e mostraram dores e delícias envolvidas nesse ambiente laboral; esta titulação não se aproxima minimamente do que foi para eles a aprovação no vestibular em 1998 e no concurso público Seduc-CE em 2010. A meus irmãos, Alisson e Paula, que por muito tempo foram cobaias de minhas hipóteses intuitivas e explicações infundáveis sobre coisas variadas; deles para os seus (nossos), Vanessa, Raquelia, Julia e Alisson Filho, pessoas íntimas e para o sempre, como indica Raul Seixas: “é que tudo acaba onde começou”. À família Chaves Aguiar Barbosa, desde Ivan e Neuma e partindo deles para sua prole, Ítalo e Karoline, e daí aos netos e irmãos: Damasceno, Matheus, Isaac, Ana, Francisco, Márcia, Neném, Fred, Cristina, João Bosco. Todos deram força em momentos difíceis. À **minha** família, iniciando por Bárbara Chaves, minha inspiração, meu foco, minha satisfação, por vezes patroa-funcionária. Nesta pandemia fomos muitas coisas um para o outro, tantas que não cabem aqui. Você, meu amor, continua me salvando. Às minhas filhas: Laura, que nos fez renascer como gente em 2017, mostrando as muitas vidas que se podem ter numa só; e Elisa, nascida na primeira semana do Doutorado, em 2019, uma metáfora desta tese – total dependência, comunicação intuitiva, primeiras palavras, quedas, gritos, sorrisos, início de passos autônomos, alimentação cada vez mais sólida e, por fim, já decide, anda, corre e exige, apesar de sua extrema imaturidade.

A Ubirajara Barroso, pela iniciativa de incentivar e de certa forma custear o princípio da escolarização de seus irmãos e uma irmã, minha mãe, algo que repercutiu em toda uma família, que intuitivamente e da maneira que conseguiu, continuou o apego material e simbólico com os estudos; minha compreensão do conceito de *capital cultural* passa pela percepção desse fato.

Aos meus colegas/amigos: o isolamento no interior do Ceará me fez perder muitos contatos; a pesquisa e a pandemia impediram de fazer amigos. Mas certamente para este trabalho tenho a gratidão pelos colegas do Eixo Antropologia da Educação, iniciando pelos mais longevos: Silvio Dias Jr, onde estiver, quero que seja feliz e lutador; Carolina Bentes, revisora desde os primeiros textos, colega-amiga que auxiliou muito, mesmo que apenas pelo celular; Nicolle Colares, parceira de textos e hipóteses; Ernesto Gadelha, um sujeito imenso em gentileza e inteligência, assim como João Victor, que pena não termos feito mais gaiatices juntos. Cezar

Amário, parceiro de hipóteses, leituras e amor ao Tricolor do Pici; aos amigos Márcio Abreu e Genilsa Pinheiro pela força e paciência de escutar sobre leituras e diários. Aos meus interlocutores do Tarcísio Freire, que vi sofrer e sorrir tantas vezes. A força da resistência silenciosa mora nos fortes da ponta do sistema.

À Seduc-CE, pelo investimento em seu servidor, que pode se ausentar de suas funções de sala de aula para estudar e publicar esta tese que contém críticas a parte de seu escopo administrativo. Uma Ciência democrática é construída, dentre outras coisas, por esse tipo de possibilidade.

Aos meus professores, por ordem cronológica: Simone de Souza (*in memorian*) e Meize Regina, duronas que me prepararam para o que estaria por vir; Bernadete Beserra, figura querida e que tanto me ensinou numa construção de respeito e colaboração constantes, sou imensamente grato pelo tempo que dedicou à minha formação e vou tentar, nos anos que ainda tiver, tentar escrever de uma forma que ela elogiasse – os sucessos intelectuais que tenho invariavelmente tornam lembrança de seu papel em minha formação. A Alcides Gussi, meu primeiro professor no meio dessas mulheres fortes; agradeço demais pela disposição de me receber entre seus alunos e sinto muito orgulho de poder trabalhar com ele. Pessoa inteligente, criativa, sensível e rigorosa com o trabalho. Cultiva em seu silêncio (que creio que seja) calculado, o tempo do aprendizado e a cristalização do que é um trabalho artesanal. Ao professor Sylvio Gadelha, que desde a Graduação em Pedagogia me instiga a pensar e lecionar com qualidade, referência teórica, ética e profissional; a Breyner Oliveira, por ter aceitado participar das bancas e nelas ter apresentado comentários preciosos, aulas inestimáveis que me fizeram crescer. A Marion Quadros, professora rigorosa e respeitada pelos meus mestres Alcides e Bernadete, suas contribuições são muito ricas e me inspiram a continuar próximo da Antropologia. Alonguei-me, mas ainda assim foi pouco diante do que recebi. Obrigado a todos!

Qualquer pessoa que tenha lido a história da humanidade aprendeu que a desobediência é a virtude original do homem. O progresso é uma consequência da desobediência e da rebelião. (Oscar Wilde – “A Alma do Homem Sob o Socialismo”)

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo etnográfico centrado no processo de aplicação de avaliações em larga escala em uma escola pública do interior do Ceará, com destaque para a prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como etnografia que é, buscou-se a apreensão e interpretação de significados que essas avaliações despertam em sujeitos que pertencem à escola – trabalhadores ou discentes. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica, levantamentos estatísticos e, sobretudo, pesquisa de campo com observação participante sistemática em uma escola pública do interior do estado do Ceará. Um dos pressupostos principais da tese consiste na compreensão de que as avaliações em larga escala permitem diálogos, por vezes tensos, entre dois *campos sociais*, na perspectiva de Bourdieu (1989): o da Administração Pública gerencial e o da Educação Escolar. Trabalha-se aqui na ideia de que os referidos *campos* se interseccionam e que os sujeitos que vivenciam isso (re)significam as políticas públicas, no caso específico, a de avaliação institucional, o que acaba por impactar no tipo de instituição que a escola se transforma ao contato com os instrumentos da Gestão gerencial. Sobre o *campo* escolar, procurou-se aproximações teóricas, além de Bourdieu (2016; 2018), com Beserra e Lavergne (2018), Gellner (2000), Durham (2010), dentre outros. Sobre o *campo* da Gestão, sobretudo o da avaliação em larga escala, foram utilizados os estudos de Bresser Pereira (2006), Gaulejac (2007), Balandier (2015), Haroche (2015), Cavalcanti (2007). Como referências uma para análise antropológica de avaliação de políticas públicas, utilizou-se Gussi (2014), Gussi e Oliveira (2016) e Rodrigues (2016). Os resultados mostram que o tipo de preparação realizado para as avaliações em larga escala reforça o improvisado como recurso administrativo, bem como a memorização de conteúdos como prática didática, além de provocar desconfortos em alguns profissionais por conta da readequação do tempo e das prioridades acordadas nos planejamentos anuais. Pensando nas avaliações escolares, sobretudo nos momentos de provas, como rituais (PEIRANO, 2002; TURNER, 2013; MCLAREN, 1991), percebe-se que elas atravessam esses momentos liminares tão caros para a comunidade escolar e provocam ressignificações do trabalho e dos pesos dos aprendizados. Outro achado desta pesquisa etnográfica é a percepção de que a hierarquia simbólica entre a gestão escolar e o ensino provocam, nessas ressignificações do trabalho escolar, uma série de ressentimentos entre profissionais.

Palavras-chave: SPAECE; etnografia; avaliações; ensino médio; Ceará

ABSTRACT

This thesis presents an ethnographic study centered on the process of applying large-scale assessments in a public school in the interior of Ceará, with emphasis on the test of the Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará (SPAECE), of the National System of Evaluation of Basic Education in Brazil (SAEB) and the National High School Examination (Enem). As an ethnography that it is, we sought to apprehend and interpret the meanings that these assessments awaken in subjects who belong to the school – workers or students. For that, a bibliographic review, statistical surveys and, above all, field research with systematic participant observation were carried out in a public school in the interior of the state of Ceará. One of the main assumptions of the thesis is the understanding that large-scale assessments allow dialogues, sometimes tense, between two social fields, in Bourdieu's perspective (1989): that of Managerial Public Administration and that of School Education. We work here on the idea that the aforementioned fields intersect and that the subjects who experience this (re)signify public policies, in the specific case, institutional evaluation, which ends up having an impact on the type of institution that the school becomes. transforms when in contact with the instruments of managerial management. Regarding the school field, theoretical approaches were sought, in addition to Bourdieu (2016; 2018), with Beserra and Lavergne (2018), Gellner (2000), Durham (2010), among others. Regarding the field of Management, especially that of large-scale evaluation, studies by Bresser Pereira (2006), Gaulejac (2007), Balandier (2015), Haroche (2015), Cavalcanti (2007) were used. As references for anthropological analysis of public policy evaluation, Gussi (2014), Gussi and Oliveira (2016) and Rodrigues (2016) were used. The results show that the type of preparation carried out for the large-scale assessments reinforces improvisation as an administrative resource, as well as the memorization of contents as a teaching practice, in addition to causing discomfort in some professionals due to the readjustment of time and the priorities agreed in the annual plans. Thinking about school assessments, especially at times of tests, as rituals (PEIRANO, 2002; TURNER, 2013; MCLAREN, 1991), it is clear that they cross these liminal moments so dear to the school community and provoke resignifications of work and weights of the learnings. Another finding of this ethnographic research is the perception that the symbolic hierarchy between school management and teaching provoke, in these resignifications of school work, a series of resentments among professionals.

Keywords: SPAECE; ethnography; assessments; high school; Ceará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Nome, formato e localização das escolas Estaduais	64
Quadro 2- Escalas de proficiência SPAECE Matemática e Língua Portuguesa	83
Quadro 3- Descrição de cada padrão de desempenho do SPAECE	83
Quadro 4- Evolução dos números e padrões de desempenho do SPAECE 2008-2019 .	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Total de matrículas nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil e Ceará	94
Tabela 2- Números do SPAECE das escolas da cidade em Língua Portuguesa	240
Tabela 3- Números SPAECE das escolas em Matemática.....	241
Tabela 4- Resultados do Enem das escolas da cidade nos anos de 2018 e 2019.....	246

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Aula de ciências	68
Imagem 2- Aula no pátio coberto, visão da porta de entrada do setor administrativo ...	68
Imagem 3- Contagem regressiva CREDE	182
Imagem 4- Banner Contagem regressiva escola.....	182
Imagem 5- Imagem motivadora para o IDEB	184
Imagem 6- Auditório no “Aulão Focados no Enem 2021”	211
Imagem 7- Auditório na “prova bimestral” de 2021	211
Imagem 8- Gráfico com indicadores da escola na reunião com a superintendência....	251

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução da curva dos padrões de desempenho do SPAECE 2008-2019....	84
Gráfico 2- Médias mínimas, máximas e desvio padrão do SPAECE em Língua Portuguesa	241
Gráfico 3- Médias mínimas, máximas e desvio padrão do SPAECE em Matemática .	242

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial,

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECOM - Célula de Cooperação com os Municípios

CEDEA - Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem

CEGAF - Célula de Gestão Administrativo-Financeira

CAED-UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CRAS – Centro de Referência e Assistência Social

CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCA - Professor Coordenador de Área

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PISA - Exame Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PND - Planos Nacionais de Desenvolvimento

PNDU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Brasil

SAEP - Sistema Nacional de Avaliação das Escolas Públicas de 1º Grau

Seduc-CE: Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Simave – Sistema de Avaliação da Educação Pública

SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação da educação Básica do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UVA – Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Uma pesquisa entre dois <i>campos</i>	24
1.2 Notas iniciais: Administração Pública gerencial e Escola	29
2 SOBRE A PESQUISA: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO, METODOLOGIA, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SEUS <i>LÓCI</i>.....	35
2.1 Aproximação com o objeto e vinculações teóricas	35
2.1.1 Minha trajetória em contato com os campos	36
2.1.2 Da <i>sala de aula</i> para a pesquisa	45
2.2 A Metodologia.....	57
2.3 Os <i>Loci</i> da pesquisa	60
2.3.1 A cidade e a escola	60
2.4 Avaliações em larga escala no Brasil.....	74
2.5 SPAECE: formação e institucionalização	78
2.5.1 SPAECE: prova, concepções, alcance e resultados	82
3 DELIMITANDO OS CAMPOS: NEOLIBERALISMO GERENCIAL E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ESCOLA	87
3.1 O campo da Educação Escolar: formação e funções dos sistemas de ensino.....	87
3.2 Aportes históricos da escola no Brasil.....	91
3.2.1 A expansão da escola no Brasil.....	94
3.3 Administração gerencial e Educação: as avaliações externas	102
3.4 O caso cearense: política educacional para resultados	105
3.4.1 Seduc-CE e accountability: responsabilização e colaboração	108
3.4.2 SPAECE e Ensino Médio: casos de gestão?	112
3.5 Avaliações em larga escala: uma revisão de literatura	117
4 ENTRANDO NO TARCÍSIO FREIRE: OS TEMPOS DOS CAMPOS EM COTEJO.....	127
4.1 Aproximando-se da Escola via Gestão: a Seduc-CE e alguns cenários institucionais em contato com as escolas.....	127
4.2 Lógicas em contato	136
4.3 A(s) escola(s) pública(s) de Ensino Médio	145
4.4 O Tarcísio Freire em funcionamento: entre tempos, eventos e sujeitos.....	148
4.4.1 Planejamentos, execuções e adesões.....	155
4.4.1.1 O caso do “Sarau”	158
4.4.1.2 O eventual e o corriqueiro: a escola e sua adequação de prioridades	160
4.5 Os campos da Administração Pública e da Escola em diálogo com os professores	167
4.6 Convergindo para o SPAECE.....	172
4.7 A institucionalização do SPAECE: da “decoreba”, da amizade e do imprevisto	185
4.8 Outros tempos e espaços: diferentes velocidades da “máquina”	188

5 O SPAECE NA ESCOLA: PREPARAÇÃO, APLICAÇÃO E ALGUNS EFEITOS	196
.....	
5.1 Preparação: o fazer e o <i>como</i> fazer	197
5.2 Avaliações como rituais	209
5.3 O tempo ritual: a aplicação da prova chegando	217
5.4 Alguns efeitos do processo: sensação de traição e ressentimentos	221
5.5 SPAECE, IDEB e Enem: sobre centros e as margens	224
5.6 A Máquina na inércia: as notas internas e o peso do boletim relativizado	237
5.6 Os resultados	240
5.7.1 Fred e Silvio: os resultados destruindo e renovando crenças	243
5.8 Religando a máquina: um diálogo da gestão com a sala de <i>aula</i>	248
6 A GUIA DA CONCLUSÃO: A GESTÃO, A ESCOLA E A ETNOGRAFIA COMO UM INSTRUMENTO ANALÍTICO ÍMPAR	264
6.1 A Pesquisa e alguns de seus achados	264
6.2 Precariedades e tangibilidades	269
6.2.1 Sobre os contatos com as precariedades	271
6.3 Para além do tangível ou por outras tangibilidades: relações	275
6.3.1 A proximidade funcional	276
6.3.2 O interesse funcional	277
6.3.3 Afinidades e afetividades	278
6.4 Os alunos e as afinidades	279
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLA ANALISADA POR DENTRO	282
REFERÊNCIAS	286
ANEXOS	298
APÊNDICE A	302

1 INTRODUÇÃO

Esta tese traz uma etnografia sobre avaliações em larga escala em uma escola pública regular Estadual de Ensino Médio no interior do Ceará, com destaque à prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e suas intersecções com as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Como esforço principal, busca-se interpretar os significados que as avaliações em larga escala provocam em sujeitos que vivenciam a escola, sejam trabalhadores ou estudantes, um movimento de interpretação de (re)significações decorrentes do contato com instrumentos neoliberais dentro de um ambiente escolar. Ela é resultado de uma pesquisa empírica com observação participante sistemática e reivindica-se no campo da Antropologia da Educação, pois busca, em sua essência, construir alteridades de sujeitos envolvidos no sistema escolar, intermediados por relações institucionais.

A escola enquanto instituição existia antes do neoliberalismo, mas está sendo modificada ao contato com essa concepção de sociedade e Estado. Todas as clivagens que a escola já realizava estão sendo há algumas décadas afetadas pelo neoliberalismo e suas condições impostas aos sujeitos. Essas demarcações tratadas nas sentenças anteriores, por exemplo, encontram-se em certificados, séries, idades, relações de poder (professores, alunos, funcionários, gestores dentro e fora da escola) e todo o tipo de relações hierárquicas que são inerentes à escola enquanto corpo institucional. O que se defende aqui é que todo esse conjunto de relações está fortemente afetado pelo neoliberalismo e seus instrumentos, que penetram realidades e reorganizam relações e significados, algo evidenciado pelas avaliações em larga escala, como esta tese irá demonstrar com dados empíricos.

Aprovado no Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, em julho de 2019, meu trabalho foi atravessado pelas intempéries dos últimos anos e esta tese também é fruto deste período bem específico. Fiz uma pesquisa de campo entre agosto de 2019 e março de 2020, momento em que nossa sociedade vivenciou uma ruptura social em decorrência da pandemia de Covid-19. Aproveitando o momento de isolamento social, confeccionei um texto após a decupagem do material de campo¹. O referido texto

¹ A pesquisa, iniciada no segundo semestre de 2019, contou com substituição de orientação no primeiro semestre de 2021, sendo assumida pelo professor Alcides Gussi depois da imensa contribuição da professora Bernadete Beserra. Àquela que iniciou e àquele que acolheu este trabalho “artesanal”, minha

serviu para estabelecer uma linha narrativa (cujas espinhas dorsais, como será visto, compõem o escopo principal dos Capítulos 4 e 5), assim como para registrar aquilo que eu havia conseguido até então: relatos de campo e diálogos com a literatura relacionada até aquele momento. Dessa decupagem do material empírico vem a expressão do título: “Parem as máquinas! Agora é SPAECE”, proferida por um servidor ao tentar explicar sua interpretação acerca das intervenções de seus chefes na preparação para uma avaliação específica, fala que expressa parte do escopo pretendido nesta tese.

Durante o período de isolamento social imposto pela pandemia, as aulas da escola observada foram executadas por aplicativos² e as notas dos estudantes construídas através de presença nas aulas online e entrega de “portifólios”, nome usado para batizar os gabaritos respondidos pelos estudantes, entregues usualmente por fotos pelo aplicativo WhatsApp ao Núcleo Gestor da escola ou diretamente a professores responsáveis. Essa dinâmica não será detalhada nesta tese, pois não é seu foco, mas é relevante pontuar que, a partir de agosto de 2021, a escola acompanhada foi reaberta para a presença do Núcleo Gestor, que iniciou o planejamento para o retorno das aulas “presenciais”, retomadas na segunda semana de setembro do mesmo ano.

Naquele momento, foi iniciada uma nova fase da pesquisa de campo, perdurando de agosto de 2021 a abril de 2022. Foram acompanhados, nesta segunda fase, os movimentos de planejamento para as primeiras aulas presenciais depois de mais de um ano e meio de aulas remotas via internet e escola fechada para os alunos. Nessa nova fase da pesquisa vieram registros de depoimentos, impressões e angústias de colegas e alunos; conflitos laborais entre aquilo que se anunciava que deveria ser feito e o que poderia efetivamente se realizar naquele cenário; medo, problemas estruturais e luto compunham o cotidiano; esperança, saudade dos amigos e reencontros dividiam as impressões.

O retorno às aulas “presenciais”, em setembro de 2021, foi sucedido, no mês seguinte, pela prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e todo o processo de “sensibilização”, preparação e aplicação da prova foi muito importante para a pesquisa – o SPAECE não foi realizado pela Secretaria Estadual de Educação no referido ano, mas como uma coordenadora pedagógica afirmou: “esse ano o SPAECE é o SAEB”. Se do ponto de vista da descrição etnográfica esta tese é centrada mais no

gratidão por todo o esforço empregado em minha formação, expresso em parte neste texto com ideias e bibliografias oriundas e/ou inspiradas em suas pesquisas, aulas e conversas; as qualidades deste trabalho remetem diretamente a esses dois docentes

² Destaque ao Google Meet e Google Classroom, aplicativos em que aulas são postadas para que os estudantes possam acompanhar depois da postagem, em momentos com sinal de internet melhor.

primeiro “encontro etnográfico” (2019-2020), deve-se muito, em especial insights e elaborações teóricas, ao segundo “encontro etnográfico” (2021-2022), fundamental para o amadurecimento analítico e percepção de permanências e rupturas depois de um período tão inusitado como da pandemia de Covid-19. Duas dessas percepções que o segundo “encontro” proporcionou, sempre dialogando com a teoria e as expressões dos sujeitos são: (i) a prova como um ritual escolar que acaba sendo abalado pelas avaliações em larga escala, que utilizam deste mecanismo, a prova, para realizar uma Avaliação de Política Pública; (ii) diversos tipos de precariedades convivem na escola e os mecanismos avaliativos guiados pelo neoliberalismo não conseguem captá-los, com destaque às precariedades físicas das escolas e às relacionais entre alunos e professores de cargos variados, estes especialmente em momentos de responsabilização por resultados. Esses e outros achados vão ser detalhados ao longo do texto.

A centralidade do SPAECE (lembrado inclusive em sua ausência) em alguns momentos do ano letivo e os significados que professores e alunos desenvolvem sobre essa prova são centrais nesta tese. Para além da sigla ou da prova em si, revela-se uma parte importante dos instrumentos de controle do Estado sobre a escola e muitos significados dos sujeitos envolvidos sobre esse poder. Muito do que vivenciei e registrei está aqui, muita coisa ficou fora, em nome da formalidade e da coesão textual, algo que será compensado com um livro e artigos sobre essa experiência etnográfica.

O objetivo principal da pesquisa realizada é analisar intersecções entre o ensino escolar e os instrumentos da Administração Pública na ocasião da preparação, aplicação e desdobramentos de avaliações em larga escala, evidenciando como a dinâmica da escola e os significados dos sujeitos são afetados pelos instrumentos de avaliações. O processo avaliativo deixa marcas importantes na instituição e seus partícipes, influenciando, inclusive, no tipo de formação educacional oferecida. O teor descritivo de certas passagens vem no intuito de documentar relações escolares específicas, mas busca também relacionar, cotejar e comparar com outras realidades escolares e de aplicação de Políticas Públicas em geral.

Defende-se aqui que as avaliações em larga escala, posto avançado do neoliberalismo dentro das escolas, reconfiguram tempos e prioridades escolares, cotejando lógicas da Administração Pública e da Educação Escolar. Nessas (re)configurações, ocorrem reforços de uma cultura de treinamento, memorização e

resolução de questões, característica da escola tecnicista³, além de fomentar um ambiente de competitividade entre colegas e unidades escolares, algo já discutido em pesquisas e trabalhos acadêmicos⁴; a força de um trabalho etnográfico como este não é, pois, mostrar *se* ocorrem esses fenômenos, mas *como* eles se desenvolvem, e com o apoio das teorias contribuir para a “eterna juventude” que a Antropologia mantém (PEIRANO, 2002, p. 8).

Assim, se há, na prática, um reforço de uma cultura da memorização e treinamento de estudantes, sob a ótica legal e teórica ocorrem fissuras, ou, quando menos, desestímulos sobre ela, posto que a Educação deveria visar a formação integral do ser humano, aliando: formação para o mundo do trabalho; conceitos científicos; e disseminação de valores civis, tudo isso com a marca da colaboração entre esferas e unidades, segundo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017. Ademais, ainda segundo os marcos legais e teóricos que serão detalhados ao longo da tese, o ensino deveria concorrer para uma formação crítica e reflexiva, algo que os referidos treinamentos afastam pelo seu caráter repetitivo e de memorização.

Não menos importante mencionar que o caminho pedagógico do treinamento é mais problemático no Ensino Médio, nível de ensino que concorrem 13 disciplinas⁵ e é conduzido em muitos casos por professores “especialistas”, ou seja, preparados para lecionar em áreas específicas do currículo. Esses professores lidam com livros didáticos direcionados especificamente às suas disciplinas e um currículo extenso de conteúdos, ademais, trabalham com estudantes mais próximos da vida adulta e, conseqüentemente, com questões relativas a trabalho e/ou vestibulares. Um dos primeiros relatórios públicos sobre o SAEB, inclusive, já indica que o treinamento se mostrou menos eficaz quanto mais próximo do fim da Educação Básica (BRASIL, 1994). O Novo Ensino Médio e seus possíveis impactos nesse cenário não foram abarcados nesta tese, especialmente por ter seu início de implementação no ano de 2022, algo que pode ser explorado em pesquisas vindouras.

Parte da paisagem escolar há pelos menos 30 anos, as avaliações em larga escala pertencem a uma lógica administrativa neoliberal que permeia vários setores da

³ Ver Saviani (2011)

⁴ Ver Altmann (2002); Ball (2001; 2004); Afonso (2009; 2014); Bonamino e Franco (1999); Bonamino e Sousa (2012); Figueiredo *et al* 2018); Freitas (2004; 2012)

⁵ Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Educação Física (Área de Linguagens e Códigos), História, Geografia, Sociologia, Filosofia (Área de Ciências Humanas), Química, Física, Biologia (Área de Ciências da Natureza) e Matemática

sociedade, e que na Educação, sobretudo e especificamente na escola, coloca frente a frente lógicas diversas em contato constante. É constituinte da Administração Pública a necessidade de registro e controle de dados e resultados para posteriores intervenções; já a Educação se caracteriza por ser eminentemente processual e contar com variáveis complexas, difíceis de modificar com intervenções pontuais.

Contudo – e a etnografia construída nesta tese mostra – lógicas diversas não implicam que esses dois campos não ajam colaborativamente, do contrário, eles agem de forma associada e com cessões e resistências das mais variadas. Os sujeitos envolvidos nas avaliações em larga escala significam, a seu modo, todo o processo, por vezes aderindo parcialmente àquilo que é indicado pela gestão educacional, mas resistindo com gestos cotidianos ao que muitas vezes é percebido como intromissões externas ao ato de ensinar; essa percepção, por exemplo, explica a escolha da epígrafe da tese.

Os sujeitos escolares (desde servidores públicos ligados à gestão, passando por professores variados e até, sobretudo, os alunos), na prática cotidiana na escola e fora dela, reagem e moldam como as avaliações externas acontecem, marcando uma dialética entre o que se planeja, demanda, executa, avalia e volta ao planejamento.

Esta etnografia mostra, pois, aspectos importantes sobre a implementação de Políticas Públicas em Educação, e, por seu caráter relativamente exploratório de abordagem e tema, deixa contribuições para outros pesquisadores, assim como entende que, com mais tempo de leitura e novos dados de campo, as conclusões aqui mostradas sempre podem ser revisitadas.

Neste Capítulo introdutório, busca-se apresentar a discussão que orienta este trabalho por meio de alguns dos seus problemas e pressupostos teóricos. Parte-se aqui do pressuposto de que as avaliações em larga escala oportunizam contato particular entre dois *campos sociais* que se entrecruzam: o da Administração Pública, guiada cada vez mais por concepções *gerenciais*, e a Educação Escolar. As formas como os sujeitos se expressam nas interfaces desses dois *campos* mostram como esses contatos podem ser conflituosos e/ou colaborativos, afetando as relações sociais e, portanto, os significados da prática educativa.

Na perspectiva *bourdieuseana*, os *campos sociais* são estruturas relativamente autônomas que possuem dinâmicas e regras próprias, autorizadas e legitimadas dentro de cada *campo* (BOURDIEU, 1989a). Os *campos* mantêm contatos entre si e interagem

constantemente, mantendo interdependências e relações complexas e duradouras⁶. Em cada *campo* há uma série de aprendizados naturalizados e assimilados consciente e inconscientemente pelos indivíduos, o *habitus* (BOURDIEU, 1989a, p. 62). Mais do que a noção simples de hábito, o *habitus* forma um conjunto de aprendizados tornados corpo e ação; predisposições que compõem as objetividades/subjetividades dos componentes de cada *campo*, que estruturam e são estruturados pelo seu entorno social, movimentando-se através das lógicas constituintes, por vezes para ressignificá-las.

Os valores que guiam as ações objetivas e subjetivas são expressos nos “jogos” que os indivíduos são partícipes e refêns, em um fenômeno social definido como *illusio* (BOURDIEU, 2011, p. 139). Imersos em “jogos sociais”, os indivíduos agem de maneira a “calcular” ganhos e perdas em suas ações, sem que tenham uma racionalidade absoluta nem estejam desprovidos de razoabilidade (BOURDIEU, 2011, p. 139-140). O *habitus* de cada *campo* faz com que as visões de sucesso, por exemplo, possam fazer sentido dentro de relações sociais específicas, mas não em outras atravessadas por outros *campos*, mesmo naqueles que se relacionam⁷.

Os campos da Administração Pública e da Educação se expressam por códigos, escritos ou não, de conduta e posturas. Autorizam falas e gestos internamente, e ao contato com outros campos (no caso, inclusive, entre esses dois), essas expressões causam reconhecimentos e estranhamentos. Ambos os campos são umbilicalmente ligados ao Estado, mas não podem ser confundidos como subcampos, mas entes de algo maior. Segundo Bourdieu (2014, p. 62), o Estado não pode ser pensado como um bloco, mas um campo que autoriza a existência de outros campos. Dentro de seu escopo há definições e significações dos seus entes através de toda uma sorte de categorias. É o Estado que cria e “canoniza” as classificações sociais e os “problemas públicos”, sejam eles o “analfabetismo”, a “moradia”, “o desemprego” ou o “desequilíbrio fiscal” (BOURDIEU, 2014, p. 44).

A percepção da Administração Pública como “financiadora” e da Educação como “gastadora” só pode ser compreendida como predisposições de campos que são originados no Estado. Como produtores de *habitus*, os campos possuem lógicas autônomas e regras objetivas e subjetivas inerentes aos seus participantes, e isso gera

⁶ Schwartzman (2008, p. 47), por exemplo discute as relações entre os *campos* do ensino e da pesquisa, interdependentes, mas com lógicas distintas, pois a pesquisa procura atingir o ainda não existente, enquanto o ensino busca a consolidação do que já foi descoberto.

⁷ A lógica do *campo* jurídico, por exemplo, não é a mesma do político ou artístico, podendo as percepções de “sucesso”, “ganho” e “perda” em um *campo* não serem vistas desta forma em outro

defesas e ataques de/a posições que parecem ser altamente coerentes entre aqueles que comungam dessas posições (BOURDIEU, 2014, p. 62), estas criadas pelo Estado, que se faz representar pelos sujeitos que agem como seus representantes, mais ao centro ou mais às pontas.

Nesse sentido, as avaliações em larga escala, tema desta tese, promovem momentos em que a lógica da Administração Pública e todo seu componente de violência simbólica (aqueles que promovem os serviços públicos; os que “pagam as contas”) se encontram com a Educação, também com representações simbólicas potentes (aqueles que formam o cidadão; quem cuida da “alma” nacional); ligados ao mesmo ser, não são a mesma coisa, a despeito de suas relações duradouras e tantas vezes colaborativas.

O pressuposto de analisar as avaliações em larga escala sob a perspectiva de *campos sociais* busca a construção aqui de um conhecimento relacional e reflexivo, pois pensar instituições relacionando-as com o(s) *campo(s)* inserido(s) significa alargar o poder analítico (BOURDIEU, 1989a). Ademais, sob o signo do rigor conceitual (não da rigidez metodológica), busca-se, com a empiria, um movimento que só a prática proporciona (BOURDIEU, 1989a, p. 59), distanciando, portanto, o *habitus* e o *campo* como destinos acabados, mas pensando como condições objetivas que norteiam as práticas, não as encerram. Os dois referidos *campos* que se interseccionam na ocasião das avaliações em larga escala são percebidos e ressignificados por sujeitos cotidianamente, e nessas significações, outras representações e práticas são incorporadas e passam a constituir interpretações sobre as avaliações de larga escala na escola, como esclareço adiante.

1.1 Uma pesquisa entre dois *campos*

Administração Pública e escolas – ou *gestão* e *sala de aula* como mostrar-se-á mais à frente – são mundos colaborativos, interseccionados, tensionados, hierarquizados e interdependentes. Nessa gama de interrelações, vários significados acerca da prática educativa surgem entre sujeitos envolvidos. As descrições desta tese procuram exprimir e analisar como isso ocorre por ocasião das avaliações em larga escala e de que forma sujeitos diversos interpretam essas intersecções, mas vai deixar pistas de outros momentos desse contato. Doravante, para melhor compreensão dos termos desenvolvidos neste trabalho, será utilizado a expressão *gestão* para exprimir as funções exercidas pelos professores que adentram em cargos administrativos, muitas vezes saindo definitivamente

de *sala de aula*, posição daqueles que realizam o trabalho de lecionar conteúdos escolares aos alunos, também tratada aqui como *ensino*. Como mencionado acima, posições complexas em suas diversas relações.

Em muitos ambientes escolares, especialmente entre os profissionais, é chamado comumente de *gestão* aquilo que é da administração dentro e fora da escola, vinculado à Administração Pública e exercido por um vasto e diverso contingente de profissionais – geralmente professores – que já estiveram⁸ ou continuam em *sala de aula*. Outras palavras são utilizadas para exprimir essa entidade que manda, subordina, controla e/ou organiza os trabalhos escolares: “chefia”, “chefes”, “superiores” ou “gestores”; contudo, a frequência da expressão *gestão* como categoria nativa faz com que ela componha este trabalho. Diz-se: “a gestão pediu para fazer”; “a gestão mandou”; “a gestão é confusa”; “a gestão é ruim/boa”; “aí veio a gestão e...”.

Essas relações são presenciadas e mediadas também pelos alunos e suas demandas sociais e afetivas, transformando o planejamento do que se ensina e o ensino em si em um caleidoscópio de interesses diversos que coexistem e se pressionam. Muitas vezes os superiores hierárquicos (os da *gestão*) tem que se deparar com as pressões daqueles que são geridos, em jogos de força constantes de cotejo e colaboração. Num universo tão denso, crer em uma avaliação que consiga mensurar de forma “objetiva” a “qualidade” de uma escola ou, mais ainda, de um sistema de ensino através de provas padronizadas, assemelha-se mais a um “fetiche da Gestão” (BENDASSOLLI, 2009) do que uma realidade plausível. Mas dentro dessas definições de caráter nativo, o que é a *gestão* dentro daquilo que o senso comum escolar significa? O que essa *gestão* traz da Gestão propriamente dita?

A Gestão, escrita em maiúsculo, é tratada aqui como um conjunto de saberes e ações que permeiam a *sociedade empresarial*, que por sua vez vem substituindo a sociedade fabril nas percepções de tempo, espaço, trabalho e acúmulo de riqueza⁹. A Gestão, assim definida aqui, é a área de conhecimento que organiza tanto as Empresas quanto os governos dos Estados Nacionais, que desde o último quarto do século XX vêm sendo conduzidos, desde o centro do capitalismo até a periferia do sistema, pelo neoliberalismo e o gerencialismo, formas complementares que pregam a vinculação

⁸ Há sistemas de ensino que os professores em cargos de *gestão* permanecem com aulas regularmente, mas há um grande espectro de profissionais que ao adentrarem nessa seara profissional, necessariamente abandona provisória ou definitivamente as atividades eminentemente docentes.

⁹ Sobre esse modelo social da *empresa*, ver Gaulejac (2007), Gadelha (2009a), Freitas (2004), Souza (2017)

estreita entre aquilo que é público e privado na condução da Administração Pública, pautada manifestamente pela: eficiência e eficácia nos investimentos e resultados; fluxo contínuo e veloz de informações; desterritorialização do Capital; flexibilização das relações de trabalho; mercado de ações entre outros¹⁰. Aquilo que se entende como Gestão e, para Gaulejac (2007), sua ideologia, o *gerencialismo*, penetra e molda, como foi dito acima, a Administração, imbricada do que é público e privado. A Gestão, portanto, permeia as ações da *gestão*, esta uma extensão daquela no ambiente escolar. Há ainda a palavra *gestão*, que significa o ato de gerir, gerenciar e/ou administrar algo, seja as contas de uma casa ou a posologia de remédios.

Adentrando mais nas expressões, a *gestão* mostra uma relação percebida como dicotomizada por alguns trabalhadores da Educação em relação a *sala de aula*, uma clivagem funcional e social cheia de nuances e significados, especialmente em um ambiente como o observado, onde para ser, por exemplo, coordenador pedagógico ou superintendente escolar, docentes são retirados inteiramente de suas funções em *sala de aula*, além de serem contemplados por acréscimos salariais, as chamadas “comissões”; ser da *gestão* significa, nesse cenário, não lecionar e receber aumento salarial, e a clivagem funcional e salarial recebe interpretações dos sujeitos envolvidos. Essas expressões, contudo, não traduzem a diversidade de funções e relações que os profissionais da Educação desenvolvem ao ensinar e/ou administrar; ao longo das descrições desta tese, procurar-se-á problematizar esses termos usados pelos interlocutores na observação participante.

A utilização do termo *gerencial* vinculado à Administração Pública diz respeito às concepções de eficiência, eficácia, responsabilizações, controle de gastos e gestão por metas e resultados (BRESSER PEREIRA, 2006; BRASIL, 1995), um conjunto de ideias que compõe uma modalidade de Administração Pública. O gerencialismo trata mais da ideologia que permeia o que Gadelha (2009a, p. 156) chama de “*ethos* empresarial”, ou como afirma Gaulejac (2007, p. 36) “uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em indicadores de custos e benefícios”, responsável por toda uma cultura que perpassa várias esferas sociais e *campos*. O gerencialismo busca arraigar, pois, uma cultura pautada na produtividade, crescimento constante de lucros associado a diminuição de custos, levando esse *ethos* empresarial para as relações sociais mais subjetivas, tornando essa espécie de utilitarismo

¹⁰ Ver Bresser-Pereira (2006); Brasil (1995); Gaulejac (2007); Ball (2004)

numa panaceia (GADELHA, 2009a; GAULEJAC, 2007). Separar-se-á, com essas expressões, pois, aquilo que é modalidade administrativa do que é ideologia, mas percebendo que são consequentes.

Demarca-se aqui também uma escolha narrativa em que os destacados em *itálico* ao longo do texto representam categorias nativas ou palavras usuais dos observados (profissionais, alunos e/ou familiares); as expressões relativas à teoria dos campos e sobre o modelo gerencial aparecerão, doravante, com grafia comum, já que foi dado o destaque do que representam. As aspas, para além das citações previstas nas regras acadêmicas, indicarão falas de indivíduos ou expressões cognitivas do pesquisador construídas juntamente com os nativos¹¹. Palavras são significadas por grupos e acabam recebendo novos tratamentos semânticos: *sala de aula*, por exemplo, mais do que um local ou ambiente em que se realizam trabalhos escolares, significa uma demarcação social representativa daqueles que atuam lecionando no campo da Educação Escolar.

Nas escolas públicas, muitos profissionais formados e preparados para lecionar em *sala de aula*, por motivos variados (desde a questões de saúde até possibilidades de melhoria salarial), são deslocados para exercício de cargos de *gestão*. O convívio diário e intenso com alunos e outros professores de *sala de aula* é, às vezes, interrompido abruptamente, e em suas novas funções e posições, para além de uma mudança de ambiente/local de trabalho, os sujeitos passam por mudanças de “papeis sociais” (GOFFMAN, 1985). O *habitus* adquirido durante o tempo de *sala de aula* passa por metamorfoses ao vivenciar o novo campo.

Esse tipo de saída significa vivenciar o campo da Educação Escolar a partir do campo da Administração Pública. Apesar da oficialidade da profissão, professor, perde-se, ao entrar na *gestão*, o ato de lecionar e ter alunos, por exemplo, algo nada desprezível para o *habitus* de alguém dessa profissão (a Secretaria de Educação observada não permite que um mesmo professor exerça a *gestão* e o *ensino* simultaneamente). A paisagem escolar vista pelo ângulo do “professor-gestor” se altera, assim como o convívio com a profissão, colegas e alunos se modifica. O papel de organizar uma escola, ser responsável pelos insumos, coordenar tempos e prioridades, além de gerenciar vários conflitos, convive com o ato de cobrar, por exemplo, desempenhos¹², resultados e metas.

¹¹ Ver Magnani (2009)

¹² Muitas vezes quando alunos não gostam de determinadas aulas, dirigem-se à gestão escolar para esclarecimentos e melhorias

No contato entre colegas em diferentes posições, como mostra Goffman (1985, p. 18) há “transmissões” e “emissões” de informações calculadas com relativa consciência de estarem procedendo de forma “performática”; essas relações de indivíduos em posições sociais distintas são permeadas por conflitos e alianças complexas. “Transmissões” são os símbolos (verbais ou não) veiculados propositadamente para enviar informações; as “emissões” envolvem uma gama de ações levadas a efeito por razões potencialmente diversas do que se está transmitindo, portanto, mais próximo do que seria uma “atuação” (GOFFMAN, 1985, p. 12).

Os professores na/da *gestão* (coordenadores pedagógicos, diretores escolares, superintendentes entre outros exemplos) são chefes hierárquicos daqueles que permaneceram *em sala de aula* ou mesmo na escola (os professores que vão para o trabalho técnico em secretarias chefiam, por exemplo, os diretores de escola e coordenadores pedagógicos, que são cargos de *gestão*, fora *de sala de aula*, mas dentro de escola), em demarcações que caracterizam a categoria. Esses profissionais “atuam” (no sentido de agir e performar) diante de ex-colegas e se comunicam a partir de novas posições, em campos distintos e, com relativa consciência, interpretam os “papéis” em nome do Estado como seus agentes. Eles defendem intervenções em nome do bom serviço público, colonizando o outro campo, íntimo seu, com prioridades, nomenclaturas e agendas, mas são dialeticamente pressionados por professores em *sala de aula*, comunidade escolar e alunos. O campo da Administração Pública permeado pelo gerencialismo exercido por professores sobre professores e alunos, repete-se, adensa uma relação de estranhamento “natural” entre dois campos distintos, hierarquizando resultados do processo educativo escolar e realizando cobranças por metas e quantificações de ensino.

Contudo, é preciso situar que esses processos se dão em um contexto institucional: a escola. Nesse sentido, sobre as instituições, Douglas (2007, p. 58) mostra que estas passam a ser legítimas quando são desenvolvidos mecanismos cognitivos que dão aos seus componentes analogias próximas à natureza. Ao compreenderem a ordem das coisas como parte de um pensamento “natural”, os indivíduos passam a se comportar de acordo com o pensamento institucional. A *gestão* como a “cabeça” da escola é uma analogia institucionalizada, assim, suas prioridades são frutos de um ente considerado mais amadurecido e com visão ampliada e sistêmica; a *sala de aula*, nessa lógica, seria mais imatura (veremos isso nos dados empíricos), e por isso deveria seguir sua “natureza” de ser conduzida e guiada pelos mais amadurecidos. Essa percepção coaduna com a proposta

de Bourdieu (2014), quando afirma que as posições mais ao centro do Estado são afirmadas como legítimas em detrimento das mais marginais, suscetíveis a interesses e pressões locais.

Não significa, contudo, que os sujeitos não sejam, simultaneamente opositores, reféns e construtores cotidianos dessa lógica institucionalmente disseminada (DOUGLAS, 2007, p.43). Nesse sentido, podemos pensar, no nosso caso, que ao mesmo tempo em que se subordinam à *gestão*, os indivíduos se relacionam com ela e seus componentes de forma crítica, interferindo também constantemente em suas ações, posto que a *gestão* se (re)planeja muito ao sabor dos resultados, e, a rigor, carregando seus valores dentro de si, mesmo que por vezes tenham pouca consciência disso.

Como campos com percepções muitas vezes conflituosas sobre, por exemplo, a qualidade do trabalho escolar, algo potencializado pelas avaliações em larga escala, forma-se um cenário de relações sociais complexas na escola. Desse modo, o trabalho etnográfico, aqui exposto, tem a possibilidade de mostrar que, o que para muitos aparenta ser meramente impositivo, é, com efeito, relacional, ou seja, a *gestão* não apenas comanda a *sala de aula*, mas se relaciona com ela. Quando há relações entre esferas sociais complexas, como se está defendendo aqui, é importante que elas sejam de alguma forma posicionadas em suas trajetórias.

1.2 Notas iniciais: Administração Pública gerencial e Escola

Quem vivenciou de alguma maneira o campo da Educação Escolar pública nas últimas três décadas teve contato, mesmo variando a percepção, com as concepções neoliberais dentro da seara educacional, em qualquer nível ou posição: professores em *sala de aula* e/ou cargos de *gestão*, alunos das mais variadas idades e níveis de escolaridade, funcionários de serviços gerais e até fornecedores de produtos para as unidades educacionais, da educação infantil à pós-graduação. Os contatos com tais concepções podem vir de instrumentos de controle de gastos, licitações diretamente tratadas com gestores de unidades e fornecedores de alimentos para merenda escolar, monitoramento e avaliação de resultados, consultorias pedagógicas e intervenções curriculares provocadas pelas ações orientadas pelas expressões do neoliberalismo na Administração Pública, destacadamente o chamado modelo gerencial.

Presente na administração pública especialmente a partir da década de 1980, desde Reino Unido e Estados Unidos, chegando à América Latina na década seguinte, o

neoliberalismo preconiza um remodelamento do Estado e suas formas de intervenção, através da manifesta promoção da racionalização de sua presença, responsabilização de seus agentes e o imbricamento dos setores público e privado em vários setores da sociedade (HALL; GUNTER, 2015; FREITAS, 2004; 2012; BALL, 2001; 2004; BESERRA; LAVERGNE, 2018; GUSSI, 2014). O Estado deveria, pois, oferecer serviços com a premissa da eficiência e racionalização dos gastos, num cenário em que aquilo que é público deve ser administrado com base no binômio custo-benefício (GAULEJAC, 2007).

Uma das expressões do neoliberalismo se encontra na concepção gerencial¹³ de Administração Pública, que institucionalizou preceitos como eficiência, transparência, estabelecimento de metas, foco em resultados e responsabilização ou *accountability* (BRESSER-PEREIRA, 2006; CARDOSO, 2006; BANCO MUNDIAL, 2004; BALL, 2004). No Brasil (e em muitas partes da América Latina), a penetração dessas concepções ocorreu, especialmente, a partir do início da década de 1990 e alterou a forma como o Estado intervém em vários segmentos sociais, incluindo a Educação.

Uma das expressões da Administração Pública gerencial nos sistemas de ensino, e aqui se trata especialmente da Educação Básica, são as avaliações em larga escala para aferir a proficiência de estudantes em determinadas disciplinas do currículo escolar. Eles vêm cumprir parte do protocolo neoliberal-gerencial de aferir se os investimentos realizados pelo Estado nos sistemas de ensino oferecem retorno de qualidade. Os exames padronizados ou estandardizados (baseados em padrões de desempenho) servem, manifestamente, para monitoramento e avaliação da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 1994; BANCO MUNDIAL, 2004), que é um tipo de serviço público que possui historicidade e funções sociais.

Os sistemas nacionais de ensino foram formados no final do século XIX, em especial na Europa e América do Norte, na esteira do fortalecimento dos Estados Nacionais modernos e das necessidades de melhor organização política e econômica, a partir da formação de uma população preparada para os tempos guiados pela industrialização e disciplinamento coletivo mediante instituições públicas (HOBSBAWM, 1990; 1996; FOUCAULT, 1987).

Após a Segunda Guerra Mundial, os sistemas de ensino foram fortalecidos e se espalharam para as mais variadas partes do mundo. Os Estados Nacionais se valem deles

¹³Diferente do Estado controlador de todos os processos, presente no modelo *burocrático* de administração pública BRESSER-PEREIRA, 2006; BRASIL, 1995

para o desenvolvimento da cidadania e disseminação de valores éticos e científicos, através de espaços criados e/ou legitimados pelo poder público, a escola, algo inviável de ser feito sem esse aparato institucional (DURKHEIM, 1953; GELLNER, 1981; 2000; BESERRA; LAVERGNE, 2018). As escolas não foram criadas, assim, apenas para a disseminação de conteúdos científicos, mas para a formação de uma cultura que seja aceitável e útil para os Estados que a promovem.

Esse projeto civilizatório não é estático, do contrário, modifica-se com a pressão de outras agendas sociais. Em especial, nas duas últimas décadas do século XX, as escolas, com destaque em países da América Latina, passaram a ter uma ligação estreita com outras políticas públicas, fato que aproximou este campo com o Serviço Social (OLIVEIRA, 2014). Com essas intersecções do ensino com programas de alimentação e distribuição de renda, por exemplo, insiste-se que mensurar com instrumentos gerenciais a “qualidade” e a “eficácia” das escolas se tornou uma tarefa permeada de sensações de injustiças e pressões desproporcionais aos que lidam cotidianamente com o público e suas carências múltiplas.

A grande expansão mundial das escolas, especialmente no último quarto do século XX, transformou esse setor em estratégico para o desenvolvimento social de todos os países. Por óbvio, então, o neoliberalismo e as concepções *gerenciais* penetraram nesse universo e praticaram nele ações de monitoramento e avaliação. Para realização deste binômio, o gerencialismo acaba por exercer constante vigilância e classificação (de alunos, professores, escolas e Secretarias de Educação), fortalecendo um panoptismo auxiliado por plataformas cibernéticas que aproximam o trabalho escolar a empresas, como será mostrado mais adiante.

Um dos espaços político-institucionais que esses instrumentos de monitoramento e avaliação utilizam para penetrar nos Estados Nacionais e sistemas de ensino são organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que promove o Exame Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹⁴.

Essas agências financiam e oferecem consultorias sobre Políticas Públicas em Educação, e para tanto, aprimoram instrumentos avaliativos que coadunam com suas

¹⁴ BRASIL, 1994; FONSECA, 1998, 2007; BONAMINO, SOUSA, 2012; BONAMINO, FRANCO, 1999; LIMA, 2007

agendas políticas e econômicas, alinhadas ao neoliberalismo: financiar programas sociais quase que obriga os Estados Nacionais a adotarem processos avaliativos vinculados à agenda gerencial, mercantilizando os serviços e tornando o cidadão em consumidor (FREITAS, 2012; HALL; GUNTER, 2015; GUSSI, 2014). Avaliar é uma questão essencial para o campo da Administração Pública e a diversificação de processos avaliativos fora da agenda gerencial é uma dificuldade de sua formação (GUSSI; GISSI, 2014; OLIVEIRA, 2016; JANUZZI, 2016)

Como fenômenos globalizados (“alongados”), as avaliações em larga escala penetram e remodelam realidades locais ao mesmo tempo em que, ao contato com elas, permitem que sejam percebidas suas características particulares; a globalização não destrói, assim, os contextos locais, mas os remodela e os conecta aos processos globalizados (GIDDENS, 1991), e as etnografias trazem grande contribuição empírica sobre como isso ocorre. Apesar da grande influência das políticas internacionais controladas e/ou desenvolvidas por nações hegemônicas e suas agências transnacionais, Bernadete Beserra (2014, p. 03) também alerta para o fato de que as instituições “adquirem características próprias das sociedades nas quais se desenvolvem”.

As Políticas Públicas são constantemente ressignificadas por beneficiários e aplicadores, em um diálogo constante entre as diretrizes modernas de Administração Pública e os valores, crenças, posições hierárquicas e trajetórias dos seus executores (GUSSI; OLIVEIRA, 2016). Essa visão sugere que as Políticas Públicas são influenciadas pelas culturas locais, possibilitando aquilo que Stephen Ball (2001) chama, na Educação, de “bricolagem”:

um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102)

Nas tentativas de aproximações institucionais, a “antropofagia” realizada entre as instituições de realidades diversas produzem uma espécie de “imitação”¹⁵. As tentativas de “cópias” institucionais são impossíveis de serem realizadas, a não ser como simulação ou disfarce, no sentido de fantasiar, consciente ou inconscientemente, que está se modelando às diretrizes mais centrais. As periferias tomam como modelo de desenvolvimento e civilidade as nações mais centrais, mas formadas por contextos

¹⁵ Beserra, 2014, p. 04

diferentes, expressam os resultados dessas tentativas de forma arremedada e distantes dos projetos originais (BESERRA, 2014).

As tentativas dessa aproximação se revelam de variadas formas e provocam muitos tipos de adesões e resistências dos indivíduos “na ponta” das ações globalizadas, como mostra James Scott (2011) em relação aos mais “fracos” diante dos poderes das diretrizes oriundas do centro do capitalismo. Influenciadas pelos “resultados” das avaliações, abordagens são (re)feitas e testadas, com “novas” ou “velhas” estratégias, mostrando, como se defende aqui, que algumas relações entre campos distintos têm potencialidade de fomentar diversos conflitos.

Pensando que todo esse processo de formação de uma sociedade “educada” via escolas e seus direcionamentos curriculares procuram direcionar para agendas político-econômicas advindas do centro do capitalismo, as avaliações em larga escala, pois, são ricos momentos em que são (re)testadas as possibilidades colonizadoras das propostas centrais em direção às periferias e a etnografia vem cumprir novamente essa sua posição de mostrar como isso funciona. Este trabalho mostra, pois, faces do projeto colonial que há muito se instalou.

Esta tese caminha nesta direção, e para isto conta, para além desta Introdução (Capítulo 1), com um Capítulo 2 que conta com a apresentação teórico-metodológica da pesquisa, mostrando as interfaces entre Antropologia, Educação e Avaliação de Políticas Públicas. Serão apresentados em seguida, contextualmente, o *locus* principal e os *loci* secundários onde o estudo transcorreu. No mesmo Capítulo 2 terá uma apresentação das avaliações em estudo (SAEB, Enem e SPAECE), suas trajetórias, princípios metodológicos e alguns resultados.

O Capítulo 3 apresenta uma revisão de literatura sobre os campos em estudo, delimitando aspectos legais e teóricos envolvidos. Apresentar-se-á em seguida uma trajetória da formação e expansão da escola pública no Brasil, assim como revisão de literatura sobre a relação das avaliações em larga escala com a Administração Pública cearense; tal revisão procura abarcar também as críticas ao modelo neoliberal-gerencial presente nesse tipo de avaliação. Nos capítulos 2 e 3, sempre que possível, notas etnográficas e descrições de campo vão se apresentar para enriquecer a discussão com a literatura analisada.

A partir do Capítulo 4, em decorrência de uma descrição do cenário administrativo da Seduc-CE, uma narrativa etnográfica será apresentada, focando na preparação, aplicação e desdobramentos das provas do SPAECE, SAEB e Enem de 2019.

Procurando uma descrição densa, discutir-se-á o relacionamento dos tempos escolares com os da Gestão e as relações entre *gestão* e *sala de aula* no cotidiano. Será apresentado o funcionamento da escola *locus* e a convergência disto para a preparação para o SPAECE.

Continuando a descrição, no Capítulo 5 serão analisados a preparação, aplicação e desdobramentos de avaliações em larga escala em uma escola específica, com destaque à centralidade do SPAECE, prova estadual que pauta parte da atividade escolar. Foi percebido diferentes tipos de engajamento ao processo de preparação para as avaliações em larga escala, e será mostrado com diálogos e depoimentos formas diversas de relacionamento com elas, seja com professores da *gestão*, *sala de aula* e alunos; neste Capítulo também serão analisados os resultados que o processo desencadeia. O Capítulo 6 caminha para as conclusões daquilo que o material empírico e suas análises trazem, mostrando um resumo de algumas análises dos Capítulos anteriores e discutindo as dificuldades do neoliberalismo em captar certos tipos de nuances escolares, com destaque às precariedades físicas e relacionais. As Considerações Finais trazem a importância da etnografia como instrumento científico e propõe outras formas de avaliação fora da perspectiva gerencialista para analisar a Educação. A narrativa procura ter como eixo central o ciclo avaliativo de 2019, mas por vezes aspectos do ciclo avaliativo de 2021 vão atravessar o texto para enriquecer as análises.

Esta tese traz a pertinência política de ser defendida quando o Ministério da Educação passou a ser comandado por Camilo Santana, ex-governador do Ceará, que nomeou sua ex-vice-governadora e ex-secretária de Educação do Estado do Ceará, Izolda Cela, como secretária executiva para a Educação Básica. Ambos são vinculados política e tecnicamente ao constante crescimento do Estado do Ceará nos índices aferidos pelas provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dessa forma, este trabalho vem contribuir para o debate público sobre como essas avaliações impactam o cotidiano escolar na busca por números, por vezes desconsiderando precariedades estruturais, relacionais e subjetividades.

2 SOBRE A PESQUISA: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO, METODOLOGIA, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SEUS *LÓCI*

Neste capítulo serão apresentados a aproximação com o objeto de pesquisa e os caminhos teóricos e metodológicos que construíram esta tese. A intenção é mostrar: a) como a pesquisa foi construída desde os primeiros contatos da observação participante; b) os pressupostos teóricos iniciais e aqueles que se somaram no decorrer do processo; c) os *lócis* da pesquisa; d) os cenários institucionais que envolvem a escola em que o estudo foi centrado.

2.1 Aproximação com o objeto e vinculações teóricas

As avaliações em larga escala, fenômeno globalizado decorrente do neoliberalismo, penetram unidades escolares (re)definindo suas práticas e são capazes de mostrar consonâncias e dissonâncias entre os campos da Administração Pública e Educação Escolar, eis o problema desta tese. Os percursos que levam à aproximação e delimitação disso evidenciam escolhas teóricas e mostram as construções decorrentes das estruturas cognitivas e sociais do pesquisador, de modo que podem revelar, como propõe Bourdieu (2002, p. 190), a “superfície social”¹⁶ que levaram um professor concursado de ensino básico à investigação de/em seu universo laboral.

Bourdieu (1989) explica que o processo de aproximação e reflexão sobre os objetos de pesquisa exprimem a separação do vivido e experimentado como senso comum, superado e trabalhado intensamente através da reflexividade e transformado em empírico com o auxílio das teorias e da construção de dados no decorrer da pesquisa, rompendo “as aderências e as adesões mais profundas e mais inconscientes” (BOURDIEU, 1989, p.51), que nos fazem estudar o que estudamos com os interesses particulares que levamos à pesquisa. As aproximações teóricas não podem ser separadas daquilo que é empírico, “técnico” e vivido pelo pesquisador, e a construção dos objetos de pesquisa passam por subjetividades que podem ser mais esclarecidas quanto mais for praticado o exercício de reflexividade (BOURDIEU, 1989, p. 25).

¹⁶ “conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permitem intervir como agente eficiente em diferentes campos”. As trajetórias devem ser compreendidas levando sempre em consideração as posições em relação aos campos em que se desenrolaram.

Esse relativo distanciamento dos conceitos estabelecidos na trajetória anterior à pesquisa é um momento fundante para o etnólogo (AGIER, 2015, p. 19). Portanto, delinear esse caminho etnográfico é importante para as definições da pesquisa, pois parte da atividade etnográfica é constituída da compreensão dos pertencimentos do pesquisador de campo (CARATINI, 2016, p. 60-61).

Por conta disso, far-se-á, inicialmente, uma exposição de trajetória ancorado na compreensão de que as condições estruturais em que a escolarização se desenvolve, em especial o preparo familiar, as estruturas de classe e as instituições de ensino são essenciais para o edifício intelectual e as chances objetivas de crescimento e/ou manutenção de estratificação social (BOURDIEU, 2007; 2016; 2018); tal concepção não exclui a observação dos deslocamentos sociais que os sujeitos praticam dentro da estrutura.

Ademais, minha localização social pode mostrar algumas das inúmeras possibilidades de se realizar “encontros” com as avaliações em larga escala, nessa interface entre instrumentos gerenciais do neoliberalismo e a Educação Escolar. A descrição de trajetória vem cumprir também o papel de trazer, mediado pela Sociologia, um relato sobre a Educação Escolar dos últimos 25 anos do ponto de vista de um professor eminentemente de *sala de aula* em seus deslocamentos e experiências. Ao longo da trajetória, ocupamos posições diversas no tempo e no espaço e interagimos com outros campos sociais, em movimentos que geram pertencimentos e estranhamentos (BOURDIEU, 2002).

2.1.1 Minha trajetória em contato com os campos

Fiz meu ensino básico inteiro em escolas particulares confessionais católicas na cidade de Fortaleza, entre 1983 e 1997. Dentro daquilo que foi incorporado no diálogo entre a escola e o *capital cultural*¹⁷, foi naturalizado que se deveria cursar a universidade pública¹⁸, em qualquer curso que fosse. Escolhi Licenciatura Plena em História, obtendo a aprovação para a Universidade Federal do Ceará no final do ano de 1997, com previsão de início para o segundo semestre de 1998.

¹⁷ Transmissões diretas e indiretas de valores culturais fundamentais para a formação intelectual dos indivíduos, transmitidos não apenas, mas especialmente por vias familiares (BOURDIEU 2007, 41-42).

¹⁸ Nos anos 1990 a cidade de Fortaleza contava com duas Universidades Públicas: Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

No terceiro semestre do curso, recebi um convite para trabalhar informalmente em uma escola pública de Ensino Fundamental perto de minha casa, administrada por pessoas conhecidas de minha família. A falta de investimento em construção de unidades escolares por parte do poder público fazia com que o Estado alugasse ambientes privados para oferecer como escolas públicas, os chamados “anexos”. Trabalhava na informalidade, substituindo uma profissional que me repassava parte de seu salário porque estava impossibilitada de trabalhar naquele momento por questões de saúde, mas que, ao mesmo tempo, não recebera formalmente uma licença remunerada¹⁹.

Paulatinamente fui sendo chamado para outras “substituições” na mesma escola, e com 20 anos e uma formação universitária incipiente, “virei” professor. O expressivo crescimento do acesso à escola básica ao longo da década de 1990, decorrente dos impactos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou Lei 9394/96), pressionou a demanda por professores em todos os níveis de ensino²⁰ e conduziu muitos estudantes de licenciaturas de minha geração a conseguir ingresso na carreira docente logo no início de seus cursos universitários, cenário diferente dos tempos atuais, especialmente em metrópoles. Fiquei neste primeiro trabalho nos anos de 1999 e 2000, concomitante ao curso de graduação.

Nos meses finais de 2000, fui chamado pela diretora da escola em que trabalhava para uma das “emergências” costumeiras. Tudo estava mais silencioso em relação ao que eu conhecia daquele ambiente e havia presença de pessoas estranhas do meu convívio. A diretora me conduziu direto para sua sala e lá me fez, com uma formalidade maior do que a usual, uma proposta para resolver uma prova de Língua Portuguesa que retirou da gaveta de sua escrivaninha, oferecendo um pagamento em troca. Considerei a quantia oferecida boa, permaneci isolado na sala dela e resolvi as questões da prova, indo embora logo em seguida com o dinheiro.

Alguns dias depois, quando fui novamente solicitado para o trabalho de “substituto”, um colega me disse que as respostas foram entregues aos alunos através de papéis nas salas de aula e até nos banheiros. O que pude compreender é que fui convidado a burlar um exame organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-

¹⁹ Matos (2013) faz uma análise desses processos informais que ocorrem em escolas públicas em Fortaleza, que envolvem também contratos de trabalho mediados pelo “jeitinho”; a subcontratação de professores nas escolas públicas e privadas ainda é uma realidade.

²⁰ Ver em Beserra e Lavergne (2018) os impactos da massificação da escola pública e os desdobramentos deste processo em diálogo com o neoliberalismo presente na administração pública a partir da década de 1990. Durham (2005) e Schwartzman (2008) também analisam os efeitos da massificação na formação de professores e no *campo* científico.

CE). A prova que resolvi era de 8ª série (atualmente 9º ano) do Ensino Fundamental, e salvo em algumas poucas conversas, o assunto foi levado ao “esquecimento”, inclusive por mim, por conveniência e para salvar minha relação financeira naquele trabalho.

Até 2001 ainda não tinha contrato de trabalho e a informalidade transformava meu trabalho em algo sazonal e sujeito a vários tipos de negociações que me aborreciam. Usei aquilo para “aprender a dar aula”, como falava na época, e abandonei a condição para me dedicar mais ao curso de História. Em outubro ocorreu um convite “oficial” para ser professor em uma escola de Ensino Fundamental e Médio em um município da Região Metropolitana de Fortaleza. Amizades familiares novamente abriram portas para entrar em uma espécie de fila para trabalhar como professor temporário “não formado” – categoria funcional que recebia um salário menor do que os graduados.

Na escola Adahil Barreto Cavalcante, Conjunto Timbó, Maracanaú, passei a lecionar História e Geografia para o Ensino Médio e convivi com uma realidade em que a perspectiva de ensino superior era quase inexistente, bem distante da ideia que eu trazia de minha vivência de aluno (quase não havia inscrições para realização das provas vestibulares). Em busca provavelmente de encontrar um sentido mais para mim do que para os alunos, lecionei em um curso pré-vestibular gratuito voltado para alunos da escola, iniciativa de alguns professores apoiada pelo Núcleo Gestor. Pesava também o fato de poder utilizar aquele projeto como uma introdução ao mundo dos “cursinhos” pré-vestibulares, que remuneravam melhor os professores e era uma espécie de posição privilegiada dentro do campo da Educação Escolar no período. Funcionava para mim como uma “troca de favores”, pois ao mesmo tempo em que ajudava os alunos, ganhava experiência com aquele formato de aulas.

Terminei minha graduação em História no semestre 2002.2, consolidando minha posição naquela escola e conseguindo emprego também em escolas particulares e nos almejados “cursinhos”, em Fortaleza e Maracanaú. Minha desclassificação no concurso público para professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado, em 2003, significou o fim do meu percurso naquela escola pública em julho de 2004. Com o novo cenário, passei a trabalhar exclusivamente em escolas privadas de Ensino Fundamental e Médio, além de cursinhos preparatórios para vestibulares, entre 2004 e 2010.

Cheguei a trabalhar em sete escolas particulares ao mesmo tempo, até que fui aprovado no concurso público para professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado

do Ceará²¹ (Seduc-CE) em 2009. Minha boa colocação fez com que, no momento da escolha da lotação, usasse disso para escolher unidades com “fama” de pouca indisciplina e bons índices de aprovação em vestibulares; pretendia trabalhar com alguma aproximação das experiências profissionais anteriores, uma espécie de “zona de conforto”.

Escolhi trabalhar no Liceu Estadual de Maracanaú (a primeira escolha era para escola Adauto Bezerra, em Fortaleza, mas a vaga foi preenchida por um colega melhor posicionado), distante 18 km de minha casa, iniciando em outubro de 2010 uma nova fase na carreira²². Aquela escola gozava de boa reputação entre os professores, com elogios à sua *gestão*, disciplina dos alunos e índices educacionais. Ela era procurada por estudantes e familiares até de municípios vizinhos, que se aglomeravam nos dias de matrícula em busca de uma espécie de “salvação”. Assim como eu e eles, outros professores do mesmo concurso foram atraídos pela fama de “boa escola” – havia professores que moravam até 25 km de distância da escola, mas que mantinha ali a lotação por conta das condições de trabalho, em especial a pouca indisciplina.

O Núcleo Gestor conduzia as matrículas de forma a ter um público de bagagem intelectual e financeira melhores: havia entrevistas com familiares, análise de boletins e assinaturas de termos de compromisso para os interessados nas matrículas, protocolo incomum. A divulgação informal desse rigor nas matrículas funcionava como um processo de seleção informal. Mesmo assim, havia grande heterogeneidade social entre os alunos, o que levava à adoção de algumas estratégias na alocação deles. Uma das escolhas era agrupar, em turmas e turnos específicos, alunos com perfis sociais e de desempenho escolar próximos, em busca de uma mínima homogeneização de turnos e turmas.

O turno da manhã era mais “elitizado” e o da tarde mais “misturado” (palavras utilizadas cotidianamente por parte dos professores), ficando à noite para os mais velhos e/ou repetentes. Com turmas menos heterogêneas, formavam-se “escolas paralelas” dentro da mesma unidade, estratégia que ajudava a construir a fama de escola diferenciada. Com alunos de melhor desempenho estudando juntos, formavam-se “turmas

²¹ Minha trajetória familiar mostrava aquele caminho em busca da “estabilidade”, fruto de uma educação fortemente influenciada pela visão do serviço público como uma garantia de uma espécie de “salário-mínimo” da classe média, algo que serviria como um “piso salarial” em meio a uma profissão em que as demissões são constantes, o que gera instabilidade econômica.

²² Ainda continuei trabalhando em duas escolas particulares: uma em ensino fundamental e outra exclusivamente com aulas preparatórias para vestibulares.

avançadas” que acabavam por facilitar aprovações em universidades públicas, algo percebido como fator de distinção daquela escola frente às demais. Facilitava também a estrutura física “estilo Liceu²³”, que contava com auditório, quadra poliesportiva e laboratórios diversos.

A introdução de instrumentos de gestão privada nas escolas públicas, sob o pretexto de indução de melhorias na qualidade de ensino, pode conduzir ao chamado “quase mercado”, que são estratégias da administração privada adaptadas às escolas públicas, como formação de rankings e estímulos à competitividade, com foco no papel dos gestores escolares²⁴ (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877). Nesse fenômeno de diferenciações de escolas públicas “boas” ou “ruins”, as famílias e os profissionais também se movimentam influenciados por essa lógica, como apontam Costa e Koslinski (2011). A impossibilidade de manter uma relação eminentemente privada não exclui a busca de metas, competitividade e autopromoção, dentro dos limites impostos pelo setor. As estratégias do Núcleo Gestor do Liceu de Maracanaú me influenciaram na sua escolha como meu local de trabalho, ou seja, mesmo sem perceber, o “quase-mercado” agiu sobre mim com aquelas métricas de qualidade escolar.

Envolvi-me ali também na montagem de um cursinho gratuito para preparar alunos para o ingresso em universidades. O maior volume de alunos participantes e de aprovações, a proliferação de faculdades particulares e de programas de incentivos ao ingresso nelas²⁵, além do Enem como prova única para o ingresso em universidades públicas, marcavam as diferenças daquela experiência de cursinho gratuito no Liceu em comparação com a anterior, vivenciada entre 2002-2004 na escola Adahil Barreto Cavalcante.

No final de 2012, o Núcleo Gestor fez uma reunião com o corpo docente para discutir a “queda dos resultados” da escola na “prova do SPAECE”²⁶ e a consequente

²³ Modelo padronizado de escola lançado pelo Estado do Ceará durante o governo de Lúcio Alcântara (2003-2006).

²⁴ Por não se tratar de uma relação de “livre mercado”, mas do setor público induzido à competitividade, adota-se o termo “quase mercado” às relações de hierarquia nas escolas públicas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876)

²⁵ Os programas de incentivo e fomento ao ensino superior particular “Programa Universidade para Todos” (ProUni) e o “Programa de financiamento Estudantil” (FIES) eram realidades palpáveis para muitos estudantes daquela unidade.

²⁶ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará aplica provas anuais para aferir a proficiência dos alunos das redes municipais e estadual em Língua Portuguesa e Matemática. O desempenho nas provas do SPAECE influencia nas diretrizes que as escolas tomam, orientadas pela Secretaria de Educação do Estado.

cobrança sofrida por eles perante a “CREDE”²⁷ que supervisionava a unidade. Não era completamente ignorante sobre aquela prova, era algo marginal às minhas experiências anteriores em escolas públicas. A reunião ocorreu em um dos laboratórios de Informática, ao final do expediente, e nela foi proposto que os professores de todas as disciplinas trabalhassem em função do reforço de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas cobradas pela prova mencionada. Nem todos os docentes da escola estavam presentes, mas os que presenciaram se posicionaram majoritariamente contrários àquilo. O posicionamento coletivo foi facilitado, dentre outros motivos, pela grande maioria do quadro docente ser concursado, portanto, detentor de certa estabilidade institucional.

Nos dias posteriores, o assunto tomou muito espaço nas conversas na sala dos professores, com relatos apaixonados sobre a reunião para os colegas que não a presenciaram, e o clima na unidade passou a ser permeado por rivalidades entre o Núcleo Gestor e parte dos professores. O diretor, em muitas reuniões, questionava aquela reação contraditória, pois para ele o que atraía aqueles profissionais era justamente sua *gestão* qualificada e seus métodos administrativos. Por que aquele grupo desafiava seus encaminhamentos? Como nós silenciávamos acerca da “elitização” social que ele provocava com as turmas relativamente homogêneas e reclamávamos de sua tentativa de manter a escola na “elite” do SPAECE? Seria o SPAECE algo desconhecido ou apenas desvalorizado por um grupo de professores formados cada um em uma área restrita de conhecimento? Por que uma boa nota do SPAECE seria motivo para mobilizar toda a escola em torno de apenas duas áreas de conhecimento? Como aceitar “esquecer minha disciplina” por alguns meses em prol de um treinamento aparentemente inútil para o Enem?

O cenário de embates foi refletido em uma disputa eleitoral no pleito para diretor escolar, ocorrida em junho de 2013. Um dos professores idealizadores do cursinho venceu a eleição com o apoio decisivo dos colegas, que se esforçaram para trocar o Núcleo Gestor e “assumir o poder” na unidade. Na percepção de alguns, o “projeto Enem” havia vencido o “projeto SPAECE”, ou ainda, a *sala de aula* vencera a *gestão*. Após a derrota eleitoral, o diretor chegou a dizer que aquilo era uma atitude “infantil” dos professores e que quando amadurecêssemos e assumíssemos cargos *de gestão*, perceberíamos que o que foi proposto por ele era normal e bom. Aqui já se percebia uma percepção da *gestão* como

²⁷ A Secretaria Estadual de Educação do Ceará é dividida em 20 regionais que administram e acompanham as escolas do interior do Estado e Região Metropolitana de Fortaleza. Estas regionais são denominadas Coordenadorias Regionais para o Desenvolvimento da Educação (CREDE).

amadurecida diante da *sala de aula* afeita aos seus interesses mais infantis, quando menos imaturos. Se eu era “acostumado” com cobranças por resultados, por que aquela despertou aversão? Foi falta de compreensão ou de “amadurecimento”? Por que eu valorizava o “treinamento” para o Enem e desprestigiava para o SPAECE? Não haveria preconceito de minha parte em relação àquele *capital* valorizado pela escola pública? Não haveria ali uma relativa “confusão” de significados na comunicação do Núcleo Gestor com certos professores? O que tornou aquela cobrança tão agressiva para alguns de nós?

Nos anos seguintes, parte daquele grupo de profissionais começou a sentir, possivelmente influenciados pela “nova *gestão*”, que o SPAECE havia perdido importância para a Secretaria de Educação do Estado. Era como se nossa “aposta pelo Enem” tivesse sido correta. Programas como “Enem: chego junto, chego bem”, “Enem não tira férias”, simulados constantes para esta prova promovidos pela Seduc-CE e o início das atividades do programa “Academia Enem”, este promovido pela prefeitura de Fortaleza, serviam como confirmação de nossa “escolha”. Dizia-se que o secretário de Educação de então “gostava do Enem”. Particularmente eu me sentia mais confortável (e mais importante) em “trabalhar Enem” do que “trabalhar SPAECE” e, aparentemente, uma parte de meus colegas também. A expressão “trabalhar” é utilizada em muitos contextos escolares com o significado de “treinar para”, “focar as aulas”, “direcionamento de conteúdos para fins exclusivos”; mais à diante será aprofundada.

Naturalizava-se o fato de que pudesse ter havido “mudança de foco”, ou adesão à “nova moda” do Enem, naquela espécie de “bricolagem” (BALL, 2001, 102). Como veremos mais à frente, quando Secretarias de Educação possuem uma *gestão* fora da escola com força para interferir dentro das unidades, há por vezes confusão de prioridades e tempos, especialmente quando há grupos de professores com convicções contrárias às determinações. Isso tem potencial para gerar litígios como o relatado.

A possibilidade de ascensão salarial promovida pela carreira de professor concursado me fez pleitear o mestrado em Educação em 2013. O contato com a Antropologia da Educação ocorreu na disciplina homônima do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, ministrada pela professora Bernadete Beserra, o que me fez procurar (e ser aprovado em) uma vaga sob sua orientação.

A pesquisa e a consequente dissertação mostravam uma investigação relacionando a cultura vivenciada em um programa de pós-graduação com os resultados das avaliações promovidas pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a respeito das produções intelectuais, em especial artigos em

periódicos, livros e formação de bancas de defesa. Parte daquele estudo tratava de uma avaliação externa, sendo a CAPES antropomorfizada por muitos interlocutores como uma espécie ser exótico incompreensivo diante das ações da instituição avaliada (CELEDONIO, 2015; 2017).

No início de 2018, por motivos familiares, fui transferido para uma cidade no interior do Estado. Aceitei trabalhar como quadro técnico na sede regional da Secretaria de Educação do Estado instalada naquele município (Coordenadoria Regional para o Desenvolvimento da Educação – CREDE). Trabalharia pela primeira vez fora de *sala de aula*, com “formação de professores” da área de Ciências Humanas, inicialmente sem acréscimo salarial (não “comissionado”). A mudança de cidade proporcionou o contato com a diversidade de significados que as avaliações em larga escala recebem. Em conversas entre colegas de várias posições²⁸, pude perceber que aquela prova carregava grande importância para muitos profissionais *de sala de aula* e de *gestão*, sendo motivo de orgulho, para alguns, os resultados das escolas da região.

Certa vez, ao relatar com certa soberba metropolitana minhas experiências no Liceu de Maracanaú (meus “muitos alunos aprovados na UFC”, por exemplo), uma professora do quadro técnico da CREDE prontamente perguntou pelos resultados do SPAECE da escola, demonstrando que aquele índice era relevante para ela, quase não se importando com meus referenciais de qualidade.

Um momento marcante, contudo, ocorreu quando foi marcada uma série de reuniões de responsabilização após os resultados do SPAECE de 2017, divulgados em fevereiro de 2018, cerca de dois meses depois de minha chegada. Essas reuniões, chamadas de “rodas de conversas”, contavam com a participação do coordenador regional²⁹ da Seduc-CE, superintendentes escolares³⁰ e os Núcleos Gestores de todas as escolas administradas por aquela CREDE (cada Núcleo Gestor atendido individualmente). Pude presenciar pelo menos 20 desses momentos, que consistiam geralmente nas “análises” dos resultados das escolas através de projeções de gráficos. Os funcionários chamados à reunião não sabiam dos resultados previamente, portanto, eram

²⁸ Professores lotados em sala de aula, em coordenação pedagógica, direção e técnicos lotados na CREDE como eu naquele momento

²⁹ O Coordenador da CREDE é o chefe da regional e representante maior da Secretaria de Educação do Estado na região assistida

³⁰ Servidores lotados nas CREDEs e que acompanham o andamento pedagógico das escolas públicas junto aos núcleos gestores e professores

geralmente surpreendidos com os números expostos e ficavam com poucos argumentos diante de questionamentos e cobranças.

Lembrando de minha experiência no Liceu de Maracanaú, pode-se imaginar o tipo de pressão que o diretor passou para ter uma atitude de confronto com seu corpo docente. Em determinados momentos fiquei sensibilizado com professores em situação de cobrança e com pouco espaço para argumentações, que quando existiam, eram nomeadas pelo coordenador regional como “muro das lamentações”, ou seja, os presentes estavam ali apenas para escutar. Escolas definidas e resumidas a gráficos e tabelas projetadas com cores indicando o nível de proficiência dos alunos.

Minha permanência naquele cargo foi interrompida principalmente por não me sentir à vontade e discordar de ações dos gestores da regional sobre as escolas e os colegas, além do forte apego às aulas de História. Retornei, a meu pedido, para o trabalho em *sala de aula* a partir da primeira semana de abril de 2018. Fui lotado em uma escola na zona rural, cerca de 10 km de distância do centro do município. Cresceu ali a percepção da diversidade de posições sobre o que significava o SPAECE e o SAEB naquela cidade/região/escola do Ceará. Aqueles três meses na CREDE aguçaram a má impressão sobre aquele tipo de avaliação e o estranhamento necessário para o trabalho etnográfico estava cada vez mais solidificado.

Na nova escola e na velha função, percebi como era recorrente o tema das avaliações em larga escala, sobretudo o SPAECE, e novamente presenciei direção e coordenação pedagógica pedindo para professores de várias disciplinas “ajudarem a escola” com correções de exercícios de Língua Portuguesa e Matemática. Ao longo de minha permanência lá, tive a impressão de incomodar algumas pessoas com questionamentos sobre a “falta de foco” para o Enem; incomodava-me ver uma escola com poucas conversas formais sobre Ensino Superior. Alguns colegas chegaram a expressar, por vezes, que minha visão era desconectada daquela realidade. Um pouco de revolta, curiosidade e deslocamento, fizeram-me contestar, perante chefes hierárquicos, aquela “escolha” pelo SPAECE, deixando de lado outras opções curriculares.

Como respostas às minhas provocações, vinham explicações: os alunos não querem fazer vestibular; a universidade é muito longe; é importante saber ler e calcular; resultados ruins podem prejudicar a escola; não dá para fugir desse tipo de cobrança do SPAECE. Cheguei a ser escolhido pela *gestão* da escola e da sucursal como “professor de boas práticas”, um programa em que docentes com experiências vistas como exitosas compartilham com diretores suas práticas e ideias. Realizei um trabalho de reelaboração

de material didático com os alunos, aproximando a escrita em História com a linguagem deles. Considero esse o melhor trabalho escolar que já fiz, curiosamente sem treinamento para vestibulares, “apenas” o ato de ensinar.

2.1.2 Da sala de aula para a pesquisa

Para o ano seguinte (2019), mudei minha lotação, novamente por motivos familiares, para outra escola, desta vez no centro da cidade. Simultaneamente a esta mudança, iniciei preparação para a seleção do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, para o Eixo de Antropologia da Educação, vinculado à Linha Filosofia e Sociologia da Educação; a vaga que pleiteava estava sob a orientação da professora Bernadete Beserra.

O projeto de pesquisa aprovado na seleção propunha uma investigação sobre as desigualdades sociais que a escola pública promove ou referenda. No projeto havia aproximações com Bourdieu, em especial “Os Herdeiros” e “A Reprodução”, assim como o livro “Racismo e Educação no Brasil”, de Bernadete Beserra e Remi Lavergne. Minhas vivências profissionais me levaram a perceber que decisões institucionais serviam como instrumentos de manutenções sociais estabelecidas, como exemplo, nos ambientes escolares, as diferenciações de turnos escolares. Meu senso comum percebeu que, nas escolas públicas em que passei, o período matutino se apresentava como um espaço selecionado de/por alunos e professores, ficando o turno vespertino como um espaço social inferiorizado³¹; essas percepções e referências aparecem nesta tese e explicam em parte a perspectiva conceitual bourdieuseana.

Após a aprovação, logo no primeiro semestre do curso de Doutorado, iniciado em agosto de 2019, participei como discente da disciplina “Antropologia, Etnografia e Educação”, oferecida pelos coordenadores de meu eixo de estudos, os professores e antropólogos Alcides Gussi e Bernadete Beserra. Eles propuseram aos matriculados uma “etnografia experimental” como parte da avaliação da disciplina, com a realização de diários de campo visando à construção de um texto para que, paralelamente aos ensinamentos da disciplina, exercitássemos o olhar etnográfico.

Uma das características do Eixo de Pesquisa “Antropologia da Educação”, da Universidade Federal do Ceará, é o trabalho etnográfico em ambientes próximos

³¹ Ver trabalho de Bezerra, 2014

socialmente do pesquisador, como pode ser percebido em Beserra, Gussi e Sales (2017). Peirano (2002, p. 19), em diálogo com Lévi Strauss, argumenta que o mundo ocidentalizado ter se tornado “uma grande aldeia mestiça”, ou seja, com culturas interseccionadas e não isoladas, não exclui o fato de que os seres humanos continuam afetados com o jeito de ser de outros seres humanos, e que isto em si fomenta a busca por alteridades em culturas “próximas” ou mesmo aquelas que compartilhamos em parte.

O referido grupo de pesquisa produziu teses como a de Sales (2020), em que um professor de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas investiga, em diálogo com sua trajetória, seus posicionamentos e *capitais* perante aquela carreira, utilizando-se da autoetnografia para isto. Algo semelhante foi realizado por Gomes (2022), em um trabalho autoetnográfico sobre o campo da Educação Física no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), ele mesmo partícipe de construções curriculares e imerso no campo em que estudou. Caminho análogo que Gadelha (2021) conseguiu em sua dissertação, também uma autoetnografia discutindo sua trajetória com o campo da dança no Ceará e a construção curricular dos cursos de formação de professores nesta área, ele também um protagonista político e técnico desta seara.

Esta tese não é autoetnográfica, mas uma etnografia em ambiente íntimo. As etnografias “em casa”, já discutidas por Strathner (2014), foram levadas adiante em nosso grupo de forma pioneira por Beserra em seus trabalhos sobre a pós-graduação e o ensino de Antropologia da Educação (BESERRA, 2014; 2016a; 2016b), mas também em seus estudos de migração brasileira, ela mesma uma estrangeira em terras norte-americanas. Um dos exemplos e referências desse caminho epistemológico da etnografia em ambientes íntimos é a tese de Wellington Silva (2020, p. 31), em que é analisado o programa de “jornada ampliada” das escolas estaduais de Pernambuco, propondo uma discussão sobre as adequações de tempo e os significados do programa para alunos e professores; o autor discute o próprio nome do programa, resignificando o chamado “tempo integral”. Este último trabalho se aproximou mais do que eu pretendia realizar: uma etnografia em meu ambiente de trabalho, fosse uma escola conhecida por mim previamente ou não.

Como integrante e aluno do grupo de pesquisa desde 2013, ano do meu ingresso no Mestrado, esse caminho também dialoga com minha dissertação, também ela fruto dessa ambição teórico-metodológica. Nela, tratei da relação entre a produção bibliográfica e a formação de bancas com as aulas e as correções de trabalhos em disciplinas obrigatórias de um programa de pós-graduação, sendo eu um aluno daquele

nível de ensino; a CAPES, avaliadora do programa de pós-graduação em estudo, aparecia em discursos como um ser perverso e incompreensivo, uma entidade indisposta a perceber como aquele programa era bom.

No referido trabalho, já utilizei a intersecção de campos sociais diferentes em contato em um mesmo ambiente: a pesquisa e o ensino e sua coexistência na pós-graduação, algo discutido por Schwartzman (2008) e Durham (2005). O tempo reduzido típico do Mestrado, assim como minha incipiência em relação às leituras e reflexões decorrentes do trabalho intelectual, fez com que aquele trabalho, a despeito de seu caráter exploratório, seja efetivamente carente de uma discussão mais aprofundada da mentalidade “produtivista” advinda da sociedade neoliberal, algo que procuro remediar neste trabalho. Mas algo que considero um achado importante é que o ensino em uma instituição tem forte impacto da cultura vivenciada por docentes, discentes e toda a política que envolve o ensino e o estudo: em um ano de observação, nenhum aluno se sentiu “lido” pelos professores das disciplinas obrigatórias; o programa de pós-graduação em questão estava sendo “ameaçado” pela CAPES de fechamento pela baixa produção bibliográfica em periódicos ou coletâneas organizadas fora dele; o ensino, portanto, tem ligações estreitas com seu entorno social e isto se manifesta de forma marcante no ambiente de aula (CELEDONIO, 2015).

Voltando à proposta de trabalho feita pelos professores de meu eixo de pesquisa, a proposta de iniciar um trabalho “escolar” para o Doutorado explorando um ambiente “íntimo” parecia um convite para encontrar o objeto da tese. Para aquela tarefa específica, resolvi desenvolver essa “etnografia experimental” na mesma escola em que estive lotado como professor de História e Sociologia no primeiro semestre daquele ano, especialmente pelas boas condições de acesso a espaços e sujeitos, como propõe Malinowski (1976). Após negociações com o Núcleo Gestor, professores e alunos da escola, iniciei ali o trabalho proposto. Assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, em Anexo I), comecei a pesquisa na unidade que frequentava há apenas um semestre, numa cidade que residia há um ano e meio e com pouco convívio social. Efetivamente tinha mais intimidade com a carreira em si do que com aquelas pessoas em suas relações com a escola.

O SPAECE apareceu como algo importante desde os primeiros contatos na observação participante, registrados em diários de campo, fotografias e gravações de áudios, em constante diálogo com a orientação. Em uma escola pública de Ensino Médio do interior do Ceará (mais detalhes dos *lóci* da pesquisa na seção seguinte), em agosto de

2019, durante uma reunião exclusiva com professores das disciplinas de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), uma coordenadora pedagógica pediu para que fossem trabalhadas, por aqueles profissionais, questões de Língua Portuguesa “para ajudar no SPAECE”. O “pedido” estava na pauta da reunião em papel timbrado com a logomarca da escola e da Seduc-CE. A institucionalidade e a aparente aceitação daquilo pelos professores, que distribuíram entre si os conteúdos para a formação de Trabalhos Dirigidos³², foi centrando a observação naquele “familiar” que deveria ser “exotizado” (DA MATTA, 1978).

Aquilo é presenciado cotidianamente em certos (muitos?) ambientes escolares, como minha trajetória mostrou. É uma abordagem recorrente da *gestão* sobre a *sala de aula* e eu poderia me utilizar daquele momento para analisar etnograficamente aquele cenário em particular para assim chegar a conclusões mais sólidas sobre o fenômeno. Acompanhar a “chegada” da(s) avaliação(ões) em larga escala naquela unidade se tornou, então, a maior motivação da observação participante. Ademais, a escolha de pesquisar aquele fenômeno não fugiria ao meu projeto de Doutorado, pois aquilo poderia ser um instrumento de manutenção de desigualdades sociais promovida pela escola, especialmente por desconsiderar a visão dos alunos.

A pesquisa de campo, iniciada para cumprir um trabalho escolar sobre as desigualdades referendadas pela escola foi sendo conduzida para outras problemáticas, como a relação entre professores, alunos e avaliações como SPAECE, SAEB e Enem; um fenômeno globalizado se relacionando com cenários locais específicos. O SPAECE poderia ser, como a professora Bernadete Beserra (em orientação) questionou, um *kula* ou uma *briga de galo*³³, capaz de sintetizar a escola e suas práticas através dos sujeitos e seus significados?

Se Geertz (2008) observou que as lutas de galo em Bali eram fenômenos que revelavam aspectos como as estruturas de parentesco e toda uma série de significados sobre gênero, família, guerra e alianças em geral, começamos a perceber as avaliações em larga escala como capazes de mostrar diversidades de posicionamentos docentes e discentes sobre as provas, o sistema de notas escolares, relações entre professores de *gestão* e *sala de aula*, assim como o papel da escola em si.

³² TDs na linguagem comum das escolas, como são nomeados materiais construídos para treinamento de alunos para provas.

³³ Referência a Malinowski (1976) e Geertz (2008) e suas etnografias sobre fenômenos complexos que revelavam dentro deles aspectos importantes sobre as sociedades das ilhas Trombriand e Bali, respectivamente

O trabalho proposto pelos professores marcou a transição para a entrada na pesquisa de campo, no paradoxal momento em que não se tem a aprovação da comunidade científica (que a tese busca) nem se é (mais) reconhecido como um “genuíno” local-nativo (CARATINI, 2016, p. 48). No meu caso, houve um afastamento dos *Outros* locais para buscar outros afazeres em outros locais. Soma-se a isso, o fato de não ser um cidadão natural da cidade onde a observação ocorreu, mas um morador recente advindo de outras realidades sociais (incluindo a formação escolar e percursos profissionais); tornei-me um *mesmo-outro a priori*, íntimo de parte significativa das linguagens e práticas, mas neófito sobre as relações sociais locais.

O desenvolvimento do trabalho de campo abriu muitas janelas para questionamentos: os campos da Administração Pública gerencial e do Ensino Escolar são percebidos como tal pelos sujeitos envolvidos naquele processo? Aquilo que a Administração Pública gerencial exige das escolas pode agredir o campo da Educação Escolar quando as avaliações externas estão em pauta? A avaliação externa estava fomentando rearranjos curriculares? Havia prejuízos e/ou benefícios naquilo? Como os diferentes tipos de estudantes e professores, com suas respectivas trajetórias e *capitais culturais*, significavam aquele processo? A prova do SPAECE viria para aferir o trabalho ou este seria “fabricar” uma nota mais “aceitável” como prestação de contas? Que tipo de didática se emprega em *sala de aula* para apresentar resultados de aprendizagem para a Administração Pública? De que forma se expressavam adesões e resistências àquela prova e suas preparações? Como ela foi construída historicamente e dialoga com a política pública que ela representa? Em momentos de preparação para essas avaliações, como aspectos como a afetividade são significados por professores e alunos?

Este trabalho desenvolve-se, pois, com orientação e preocupações próprias da Antropologia, o que não faz dele um trabalho de “tipo etnográfico” ou “estudo de caso” para que sejam feitas intervenções em busca de tomadas de decisões e direcionamentos, algo comum no campo da pesquisa educacional (ANDRE, 2015, 24-25). Os trabalhos presentes nos repositórios institucionais da UFC e UECE, inclusive, mostram mais esse tipo de pesquisa, como pode ser visto nos trabalhos de Lima, 2007, Ciasca e Santos (2012), Carvalho, 2014 e Dantas, 2014. Longe de me estender no tensionamento existente entre as pesquisas que envolvem a Antropologia, a Educação e as etnografias³⁴, mas sim reconhecendo a orientação antropológica que este trabalho sofreu, reivindico como sendo

³⁴ Ver Oliveira (2013; 2017) e Gusmão (1997)

ele uma etnografia escolar dentro da Antropologia da Educação, a despeito e com os limites de não ser efetivamente um antropólogo.

A etnografia no campo da Educação, como propõe Amurabi Oliveira (2013, p. 172), “não se trata de dados a serem coletados, pois o que ocorre de fato é um processo de construção dos dados, que se dá na interação entre o pesquisador e o pesquisado”; é um trabalho que busca analisar as interseccionalidades entre a,

cultura escolar, que seria aquela presente nos sistemas de ensino de um modo geral, e representam um modo de operacionalizar o conhecimento dentro de instituições específicas nas sociedades modernas (...) e por outro lado a cultura da escola (que) revela a heterogeneidade que se escamoteia na aparente homogeneidade dos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2020, p. 8)

Essa heterogeneidade escamoteada na aparente homogeneidade a que se refere o autor é aquilo que aqui será denominado de cotidiano escolar: toda sorte de eventos, previstos ou não, que revelam o vivido pelos atores sociais dentro do ambiente escolar. Como bem colocou o autor, essa dialética daquilo que é da escola como campo (historicidade, funções sociais, aspetos legais e operacionalização) deve ser analisado juntamente com o que cada contexto específico apresenta, para a partir daí ser construída a etnografia. E dessa tradição etnográfica, propõe-se aqui que não foram realizadas “coletas” de campo, mas sim “encontros etnográficos”, algo mais subjetivo e próximo do tipo de conhecimento artesanal a que se filia uma etnografia.

Este trabalho vem cumprir, pois, uma tradição da Antropologia, que é analisar contextos específicos em diálogo com diretrizes gerais, um processo de colonização constante que remodela os cenários locais, mas não os exclui, do contrário, como propõe Giddens (1991), expressa-se como específico dentro daquilo que se propôs a ser global. Explicam-se assim algumas categorias analíticas, como os a resistência cotidiana com James Scott (2011) e os processos rituais com Victor Turner (2013), Peter McLaren (1991) e Mariza Peirano (2002). Avançando mais, pensar as resistências dos inferiorizados hierarquicamente e a toda a ritualização envolvida naquilo que significam as provas, não é trabalhar com categorias, mas como indica Peirano (2002), é operar a própria teoria antropológica.

O uso da etnografia no campo da Educação não é algo novo, como indicam estudos de Gusmão (1997), Oliveira (2013; 2017; 2020), Dauster (2007), Gussi (2001) e Beserra e Lavergne (2012; 2016), mas a etnografia sobre avaliações em larga escala com uma permanência alongada com sujeitos em processo de preparação, execução e desdobramentos do processo avaliativo, analisando significados de alunos e professores

diversos sobre essa política e operando com a teoria antropológica, é uma singela contribuição que esta tese traz para o campo – mais detalhes na revisão de literatura no Capítulo 3.

Este trabalho se propõe a interpretar “teias de significados” tecidas cotidianamente por sujeitos sistematicamente observados (GEERTZ, 2008, p. 4), e nessa interação com eles/elas e as descobertas provocadas, o conhecimento etnográfico é construído. A etnografia aqui apresentada busca analisar “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” (Idem, p. 5), em que as expressões (verbais ou não) dos sujeitos demonstram seus posicionamentos sobre a estrutura que lhes cercam.

A etnografia no campo da Educação é feita em um ambiente familiar ao pesquisador, algo comum em trabalhos desse tipo após a segunda metade do século XX, e que, portanto, deve ser suportada por pressupostos teóricos e metodológicos apropriados (OLIVEIRA, 2013, p. 169). Um deles é o processo de *exotização* daquilo que parece *familiar* para o pesquisador, desnaturalizando as cenas corriqueiras; bem como a compreensão preliminar de que o *familiar* (naturalizado) não necessariamente é (geralmente não é) *conhecido* (DA MATTA, 1978; VELHO, 1999; CARATINI, 2016).

Isso é importante, especialmente, em contextos urbanos, onde há mundos descontínuos em contato, com muitas hierarquizações e mapeamentos, em definições naturalizadas no senso comum de categorias que dão “nome, lugar e posição aos indivíduos” (VELHO, 1999, p. 127). O mundo urbano-moderno é composto de “alunos”, “professores”, “funcionários públicos”, “desempregados”, “pobres”, “analfabetos” etc., e todos esses mundos, naturalizados enquanto termos, mas pouco conhecidos cientificamente, entrelaçam-se e interseccionam-se com aproximações e afastamentos complexos. Há ainda os mundos a serem nomeados e identificados no convívio com os sujeitos, identificações que fogem daquilo estabelecido e naturalizado, local privilegiado da Antropologia.

A escola é um universo íntimo de todos os envolvidos neste trabalho, pois os que foram observados estavam nela e aqueles que vão ler já estiveram e conseguiram de alguma forma ser bem-sucedidos naquele arbitrário cultural (BOURDIEU, 2016). Sentir-se-ia “em casa” um professor pesquisando em um lugar que supostamente lhe é íntimo? Qual professor, ou ainda, com qual tipo de pesquisa um professor poderia se sentir “em casa” dentro de uma escola? Em qual ambiente dentro da escola eu poderia me sentir suficientemente “em casa” para questionar colegas de trabalho sobre o que eles estavam fazendo?

É o caso aqui de trazer como a antropóloga Marilyn Strathner (2014) se posiciona: “(o que o antropólogo) afinal escreve diz se há continuidade cultural entre os produtos de seu trabalho e o que as pessoas da sociedade estudada produzem em seus relatos sobre si mesmas” (STRATHNER, 2014, P. 134), e ainda pensando com a mesma autora, o trabalho exige uma reflexão sobre a distinção entre escrita e autoria. Tomando os nativos em suas explicações, manteria a escrita do que eles disseram, como se eu estivesse ali apenas para mostrar seus significados manifestados? Ou assumiria o lugar de autoria, fazendo as vezes de intérprete e “substituindo” as explicações nativas por outras relativamente “exógenas” a eles (IDEM, p. 145). Algumas percepções e análises doravante partem desse duplo papel dialético de escrever o que foi dito pelos outros e ser simultaneamente “autor”, buscando interditos e subterfúgios. Ao fazer isto “em casa”, a reflexividade é o caminho.

Diz ainda Strathner (2014, p. 137):

São pontos bastante críticos não só até que ponto se permite que os atores falem, a abertura com que os diálogos originais são reproduzidos ou a restituição de sua subjetividade por meio do dispositivo narrativo, mas também de que tipo de atores se trata. Precisamos ter alguma ideia da atividade produtiva que está por trás do que as pessoas dizem, e portanto da própria relação entre elas e o que foi dito. Sem saber como suas próprias palavras lhes "pertencem", não podemos saber o que fazemos ao nos apropriar delas.

Por analisar na pesquisa um ambiente laboral íntimo, percebi que eu mesmo não tinha conhecimento da “atividade produtiva por trás” do que eu e meus colegas fazíamos. “Permitir a fala dos atores” e “abrir os diálogos originais” é uma maneira de restituir essa subjetividade do outro, daí o estilo narrativo empregado, inspirado em monografias etnográficas interpretativas como as de Peirano (1975), Geertz (2008), Willis (1991) e McLaren (1991). O estilo de partir das estruturas do Estado em direção aos sujeitos se inspira também na tese de Rémi Lavergne (2009), também uma etnografia em ambiente escolar. O estilo dialoga também com minha disposição a pensar cronologicamente, algo herdado da historiografia, mas também procura posicionar o leitor entre o “diálogo original” e o dispositivo subjetivo narrativo-analítico a que se refere a autora.

No intuito de construir, etnograficamente, o campo de estudo, o contato sistemático com os interlocutores estabelece um tipo de conhecimento que é, por essência, fronteiro, naquilo que Agier (2015, p. 93) definiu como “olhar das margens”, onde se observa de maneira próxima, mas fora do centro; trata-se de um local privilegiado à observação, onde o engajamento e o desengajamento convivem e promovem uma certa liberdade de ambas as posições. Esse tipo de conhecimento não é exatamente o dos

interlocutores, tampouco aquele que o senso comum do pesquisador desenvolveu, mas um trabalho constante de comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento, ou ao menos uma pista nova não prevista anteriormente (MAGNANI, 2009, p. 135).

Da mesma forma, Bourdieu (2013, p. 21) explica que “tomar como objeto um mundo social no qual se está preso” apresenta como dificuldade a “ruptura com a experiência autóctone e a restituição do conhecimento obtido à custa dessa ruptura”. O que se aprende após a “desnaturalização” e o estranhamento do familiar deve ter como consequência um conhecimento novo, exposto aqui em forma de etnografia. Há de se ter o cuidado de não ser denunciante e/ou anedótico e fazer bom uso das vantagens inerentes do pertencimento do campo a ser pesquisado, evitando a tentação de se tornar “traidor de segredos” dos seus, nem um corajoso vingador de suas queixas (BOURDIEU, 2013, p. 25).

Sobre o “bom uso” dessas vantagens, ser um servidor público pesquisando a própria repartição simplificou em relação ao domínio de certas siglas administrativas, expressões cotidianamente utilizadas e algum conhecimento sobre cargos e funções dentro e fora da escola. A naturalização disso, ao contrário, dificultou certas análises, pois ao passo que situações se desenrolavam à minha frente, inconscientemente posso ter deixado de problematizá-las pela falta de espanto e/ou excesso de familiaridade.

Ao mesmo tempo, problematizações intuitivas e questionamentos corriqueiros próprios de quem vivencia aquele mundo podem ter sido explorados justamente pela condição de “nativo-relativo” (VIVEIROS de CASTRO, 2002). Todos somos de alguma forma nativos e assim pensamos, como os nativos; aos nativos etnógrafos há, contudo, o “*pensar como nativo*”, na busca por criar uma “relação com o ponto de vista dos outros nativos” (VIVEIROS de CASTRO, 2002, p. 119-123).

Para além de pensar nisso como um empecilho de viés, convido o leitor a perceber um ponto de vista inicial etnográfico, pois foi a partir do ser/saber/viver professor de *sala de aula* que procurei as alteridades; foi no contato como *outro*, que percebi a *gestão* e as lógicas de seus sujeitos, contudo, sem deixar de perceber as intersecções que os transformavam em muitos aspectos como íntima. Ao sujeito íntimo de parte desses jogos, cabe tornar-se vigilante de suas posições dentro daquele universo a ser analisado (BECKER, 1977). Se, como afirmou Clifford (2002, p. 19), em culturas interseccionadas, “a diferença é um efeito de sincretismo inventivo”, deve-se “lutar conscientemente para evitar representar ‘outros’ abstratos e a-históricos”; daí vem a necessidade em descrever

cenários institucionais e delimitar as lógicas inerentes a cada campo estudado, como será visto no texto.

Em diálogo com os autores citados, aceita-se que todos que lerão este texto são nativos escolares, submetidos a currículos, provas, professores, colegas de variados tipos, sentaram-se em bancos próprios de escolas, conviveram com lousas, canetas, papéis, horários de aulas e foram impactados pela administração desse tipo de atividade. Mas cada experiência nesse universo é composta de diversidades das mais variadas, que podem promover, em uma pesquisa como esta, através do olhar do autor, sequencias de reconhecimentos e estranhamentos.

Ainda nesse assunto, Beserra e Lavergne (2016, p. 73-74) afirmam que a etnografia em ambientes escolares como a sala de aula envolve análises de (i) “*mesmos-outros*”, os colegas professores, que na diversidade do contato se mostram *muitos outros*; e (ii) “*outros-mesmos*”, os alunos, numa “redescoberta do universo escolar”, fugindo dos “estereótipos que o tornam previsível e entediante” (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 73-74). A pesquisa vem pensar além das categorizações rotineiras, postas às vezes como dicotômicas, apresentando um saber dialógico.

A reflexividade do autor sobre si e os sujeitos vem propor uma análise de valores conscientes e/ou inconscientes incorporados em trajetórias e *capitais*, o *habitus* (BOURDIEU, 1989a, p. 62). Esses valores que guiam as ações objetivas e subjetivas são expressos nos “jogos” que os indivíduos são partícipes e refêns, em um fenômeno social a que Bourdieu (2011) chama de *illusio*. Imersos em “jogos sociais”, os indivíduos não agem de maneira “disparatada” ou “louca”, mas

não significa supor que eles sejam racionais, que tenham razão em agir como agem ou mesmo, de maneira mais simples, que eles tenham razão em agir, que suas ações sejam dirigidas, guiadas ou orientadas por razões. Eles podem ter condutas razoáveis sem serem racionais; podem ter condutas às quais podemos dar razão, como dizem os clássicos, a partir da hipótese da racionalidade, sem que essas condutas tenham tido a razão como princípio. Eles podem se conduzir de tal maneira que, em uma avaliação racional, das probabilidades de sucesso, pareça que eles tinham razão em fazer o que fizeram, sem que tenhamos razão ao dizer que o cálculo racional das probabilidades tenha sido o princípio das escolhas que fizeram. (BOURDIEU, 2011, p. 139)

As possibilidades de “lucros”, “vantagens” ou qualquer tipo de “sucesso” dentro dos espaços sociais são calculadas não necessariamente de maneira consciente, mas também não podem ser tomadas como atos e sentimentos desprovidos de razão. Relativamente conscientes de como as coisas funcionam, os sujeitos agem dentro de uma estrutura que é constantemente refeita, pois como afirma Mary Douglas (2007, p. 43), não

são “objetos passivos” ou “robôs” programados para executarem seus papéis em uma sociedade fabricada para oprimi-los. Reconhece-se, pois, que as estruturas estruturantes, por serem estruturadas, exercem força sobre os indivíduos, e que por serem coerentes em seus sistemas simbólicos, são convincentes (BOURDIEU, 2014, p. 316), mas que a complexidade da vida cotidiana dialoga com esse sistema de símbolos em constante movimento.

Em relação ainda às estruturas estruturantes e estruturadas, cabe ressaltar que há nelas componentes que procuram constantemente classificar indivíduos em padrões, numa hierarquia de saberes e posições que promovem (ou buscam promover) uma classificação de contingentes populacionais, transformando os indivíduos em diagnosticáveis e/ou tratáveis, daí uma aproximação, com o auxílio de Gadelha (2009) e Mota e Gadelha (2015), às análises de Foucault (1999) sobre governamentalidade e biopolítica no campo da Educação. Se esta tese partiu com Bourdieu, encontrou-se ao longo do caminho com Foucault e todo o processo de vigilância e classificação de indivíduos como mecanismos de controle.

A *gestão e a sala de aula*, como poderá ser percebido nas descrições e análises mais à frente, mantém uma hierarquização não apenas de funções, mas de símbolos variados, inclusive de critério de verdade. A vigilância da primeira sobre a segunda não encontra um equivalente de retorno, e é estratégico, como instrumento de administração, o máximo de informações das camadas inferiores para as superiores, como propõe Foucault (1999, p. 29):

Somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar (...) o poder não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para produzir riquezas.

O sistema escolar procura adensar o panoptismo sobre os indivíduos, sua administração adentra os administrados com uma série de exigências para compor os dados “vitais” para o bom andamento do sistema. De posse de informações sobre contingentes populacionais, iniciam-se diagnoses e intervenções para resoluções de problemas sociais, que em essência existem por conta da percepção do Estado, que passa a produzir e “canonizar” classificações sociais (BOURDIEU, 2014, p. 44). É definido o que é alfabetização, a má alfabetização, alistam-se os analfabetos “puros” ou “funcionais”, gastam-se muitos recursos para mapeá-los e contratam-se consultorias para

remediar esse “mal público” que o é por força de definição, financiamento e operação do Estado (BOURDIEU, 2014). Em defesa da sociedade, passa-se a controlar, limitar, vigiar, classificar e remediar esse mesmo contingente (FOUCAULT, 1999).

Como sistema, há a exigência de que sejam compostas informações contínuas e verdadeiras sobre o que se ensina e se aprende; mas como os sujeitos encaram essa produção de informações “verdadeiras”? Como encontram tempo em satisfazer e adequar seus valores mais subjetivos sobre Educação e as obrigações em atender aquilo que a hierarquia exige? Como encaram terem suas vidas escolares atravessadas por decisões e definições alheias àquilo que lhes interessam dentro da escola?

Matos (2013) nos dá pistas, em sua pesquisa sobre ações informais na escola, sobre os variados “jeitos” que indivíduos lançam mão em um ambiente escolar, sendo eles buscas disseminadas de fugir ou adequar os formalismos do sistema. Sua revisão de literatura nos leva a perceber que esses “jeitos” extrapolam as classes sociais e penetram, inclusive, nos sistemas burocráticos; sua pesquisa etnográfica mostra como isso adentra, por exemplo, na formação de contratos de professores e distribuições de funções manifestas e reais de servidores em uma escola. Aparentemente as realidades escolares se “ajeitam” e se adequam às exigências mais formais do sistema seguindo suas possibilidades.

As formas de captação dessa realidade local e seus significados ocorre neste trabalho através de um contato sistemático proporcionado pela observação participante. Nela, uma intimidade vai sendo estabelecida com as trajetórias de *outros*, contadas por eles mesmos como um conjunto de eventos coerentes e sobrepostos, naquilo que Bourdieu (2002, p. 185) chama de “ilusão retórica” ou “ilusão biográfica”. Os indivíduos se identificam a partir de seus nomes e pelas trajetórias construídas em campos e posições hierárquicas que se modificam muitas vezes no tempo e no espaço, permanecendo em “estados diferentes no mesmo campo social” e/ou em “campos diferentes no mesmo momento” (BOURDIEU, 2002, p. 186).

A apreensão desse cotidiano particularizado é potencializada, no caso desta pesquisa, através de um processo de observação participante sistemática a partir de uma escola, mas também em direção a outros espaços de interação, como os setores administrativos fora dela. A pesquisa tem, pois, como *locus* principal, uma escola de Ensino Médio que mais a frente será caracterizada, mas também *lôci* secundários que se interseccionam. A seguir serão expostos mais detalhes da metodologia da pesquisa.

2.2 A Metodologia

A observação participante foi iniciada em agosto de 2019 para o já referido trabalho escolar. Ela ocorreu em uma escola em que fui professor de História e Sociologia entre janeiro e agosto de 2019, momento em que fui afastado de minhas funções por ocasião da licença para estudos de Doutorado, cedida pela Seduc-CE. Do ambiente em estudo, conhecia os nomes de alguns alunos e professores, notadamente os do Núcleo Gestor, das disciplinas de Ciências Humanas e de alguns que encontrava fortuitamente nos intervalos das aulas e em momentos de planejamento e descanso. Como professor “de Fortaleza”, mesmo morando na cidade, guardava algum distanciamento também por ser novo na escola e com uma vida social relativamente reclusa.

Como a aprovação para o Doutorado foi acompanhada pelo Núcleo Gestor, houve certa facilidade quando pedi permissão para fazer uma pesquisa na escola; desde o início, o diretor assinou um termo de permissão para a realização da observação nas dependências da unidade. Por ser professor da área de Ciências Humanas, portanto, com muita intimidade com esta área, e pelas avaliações em larga escala como SPAECE e SAEB afetarem mais diretamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, escolhi concentrar as observações nos professores destas disciplinas. Marca-se também o ponto de vista inicial da observação: da sala dos professores para o restante da escola, como as mesas do Núcleo Gestor, corredores, pátios e os alunos.

Acompanhado de um caderno e um celular (para fotografias e registros de gravações de reuniões e conversas com os devidos consentimentos dos interlocutores), continuei minha rotina de entrar na escola juntamente com alunos e colegas, nos horários entre 6:50 e 7:25, no turno matutino e às 13:00 no turno vespertino, permanecendo geralmente até o final das aulas³⁵, obviamente com alguns dias de exceção³⁶. Ser conhecido por alguns indivíduos da escola e ter o processo de aprovação e imersão na pesquisa acompanhado por alguns deles, de alguma forma facilitou a naturalização (ou tolerância) da presença daquele ser em observação constante, desenhando em um caderno, fazendo perguntas inusuais em relação às coisas que aparentemente “já sabia as respostas”. Perguntas sobre o que e como estavam fazendo, o que pensavam sobre o que estavam fazendo ou para que servia o trabalho que estavam executando.

³⁵ 11:45 no turno da manhã e 17:35 no turno da tarde

³⁶ Aulas da grade de disciplinas do Doutorado, alguma doença, transcrições de conversas e leituras necessárias.

A aproximação com os alunos nos corredores (aqueles que não frequentava quando professor, apenas passava) é salutar para perceber suas falas, julgamentos, gestos e hierarquias, mostrando posições desconhecidas de grupos alocados dentro daquela realidade. Acabei sendo às vezes interpelado sobre o que estava fazendo ali “sem dar aula”, anotando, perguntando, “batendo foto” e desenhando.

A pesquisa de campo teve relativo acesso a espaços docentes, discentes e de gestão escolar: entrei muitas vezes na sala dos professores, da coordenação pedagógica e da direção sem dificuldades, assim como circulei pelos corredores e observei aulas devidamente agendadas e autorizadas pelos professores, que eram esclarecidos das razões de minha presença nos ambientes com caderno e caneta; em algumas conversas fechava o caderno e focava nas reações e respostas, usando em seguida o gravador para descrição e posterior transcrição; após minha aprovação, sem que tivesse sido pedido por mim, fui mantido no “grupo de WhatsApp” geral da escola, tendo assim contato contínuo com informes e conversas entre os professores; em relação ao “grupo de WhatsApp” das Ciências Humanas, fui sumariamente excluído após meu afastamento; mensagens foram trocadas com professores por este aplicativo, por vezes encaminhando ou mandando “prints” de conversas com outros colegas para minha apreciação; na descrição adiante serão demarcadas as mensagens trocadas diretamente daquelas compartilhadas e/ou encaminhadas, assim como as reuniões que presenciei daquelas que ouvi relatos.

Também fui algumas vezes à sede da Coordenadoria Regional para o Desenvolvimento da Educação (CREDE) que administra a escola para conversar com pessoas responsáveis por algumas ações implementadas nela, com perguntas relativas ao que tinha percebido no ambiente escolar e que precisaria de melhores detalhes ou da visão do ângulo dos profissionais localizados naquelas funções (nas seções à frente serão detalhados os cenários institucionais). Ali, a entrada e receptividade não foram similares à escola, algo que marcou essa clivagem de ambientes em diferentes níveis de abertura, mas também há de se destacar que no momento de maior aproximação com a CREDE e durante o processo de negociação para observação dentro daquele ambiente institucional, a pandemia causada pela Covid-19 provocou o fechamento de prédios públicos, algo que dificultou que este trabalho estendesse de maneira sólida a observação a espaços de poder mais ao centro do Estado; com essa inviabilidade, buscou-se focar no ambiente escolar .

Os registros de campo ocorreram em duas fases: a primeira entre agosto de 2019 e março de 2020, quando a pandemia do novo Coronavírus, que espalhou a crise sanitária através da Covid-19, alterou o andamento da pesquisa. Dentro do cenário de isolamento

social, manteve conversas por telefone e aplicativo de mensagens (WhatsApp) com parte dos indivíduos, adicionando dados importantes: a entrevista de uma aluna, por exemplo, foi realizada de forma remota, em chamadas de vídeo pelo referido aplicativo.

No segundo semestre de 2020, iniciei uma produção textual “de gabinete” do que li, vi e ouvi (CARDOSO de OLIVEIRA, 1996, p. 25) naquela primeira observação sistemática de oito meses. O reencontro com os sujeitos mediante as descrições permitiu uma visão diferenciada da que consegui ter no momento do contato com eles, sempre com o auxílio de leituras e dos professores em orientação. Como autoria³⁷, trabalhei a escrita para que compusesse uma linha temporal da preparação, execução e desdobramentos do SPAECE de 2019, conduzindo nesta narrativa etnográfica a discussão teórica apoiada nos dados empíricos.

A partir de agosto de 2021, com o início do retorno presencial às escolas, retomei à observação participante, no que chamarei aqui de segundo “encontro etnográfico”, com visitas regulares e um reencontro depois de cerca de dezoito meses de afastamentos. A “nova fase” iniciou um mês antes do retorno dos professores, o que permitiu observar o trabalho do Núcleo Gestor de perto em todas suas atribuições. Nesse segundo momento em observação de campo, o ponto de vista etnográfico partiu das salas administrativas da escola (da direção, secretaria e coordenação pedagógica), portanto, da *gestão*. As primeiras aulas com revezamento de alunos e professores ainda em um modelo híbrido foram registradas, assim como a aplicação do SAEB, em outubro de 2021, e a tentativa da escola de encontrar um ritmo próximo daquele que os sujeitos conheciam. Esse segundo “encontro etnográfico” já ocorreu sob a orientação do professor Alcides Gussi, fato que trouxe novas leituras, ângulos de análise e questionamentos, em especial a aproximação com a discussão do campo da Avaliação de Políticas Públicas sob epistemologias afastadas do modelo “positivista” (GUSSI; OLIVEIRA, 2016; JANUZZI, 2016; BACHTOLD; ROBERT, 2022).

O texto aqui apresentado mostra uma descrição do primeiro “encontro etnográfico”, mas as análises, bibliografia e problematizações foram diretamente influenciadas pela segunda. Foi nesta também que foram gravadas entrevistas alongadas com os sujeitos, percebendo suas trajetórias segundo as percepções deles e após uma longa temporada de observação. Em alguns momentos do texto, descrições registradas na segunda fase vem enriquecer com mais detalhes aquilo que se busca defender.

³⁷ Pensando novamente com Strathner (2014)

Foi pedido pelos interlocutores a mínima identificação possível, em especial os professores, tanto lotados em *sala de aula* (concursados e temporários) ou em cargos comissionados de gestão escolar e/ou a serviço da CREDE. As participações de muitos deles em depoimentos e entrevistas foram condicionadas ao anonimato, ocultado inclusive o nome da cidade, respeitado aqui na descrição doravante apresentada. O leitor pode conferir no Apêndice A, Quadro Sinótico dos observados em que são mostradas características dos sujeitos para melhor condensação de informações e mais fácil identificação. O anonimato não impede, entretanto, de expor com detalhes as condições em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como a estrutura econômica e política em que os sujeitos se inserem, algo que será feito em seguida. Os *lóci* da pesquisa neste capítulo incluem a cidade e escola; em seguida será feita uma exposição sobre as avaliações em larga escala aqui estudadas, mostrando parte do entorno dos encontros que a etnografia captou.

2.3 Os *Loci* da pesquisa

Nesta seção, serão apresentadas a cidade, a escola, a formação e concepções metodológicas das avaliações em larga escala. Optou-se por apresentar a estrutura administrativa e o ambiente institucional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) em outros Capítulos, para que sejam intercaladas descrições e análises, característica desta construção textual. Por conta dos pedidos de anonimato e descaracterização e em nome da fluência textual, evitando assim termos repetitivos, serão utilizados os termos “a cidade” como identificação do município e “Tarcísio Freire” para tratar da unidade escolar em observação – o nome da unidade escolar não é uma homenagem a alguma personalidade de projeção nacional, mas um político local com destaque em cargos municipais. Quando forem mencionadas outras unidades de ensino, serão criados outros nomes fictícios de acordo com a necessidade.

2.3.1 A cidade e a escola

A cidade onde se localiza a escola é cortada por duas rodovias: uma federal, que a atravessa de leste a oeste, ligando a outro estado da federação; e uma estadual (CE), que dá acesso a outros municípios ao norte e ao sul, formando uma perpendicularidade. Essas

rodovias garantem um bom fluxo de mercadorias e pessoas, explicando, em parte, o município ser de maior população e economia de sua microrregião.

Por conta desse destaque econômico, a cidade possui uma série de serviços que também a distingue de suas vizinhas: agência do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), sede do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), Central Estadual de Abastecimento (CEASA), uma Policlínica Estadual, um campus do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), fórum, faculdades particulares, sede da Coordenadoria Regional para o Desenvolvimento da Educação (CREDE), três bancos públicos e dois privados, mercado público e um shopping com salas de cinema.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2019), a população é de cerca de 76 mil habitantes, com 13% dela ocupada formalmente. O município detém um dos 20 maiores Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará, com destaque ao setor agropecuário, que está entre os cinco maiores. A renda mensal média por pessoa ocupada formalmente é de 1,6 salários-mínimos, mas em 49,5% das residências, a média é de até meio salário-mínimo (dentro dos 20% piores do Estado), o que sugere muita ocupação informal e concentração de renda; 39,4 % das casas tem esgotamento sanitário e 4,2% possuem urbanização adequada³⁸ (presença de bueiro, pavimentação, calçada e meio fio).

O município não conta com campus universitário, mas com um campus do IFCE que oferece cursos de Licenciaturas em Letras Português/Inglês e Física e Bacharelado em Ciências da Computação (também oferece cursos técnicos em Agricultura e Informática); há três faculdades particulares presenciais, com cursos na área de Educação (uma delas é especializada apenas em Licenciaturas e Pedagogia), Direito, Enfermagem, Serviço Social e Engenharia Agrícola e Ambiental; e vários polos de faculdades em regime de Educação à Distância, com cursos variados. A universidade mais próxima fica a 85 km da sede do município, em uma cidade que conta com um campus da Universidade Federal do Ceará e outro de uma Universidade Estadual; a partir de 2021, um campus desta Universidade Estadual foi inaugurado em uma cidade a 35 Km e está previsto o funcionamento a partir de 2022 com cursos de Administração e Pedagogia.

Cursar o Ensino Superior é uma tarefa bem dificultada por esse cenário, pois aos que possuem renda suficiente, pegam transporte particular diariamente ou fixam

³⁸ Classificações do IBGE, 2019

residência nesse polo universitário; aos que tem menos condições financeiras, a prefeitura da cidade disponibiliza ônibus público à noite para que os estudantes universitários possam se locomover até a cidade-polo, saindo frequentemente às 17:00 e retornando à meia-noite. Para muitos, a saída é cursar o Ensino Superior na própria cidade, em faculdades particulares, com destaque à utilização do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), do governo Federal.

Os dados educacionais indicam que há 57 escolas de Ensino Fundamental (5 particulares e 52 municipais), com cerca de 13.000 alunos matriculados, enquanto o Ensino Médio conta com 12 escolas (5 particulares e 7 públicas), com cerca de 3.500 matrículas. Comparando os dados dos censos de 1991 e 2010 relativos à cidade, percebe-se que, no primeiro, a expectativa média de permanência na escola era de 5 anos, enquanto no segundo foi de 9,8 anos. A cidade vivenciou, como no restante do país no mesmo período³⁹, o aumento do número de matrículas e de tempo de escolaridade, mas guarda particularidades.

Das sete escolas públicas de Ensino Médio (foco deste trabalho), todas são estaduais – o IFCE não oferece curso técnico integrado ao Ensino Médio nem a Secretaria Municipal de Educação possui turmas desse nível de ensino. Dessas, quatro são consideradas “regulares”, seguindo o regime geral de lotação de professores e de escolha de Núcleo Gestor (mais detalhes no decorrer do texto). As outras três são: um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA); a recém iniciada (2020) Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI); e a Escola Estadual de Educação Profissionalizante (EEEP). Das escolas “regulares” de Ensino Médio, duas estão localizadas na sede do município e as outras duas em distritos afastados.

O CEJA fica na região central, num prédio pequeno, contendo cerca de 1000 alunos matriculados em regime semipresencial. O público é formado por alunos acima de 18 anos que realizam atividades modulares e provas para adquirirem os certificados de Ensino Fundamental e Médio. É uma das duas unidades da cidade que funcionam com o turno da noite.

A EEMTI foi introduzida nesse regime apenas em 2020, ano que foi atípico por conta da pandemia do coronavírus e a disseminação da Covid-19. A escola era “regular” até 2019 e recebia o nome popular de “Estadual”, pois foi a primeira desta esfera

³⁹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD Contínua Educação) específica para a área de Educação de 2019, a média de tempo de escolarização nacional é de 9,4 anos e no Nordeste 8,1 anos.

administrativa no município. Foi fundada em 1975 e atendia à época e até meados da década de 1990 apenas alunos do Ensino Fundamental. Após a LDB (1996), assim como outras redes de ensino, a Seduc-CE passou a destinar suas unidades para oferecer exclusivamente o Ensino Médio. A introdução do tempo integral seria feita por cada série, iniciando em 2020 e completando em 2022; fica a cerca de 500 metros do CEJA e a três quarteirões da avenida principal. O “Estadual” tem quadra de esportes, área arborizada, laboratórios e salas amplas, mas desenvolveu na cidade uma fama de escola ruim e violenta, algo que não será esmiuçado aqui, mas que influi na escola *lócus* deste trabalho.

Inaugurada em 2011, a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) funciona em tempo integral (turnos matutino e vespertino) e para ingressar como estudante há um processo seletivo com análise de currículo. O tempo integral da EEEP agrega o Ensino Médio propedeutico com cursos profissionalizantes de Estética, Contabilidade, Administração, Agropecuária e Informática. O Núcleo Gestor (direção e coordenação pedagógica) é escolhido por indicação da Seduc-CE/CREDE, e de forma colaborativa esses entes fazem a seleção de professores, que precisam estar em um “banco de professores de EEEP”. A unidade conta com refeitório, biblioteca, laboratórios de Química, Física, Biologia, Informática e Matemática, quadra poliesportiva e amplo espaço para atividades culturais. Como a cidade não conta com sistema de transporte urbano, o deslocamento dos estudantes depende de veículos disponibilizados pelo poder público para este fim, amparados pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)⁴⁰.

Próxima à margem norte da BR, encontra-se uma escola regular chamada aqui de João Bosco, inaugurada em 2005. Ela é uma escola “padrão Liceu”, possui a maior estrutura entre as “regulares” e tem em média (contando as matrículas entre 2019-2022) 750 alunos nos turnos matutino e vespertino. Foi construída pelo governo do Estado em um terreno cedido pela prefeitura e tem em sua estrutura quadra poliesportiva, auditório e laboratórios de Ciências e de Informática. O João Bosco tinha um anexo a cerca de 10 km de distância, na zona rural, que se tornou escola autônoma em 2015, aqui chamada de escola São José (escola onde trabalhei após um curto período fora de *sala de aula*). Ela foi construída no “padrão MEC”, contando com laboratórios de Química, Física, Biologia,

⁴⁰ Vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseado no número de alunos localizados especialmente em áreas de difícil acesso e rurais. Os recursos são enviados aos Estados, Distrito Federal e Municípios baseado no número de matrículas e serve de custeio para o transporte escolar. Fonte: <https://www.fnde.gov.br/pnate>. Acesso em 11/12/2020, 08:27.

Matemática, Informática e quadra poliesportiva. Seu público reside na zona rural, espalhado em muitos distritos circunvizinhos, dependentes do transporte via PNTAE.

Outra escola regular fora da sede do município, aqui chamada de São Pedro, é localizada em outro distrito a 20 km do centro, mas dentro de uma zona urbana. A escola funcionou também como anexo, recebendo sua “autonomia” em 2014; essas duas últimas escolas contam com os mesmos diretores desde a inauguração. O prédio do São Pedro não é novo e nem “padrão”, como o São José, mas de uma antiga escola municipal cedida pela prefeitura. Para melhor visualização do leitor, o Quadro 1 mostra uma espécie de resumo do formato e localização das escolas Estaduais do município:

Quadro 1- Nome, formato e localização das escolas Estaduais

Nome	Formato	Localização
“Estadual”	Regular/EEMTI	Urbana/Centro
João Bosco	Regular	Urbana, sede do Município/Afastada 4 km do Centro
São José	Regular	Rural/Cerca de 10 km do Centro
São Pedro	Regular	Urbana/Distrito a 20 Km do Centro
CEJA	Modular	Urbana/Centro
EEEP	Profissionalizante	Urbana, sede do Município/Afastada 6 Km do Centro
Tarcísio Freire	Regular	Urbana/Centro

Fonte: Autor

A escola onde a observação se concentrou será chamada aqui de Tarcísio Freire, mas é geralmente chamada apenas de “Tarcísio” pelos habitantes da cidade. Ela possui em média (entre 2019-2022) 880 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno, este com apenas 50 alunos em média. Seu Núcleo Gestor é composto de um diretor e três coordenadores pedagógicos (um homem e duas mulheres). Fica localizada na parte central da cidade, fato que a torna menos dependente do transporte público de alunos.

Foi a primeira escola de Ensino Médio pública da cidade (já que o “Estadual” ofereceu apenas o Ensino Fundamental por décadas), fundada em 1985, mas com construção iniciada apenas em 1989 e aulas em 1990, por esforços da comunidade,

sedenta de Ensino Médio público⁴¹. Ela se localiza em frente à maior escola particular da cidade, ficando os dois portões quase de frente um para o outro; outra peculiaridade é que as fardas são de cores idênticas, fato que chega a confundir alguns desavisados. Como suas atividades iniciaram em 1990 e essa escola particular iniciou seu Ensino Médio apenas em 2010, para muitos, o Tarcísio era a escola que abrigava os egressos dela, o que lhe confere um imaginário de elitização perante as outras unidades Estaduais, com exceção da EEEP, que oficialmente seleciona estudantes.

O Núcleo Gestor (nome conferido institucional e cotidianamente àqueles que administram as unidades) é formado pelo diretor, Humberto, professor de inglês formado em Letras, 56 anos e concursado desde 1997. Ele está em seu 5º mandato como diretor, passando anteriormente pelo próprio Tarcísio Freire por dois mandatos (2003-2010), mesmo tempo que dirigiu posteriormente o João Bosco (2011-2018), retornando Tarcísio em 2018. O Núcleo Gestor escolhido por ele é experiente, misturando duas coordenadoras pedagógicas e o coordenador financeiro que o acompanharam no João Bosco, com um coordenador pedagógico e a secretária remanescentes da gestão anterior do próprio Tarcísio Freire; politicamente trouxe elementos “novos” associados com a *gestão* anterior.

A coordenação pedagógica é formada por Cris (todos a conhecem pelo apelido que abrevia seu nome), 48 anos, professora de Língua Portuguesa e formada em Letras e Pedagogia, concursada desde 2004 e coordenadora escolar junto a Humberto desde seus dois mandatos no João Bosco. Carmem, professora de Geografia, 57 anos, pedagoga, concursada desde 1997, também acompanha o diretor há cerca de 10 anos. O terceiro coordenador é Bruno, 45 anos, formado em Química e remanescente da *gestão* anterior ao pleito eleitoral de 2018 (em que Humberto reassumiu a escola), assim como Socorro, a secretária escolar, de 44 anos.

Cada um dos coordenadores cuida de questões relativas a calendário, ensino, disciplina discente, organização de provas e eventos, em diálogo constante com a superintendência escolar. Mas por serem formados em áreas diferentes e escolhidos propositalmente por isso, também ficam responsáveis pelo planejamento das diferentes áreas de conhecimento curricular. Informalmente, Cris é a “coordenadora de Linguagens” (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física), Carmem de

⁴¹ Até então a cidade contava apenas com uma escola propedêutica de Ensino Médio privada, vinculada à Diocese e com características filantrópicas, insuficiente para a demanda; contava também com uma escola privada que integrava ensino médio e técnico, esta última já extinta.

“Humanas” (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Bruno de “Exatas” (Matemática, Química, Física e Biologia). Para auxílio no trabalho, cada um conta, em 2019 e 2022 (alterado no ano de 2020 e 2021 por conta do cenário pandêmico), com um Professor Coordenador de Área (PCA), que ajuda no acompanhamento e auxílio dos/nos planejamentos, na formatação, correção e impressão de materiais didáticos e provas dos professores.

A escola contava em 2019 com 18 professoras e 14 professores, dos quais 18 com contratos temporários e 14 concursados; em 2021 houve nova convocação de professores referentes a um concurso público para professores efetivos realizado em 2018, em que o quadro se modificou para 16 temporários e 24 efetivos; a alta quantidade de professores de contratos temporários é uma realidade comum nas escolas estaduais da cidade⁴². Alguns deles são oriundos de municípios vizinhos, pois como a cidade conta, comparativamente com o resto da região, com uma alta população de alunos (além de concentrar mais serviços), optaram por fixar residência para ter mais oportunidades e se inserir no mercado com mais solidez, inclusive em escolas particulares e cursinhos preparatórios. Por terem, cada uma, mais de 600 alunos, as escolas regulares da sede do município⁴³ abrigam muitas horas disponíveis para professores “preencherem” a carga horária na mesma unidade.

Do ponto de vista estrutural, o Tarcísio fica em um terreno pequeno (entre as escolas de Ensino Médio é maior apenas do que o CEJA), e foi construído e ampliado aos poucos desde a fundação. A escola tem uma disposição espacial em que as laterais do terreno são preenchidas com construções em que se localizam salas de aula, laboratórios, setor administrativo, auditório e biblioteca (sala de multimeios). No centro do terreno está localizado o “pátio coberto”, que dá acesso para o “pátio aberto” ao leste, à “quadra” ao oeste, “cantina” ao sul e setor administrativo ao norte. Na lateral norte tem corredores (de um lado paredes de salas e do outro parapeitos) com salas de aula e laboratórios de Informática e Ciências, assim como o setor administrativo (ver planta baixa em Anexo II). Na lateral leste há o auditório com salas de aula construídas acima, com acesso via rampa. Na lateral sul há mais quatro salas (duas no térreo e duas acima, construídas ao longo de 2019), “sala de planejamento”, multimeios e banheiros. A lateral oeste não tem

⁴² A expressiva proporção de temporários ocorre por carências efetivas (não haver na região concursados suficientes) e carências temporárias (substituição de professores afastados por saúde, estudos de mestrado e doutorado, ou cedidos a cargos comissionados na CREDE ou algum núcleo gestor)

⁴³ João Bosco, “Estadual” e Tarcísio

construções, mas um espaço cimentado que foi a “quadra de esportes”; havia traves de futebol há alguns anos, mas foram retiradas por conta das reclamações dos vizinhos, que eram importunados constantemente com barulhos e bolas que caíam em suas casas. Quatro degraus do que deveria ser uma arquibancada servem geralmente de refeitório em dias de sol, já que não há mesas nem cadeiras para a alimentação dos alunos.

A construção de parte desses espaços ocorreu paulatinamente através da mobilização da comunidade juntamente com o poder público, em um tipo de mutirão. Alguns testemunhos de professores que estudaram naquela escola indicam que, em alguns casos, moradores da cidade chegaram a doar materiais para que fossem construídas mais salas de aula, pela extrema demanda da cidade por Ensino Médio público nos primeiros anos de funcionamento. Talvez por isso, a escola tenha convivência arquitetônica de espaços com padrões diferentes. A construção do auditório e das salas de aula acima dele, por exemplo, gerou incômodo no período e o conjunto foi batizado de “puxadinho”. Antes disso, devido à precariedade, o mesmo espaço era chamado por alguns de “favelinha”.

O pátio coberto liga a cantina ao setor administrativo. Ali funciona uma espécie de “área de cerimonial”, onde as apresentações artísticas ocorrem e as “filas da merenda” se formam. Atrás da cantina se encontram os banheiros dos alunos, em que cada um conta com uma pia e apenas dois vasos sanitários. No setor administrativo, assim que passa pela porta, há uma antessala, de onde à esquerda se chega a um balcão que guarda a secretaria e a porta da sala da diretoria; ao centro se localiza a sala dos professores e à direita a sala da coordenação e o acesso a um banheiro com um sanitário, uma pia e um chuveiro, destinados aos servidores. Os ambientes cobertos do Tarcísio são de pouca ventilação e, especialmente no turno da tarde, há desconforto de alunos e profissionais, que se queixam constantemente de calor e/ou cheiro de mofo (variando a época do ano).

Mais uma obra de ampliação foi realizada no ano de 2019⁴⁴, fato que transformou o auditório e o laboratório de Informática em salas de aula comuns, com aulas regulares para turmas de 2º e 3º anos desde o início do ano letivo. Por conta de atrasos e outros imprevistos, a partir de agosto, o laboratório de Ciências e o pátio coberto também receberam turmas regularmente até a segunda semana de novembro, como mostram as Imagens 1 e 2.

⁴⁴ Construção de mais duas salas de aula acima das salas do pátio aberto e colocação de janelas em alguns ambientes

Imagem 1- Aula de ciências



Fonte: Autor

Imagem 2- Aula no pátio coberto, visão da porta de entrada do setor administrativo



Fonte: Autor

O Tarcísio convive com o contraste de ser uma escola bem-conceituada e mal estruturada. O desconforto é uma marca: suas salas são menores que das outras escolas, e como as cadeiras são padronizadas, há a sensação de aperto; parte de suas salas não é forrada ou conta com forro de material PVC, o que deixa uma umidade preocupante em períodos chuvosos. A escola aparenta constantemente que é menor do que a demanda, o que pode ser percebido, por exemplo, em dois momentos: (i) na hora do intervalo os pátios ficam lotados e as filas para alimentação, por vezes, tem que entrar pela quadra; (ii) nos dias de avaliação bimestral, em que os espaços entre as cadeiras tem de ser maiores (para evitar a “cola”⁴⁵ entre os alunos), muitos estudantes são espalhados pelos pátios e corredores, pois não cabem nas salas de aula que os recebem cotidianamente, a não ser com as mesas coladas umas nas outras.

Por conta dessa estrutura, ocorrem incidentes, especialmente em dias de chuva, quando a quadra e o pátio aberto ficam inutilizados e os alunos têm que se aglomerar nos corredores e pátio coberto (as salas de aula são fechadas no intervalo para evitar furtos de objetos). Uma aluna chegou a quebrar o braço durante a formação da “fila da merenda”, justamente pelo pouco espaço para muita gente em busca de lugar na fila. Os dias chuvosos também provocam problemas em dias de apresentações artísticas, por conta das aglomerações nas tentativas de visualização.

Por todas essas características, o Tarcísio vivencia dicotomias: é uma escola “regular” (mais à frente detalhar-se-á os tipos de escolas estaduais), portanto, comum em relação às matrículas e formato curricular, mas guarda um prestígio que foi construído pela sua trajetória. Tem fragilidades estruturais evidentes, mas é uma escola relativamente disputada pela comunidade. Desde 2017, as matrículas das escolas Estaduais da cidade⁴⁶ são realizadas em um modelo chamado de “matrícula em rede”, em que os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental da rede Municipal são alocados, na transição para o Ensino Médio público Estadual, em escolas mais próximas de suas residências para facilitar o acesso e diminuir a dependência das famílias do transporte escolar⁴⁷. Com esse modelo de matrícula automática, diminuiu o poder das famílias no momento da escolha da escola de seus filhos.

⁴⁵ Ato de trocar respostas durante as provas. Isso faz com que em avaliações as cadeiras fiquem a uma distância um pouco maior, evidenciando o quanto nos dias comuns há excesso de alunos.

⁴⁶ Este sistema de matrículas não foi instalado concomitantemente em todo o Estado do Ceará.

⁴⁷ Levando para o ensino médio o que o Art 4º capítulo X garante para a educação Infantil e ensino fundamental

Com a diminuição do número de alunos do “Estadual”, que virou escola em tempo integral, a pressão por vagas no Tarcísio aumentou significativamente. Isso fez com que muitos que esperam (e contam) com matrículas lá fiquem frustrados, pois aquela unidade é mais requisitada que as outras escolas regulares. Por conta da oferta débil de vagas na cidade, o Tarcísio se tornou a única via de acesso ao Ensino Médio público durante quase toda a década de 1990. Nessa debilidade de acesso a esse nível de ensino, havia o que Eunice Durham (2010, p. 164) chama de “peneira”, fenômeno em que a demanda por matrículas era bem maior do que a oferta, fato que “selecionava⁴⁸”, de alguma forma, os alunos que frequentavam as escolas, em especial o Ensino Médio. A partir da grande expansão do número de vagas em escolas públicas provocada pela Constituição de 1988 e a LDB de 1996, novas unidades foram inauguradas na cidade, algumas com estrutura física bem melhores, mas a memória coletiva sobre a referência do Tarcísio para o Ensino Médio permaneceu.

Como mostram Costa e Koslinski (2011), muitas famílias procuram escolas de mais prestígio e melhores “resultados” para seus filhos, em uma formação intuitiva de mercado (ou “quase-mercado”) informal de acesso, que retroalimenta a fama da escola “disputada”. Através da informalidade, burla de documentos de moradia e/ou apadrinhamento de servidores públicos, alunos são matriculados nas escolas desejadas, muitas vezes superlotando salas que já estavam preenchidas com as matrículas “oficiais” (automáticas), o que no Tarcísio amplia a impressão de escola menor do que a demanda. Uma busca por “demarcação social” e chances objetivas de melhorias através da escola, mediante um bom ensino e talvez alcançar o nível universitário (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 105). Algo que se mostra às vezes desesperador e faz com que uma matrícula, a depender da unidade (e no caso estudado é), seja vista como “âncora” ou “guindaste” social.

Quando se avizinha o dia das matrículas de alunos novatos de 1º ano do Ensino Médio da rede pública da cidade, uma movimentação por vagas no Tarcísio se inicia. Desde a noite anterior, podem ser vistas pessoas de várias idades fazendo fila na frente da escola. O diretor da unidade chega por volta de 20:30 para dizer àquelas pessoas que não precisam fazer aquilo, pois as vagas já estão automaticamente reservadas “pela CREDE”: “gente, vão para casa, não precisa disso não!”. Responde uma mulher: “não, Humberto, a gente sabe que tem gente que ganha vaga, quero ver se sobrar...”. O diretor

⁴⁸ Especialmente pelos “exames de admissão”, em que os estudantes faziam provas para conseguir vagas nos níveis de ensino subsequentes.

abre as portas da escola e chama as pessoas para dentro, para saírem do frio e da possível chuva.

Ele liga por volta de 21:00 para alguma pessoa que parece ser a responsável pelas matrículas, e exige: “libera a lista do Tarcísio! Vocês demoram e o pessoal já está aqui...”. Algum tempo depois ele recebe um e-mail, imprime em sua sala, sai com uma lista e verifica, com o auxílio de um servidor, se os nomes dos alunos ali representados estavam na “lista do Tarcísio”. Os que escutavam os nomes comemoravam, alguns até se abraçavam e eram orientados a irem para casa, pois estavam com a vaga assegurada. Os que estavam fora da lista receberam senhas e foram também orientados a voltarem às suas residências. Humberto não dormiu em casa naquela noite, pois ao longo das horas seguintes outras pessoas apareceram para a mesma reivindicação. Ademais, alguns tiveram que pernoitar na escola, pois vieram da zona rural ou de locais afastados da sede e não tinham como voltar para casa.

O fenômeno não se restringe aos alunos, havendo procura diferenciada de professores para trabalhar ali. Alguns docentes, “efetivos” ou “temporários” (nomes usuais aplicados, respectivamente, aos professores concursados ou que tem contrato por tempo determinado com a Seduc-CE), procuram mais a lotação naquela escola do que nas outras, e a localização geográfica não explica absolutamente o fenômeno.

Os professores lotados em cargo de *gestão* escolar ou de licença – aqui englobados professores lotados em cargos na CREDE também – abrem vagas para professores temporários os substituírem, já que os profissionais concursados “comissionados” (alocados em atividades administrativas) têm sua lotação assegurada para a eventual exoneração da função de *gestão* ou retorno de suas licenças. Muitos desses professores da *gestão* asseguram suas lotações no Tarcísio para alguma eventual exoneração de função.

Quando, por exemplo, foi publicado meu afastamento para estudos de Doutorado, alguns colegas questionaram se tal licença significaria “perder a lotação no Tarcísio”; um deles argumentou que se fosse para perdê-la, seria melhor cursar o Doutorado em serviço. Como outro professor da escola falou: “o Tarcísio é mais ‘selecionado’ do que o ‘Estadual’ e o João Bosco”. A “seleção” também é feita, inclusive, pela própria comunidade, que mesmo com a “matrícula em rede” (automática) e escolas com estrutura física melhores, acaba por se esforçar pela permanência no Tarcísio, assinando termos de compromisso referentes às sanções que os estudantes possam sofrer por indisciplina ou reprovação, procedimento não visto nas outras unidades menos disputadas.

No ano de 2019, a escola contou com 863 matrículas, sendo 300 de 1º ano, 303 de 2º ano e 260 de 3º ano. Do total de matrículas, 53% eram de meninas e 47% de meninos; não há mercador racial nas informações de matrículas da Seduc-CE. Desses discentes, 423 (49%) eram do turno da manhã, 361 (42%) do turno da tarde e 79 (9%) do turno da noite. A grande massa de alunos estava nos turnos matutino e vespertino, onde se concentrou a observação participante. Entre os referidos turnos havia uma dinâmica de transferência interna na própria escola, onde havia “filas de espera” para as trocas, especialmente direcionadas para o turno da manhã.

A escola realiza uma “seleção” interna, alocando os alunos de idade adequada (os que estão seguindo o fluxo escolar corretamente, previsto no Projeto Político Pedagógico) preferencialmente no turno da manhã, e concentra neste turno os alunos oriundos de escolas particulares (69% dos egressos da escola particular estavam no turno matutino). Muitos eram também concentrados em turmas específicas, como uma classe de 2º ano da manhã que recebeu 12 dos 25 alunos de escola particular daquela série (48%). Como um professor de Língua Portuguesa afirmou sobre aquela turma: “eles são danados, mas acompanham o conteúdo”.

O turno da tarde era frequentado por uma maior quantidade de alunos “fora de faixa” (com o fluxo escolar fora do adequado, especialmente por reprovação ou abandono temporário), além de certa quantidade de “estagiários”; os alunos da escola que querem trabalhar meio período (atividade denominada genericamente de “estágio”) são estimulados a estudar no turno da tarde, que concentra o menor número de alunos egressos de escolas particulares (29%). Os discentes com idade adequada que frequentavam o turno da tarde muitas vezes entravam em uma lista de espera por vagas no turno da manhã, que apareciam por “estágio”, transferência, abandono ou punição disciplinar⁴⁹.

Assim como na experiência do Liceu de Maracanaú, percebe-se uma seletividade para formar escolas paralelas, algo que também chega aos professores de *sala de aula*. As turmas de alunos “selecionados” ou de melhor desempenho acadêmico vão receber quais tipos de professores? Docentes designados para lecionar em turmas “fracas” (baixo desempenho acadêmico e/ou indisciplina) sentem-se desestimulados? Da mesma forma, os que são designados para as turmas de alunos de bom desempenho sentem prestígio ou pressão? E os alunos, de que forma percebem essa seleção interna? Procuram que tipo de

⁴⁹ Uma das punições mais temidas por alunos do turno da manhã era a transferência de turno. Quando havia indisciplina recorrente ou grave, a referida sanção era utilizada. As famílias eram avisadas disto no momento da matrícula.

turma e para que? Os alunos que frequentam esse tipo de escola podem afirmar que mesmo que estudem na mesma unidade, estudou em escolas diferentes de alguns colegas? Como esses tipos diferentes de turmas agem quando recebem as preparações das avaliações em larga escala?

Como afirmam Gellner (1981) e Bourdieu (2016; 2018), a cultura dialoga com a escolaridade, marcando a maneira como ela penetra nos indivíduos. A instituição que deveria levar uma equivalência simbólica aos cidadãos nacionais (como a própria Constituição e a LDB afirmam como função manifesta), por contingências próprias dos processos de gestão interna, forma turnos e turmas com alunos menos heterogêneos, e a partir daí, aquela escola se torna um motor de variados tipos de formação, algo que marca não apenas os discentes, mas também os profissionais que conduzem e se fazem conduzir mediados pelos interesses e visões escolares diferentes. Determinados formatos avaliativos podem produzir relatórios que unifiquem indicadores que não deveriam ser agrupados e exercer pressões inadequadas (BEZERRA, 2014).

Não está sendo defendido que a Educação, mesmo a escolar, deveria ser igual para todos, algo já detectado por Durkheim (1953), mas que esse tipo de escolha, muitas vezes desconsiderando a vontade de estudantes e familiares, pode interferir de forma arbitrária nos desejos acadêmicos de certos estudantes que procuram na escola uma forma de melhorar o status social.

No “arremedo de instituições de sequestro” ao qual o Brasil foi submetido por condições históricas e sociais típicas de algumas ex-colônias (BEZERRA; LAVERGNE, 2018, p. 106), há um vasto e nebuloso espectro de unidades com qualidades bem desiguais, sendo algumas responsáveis por manter acesa a expectativa da ascensão social através “dos estudos”. Muitas famílias que mal tiveram acesso à escolaridade básica acreditam que a matrícula em uma unidade específica pode significar um “destino de classe” diferente para si através dos filhos (BOURDIEU, 1989b, p. 8).

Do ponto de vista do Núcleo Gestor, essa procura “diferenciada” por matrículas gera um tipo de visibilidade em determinados momentos de responsabilização por resultados educacionais. De que forma a *gestão* fora da escola interpreta todas as precariedades que permeiam um ambiente como aquele? Como são elaboradas métricas e objetivos para cada uma dessas unidades repletas de complexidades? O Núcleo Gestor pode ser pressionado pela *gestão* hierarquicamente superior para oferecer melhores “resultados” por conta dessa procura “diferenciada” e a fama decorrente? O que seriam “bons resultados” para alunos e familiares que lutam pela matrícula em uma escola

considerada “diferenciada”? Como escola regular, o Tarcísio Freire é diferenciado, realmente, em que?

Esse cenário escolar específico acaba por ser atravessado por diversas políticas educacionais, dentre elas, a que nos deteremos com mais detalhes, são as avaliações em larga escala. Formadas como políticas centralizadas e em busca de aferir padrões de desempenho entre alunos, essas avaliações vivenciaram uma nova era a partir da formação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como veremos a seguir.

2.4 Avaliações em larga escala no Brasil

No final dos anos 1980, começou a ser formado no Brasil um sistema nacional de avaliação da Educação Básica. Uma tentativa foi iniciada com o nome de Sistema Nacional de Avaliação das Escolas Públicas de 1º Grau (SAEP). Em agosto de 1988, foram realizados testes-piloto no Paraná e Rio Grande do Norte para averiguar condições, pertinência dos instrumentos e procedimentos, a fim de expandir, a nível nacional, uma prova padronizada (BRASIL, 1994, p. 6; BONAMINO; FRANCO, p. 110; PESTANA, 2016, p. 74).

Em 1990 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de inserir o Ensino Médio (2º grau à época, excluído pelo SAEP). O SAEB contou desde o início com o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, através de equipes de campo nas secretarias de Educação para analisar metodologias, conteúdos e processamento de resultados (BRASIL, 1994; PESTANA, 2016). A proposta era criar um sistema de avaliação que tivesse não apenas apoio logístico e intelectual nos Estados e Municípios, mas que estes criassem sistemas próprios de avaliação nas secretarias de Educação integrados ao Nacional.

O primeiro ciclo avaliativo do SAEB foi realizado em 1990, com matrizes focando na *gestão escolar, competência do professor e rendimento do aluno*. A amostra foi realizada com 108.875 alunos de 4.790 escolas de 25 unidades federativas, nas séries 1ª, 3ª, 5ª e 7ª do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; as séries 5ª e 7ª também foram avaliadas em Redação (BRASIL, 1994, p. 7-8). Segundo o relatório da Fundação Carlos Chagas, organizadora da avaliação, não se partiu de um “currículo supostamente ideal, mas daquele efetivamente adotado no dia a dia das

atividades escolares” (Idem, p. 13). Para isto, participaram professores das redes oficiais de ensino, que fizeram sínteses dos programas mínimos para compor a prova.

Os resultados foram de rendimento médio muito baixo, com o diagnóstico indicando que, “em certos casos, menos de um aluno em mil consegue dominar os conteúdos necessários de cada área do saber escolar” (BRASIL, 1994, p. 15). O diagnóstico de rendimento escolar baixo entre os alunos matriculados existia, portanto, antes da grande ampliação de matrículas da escola básica, ocorrida ao longo da década de 1990.

Outro indicativo importante é que os alunos de séries inferiores apresentaram proficiência melhor que os de séries mais avançadas. Segundo o relatório: “a exposição a treinamento associam-se a diferenciais positivos de desempenho nas primeiras séries mais do que nas últimas (sic)” (p. 17). Já no primeiro diagnóstico do SAEB aparece o termo “treinamento” como prática associada ao exame, e que sua utilização produzia resultados mais insatisfatórios quanto mais se avançassem as séries. Destaca-se que não há uma referência explicitamente negativa quanto ao ato de treinar, mas uma constatação de certa ineficácia no método naquela fase escolar específica.

O segundo ciclo do SAEB contou novamente com apoio de docentes e técnicos de Secretarias Estaduais de Educação no levantamento dos problemas ocorridos no primeiro ciclo e elaboração de questões, com destaque às de Minas Gerais e Ceará (BRASIL, 1994, p. 21; BONAMINO; FRANCO, 2012, p. 112). Os demais ciclos foram caracterizados pela produção de resultados em busca de monitorar e subsidiar formulação de políticas públicas. A partir do terceiro ciclo (1995) foram escolhidas as “séries conclusivas” para a realização das provas (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), algumas vezes incluindo outras séries para conferências estatísticas (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 112).

A prova foi organizada de forma bienal a partir de então, sempre em anos ímpares, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com inclusões esporádicas de outras disciplinas, como em e até 1997, com provas de Física, Química e Biologia (Ensino Médio) e Ciências (Ensino Fundamental); e História e Geografia (Ensino Médio) e Estudos Sociais (Ensino Fundamental) em 1999; a partir de 2001 as disciplinas da prova passaram a ser exclusivamente Matemática e Língua Portuguesa.

Uma grande modificação ocorrida no SAEB ocorreu a partir de 2005, quando a prova foi dividida em amostral (Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB) e

censitária⁵⁰ (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ou “Prova Brasil”)⁵¹. Mas a modificação que mais caracteriza atualmente o sistema veio em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que agrega, ao resultado da Prova Brasil, índices apurados pelo censo escolar, como a taxas de aprovação, reprovação e abandono. O IDEB cria um conceito para as escolas, uma espécie de número síntese que procura exprimir o nível de qualidade daquela unidade. Ele é construído através da multiplicação da nota da Prova Brasil pela taxa de aprovação e permanência dos alunos nas escolas. Quanto mais reprovações e/ou evasões, portanto, mais baixa é a nota.

Durham (2010) afirma que, da forma como foi introduzido, o SAEB permitiu que os resultados fossem divulgados pela imprensa e fez com que a questão da qualidade do ensino passasse a ser considerada como algo grave e merecedor de atenção fora dos meios acadêmicos⁵². Para autora, o fim dos exames de admissão que caracterizavam e demarcavam socialmente a escola básica brasileira até a década de 1980 (em especial para o ingresso no Ensino Médio), transformou os resultados de proficiência em dados ainda mais alarmantes. A criação do IDEB formou um novo tipo de mensuração, não comparável aos anos anteriores, quando a nota era utilizada sem outros indicadores; como instrumento estatístico, é melhor “contar” o SAEB antes e depois do IDEB (DURHAM, 2010, p. 164).

A influência de organismos internacionais na criação e configuração do SAEB é muito significativa. O financiamento e o papel de indutor de políticas públicas estavam presentes desde os primeiros ciclos, com especial influência do Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (BRASIL, 1994; FONSECA, 1998; 2007, LIMA, 2007). Havia, inclusive, divergências em relação à maior ou menor centralização de planejamento e execução do Ministério da Educação em relação à Secretarias Estaduais e Municipais, bem como maior ou menor grau de intervenção pedagógica diante dos resultados (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 120).

A presença cada vez maior de países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela OCDE, indica a adoção de parâmetros curriculares cada vez mais integrados e “comparáveis” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). Os

⁵⁰ Uma prova amostral é composta por recortes dos alunos, já a censitária engloba todo o público.

⁵¹ <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico> Acesso em 21/01/2020, 10:07

⁵² No meio acadêmico já havia trabalhos a respeito, a exemplo de Ribeiro (1991), Goldenberg e Durham, (1993),

exames nacionais e internacionais (SAEB e PISA, por exemplo) fazem parte de uma realidade cada vez mais consolidada nos ambientes escolares, mas as autoras os colocam com força insuficiente para interferências mais significativas no cotidiano das unidades escolares. As interferências mais agudas de avaliações externas (*high stakes*) ocorrem quando elas são realizadas pelas secretarias Estaduais e Municipais de Educação, naquilo que é chamada de “terceira geração” das avaliações externas, fase em que há sanções e/ou recompensas baseadas no desempenho das provas⁵³ (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377; PESTANA, 2016, p. 75).

A forma como o sistema de ensino no Brasil foi desenvolvido após a Constituição de 1988, determina, no Art. 210, que deve haver fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, já no Art. 214 indica que haverá definição de,

diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O sistema de colaboração para o desenvolvimento da Educação nacional está presente na Carta Magna e ocupa lugar também na lei complementar para o setor, a LDB de 1996. O Art. 8º desta lei indica que cabe à União a coordenação da política nacional de Educação, articulando os sistemas de ensino e exercendo função normativa, mas que guardando esses termos, os sistemas de ensino gozam de autonomia. No Art. 9º parágrafo VI, a LDB estabelece que à União cabe “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

O regime de colaboração estabelece que a União deve induzir as secretarias Estaduais de Educação no sistema nacional de avaliação, e que a partir delas seja feita a indução às secretarias municipais. Com essa política colaborativa partindo do Ministério até os Municípios, passando de forma intermediária pelas Secretarias Estaduais, busca-se um sistema de avaliação nacional que tenha características consoantes com os sistemas

⁵³ A primeira fase ocorre quando há diagnósticos e divulgação em sites e imprensa; uma segunda geração das avaliações ocorre quando os resultados e cobranças chegam às escolas, mas sem consequências materiais (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375)

locais; que guarde centralidades e particularidades. A LDB fez nascer no Brasil cerca de 5.600 secretarias de Educação diferentes e com certo grau de autonomia; os sistemas de avaliação e os parâmetros e diretrizes curriculares são elos que ligam (ou deveriam ligar) esses entes do sistema (DURHAM, 2010, p.156).

Nem todas as unidades da federação construíram sistemas próprios de avaliação, mas alguns Estados como Minas Gerais e Ceará, por exemplo, que colaboraram desde o início com o SAEB, formaram em sequência sistemas próprios de avaliação. Em 1991 (ano do primeiro ciclo do SAEB), Minas Gerais criou o Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave), e no ano seguinte, o Estado do Ceará criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), este sendo, então, um dos primeiros sistemas Estaduais de avaliação do Brasil (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377). A seguir serão expostos alguns aspectos da institucionalização da avaliação externa cearense.

2.5 SPAECE: formação e institucionalização

Alessio Lima (2007) faz uma reconstrução histórica dos caminhos da institucionalização do SPAECE dentro das estruturas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE). Segundo o autor, havia ciclos de avaliação para a elaboração de relatórios esporádicos até a década de 1980, focados em períodos curtos e específicos, não se configurando em um sistema de avaliação permanente ou uma política pública avaliativa.

Foi sendo estabelecida dentro da Seduc-CE uma espécie de “afinidade” entre os núcleos de pesquisa e avaliação, havendo a fusão de ambos no ano de 1992, com a criação do “Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino” atrelado à “Diretoria de Desenvolvimento Curricular”. A área de avaliação se encontrava, a partir de então, vinculada à de pesquisa e intervenção pedagógica (LIMA, 2007, p. 120). Paralela a essa formatação departamental, foi sendo cada vez mais consolidada uma parceria entre a Seduc-CE e a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura – ligada à Universidade Federal do Ceará – na área de avaliação e desenvolvimento curricular.

Possivelmente por influência dessa formatação técnica, a Seduc-CE tenha sido uma das únicas Secretarias Estaduais de Educação com efetiva contribuição desde o primeiro ciclo do SAEB, participando na assessoria de formulação de itens e elaboração de relatórios sobre desempenho de suas escolas (LIMA, 2007; BONAMINO; FRANCO,

1999). Com departamentos montados para a execução e análise de resultados de avaliações, em parceria, à época, com a Universidade Federal do Ceará, aliando ensino, avaliação e pesquisa, a Seduc-CE iniciou seu próprio sistema de avaliação no ano de 1992, com o nome inicial de Avaliação de Rendimento Escolar.

Os primeiros exames foram direcionados ao Ensino Fundamental, com a primeira aplicação contando com uma amostra de 14.600 alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, localizados em 157 escolas da capital. As disciplinas avaliadas foram Matemática e Língua Portuguesa, em colaboração com o MEC/INEP, característica marcante daqueles primeiros anos do sistema (LIMA, 2007, p. 120).

O segundo ciclo da avaliação foi realizado em 1993 com vistas em realizar apropriação de indicadores anteriores (edição do SPAECE anterior e relatório do SAEB primeiro ciclo) e construção de escalas para elaboração das edições seguintes. Participaram deste ciclo 246 escolas, sendo 152 da capital e 94 das cidades do interior, localizadas nas sedes das Delegacias Regionais de Ensino (DERE)⁵⁴. Participaram da prova um total de 22.886 alunos das mesmas séries do ciclo anterior. O sistema Estadual de avaliação cearense estava expandindo em número de participantes e localidades atendidas.

Juntamente ao segundo ciclo do SAEB (1993), a Seduc-CE aplicou questionários para professores e alunos, com o intuito de realizar correlações entre os resultados das provas e outros índices estruturais e de formação dos participantes do sistema educacional. Em 1994, ocorreu a terceira edição da avaliação estadual de rendimento dos alunos, com o mesmo desenho metodológico e abrangência da edição anterior (LIMA, 2007, p. 122).

Segundo Lima (2007), um dos destaques do sistema de avaliação realizado pela Seduc-CE era a celeridade no envio dos resultados e discussões para as DEREs no próprio ano letivo ou no início do ano posterior às aferições. Outra questão positiva para o autor era a análise também da estrutura física das escolas como componente do diagnóstico da avaliação. Os relatórios confeccionados nas três primeiras edições das Avaliações de Rendimento Escolar e dos dois primeiros ciclos do SAEB ficaram restritos aos técnicos da Seduc-CE em Fortaleza e nas sedes das DEREs. Estavam no que Bonamino e Sousa (2012, p. 375) chamam de “primeira geração” de avaliações externas, em que os

⁵⁴Ver em <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/o-spaece/>. Acesso em 21/01/2020; 10:25; LIMA, 2007.

resultados ficam em circulação junto a técnicos e divulgação em veículos de imprensa, pouco afetando o andamento cotidiano das escolas.

A partir de 1995, ficou estabelecido que o sistema de avaliação estadual seria intercalado com o SAEB, passando a ser bienal em anos pares. A estrutura modificou também, sendo criada a “Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional”, com duas diretorias: “Diretoria de Pesquisa e Avaliação” e “Diretoria de Inovação Educacional” (LIMA, 2007, p. 127). A Seduc-CE incluiu em uma mesma coordenadoria os setores de avaliação e inovação, sinalizando que intervenções pedagógicas seriam realizadas com bases nos resultados obtidos e analisados pelas avaliações externas.

A partir de 1996, as Delegacias Regionais foram renomeadas como Centros Regionais para o Desenvolvimento da Educação (CREDE), e a prova foi realizada nos municípios sedes desses centros, na capital e mais 6 municípios do interior⁵⁵. O número de alunos avaliados continuou muito semelhante às outras edições (25.253). Lima (2007, p. 123) indica que o pouco avanço no número de alunos avaliados dizia respeito a uma cautela na solidificação das metodologias e elaboração de resultados. Nos relatórios da aplicação do referido ano já aparecem a denominação Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Estado do Ceará e a sigla SPAECE (Idem, p. 129).

O ano de 1998 contou com 39.710 alunos avaliados – aumento de 57% em relação à edição anterior – em 61 municípios. No mesmo ano, o Estado do Ceará alcançou a universalização da cobertura do Ensino Fundamental para crianças de 7-14 anos. No ano 2000, o SPAECE assumiu o nome de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará e incluiu definitivamente os eixos de rendimento escolar e avaliação institucional, buscando um caminho de indução de práticas escolares através de contínuo processo de informações e intervenções formativas junto aos Núcleos Gestores (LIMA, 2007, p. 137).

O crescimento no número de alunos avaliados e da parceria cada vez mais forte com o INEP/SAEB veio juntamente com instrumentos de bonificação de alunos nas primeiras edições do SPAECE do século XXI, configurando uma intervenção mais forte do sistema de avaliação nos profissionais envolvidos. Em 2001, a Seduc-CE passa a oferecer “Oficina para Elaboração de itens para o SPAECE” para professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede pública; a “formação continuada” para docentes passa

⁵⁵ Fortim, Icapuí, Jucás, Marco, Maranguape e Limoeiro do Norte.

a compor uma estratégia para apropriação dos processos avaliativos que norteiam o SPAECE e o SAEB.

Nos anos de 2001-02-03, o SPAECE apresentou significativas diferenças. Foi aplicado pela internet (SPAECE-NET) e incluiu bonificações para escolas que alcançassem melhor desempenho: as 100 escolas mais bem colocadas receberiam acréscimos salariais para profissionais e alunos, num caminho claro para intervenções cada vez mais fortes nas escolas⁵⁶ (LIMA, 2007; BROOKE, 2006).

A partir de 2004, o SPAECE foi universalizado, avaliando alunos dos 184 municípios cearenses e integrando, através das provas e de colaborações na formação de professores, as Secretarias Municipais com a Seduc-CE, já que são avaliados também alunos do Ensino Fundamental, de responsabilidade dos municípios. Na estrutura das atuais Coordenadorias Regionais para o Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará (CREDEs), existem as Células de Colaboração com os Municípios (CECOM), que tem o intuito de fazer ligações entre as estruturas das secretarias municipais e a Estadual.

Desde 2008, a Seduc-CE iniciou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED-UFJF, assunto aprofundado mais à frente). A instituição tem, inclusive, um mestrado profissional com vagas reservadas para servidores da Seduc-CE (professores, técnicos e gestores)⁵⁷. A partir de 2009, os alunos que atingissem boa proficiência nas duas provas do SPAECE (Matemática e Língua Portuguesa), passaram a receber computadores como premiação, e para as escolas que mantêm o crescimento nos índices, há recebimento de acréscimo de renda aos profissionais.

Em 2008, foi iniciada a aplicação do SPAECE no 2º ano do Ensino Fundamental (SPAECE-ALFA) de forma ininterrupta e anual. As séries 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, desde então, sempre foram avaliadas; o Ensino Médio contou com variação de público: em 2013, por exemplo, foram analisados de forma censitária os alunos do 1º ano; na mesma edição, os alunos de 2º e 3º anos participaram por amostragem; em 2015, o Ensino Médio foi analisado de forma censitária em 1º e 3º ano; em 2019 foi avaliado apenas no 3º ano de forma censitária. A partir de 2017 a Seduc-CE passou a formular seu índice interno baseado na nota do SPAECE e no fluxo escolar, chamado de IDE-Médio.

⁵⁶ *High stakes* ou “terceira geração” das avaliações em larga escala (BROOKE, 2006; BONAMINO; SOUSA, 2012)

⁵⁷ Parte do corpo técnico e até secretários executivos da Seduc-CE foram formados nesse mestrado, mostrando a importância e influência do mesmo.

Ele tem a mesma metodologia do IDEB, mas é anual⁵⁸ e usa a avaliação padronizada Estadual.

Como neste Capítulo estão sendo expostas as condições, pressupostos e bases conceituais dos objetos da pesquisa, sente-se aqui a necessidade de expor o formato da prova, concepções e alguns de seus resultados, no intuito de expandir a compreensão formal da avaliação e poder melhorar as análises de literatura crítica e etnográficas que virão mais à frente.

2.5.1 SPAECE: prova, concepções, alcance e resultados

A prova do SPAECE paulatinamente foi sendo incorporada ao calendário da Seduc-CE, ocupando espaço na formação continuada de professores e gestores escolares. Desde 2016, os alunos do 3º ano do Ensino Médio participam da prova de forma censitária, e as disciplinas envolvidas para esse nível continuam a ser Matemática e Língua Portuguesa, cada uma com 30 questões objetivas.

A prova é desenvolvida com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que leva em consideração, através de modelos matemáticos, não apenas as opções verdadeiras ou falsas escolhida pelos alunos. Neste modelo de avaliação, é contabilizada também a possibilidade da escolha do item correto por aleatoriedade, ou até mesmo o erro com alguma aproximação de acerto (ANDRIOLA, 1998; DANTAS, 2015; LIMA, 2007).

Os conteúdos específicos da prova do SPAECE são chamados de descritores, que são habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes de cada etapa de ensino. O conjunto dos descritores forma a Matriz de Referência para a Avaliação, que por sua vez é um recorte da Matriz Curricular de Ensino, que é muito mais ampla⁵⁹. Os descritores, portanto, “contemplam apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas, sobretudo em testes de múltipla escolha⁶⁰”.

A prova tem uma escala de até 500 pontos para cada uma das áreas contempladas, e de acordo com o número de acertos, cada estudante é posicionado em um “padrão de desempenho”, uma espécie de conceito que exprime a proficiência em cada área, como expõe o Quadro 2 abaixo:

⁵⁸ O IDEB é bienal

⁵⁹ <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-de-referencia/>. Acesso em 21/01/2020, 10:45.

⁶⁰ <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-curricular/>. Acesso em 24/11/2020, 15:50.

Quadro 2- Escalas de proficiência SPAECE Matemática e Língua Portuguesa

Conceito (MAT)	Pontuação (MAT)	Conceito (LP)	Pontuação (LP)
Muito Crítico	Até 250	Muito Crítico	Até 225
Crítico	250-300	Crítico	225-275
Intermediário	300-350	Intermediário	275-325
Adequado	Acima de 350	Adequado	Acima de 325

Fonte: Ceará, 2018

Os alunos são definidos nos padrões de desempenho de acordo com a pontuação conseguida no teste, e as somas das pontuações formam conceitos por escola, município, Coordenadorias Regionais para o Desenvolvimento da Educação (CREDE) e do Estado como um todo. É comum que os conceitos sejam utilizados no cotidiano das escolas e outros espaços da Seduc-CE, dizendo-se, por exemplo, que uma unidade é “crítico” em Matemática e “intermediário” em Língua Portuguesa, de acordo com o desempenho de seus alunos no exame. No Quadro 3 a seguir, a descrição que cada “padrão de desempenho” exprime:

Quadro 3- Descrição de cada padrão de desempenho do SPAECE

Padrão de desempenho	Descrição
Muito Crítico	Desenvolvimento de habilidades e competências abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas. Para os alunos que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo ações de recuperação.
Crítico	Desenvolvimento de habilidades e competências considerado mínimo para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os alunos que se encontram neste padrão requerem ações de reforço para consolidar o aprendizado
Intermediário	Os alunos que se encontram neste padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à disciplina e à etapa de escolaridade, demandando atividades de aprofundamento dos conhecimentos.
Adequado	Os alunos que se encontram neste padrão demonstram desempenho além do

	esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram e necessitam de novos estímulos e desafios para avançar no processo de escolarização.
--	---

Fonte: Ceará, 2018

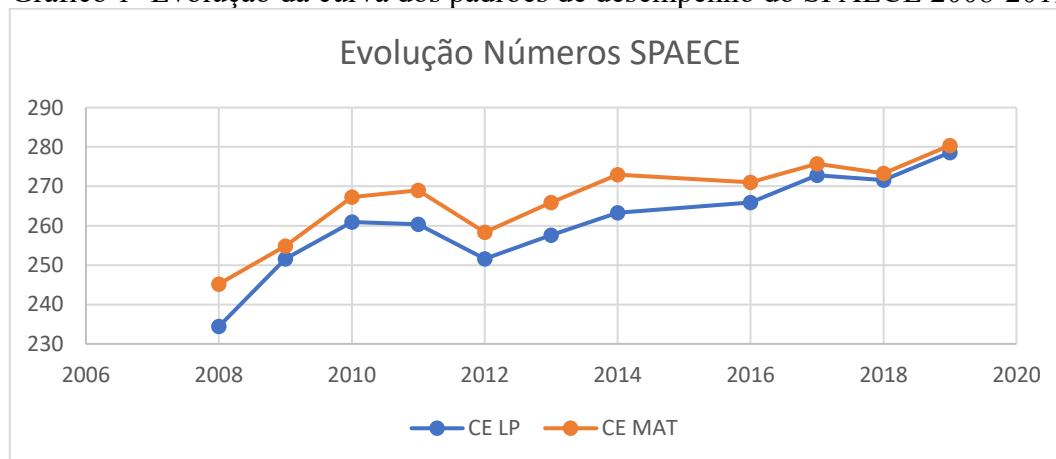
Como desde 2008 a mesma instituição (CAED-UFJF) organiza o SPAECE, e como o 3º ano do Ensino Médio sempre esteve nas avaliações, de forma amostral ou censitária, resolvemos mostrar a evolução dos números e dos padrões de desempenho para a referida série (a prova de 2015 apresentou falhas técnicas, por isso não consta como estatística), como mostra o Quadro 4 a seguir; em seguida, o Gráfico 1 mostra a curva de crescimento dos mesmos números.

Quadro 4- Evolução dos números e padrões de desempenho do SPAECE 2008-2019

Ano	CE LP	Padrão de desempenho	CE MAT	Padrão de desempenho
2008	234,4	Crítico	245,2	Muito Crítico
2009	251,6	Crítico	254,8	Crítico
2010	260,9	Crítico	267,3	Crítico
2011	260,4	Crítico	269	Crítico
2012	251,6	Crítico	258,3	Crítico
2013	257,6	Crítico	265,9	Crítico
2014	263,3	Crítico	273	Crítico
2016	265,9	Crítico	271	Crítico
2017	272,8	Crítico	275,7	Crítico
2018	271,6	Crítico	273,3	Crítico
2019	278,6	Intermediário	280,4	Crítico

Fonte: Autor

Gráfico 1- Evolução da curva dos padrões de desempenho do SPAECE 2008-2019



Fonte: Autor

Os dados nos mostram que a política de avaliação permanente dos alunos apresenta crescimento relativamente constante em ambas as disciplinas. Se tomarmos os padrões de desempenho como parâmetro, de maneira geral, os estudantes do Estado do Ceará estão ultrapassando para o estágio “intermediário” em Língua Portuguesa, mas estão longe de atingir o mesmo nível em Matemática, faltando cerca de 20 pontos para isso. Tal avanço numérico, se seguir a mesma velocidade de crescimento, pode demorar cerca de 10 anos.

O investimento em um sistema permanente de avaliação certamente contribuiu para que o Estado do Ceará avançasse nas avaliações nacionais, o colocando como destaque nacional no IDEB no Ensino Fundamental, superando a meta nacional desde o primeiro ano de avaliação (2007), mas ainda abaixo dela no Ensino Médio. Para além de discussões sobre desempenho, formatação e modelos de provas, as avaliações externas em ambientes escolares provocam debates no meio acadêmico sobre os impactos desse processo em servidores públicos e alunos. Esta pesquisa procura analisar como as avaliações em larga escala, uma política avaliativa centralizada e globalizada, penetram em um ambiente escolar específico e interferem nos significados do trabalho escolar. Para tanto, neste capítulo, foi feita uma descrição do ambiente escolar e dos fundamentos das avaliações externas que o atravessam.

Neste Capítulo foram apresentadas condições teórico-metodológicas da pesquisa e ambientações de cenário que incluem as caracterizações dos *lóci* da pesquisa e da formação das avaliações que vão compor a observação participante. Esta tese se trata de uma etnografia em um ambiente íntimo do pesquisador, a saber, a escola pública de Ensino Médio do interior do Ceará e busca analisar avaliações os impactos de em larga escala, em especial a prova do SPAECE.

A escola observada se localiza em um “município polo” de sua microrregião e não possui universidades públicas a menos de 85 km de distância. Dentro de suas escolas Estaduais de Ensino Médio, uma delas será chamada aqui de Tarcísio Freire, caracterizada formalmente como escola “regular” (com apenas um turno), mas com uma trajetória que lhe confere certa distinção diante das outras do mesmo município. Buscou-se também traçar uma trajetória das avaliações em larga escala no Brasil, com destaque ao SAEB, IDEB, Enem e o SPAECE, esta é uma avaliação criada em 1992 pela Seduc-CE para aferir conhecimentos de estudantes e estrutura de escolas e professores.

Criados ao final da década de 1980 e início de 1990, os sistemas de avaliação vem cumprir uma agenda neoliberal de conferência de custo-benefício dos sistemas escolares, fenômeno transnacional que busca transformar políticas públicas em geral e a Educação em particular em produtos contabilizáveis e passíveis de intervenções para melhorias. Procurou-se introduzir aqui a percepção de que a Administração Pública, responsável por organizar e buscar financiamento para a Educação, seguindo sua lógica, criou instrumentos pertinentes à lógica gerencial para mensurar o ensino escolar.

O próximo Capítulo vai procurar aprofundar mais essas questões mediante uma discussão teórica a respeito dos campos da Administração Pública e da Educação Escolar, compondo aspectos legais, institucionais, historicidade e revisão de literatura. A intenção disso é solidificar cada vez mais o leitor sobre a problemática presente nesse tipo de avaliação de política pública e construir uma base sólida para as análises etnográficas.

3 DELIMITANDO OS CAMPOS: NEOLIBERALISMO GERENCIAL E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA ESCOLA

Neste capítulo será desenvolvido um aporte teórico sobre os campos abordados como objetos de análise desde a Introdução, com o objetivo de aprofundar quais as funções sociais da escola, baseando-se em literatura e marcos legais e alguns dados de campo.

Mais do que apenas elencar autores, esta seção busca dar potência aos diálogos dos sujeitos, pois como afirma Bourdieu (1989a, p. 69 – grifo do autor):

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

Discutir a formação da escola pública no Brasil e as concepções gerenciais na Administração Pública é oferecer condições relacionais para o leitor. Por isso será feito um caminho para que se compreenda os cenários sociais que os sujeitos estão envolvidos nas avaliações em larga escala.

3.1 O campo da Educação Escolar: formação e funções dos sistemas de ensino

Os sistemas de ensino como conhecemos na atualidade são desdobramentos e construtores, simultaneamente, do desenvolvimento dos Estados Nacionais, especialmente no decorrer da consolidação da Revolução Industrial na Europa Ocidental e América do Norte, ainda no século XIX. Os cenários políticos e econômicos decorrentes desse contexto histórico levaram à necessidade de padronização de códigos linguísticos, instrumentos de medidas, coesão administrativa entre outras formas de coesão que pudessem colaborar para o andamento dos Estados Nacionais (HOBSBAWM, 1990). Para além da questão puramente administrativa, essa condução social foi executada por instituições disciplinares nos moldes de hospitais, fábricas e presídios, construindo na população em geral e na criança em particular, numa prática cotidiana e sistemática, o desenvolvimento do “corpo útil, corpo inteligível” (FOUCAULT, 1987, p. 160).

Os sistemas de ensino procuram disseminar códigos disciplinares e produtivos comuns, que são apresentados desde a infância, coletiva e sistematicamente por meio da

imposição de um sistema de símbolos (inculcação de um *arbitrário cultural*⁶¹), que segundo Bourdieu (2016), quanto mais ocultado seu caráter de violência e arbítrio, mais eficiente ele se mostra, ou seja, há razões relativamente disfarçadas para que os Estados Nacionais depreendam tanto esforço na formação de sistemas de ensino.

Gellner (2000) explica que a criação e consolidação de sistemas nacionais de ensino, através da disseminação de escolas, é uma das marcas fundamentais da sociedade derivada do século XX, em especial após a Segunda Guerra Mundial. A formação dos cidadãos nacionais promovida em cada país é condição essencial para a sobrevivência da ideia de nação e de seu desenvolvimento econômico. Essa construção cultural coletiva é tão importante e cara que o próprio Estado deve ficar encarregado dos custos da empreitada. O Estado formador de cidadãos através da escola, destarte,

não só permite como exige a homogeneidade da cultura. Esta tem que ser uma cultura de tipo específico, ou seja, uma cultura "superior" (é desnecessário dizer que o termo é empregado aqui em sentido sociológico, e não avaliativo). Tem que ser padronizada e disciplinada e isso só pode ser obtido através da educação contínua. Esse tipo de sociedade é marcado pela implementação quase completa do ideal da educação universal. Os homens já não se formam no colo da mãe, porém na école maternelle. O sistema educacional padronizado que processa todo o material humano formador da sociedade, que transforma a matéria-prima biológica num produto cultural aceitável e útil, é imenso e extremamente dispendioso." (GELLNER, 2000, p. 118)

Sob o pretexto do ensino de conteúdos curriculares oficiais distribuídos em séries e módulos, com suporte de materiais didáticos padronizados, produzidos e/ou autorizados pelo Estado, toda uma massa humana é exposta concomitantemente a noções de coletividade, civilidade, higiene, organização, noções científicas entre outras. Pode-se tomar como exemplo a ação cotidiana de formação de filas para alimentação, evidenciando o papel civilizatório da escola para além dos conteúdos curriculares. A presença contínua na escola é, para muitas crianças e adolescentes, o único contato sistemático com adultos de determinada escolaridade. Uma sociedade escolarizada, portanto, não se expressa apenas pela aquisição de determinados conteúdos de disciplinas escolares específicas, mas por todo um corpo de valores trabalhados cotidianamente.

As ideias acima estão consoantes com o que documentos oficiais trazem como parâmetros legais para a Educação e a escola. Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a Educação Brasileira tem, como parte de seus princípios, o “pleno

⁶¹ Bourdieu (2016, p. 17) nos explica que o “arbitrário” se coloca como aquilo “que se dá por uma definição determinada”

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; o artigo 206 da mesma Carta diz que haverá “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e o parágrafo VII do mesmo artigo determina que haja “garantia de padrão de qualidade” da Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶² reitera os princípios acima listados, acrescentando ainda em seu artigo 4º parágrafo V, que a educação pública será efetivada através da garantia de “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

A Base Nacional Comum Curricular⁶³ (BNCC) indica que as aprendizagens devem concorrer para assegurar “competências gerais” a serem desenvolvidas através da “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

A formação do homem público “útil” e “produtivo” está presente nas funções legais da escola. É também manifestado nos documentos oficiais que há um conjunto de valores e atitudes que devem estar presentes na formação escolar, novamente aqui salientando que embora haja importância na aquisição dos conteúdos escolares, eles concorrem com habilidades e conceitos bem mais vastos.

Pensando na formação e difusão da escola nacional em um país como o Brasil, pode-se analisar as dificuldades que tal projeto enfrentou. Numa sociedade com profundas ligações históricas com o latifúndio e a escravidão, a escola foi erigida e frequentada por muito tempo, hegemonicamente, por setores médios e altos da escala social, relegando à grande maioria da população uma cultura não-escolar, numa civilidade desenvolvida no diálogo com a coerção policial e o racismo do poder público, que oferece políticas públicas visivelmente distintas “para pobres” (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

Como já mencionado, a escola pública brasileira foi modificada em sua trajetória a partir da Constituição Federal de 1988. Oliveira (2014) analisa sobre como as escolas passaram a ser, paulatinamente (especialmente a partir da Constituição Federal de 1988), locais “atravessados” por políticas sociais mais abrangentes, tornando-se um dos espaços

⁶² Lei 9394/96

⁶³ Documento normativo para a condução da educação básica no Brasil, assinado em 2017, contém habilidades e competências a serem desenvolvidas por cada série/disciplina escolar.

que agregam toda uma gama de serviços vinculados à Assistência Social, assim como os postos de Saúde e os Centros de Referência e Assistência Social (CRAS), por exemplo.

A Assistência Social, portanto, “atravessa as escolas”, vinculando esse serviço, no caso brasileiro, por exemplo, à transferência de renda a partir do Estado, como o caso do Programa Bolsa Família (OLIVEIRA, 2014, p. 27). Para o público que frequenta as escolas, seu papel é modificado com esse tipo de relação econômica, e a apropriação dos valores e conteúdos escolares sofre, também, interferências a depender das motivações de crianças, adolescentes e familiares em permanecerem dentro do sistema escolar; se não é dada muita opção de *se* vão permanecer, os sujeitos desenvolvem significados do *porquê* permanecer.

No entanto, se as políticas vinculadas à Assistência Social são formuladas desde o nível Federal, e aos Municípios é relegado um fundamental papel operacional (OLIVEIRA, 2014, p. 158), sempre na perspectiva que a Educação está vinculada aos programas desta área, na Educação Básica há vinculações orçamentárias de todas as esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal). Ademais, há relevante autonomia de procedimentos pedagógicos desde as milhares de Secretarias de Educação (Municipais, Distritais e Estaduais), autonomia reforçada por regimentos internos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) desenvolvidos em cada unidade escolar; além do que, se de maneira geral a discricionariedade dos agentes públicos é relevante, temos na Educação o fato de que,

os professores decidem como ensinar, o que ensinar e quando ensinar, decidem quando e como devem fazer a chamada, o controle de frequência, decidem quais alunos estão mais ou menos empenhados e, no que se refere às políticas públicas em educação, podem decidir individual ou coletivamente apoiar, ou não, programas ou ações desenhadas pelas agências educacionais (OLIVEIRA, 2014, p. 16)

Aliado, portanto, à discricionariedade inerente aos serviços públicos como um todo, há uma autoridade pedagógica importante e inerente dentro do campo educacional, que se afirma como possuidor de liberdade pedagógica desde os marcos legais. Entre a formação dos cidadãos nacionais e um polo da Assistência Social, a escola foi se tornando uma entidade cada vez mais complexa e multifacetada, local “atravessado” por interesses muito diversos se pensarmos, por exemplo, as demandas das famílias assistidas.

Num local específico como o Tarcísio Freire, escola regular posicionada em um lugar central da cidade e com uma trajetória que o levou a ser pensado de forma distinta pela comunidade, como lidar com as diferentes intenções familiares no contato com a

instituição escola? Diferenciar turnos é uma saída utilizada também por outras unidades, mas como lidar com as cobranças advindas dos processos de responsabilização inerentes do campo da Administração Pública?

Partindo do que é essencial para o campo escolar em si, caminhar-se-á para os aspectos mais específicos das bases da escola pública brasileira. A intenção é aprofundar as raízes do campo escolar no Brasil, então, para isso, seguiremos com uma breve trajetória para a construção da escola brasileira em direção à grande ampliação de vagas que se seguiu à Constituição de 1988. O intuito é ampliar a discussão sobre a penetração da escola pública nos variados segmentos sociais e analisar melhor as condições sociais que a escola nacional se encontrava quando o poder público passou a avaliar sistematicamente os sistemas de ensino.

3.2 Aportes históricos da escola no Brasil

A escola no Brasil foi formada, assim como outras instituições, com claras inspirações nos ideais de modernidade das sociedades europeia/americana⁶⁴, e seu histórico foi permeado por processos de desigualdades e exclusões. Saviani (2011, p. 166-167) explica que o Brasil tinha, no final do século XIX e início do século XX, propostas relativamente modernas para a formação de um ensino público, mas que isso convivia com poucos investimentos e muitos conflitos políticos, inexistindo efetivamente um sistema de ensino nacional no período⁶⁵.

A ruptura institucional que levou Getúlio Vargas ao poder em 1930 trouxe alterações para a composição da escola básica nacional, mas guardou também permanências. Se a Constituição de 1934 trazia composição orçamentária e legislação sobre o oferecimento de vagas para as escolas, a universalização ainda era algo muito distante para a realidade do período. O governo (ou os governos) Getúlio Vargas de 1930-45⁶⁶ não legou a escolarização básica para todos, continuando isto ainda num plano muito distante (SAVIANI, 2011; BESERRA; LAVERGNE, 2018).

⁶⁴ Ver Beserra, 2014

⁶⁵ A Constituição de 1891 não previa orçamento mínimo, por exemplo. Ver em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 03/09/2020, 15:40

⁶⁶ A primeira Era Vargas (1930-45) contou com períodos institucionalmente diversos: contando com um período (i) “provisório”, marcado pelas interventorias estaduais e assembleia constituinte de 1933-34; (ii) período “constitucional”, em que o presidente governou amparado pela legislação de 1934; e (iii) uma ditadura chamada de “Estado Novo”, em que uma Constituição foi outorgada em 1937 com características autoritárias e fechamento do Congresso Nacional.

No período democrático de 1946-64⁶⁷, houve intensos debates acerca do papel da Escola Básica na sociedade e discussões sobre concepções metodológicas. Parte disso pode ser percebido na criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, e do Plano Nacional de Educação (PNE), de 1962. O sistema nacional de ensino foi sendo consolidado do ponto de vista legal e de concepções pedagógicas, contudo, muito antes da efetivação da educação pública e universal, com o serviço oferecido para uma fatia diminuída da sociedade e o ensino privado financiado pelo Estado⁶⁸ (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 93-95).

O período ditatorial de 1964-85 não contou com novos Planos Nacionais de Educação, mas com uma LDB em 1971. Nela havia muito pouco sobre o financiamento público em direção à universalização do serviço. Nesse sentido, a lei trazia apenas, em seu artigo 59, que pelo menos 20% do Fundo de Participação dos Municípios deveria ser aplicado ao ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental); sem maiores instrumentos de controle e punições expressas e previstas aos governantes que não cumprissem os gastos ou efetivassem a escola para todos.

A Estatística da Educação Básica do Brasil no portal do INEP mostra que o país detinha uma escolaridade média de 2,6 anos para homens, 2,2 anos para mulheres e uma taxa de analfabetismo de 43% em 1970, mais volumoso “nível de escolaridade” do país. Como o chamado “Ensino Fundamental 1ª fase” detinha 40% da população, no referido ano, mais de 4/5 da população detinha ausência de escolaridade ou apenas em estágio incipiente. Em 1980, o analfabetismo caiu para 33% e o Ensino Fundamental 1ª fase passou a ser o mais volumoso “nível de escolaridade, com os mesmos 40% da década anterior; a escolaridade média passou para 3,9 anos para homens e 3,5 para mulheres.

No período, a Educação estava ligada estrategicamente aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND)⁶⁹, aparecendo neles de forma secundária como parte do “setor social”, juntamente com as áreas da Saúde, Previdência e Habitação. Havia nos PNDs o reconhecimento da necessidade de expansão do ensino primário e da alfabetização, mas a sistematização disto como política de Estado não estava presente (SAVIANI, 2011; BESERRA; LAVERGNE, 2018). A escola no Brasil como projeto nacional

⁶⁷ Aqui considerado assim por estar entre duas ditaduras

⁶⁸ A LDB de 1971, por exemplo, em seu artigo 45, coloca que as instituições privadas “merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.”

⁶⁹ Nos Planos Nacionais de Desenvolvimento na Ditadura Militar (1964-85) havia o tratamento da Educação como “setor social” e poucas informações sobre a área.

modernizador contou com a exclusão de grande parte da população por um vasto período, e isso marcava a sociedade nacional naquilo que era chamado de “flagelo” ou “vergonha” da nação (FERRARO; KREIDLOW, 2004), mas pensando com Bourdieu (2014) e Foucault (1999), o Estado não havia utilizado de seu poder arbitrário para “escolher” o combate a esse cenário como prioridade para “defender a sociedade”.

Com o final do período ditatorial, em 1985, e a elaboração da Carta Constitucional de 1988, houve modificação fundamental no panorama da escola básica brasileira, especialmente no alcance do serviço. A chamada “Constituição Cidadã” estabeleceu bases orçamentárias⁷⁰ para o desenvolvimento da Educação, e determinou, em seu artigo 208, que é

dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (...) VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º **O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.** (Grifo nosso)

A universalização da Educação Básica passou a ser uma política de Estado mais relevante a partir de então, sendo criados mecanismos orçamentários e legais para que aquele serviço público incluísse cada vez mais brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), permitiram, juntamente com os já mencionados marcos legais, o investimento mínimo por aluno, seguindo um sistema de colaboração orçamentária entre União, Estados e Municípios (SAVIANI, 2010; BESERRA; LAVERGNE, 2018; DURHAM, 2010).

A expansão das vagas na escola básica passou a ser uma realidade a partir da década de 1990, induzida por leis nacionais, mas dependendo substancialmente da ação e desempenho dos poderes locais (Estados e Municípios), que influenciam na expansão e qualidade do que é ofertado (DURHAM, 2010, p. 153). Um país permeado por rupturas institucionais bruscas (ditaduras) construiu uma escola nacional com descontinuidades de

⁷⁰ Artigo 212: A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

investimentos e pouca dedicação orçamentária. O impacto disso na sociedade é considerável, havendo grande número de famílias sem vivência escolar sólida e uma cultura escolar desigual no país.

A seguir serão apresentados dados relativos à expansão do ensino básico no Brasil e no Ceará (local onde se desenvolveu a pesquisa), tendo como intuito a compreensão da temporalidade da expansão da escola básica e os possíveis impactos dela na sociedade assistida. É salutar perceber especialmente como o Ensino Médio cresceu exponencialmente nas últimas décadas, atingindo uma fatia da população historicamente excluída.

3.2.1 A expansão da escola no Brasil

A partir da leitura das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1991-1995 e de 2001, bem como dos dados do censo de 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (PNAD Contínua), específica para a área de Educação, pode-se ter uma relativa compreensão da exclusão histórica que a escola básica brasileira construiu, em especial no Ensino Médio, bem como os expressivos números em direção à massificação das últimas décadas. Os dados contidos na Tabela 1 abaixo e outros retirados dos referidos documentos serão expostos e discutidos a seguir.

Tabela 1- Total de matrículas nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil e Ceará

Ano de referência	EFBR	EMBR	EFCE	EMCE
1991	29.203.724	3.772.696	1.089.024	106.521
2001	35.298.089	8.398.008	1.855.939	294.292
2010	31.005.341	8.357.675	1.485.827	411.176
2018	27.183.970	7.709.929	1.198.116	376.781

Legenda: EFBR (Ensino Fundamental Brasil); EMBR (Ensino Médio Brasil); EFCE (Ensino Fundamental Ceará); EMCE (Ensino Médio Ceará). Fonte: Autor

O censo de 1991 mostrou que a população matriculada na escola básica do Brasil era de 38,3 milhões (em 1970 era 17,7 milhões e 1980 era de 28 milhões), que correspondia a 63% da população brasileira entre 0-17 anos, destarte, 37% da população desta faixa etária estava fora até mesmo das matrículas. Observando cada nível isoladamente, os documentos mostram que o Ensino Fundamental concentrava 76% do total de matrículas. Desde a LDB de 1971 havia prioridade, dentro do segmento da

educação básica, no Ensino Fundamental, portanto, este era o nível de ensino mais difundido no país.

No Estado do Ceará, a população total em 1991 era de 6,3 milhões de habitantes, dos quais 2,9 milhões pertenciam à faixa etária entre 0-17 anos. O total de matriculados naquele ano era de 1,8 milhões, o que correspondia a 61% da população desta faixa etária. O Ensino Fundamental concentrava 61% das matrículas, enquanto o Ensino Médio detinha 6%. Há de se destacar que no Ceará havia um peso relativamente menor do Ensino Fundamental por conta de uma proporção maior nas séries de alfabetização e pré-escola do que a média nacional.

De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1991-1995, havia 6 milhões de matrículas na 1ª série do Ensino Fundamental em 1991 em todo país, enquanto na 8ª série do mesmo nível e no mesmo ano, havia 1,5 milhão, (¼ do quantitativo), indicando descontinuidade da presença do público na escola, seja por reprovações e abandonos temporários e/ou definitivos. Acompanhando a 1ª série de 1991 (com seus 6 milhões de matriculados), verificamos que a 5ª série de 1995, naquilo que seria o fluxo escolar desejado, apresentou um número de 4,2 milhões de matrículas, ou seja, pelo menos 30% de reprovações e/ou evasões⁷¹. No Ceará, a descontinuidade escolar era ainda mais expressiva: em 1991 havia 288 mil matrículas na 1ª série do Ensino Fundamental e apenas 148 mil na 5ª série de 1995, quase a metade. Havia grande exclusão desde a entrada nas escolas até a grave evasão e/ou reprovação, mesmo na etapa historicamente mais assistida da escola básica do país.

Em relação ao Ensino Médio nacional, o volume de matrículas em 1991 foi de 3,8 milhões, o que correspondia a um pouco menos de 10% do total de matriculados na escola básica. Fazendo o mesmo exercício de analisar cada série, percebe-se que no 1º ano de 1991 havia 1,7 milhões de matriculados, enquanto o 3º ano de 1993 contava com 947,1 mil, indicando pelo menos 45% de descontinuidade. No Ceará, o quantitativo de estudantes do 1º ano do Ensino Médio em 1991 era de 48 mil, enquanto as matrículas do 3º ano de 1993 era de 29 mil estudantes, pelo menos 40% de descontinuidade.

O Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003), documento interligando acadêmicos e institutos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), colocou a evasão e repetência como graves problemas a serem

⁷¹ Dizemos isso pois as matrículas de alunos de idades avançadas era uma realidade, segundo o próprio documento do PNE 2001

solucionados na Educação nacional⁷² (BRASIL, 1993, p. 59). O documento chamou à atenção também para a necessidade de melhorar o sistema educacional brasileiro, para que houvesse aquisição, por parte da população, dos requisitos básicos para a inserção na modernidade e no mundo do trabalho (BRASIL, 1993, p. 63). Como veremos mais à frente, o Estado brasileiro passou a “adotar” esses marcos de “qualidade” (evasão e aquisição de “conteúdos mínimos”) de forma concomitante à penetração do neoliberalismo e da divulgação de documentos internacionais como a Declaração de Jomtien de 1990.

A qualidade das aulas e o fluxo escolar era algo que precisava ser melhorado na escola básica, segundo o Plano. O que se exigia era que a escola cumprisse sua função social e constitucional; mas como isso seria proporcionado e mensurado? Em uma escola que ofereceu por tanto tempo um serviço restrito socialmente, como e com quais instrumentos avaliar aprendizados e permanências dentro do sistema escolar? O poder público garantia escolas bem estruturadas para já pensar em metas e resultados? Em uma população pobre e com serviços sociais precários, como interpretar esse conceito de “fluxo escolar adequado”? Adequado para quem? A percepção, a partir dos anos 1990, de que o “fluxo escolar” era algo problemático e que teria que ser “diagnosticado” e “remediado”, dialoga com as arbitrarias arenas de discussão que o Estado disponibiliza para a sociedade, e para o “bem” dela converge energia e dinheiro (BOURDIEU, 2014). Como será visto mais à frente, dialoga também com as novas configurações do Estado neoliberal-gerencial.

Por influência da pressão social e das definições administrativas que a LDB de 1996 trouxe, pode-se perceber mudanças nos indicadores de 2001. Os dados expostos pela Sinopse da Educação Básica referente ao período mostram que, em relação à coleta de dez anos antes, havia cerca de 6 milhões de matrículas a mais no Ensino Fundamental e 4,6 milhões no Ensino Médio. Nesta última etapa, as vagas absolutas mais que dobraram, e a proporção passou de 6,3% para 12% da população em idade escolar. Já o Ensino Fundamental avançou em números absolutos, mas diminuiu o peso relativo em relação à população escolar (passou de 61% em 1991 para 50% em 2001 do total de matrículas). Todos esses fatores são analisados e explicados no diagnóstico do Plano

⁷² Outras questões colocadas pelo documento dizem respeito à valorização do magistério, padronização de conteúdos básicos, qualidade das aulas, metas e objetivos claros e melhoria na gestão educacional (BRASIL, 1993, p. 59)

Nacional de Educação de 2001 como desdobramentos de: (i) aumento das vagas oferecidas ao Ensino Médio e Educação Infantil; (ii) melhoria no fluxo escolar/evasão⁷³.

No Ceará, as matrículas no Ensino Fundamental passaram de 1,1 milhão em 1991 para 1,8 milhão em 2001, crescimento de 64%. No Ensino Médio, o crescimento foi de 177%, saindo de 106 mil em 1991 para 294 mil em 2001. A continuidade escolar neste nível específico indicava uma diferença de 54% no número de matrículas do 3º para o 1º ano, indicando ainda a alta persistência de reprovações e/ou abandonos. Como professor de escola básica desde 1999, minha memória sobre o Ensino Médio desse período do início do século XXI é de grande quantidade de adultos nas salas de aula, assim como programas de “aceleração” como o “Tempo de Avançar”⁷⁴

O ano de 2010 mostrou avanços no alcance da Escola Básica no Brasil, com cerca de 79% da população em idade escolar regularmente matriculada. Em 20 anos, o número de brasileiros na escola cresceu 13,2 milhões, mas especialmente, o Ensino Médio passou a ser um nível populoso, algo alterou o cenário. O Ensino Fundamental passou de 61% das vagas escolares em 1991 para 47,5% em 2010, e a diminuição do número de matriculados neste nível, de 2001 (35,3 milhões) para 2010 (31,1 milhões), indica que houve melhoria significativa no “fluxo escolar”. No Ceará, a diminuição neste nível foi de 21%, caindo de 1,9 milhões em 2001 para 1,5 em 2010.

Em relação ao Ensino Médio, o número de matrículas estabilizou a nível nacional, obtendo um crescimento relativo de menos de 1%. No Ceará, contudo, este nível expandiu significativamente na mesma década, saindo de 294 mil matrículas em 2001 para 411 mil em 2010, crescimento de cerca de 40%. Os dados de 2018 indicam, contudo, redução do total de matrículas nos Ensinos Fundamental e Médio a nível nacional e no Ceará⁷⁵.

Os dados mostram a expansão e estabilização do ingresso na Escola Básica no Brasil. Eunice Durham (2010, p. 160) afirma que a escola brasileira pode ter esgotado sua capacidade de alcançar a todas as pessoas nos diversos e desiguais locais do país. A estabilização dos números do Ensino Médio e a diminuição do Ensino Fundamental são indícios que há uma parcela da população brasileira que não foi e muito dificilmente será atingida pela escola. Essa disparidade entre expansão/exclusão pode ser vista quando o nível de escolaridade mais predominante em pessoas acima de 25 anos, no ano de 2019,

⁷³ Apresentado também por Durham (2010)

⁷⁴ Programa que proporcionava Ensino Fundamental e Médio por módulos para adultos, com aulas em vídeo pela Fundação Roberto Marinho

⁷⁵ O Ensino Médio brasileiro diminuiu de 8,3 milhões de matrículas em 2010 para 7,7 milhões em 2018 (diminuição de 7,2%); no Ceará, a queda foi de 411 mil em 2010 para 377 em 2018 (diminuição de 8,3%)

era o Ensino Fundamental incompleto; com 32,2%, o segundo nível mais numeroso é o Ensino Médio completo com 27,4%; o terceiro, o Ensino Superior completo, com 17,4%. Muitos ambientes familiares possuem, portanto, vivências escolares não apenas diferentes, mas díspares, seja entre pais e filhos, mas até entre irmãos.

Tomemos como exemplo Ana, 52 anos, funcionária merendeira do Tarcísio Freire. Ela possui o Ensino Fundamental completo, terminado através de programas de “aceleração”. Segundo ela, de seus quatro (4) filhos, apenas um “não terminou os estudos”, expressão que significa completar o Ensino Médio e indica a percepção sobre a escolaridade de uma grande parcela da população. Este a que ela se refere, causava problemas disciplinares por não gostar da escola e querer “trabalhar logo”, ao contrário dos outros três (mais um homem e duas mulheres). O seu marido, então, o encaminhou para uma oficina mecânica de caminhões de conhecidos seus, e segundo Ana: “ele virou um mecânico porreta! Vive bem, tem emprego, a casinha dele... é um cidadão; não terminou os estudos, mas tem trabalho bom”.

Com uma filha de 20 anos cursando faculdade particular de Administração de Empresas com o auxílio do FIES e um marido que detém o Ensino Fundamental incompleto e que trabalha na CEASA, além de outros dois filhos com o Ensino Médio completo que trabalham como comerciários, Ana possui uma família que significa a escolaridade de forma diversa, mostrando como esse tipo de serviço público é lento e processual em muitas famílias como possibilidade concreta de ascensão social.

A exclusão no oferecimento de vagas diminuiu e fez com que um público cada vez mais diversificado e com pouca ou nenhuma tradição escolar familiar tenha ingressado no sistema de ensino. Para além das estatísticas de crescimento, é importante que se pense nos impactos que o fenômeno desenvolveu.

Beserra e Lavergne (2018, p. 103) mostram que o Ensino Fundamental no Brasil ainda se apresenta como problema, ao ser incapaz de

desenvolver nos alunos sem capital cultural familiar o interesse e o desejo pela permanência na escola o que poderia se constituir em passarela sustentável, do ponto de vista das aquisições escolares, para um ensino médio que, além de reforçar as bases de conhecimentos gerais, assumiria sua função de permitir uma melhor distribuição entre a formação profissional e a universitária (BESERRA; LAVERGNE, 2019, p. 103)

Os autores chamam atenção para o fato de tal incapacidade não ser de todo o sistema escolar, e que a Escola Básica brasileira é plural. As escolas particulares funcionam como fator de reprodução das classes mais altas ou como ponto de partida para

a mobilidade social (Idem, p. 105), e as próprias escolas públicas se diferenciam entre si, variando o formato pedagógico e o público que assiste, como também indica o estudo de Costa e Koslinski (2011), no que chamam de “quase mercado”, um complexo fenômeno de disputas por vagas em escolas públicas “comuns”. Há disputas entre o público para matricular os alunos em unidades que podem favorecer mais aos estudantes numa busca por ascensão social.

Pensando no ponto de vista do aluno, há muitos que vão ter contato com o que é e o que representa o Ensino Superior dentro da convivência escolar. Muitos só vão escutar sobre o assunto já no 3º ano do Ensino Médio, quando as escolas recebem ordens para realizar “preparação para o Enem”. A Seduc-CE determina que as escolas inscrevam quase compulsoriamente todos os estudantes desta série para a prova do Enem. No Tarcísio Freire, o Núcleo Gestor cadastra ou mesmo cria e-mails de todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio para que sejam inscritos na prova do Enem e que a escola possa acessar e contabilizar os que realizaram a prova, bem como seus resultados.

Nos dias das provas do Enem, todos os diretores escolares, coordenadores pedagógicos, coordenadores financeiros, pessoal de secretaria e terceirizados podem ser vistos nos locais de prova com listas de frequência para atestar os alunos que foram realizar as provas. Outra evidência que os alunos podem mostrar que realizaram as provas é levar ao Núcleo Gestor os originais das provas, para a partir daí, comprovando sua participação, a escola dar benefícios em forma de “pontos na média” pelo simples fato da realização da prova.

Isso é uma demonstração de que boa parte dos alunos não veem sentido em fazer vestibulares, seja por falta de conhecimento sobre ele (e sobre o Ensino Superior em si) ou mesmo por reconhecer sua falta de chance em atingir boas notas no exame. A expressão “terminar os estudos” ao se referir ao término do Ensino Médio mostra, insiste-se, como uma parcela significativa do público encara a escola e os estudos. Como alertaram Beserra e Lavergne (2018), os nove anos do Ensino Fundamental e os três do Ensino Médio, em muitos casos, são insuficientes para o *capital cultural* precário de muitas famílias, não sendo, assim, uma passarela sustentável no interesse dos estudantes em adentrarem ao Ensino Superior.

Lorena de Freitas (2009), em seu estudo etnográfico, chama atenção para a composição da escola massificada nas últimas décadas, afirmando que parte fundamental do público que passou a integrar a escola pública não possuía condições sociais para a

assimilação do arbitrário cultural que a escola exige para um bom desenvolvimento. Para a autora,

a maior parte dos alunos que se encontra nas escolas públicas brasileiras advém da ralé estrutural. Esta classe ocupa massivamente essas instituições de ensino, sem, contudo, contar com as disposições que estas instituições requerem para um desempenho bem-sucedido, o que resulta em seu fracasso escolar generalizado, característica histórica do sistema público de ensino básico brasileiro. (FREITAS, 2009, p. 64)

A forma como a escola foi desenvolvida no Brasil, para a autora, leva ao público assistido a responsabilidade pelo fracasso escolar, pois o poder público parte do pressuposto de que, uma vez a escola oferecida, cabe aos cidadãos conseguirem lograr êxito dentro do sistema de ensino e alcançar melhores lugares na hierarquia social. O *capital cultural* familiar de muitos dos assistidos pela escola a partir dos anos 1990 era precário, o que fazia com que o nível de aprendizado fosse ruim em grande parte dos alunos. Para uma parcela alijada por gerações do ambiente escolar, como exigir que sejam assimilados os valores manifestamente disseminados pela escola? Em uma sociedade tão desigual, como exigir que determinados conteúdos escolares sejam assimilados de maneira simultânea ou equilibrada em relação a classes sociais e regiões? Em qual “velocidade” se pode esperar a assimilação dos valores escolares? Em uma instituição densa como a escola, com toda a carga de Assistência Social que ela traz e com programa de ensino que varia das ciências até comportamentos coletivos, como o poder público pode julgar se (ou no que) “vale à pena” ensinar e avaliar? Com quais instrumentos pode se pensar em mensurar a Educação pública?

Uma “instituição de sequestro⁷⁶” com problemas na captação e retenção de seu público convive com um público muitas vezes indisposto à disciplina de corpos e mentes “dóceis” para as assimilações próprias da sociedade disciplinar industrial⁷⁷, que faz parte da função social da escola. A escola traz consigo um arbitrário cultural que pretende conduzir sistematicamente crianças a uma vida adulta adaptada ao trabalho, à ciência e aos códigos de civilidade⁷⁸, mas sua expansão está longe de solucionar os problemas sociais, o que leva parte do público a não se dedicar ou mesmo abandonar a vida escolar,

⁷⁶ Beserra; Lavergne, 2018, p. 106

⁷⁷ Referência a Foucault (1987), que também coloca que a escola é uma instituição que pretende incluir também as famílias na adaptação aos corpos úteis e adaptados, através do mapeamento de comportamentos e desenvolvimentos das crianças (p. 234); discussão presente também em Beserra e Lavegne, 2018, p. 64, em que afirmam que na sociedade capitalista, as “instituições de sequestro”, como a escola tem o papel não de exterminar os “inimigos” e “perigosos”, mas transformar e corrigir.

⁷⁸ Como propõem os próprios documentos normativos como a Constituição de 1988, LDB e BNCC; bem como teóricos como Gellner (2000), Beserra e Lavergne (2018) e Durham (2010)

muitas vezes, inclusive, sem fazer isso oficialmente, frequentando a escola para cumprir uma obrigação: seja em nome de benefícios sociais ou da não responsabilização da família por não frequentar a escola⁷⁹.

O “fracasso escolar” e a questão do fluxo são temas muito relevantes em pesquisas acadêmicas, e as estratégias que as unidades desenvolvem para atingir metas de aprovação e diminuição de reprovação podem ser vistos, por exemplo nos trabalhos de Ribeiro (1991), Goldenberg e Durham (1993), Tura e Marcondes (2011) e Oliveira (2014). Receber um público com pouca ou nenhuma tradição escolar e ao mesmo tempo melhorar o aprendizado e as aprovações, exigiam profundas mudanças na qualidade do ensino (DURHAM, 2010), além de adoção de estratégias locais (Secretarias de Educação e escolas) para a ruptura uma postura institucional de muita reprovação. Tal discussão é perpassada por questões acadêmicas, mas também políticas e econômicas, pois o custo da construção de um sistema escolar universalizado pode indicar um fracasso financeiro para o Estado se o público não aprende, é reprovado ou abandona a escola, especialmente na lógica gerencial.

O cenário de formação de políticas públicas nacional e internacionalmente colocou a escola como um referencial importante de competitividade entre os países, e mensurar a qualidade da Educação nacional foi se tornando cada vez mais importante para os governos. Deve-se destacar que de forma concomitante à massificação da escola, o Brasil vivenciou cada vez mais a penetração dos instrumentos da Administração Pública gerencial⁸⁰, e a relação entre o currículo escolar e o poder público foi alterada a partir deste processo, como veremos na sequência.

O Estado que passou a financiar a escola nacional criou instrumentos de controle de qualidade e de fiscalização sobre os agentes públicos e passou a exigir algumas contrapartidas para a continuação da expansão de vagas e custos advindos. Antes, portanto, de formar uma massa de cidadãos aculturados pelos preceitos escolares, o Brasil passou a exigir dos dirigentes políticos e destes para os alunos uma certa produtividade arbitrariamente determinada para as escolas, ainda mais profundamente; pode-se afirmar assim que, como política pública, a escola pública moderna brasileira (após a Constituição de 1988 e LDB de 1996) foi formada já dentro do neoliberalismo e marcada pelos seus preceitos, destacando-se aqui controle de custos e exigências de contrapartidas de produtividade.

⁷⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 129, Parágrafo V; Código Penal, Art. 246

⁸⁰ O próprio Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003) é uma expressão disto.

A partir dos apontamentos até aqui apresentados, foram discutidas as funções sociais da escola e sua trajetória no Brasil. Na década de 1990, todo esse cenário de expansão passou a conviver com a sistematização de um sistema de avaliação contínuo de aprendizados escolares. A seguir far-se-á uma discussão bibliográfica sobre avaliações em larga escala, seus pressupostos e aplicações no Brasil.

3.3 Administração gerencial e Educação: as avaliações externas

Como políticas avaliativas, provas como SPAECE, SAEB e Enem precisam ser analisadas como componentes de uma lógica pública maior. As políticas públicas e suas avaliações não são desconectadas das concepções de Estado que as formulam, pelo contrário, funcionam como uma parte de um todo (GUSSI, 2014; JANUZZI, 2016; CAVALCANTI, 2007). Analisar a sociedade neoliberal e seus impactos sociais é necessário, pois, para adentrar nas análises dessas políticas.

O neoliberalismo é uma concepção político-social que remodelou as relações entre o poder público e o privado, especialmente a partir da década de 1980. Partindo inicialmente do Reino Unido e Estados Unidos, preconiza a interligação entre Estado e capital com declarada ênfase na eficiência e eficácia dos serviços públicos. Para a concepção neoliberal, os Estados nacionais não poderiam continuar com o formato administrativo em que concentrava tantos processos, sendo necessária a adoção de estratégias do setor privado para melhorar os serviços públicos (HALL; GUNTER, 2015).

Um desdobramento do neoliberalismo na administração pública é a concepção gerencial, que tem o intuito de inserir na gestão pública, para além da eficiência, preceitos como transparência e estabelecimento de metas⁸¹ (BRESSER-PEREIRA, 2006; CARDOSO, 2006). Para melhor controle dos processos e atingir melhores serviços, esse modelo administrativo é pautado na constante avaliação e responsabilização pelos serviços prestados – “prestação de contas” ou *accountability*⁸².

Esse modelo administrativo é manifestamente voltado para que o Estado gerencie e financie direta e/ou indiretamente políticas públicas direcionadas ao bem-estar da população, também iniciado no Reino Unido e Estados Unidos (BONAMINO; FRANCO,

⁸¹Diferente do Estado controlador de todos os processos, presente no modelo *burocrático* de administração pública BRESSER-PEREIRA, 2006; BROOKE, 2006;

⁸²A “prestação de contas” em especial recebe um termo genérico, chamado de *accountability* que remete à responsabilização dos agentes públicos pelos serviços (BESERRA; LAVERGNE, 2018; BALL, 2001; AFONSO, 2009; SCHNEIDER; NARDI, 2014; BROOKE, 2006)

1999; BROOKE, 2006; HALL; GUNTER, 2015). O formato e as ideias foram disseminados para várias partes do mundo, especialmente nas duas últimas décadas do século XX, induzidas, em grande medida, por agências internacionais como o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), através de financiamentos e monitoramentos de políticas públicas (FONSECA, 1998; GUSSI, 2014; PEREIRA, 2018).

A concepção gerencial de Administração Pública está esboçada na Constituição Federal de 1988, que traz em seu artigo 37, que ela deverá obedecer “aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. Estes princípios constitucionais foram ratificados e regulamentados em um documento interministerial⁸³ de 1995, chamado de “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”. Ele foi feito com o objetivo manifesto de desenvolver no país condições “modernas e racionais” de administração pública, “baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados” (BRASIL, 1995, p. 6-7). Parte-se do pressuposto de que “num sistema capitalista, Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos” (Idem, p. 9). Os serviços públicos devem, portanto, expressar o imbricamento das esferas mencionadas.

O documento procurou reforçar que a administração pública deve estabelecer metas e objetivos claros para os serviços públicos, autonomia dos administradores e controle e cobrança de resultados (BRASIL, 1995, p. 16). O conceito de administração presente a partir da Constituição, esclarecido pelo documento da reforma de 1995, inclui serviços como Educação e Saúde, que foram sendo cada vez mais administrados visando à eficiência e prestação de contas.

O papel da Educação na competitividade do mercado global e o grande volume de dinheiro que se aplica nos sistemas de ensino fez com que os países aderentes às concepções *gerenciais* destinassem esforços para melhorias de suas escolas; para esse fim, e com base nos preceitos administrativos em voga, formaram sistemas de avaliação contínua da qualidade do ensino (AFONSO, 2014; BROOKE, 2006; BALL, 2004).

Para além da formação de instrumentos de avaliação, foram processados ajustamentos e unificações curriculares, inicialmente dentro dos sistemas nacionais de

⁸³ Participaram diretamente dele o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, do Trabalho, da Fazenda, do Planejamento e Orçamento, da Casa Civil e do Estado Maior das Forças Armadas (BRASIL, 1995)

ensino, depois avançando para padronizações curriculares em escala mundial, algo cada vez mais forte com a valorização do PISA (BONAMINO; SOUSA, 2012). Novamente há de se destacar o papel indutor de agências internacionais multilaterais na construção de parâmetros curriculares padronizados, interligando habilidades e competências dos mais variados sistemas de ensino, numa busca de padrões mínimos curriculares internacionais (BRASIL, 1994; FONSECA, 1998; PEREIRA, 2018; BALL, 2001).

Mas como indica Pereira (2018, p. 2190), tais processos não ocorrem por imposições diretas e simples, pois os contatos com essas agências são relacionais e convivem com vários atores políticos e econômicos. Para o autor, o cenário do final da Guerra Fria e a eleição de governos comprometidos com a agenda neoliberal na América Latina, contribuíram para que no Brasil, por exemplo, a concepção gerencial tivesse penetração importante e direcionasse a agenda social.

O novo papel da escola (expandida e próxima da Assistência Social, como já discutido aqui), o pacto federativo brasileiro, a questão do financiamento da Educação a caminho da universalização e as concepções gerenciais de Administração Pública motivaram cenários políticos Estaduais e Municipais e a se relacionarem com a Educação como um serviço público contabilizável e passivo de monitoramento e cobrança de resultados.

O papel da indução de políticas educacionais entre entes governamentais passou a ter uma importância fundamental na implementação de programas do setor (SEGATTO; ABRUCIO, 2016). Os governos Estaduais que conseguem fazer bem esse papel de induzir seus municípios a cumprirem normas, ações e metas advindas do poder mais central, acabam por serem beneficiados com acréscimos orçamentários que beneficiam àqueles que se adequam e se mostram “produtivos”, seguindo a lógica neoliberal-gerencialista.

Em busca de financiamentos, Governos Estaduais e suas Secretarias de Educação passaram a adotar posturas cada vez mais próximas de concepções empresariais, algo visível e destacado na Administração Pública do Estado do Ceará em sua relação com serviços públicos, um caso em que o gerencialismo permeia e pressiona as políticas educacionais, como veremos a seguir.

3.4 O caso cearense: política educacional para resultados

A Educação Básica do Ceará tem recebido destaque nos campos político e acadêmico por conta de seus resultados nas avaliações em larga escala, com destaque aos resultados referentes à alfabetização divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em especial após a década de 2010. O fato é que a gestão educacional para resultados é desdobramento de uma visão administrativa presente no Governo do Estado do Ceará há décadas (FREIRE; SILVA, 2021).

Este tópico procura dialogar com parte da produção acadêmica sobre a dinâmica da Gestão para Resultados no Estado do Ceará e alguns efeitos dela para o campo educacional. Propõe-se uma revisão de literatura que não seja exaustiva, mas um panorama das produções sobre os temas abordados, de modo que se possa compreender as linhas de investigação consolidadas sobre a dinâmica das avaliações em larga escala e seus impactos no Estado do Ceará, evidenciando assim o caráter inovador desta pesquisa quanto a procedimentos epistemológicos.

A Administração Pública do Estado do Ceará possui uma trajetória que a inscreve como aderente dos princípios da Administração por Resultados. Segundo Cisne *et al* (2001), até a década de 1960, as atividades administrativas do Estado do Ceará eram marcadas pela improvisação. A economia do Estado era de industrialização precária, em especial pela baixa infraestrutura, com destaque às oscilações no abastecimento de água e energia. No início dos anos 1960, durante o governo de Parsifal Barroso, criaram-se “secretarias sem pasta” do planejamento e da coordenação administrativa; já no governo de Virgílio Távora (1963-66), militar eleito antes do golpe militar de 1964, foi apresentado um primeiro Plano de Metas de Governo (PLAMEG I). Para tal empreitada, pioneira no Nordeste do país, auxiliaram o Banco do Nordeste, a Universidade Federal do Ceará e o economista Hélio Beltrão (CISNE *et al*, 2001, p. 175-176).

Outras ações que procuravam modernizar a Administração Pública do Estado, contudo, não foram contundentes o suficiente para modificar o panorama, que na década de 1980 se mostrava como de “ineficiências” e “falta de comunicação” (CISNE *et al* 2001, p. 178). Destacavam-se também: “desequilíbrio fiscal, déficits orçamentários, baixo nível de educação popular, índices de mortalidade infantil inaceitáveis, infraestrutura inadequada e registros ainda de pobreza extrema e de desigualdade social” (CEARÁ, 2007, Apud PINHEIRO, 2014, p. 38; MEDEIROS, 2008, p. 70).

O “Governo das Mudanças” de Tasso Jereissati (1987-1991) deu início a uma inflexão do panorama econômico do Estado, que passou a investir em infraestrutura e atração de indústrias para a Região Metropolitana de Fortaleza e outros polos no interior. No campo administrativo público, houve fusão de secretarias e “incorporação, extinção e revitalização nos vários órgãos da administração estadual” (Cisne *et al*, p. 179). Os governos sucessores mantiveram essa dinâmica de manter um planejamento estratégico que procurasse um contínuo fluxo entre a Secretaria de Planejamento e os demais órgãos administrativos (PINHEIRO, 2014; MEDEIROS, 2008).

O fato de os governos após Tasso Jereissati terem sido de continuidade política⁸⁴, marcados por sucessões contínuas de poder da/para a situação, deixou um cenário de relativa estabilidade política que facilitou a adoção de medidas cada vez mais firmes em direção a uma administração pública alinhada com os preceitos gerenciais (FREIRE; SILVA, 2021). Aqui é nítida a associação temporal e política dessa trajetória administrativa com a institucionalização do SPAECE descrita no trabalho de Lima (2007). A Gestão por Resultados entrou oficialmente na Administração Pública do Ceará em 2004, através da criação do Comitê de Gestão por Resultados, do Grupo Técnico de Gestão por Resultados e do Grupo Técnico de Gestão de Contas, com o objetivo de

I. garantir o equilíbrio financeiro sustentável do Tesouro Estadual e o cumprimento de metas fiscais e de resultado primário estabelecidas; II. consolidar o modelo de gestão baseado em resultados; III. elevar a eficiência, a eficácia e a efetividade da administração estadual; IV. garantir o cumprimento das disposições constantes da Lei de Responsabilidade Fiscal V. contribuir para a preservação dos interesses contidos nas políticas públicas do Estado (CEARÁ, 2004)

A nota técnica desse novo modelo administrativo manifesta que toda a Administração Pública seria doravante conduzida por constante monitoramento e avaliação para “retroalimentação do sistema, onde são redefinidos os problemas, os programas os projetos e as ações” (CEARÁ, 2004, p. 15). Ainda segundo o documento,

o Setor Público passa a adotar uma postura empreendedora, voltada para o cidadão como cliente e buscando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência. É uma gestão que busca reduzir custos para a sociedade e compromete o Estado com a satisfação dos cidadãos. É um modelo em que o Governo é um meio e não um fim em si mesmo. **Uma**

⁸⁴ Tasso Jereissati conseguiu eleger como sucessor, em 1992, Ciro Ferreira Gomes, e retornou ao poder entre 1995-2002; após seu terceiro mandato como governador, segundo consecutivo, elegeu como sucessor Lúcio Alcântara, de seu partido; apesar de divergências políticas, o sucessor de Lúcio Alcântara foi Cid Ferreira Gomes, irmão do ex-governador Ciro; o grupo elegeu Camilo Santana em dois mandatos (2015-2022), marcando uma continuidade política de mais de três décadas, algo que marca a estrutura administrativa.

prática, comumente adotada, é o estímulo à competição entre programas por melhores resultados, com o fim de melhorar o atendimento ao público, reduzir custos e o tempo dos processos, e criar eficientes mecanismos de informação gerencial. (CEARÁ, 2004, p. 6; grifo nosso)

Nosso destaque em grifo diz respeito ao manifesto estímulo à competição entre programas com o argumento da melhoria dos resultados. No caso educacional, faz-se o questionamento: como esse posicionamento administrativo pode ser conduzido em um campo que é regido pelo signo da colaboração desde seus marcos legais, como mostrado anteriormente nesta tese? Como escolas e sucursais regionais se relacionam com esse processo de monitoramento, avaliação e competição por resultados? E esses resultados buscados e mostrados pelas avaliações e monitoramento, exprimem que parte do todo que o campo da Educação abarca? A percepção de alunos e suas famílias como “clientes” favorece de alguma forma o ato de educar, especialmente quando pensadas as transmissões de valores civis? Aprender operações básicas de duas disciplinas seria o suficiente para atender esses “clientes”?

Como afirmam Gomes e Oliveira (2010, p. 120), todo esse movimento em direção à mentalidade gerencial na administração pública cearense contou com o apoio da conjuntura nacional, marcada pela “forte descentralização de recursos, antes centrado na União, e estabilização da inflação”; a primeira provocada pelo novo pacto federativo inaugurado pela Constituição de 1988 e a segunda pelo Plano Real de 1994. Os autores lembram que todo esse cenário de racionalização das contas públicas faz parte de um movimento mundial iniciado em países do centro do capitalismo.

Seguindo essa lógica, em 2005, o Ceará conseguiu empréstimos junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em que “abandonava a política de recursos por obras/ações em troca de uma política de recursos por performances” (PINHEIRO, 2014, p. 40). A partir de então, a Administração Pública cearense passou a trabalhar em um constante modelo de Monitoramento e Avaliação de programas prioritários, algo que acompanha todas as secretarias executivas, o que inclui a Secretaria Estadual de Educação (Seduc-CE).

Um dos pontos fundamentais que interliga essa concepção administrativa à Educação no Ceará foi a adoção de novos critérios para o rateio do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para os municípios. A partir de 2007 (Lei Estadual n.º 14.023), 18% da cota Municipal deste imposto está vinculada ao desempenho de estudantes da Educação Básica, sendo ele medido em taxas de aprovação, evasão e

pontuações em avaliações em larga escala (MATOS, 2017; FREIRE; SILVA, 2021). Reforçando tal tendência, a nível Federal, a Emenda Constitucional nº 108 (2020), que regulamentou a contabilidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), estabeleceu, em seu Art. 212 que uma parte da cota deverá contemplar entes que “alcançarem evolução de indicadores”. A competição estabelecida idealmente pelos documentos legais passou a ser escancarada pela disputa por recursos vinculados aos resultados das avaliações em larga escala.

Experiências exitosas nesses referenciais seriam buscadas por gestores municipais e estaduais, e esse desempenho virou um ativo importante para a Educação cearense: resultados educacionais nos referenciais citados rendem distinção financeira e, conseqüentemente, política. Os desdobramentos no campo da Educação pode ser conferido nos resultados nas avaliações em larga escala, algo que chamou à atenção da comunidade acadêmica.

3.4.1 Seduc-CE e accountability: responsabilização e colaboração

Se a adoção da Gestão por Resultados é um marco gerencial na Administração Pública do Estado do Ceará, o encontro dessa concepção com o campo educacional cearense tem como um grande ponto de inflexão a chamada “experiência de Sobral”. Há vasta produção acadêmica sobre aquilo que é apresentado muitas vezes como uma das mais bem-sucedidas experiências brasileiras no que se refere à penetração das concepções gerenciais no campo educacional.

Desde os anos 1990, o setor educacional público do Estado do Ceará vivenciou algumas medidas impactantes, como a municipalização da oferta do Ensino Fundamental e eleições diretas para formação de Núcleos Gestores em escolas estaduais (FREIRE; SILVA, 2021, p. 6). Entretanto, com efeito, o maior impacto, a partir de meados da década de 2000, foi a adoção do modelo sobralense de alfabetização como referencial de qualidade educacional pelo campo político.

Becskehazy (2018, p. 383) afirma que, no “caso” de Sobral, houve alguma “aleatoriedade” para alcançar o destaque que tem recebido pelo seu projeto de alfabetização. Segundo a autora, para tanto, houve uma conjugação de dois elementos fundamentais: (i) um grupo político em continuidade de poder que estabeleceu como prioritária uma meta social como alfabetizar crianças na idade “adequada”; (ii) uma

assessoria técnica próxima a esse grupo político que conseguiu resultados expressivos em curto prazo, algo que rendeu frutos políticos e retroalimentou o projeto.

A cidade contava com números de alfabetização semelhantes à média do Estado do Ceará até o ano de 2000, quando a prefeitura municipal realizou uma avaliação para aferir o nível de proficiência leitora de suas crianças na entrada do Ensino Fundamental. O plano envolvia três entidades de assessoramento técnico: (i) o Instituto Ayrton Senna – entidade privada que presta consultorias em setores sociais, destacadamente a Educação; (ii) a então secretária Municipal de Educação, Ada Pimentel, que optou por contar também com uma assessoria acadêmica; (iii) Edgar Linhares, professor aposentado da Universidade Federal do Ceará especialista em alfabetização infantil. O cenário interligou suportes políticos e técnicos que sustentaram uma mudança de paradigmática (BECSKEAHAZY, 2018; BRASIL, 2005).

Percebe-se aí uma conversão pedagógica em direção aos resultados, e uma das maiores demonstrações disso foi que, em 2001, no novo programa de alfabetização do município, avaliações externas *locais* passariam a aferir o nível de proficiência para composição de relatórios individuais. A partir disso, docentes atuariam para garantir que o processo de alfabetização fosse completado até o final do 1º ano do Ensino Fundamental (BECSKEAHAZY, 2018, p. 124). Ademais, houve uma modificação na seriação das escolas municipais, adicionando mais um ano à 1ª série do Ensino Fundamental: uma chamada “básica” e outra “regular”, formando uma política educacional com foco na alfabetização (BRASIL, 2005, p. 31).

A Secretaria Municipal de Educação elaborou protocolos pedagógicos que deveriam ser seguidos pelo corpo docente e gestão escolar. Em caso de resistência a essas ferramentas, “as escolas que assumissem a responsabilidade pelo alcance das metas poderiam implantar métodos alternativos ao proposto pela Secretaria de Educação” (BRASIL, 2005, p. 33), ou seja, haveria uma responsabilização prévia aos servidores que não cumprissem à risca as propostas verticalizadas desde o corpo técnico da Secretaria.

Estimulado ainda pelo Instituto Ayrton Senna, foi criado o cargo de Superintendência Escolar, que faz a ligação entre a Secretaria e as unidades escolares. A superintendência realiza visitas mensais às escolas para dúvidas, diagnósticos, observações e avaliações sobre práticas. Essa aproximação da gestão escolar mais central junto às unidades é também vista como fundamental para o caso de sucesso (BRASIL, 2005; BECSKEAHAZY, 2018; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011; MUYLAERT; BONAMINO; MOTA, 2022; CRUZ; LOUREIRO, 2020). Outro aspecto tocado pelos

autores acima é a municipalização dos Ensinos Infantil e Fundamental no Ceará, algo que permite criação de estratégias, financiamentos e parcerias em busca de resultados; mas a mais importante parceria viria com o próprio Governo do Estado, como veremos em seguida.

A Administração Pública do Estado do Ceará trabalha em colaboração com seus Municípios há décadas, tanto que determinados programas acabaram por ser nacionalizados justamente por terem certo êxito no tocante à colaboração técnica, divisão de tarefas e financiamento, tomando como um exemplo fora do campo educacional o Programa Saúde da Família (SEGATTO, 2015, 102). Na Educação especificamente, desde as décadas de 1960-70, havia uma concentração nos Municípios na oferta, financiamento e coordenação do 1º grau (então Ensino Fundamental). Isso foi continuado pelos governos pós-ditadura, algo que coadunou com aquilo que a LDB de 1996 trazia como divisão dos níveis da Educação Básica: Ensino Infantil e Fundamental para os Municípios; Ensino Médio para os Estados. Pode-se dizer que esse caminho já estava em trânsito no Estado do Ceará, com o acréscimo da Seduc-CE contar, já no período, com setores e políticas definidas de colaboração financeira e técnica junto às Secretarias Municipais de Educação (SEGATTO, 2015, p. 104).

Com um cenário institucional propício e uma municipalização com colaboração Estadual em curso, a ascensão do grupo político sobralense ao poder estadual na eleição de 2006 consolidou mais ainda esse processo de gestão educacional para resultados de aprendizagem, mas com um direcionamento mais forte ao Ensino Médio, de responsabilidade desta esfera de poder. Uma parceria da Seduc-CE com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED-UFJF) foi estabelecida, assim como uma remodelação da estrutura técnica nas sucursais regionais (MATOS, 2017), afirmando mais ainda um direcionamento para a perspectiva gerencial, posto que o CAED-UFJF se destaca como uma instituição que assessora Políticas Públicas para resultados educacionais. Foram criados os cargos de Superintendência Escolar para as escolas de Ensino Médio, aproximando a gestão central das unidades escolares, além da adoção do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de concepção estadual, para fornecer formação de professores e monitoramento e avaliação de resultados de aprendizagem; Sobral, enfim, chegou à Seduc-CE.

Segundo Muylaert, Bonamino e Mota (2022, p. 485), o sistema de colaboração caracterizado pela Constituição de 1988 e a LDB (1996) “apresenta um modelo mais institucionalizado e sistêmico no estado do Ceará”. Para as autoras (p. 487), há dois tipos

de colaboração em atividade no Estado: as “verticais”, que são realizadas do Estado para os Municípios, em especial com as Células de Colaboração com os Municípios (CECOM) que as sedes regionais da Seduc-CE no interior do Estado mantêm em atividade; e as “horizontais”, entre os municípios e suas escolas, e entre estas.

Essa colaboração entre escolas foi estimulada, por exemplo, pelo Prêmio Escola Nota Dez, criado em 2011 para incentivar financeiramente as unidades com melhores indicadores segundo as avaliações em larga escala, assim como apoiar, também com recursos, as escolas de baixo desempenho (MUYLAERT & BONAMINO, 2022; MOTA & MOTA, 2021; CALDERON & RAQUEL & CABRAL, 2015; GUSMÃO & RIBEIRO, 2011). Segundo esse programa, as 150 escolas mais bem colocadas no IDEB passaram a ser denominadas como “escolas premiadas” e fazem visitas programadas para compartilhar experiências com unidades de baixo desempenho em avaliações, as chamadas “escolas apoiadas”.

Nas referências aqui utilizadas há uma visão relativamente positiva sobre a priorização na alfabetização de crianças partindo de Sobral e da adoção dessas experiências pelo Governo do Estado do Ceará, assim como seu esforço colaborativo perante as Secretarias Municipais através da formação de professores. Há pouco espaço para questionamentos, por exemplo, do processo de diagnose presente nesse tipo de Política Pública, algo que promove marcações de estudantes e transforma a Educação em algo passível de calibragem de práticas e procedimentos, algo que fomenta um neotecnicismo (MOTA; GADELHA, 2016). Também se questiona muito pouco sobre o poder do Estado em elencar e apresentar “problemas sociais” para a partir de então disponibilizar tempo, dinheiro e regras para solucioná-los (BOURDIEU, 2014). Por fim, silencia-se também sobre outros instrumentos de avaliação multirreferenciados (GUSSI, 2014), que possam fornecer múltiplos dados não hierarquizados sobre os impactos dessas políticas de avaliação; há carência de pesquisas etnográficas sobre avaliações em larga escala, em especial com permanência alongada entre interlocutores e que busquem analisar os significados dessas avaliações em contextos específicos.

Outro silêncio percebido dentro desse ativo valorizado pela Administração Pública gerencial interseccionada com a Educação é o Ensino Médio cearense, que não desponta como “destaque” nacional, como o Ensino Fundamental. Até mesmo o Ensino Médio de Sobral não mostra um panorama destacado nas métricas adotadas. Tomando a última aferição do SPAECE (2019), vê-se que em Língua Portuguesa (lembrando que o foco sobralense foi a alfabetização), o desempenho estaria no padrão “Intermediário”,

mais próximo do “Crítico” do que do “Adequado”. Um dado importante dessas aferições: as Escolas Estaduais de Educação Profissional, de jornada ampliada e seleção de alunos por currículo, estão todas no nível “Adequado” (média de 331 na escala de proficiência), enquanto as que funcionam apenas em um turno, as “escolas regulares”, têm média de 286; trazemos esses números para mostrar que mesmo dentro das métricas valorizadas pelo sistema, há discrepâncias e números passivos de questionamentos.

Um campo complexo como o da Educação conta com variáveis subjetivas importantes: idade dos alunos, *capital cultural*⁸⁵, composição curricular, perspectivas dos professores, estrutura das escolas, pobreza das famílias entre outras. Todos esses aspectos interagem e fazem com que cada nível de ensino tenha suas peculiaridades, haja visto que, dentro do modelo de avaliação escolhido como prioritário, não conseguiram replicar a “experiência de Sobral” no Ensino Médio.

Avançando mais sobre a discussão acerca dos elogios e críticas ao desempenho da Educação Básica cearense em avaliações em larga escala, faz-se necessária uma apreciação acerca da produção acadêmica em relação ao Ensino Médio. As produções acadêmicas sobre as avaliações em larga escala no Ceará deste nível de ensino se concentram especialmente no repositório do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A seguir far-se-á uma discussão sobre essa produção.

3.4.2 SPAECE e Ensino Médio: casos de gestão?

O Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora tem como foco principal a formação de gestores educacionais, e conta com dezenas de convênios junto a Secretarias de Educação (incluindo a Seduc-CE), universidades e Inep (OLIVEIRA, 2017, p. 26). Por conta desse perfil, as produções se concentram nessa seara, incluindo aquelas que tratam das avaliações em larga escala nas escolas estaduais do Ceará.

⁸⁵ Transmissões diretas e indiretas de valores culturais fundamentais para a formação intelectual dos indivíduos, transmitidos não apenas, mas especialmente por vias familiares (BOURDIEU 2007, 41-42).

Encontramos, no referido repositório, dezessete (17) dissertações que tratavam do SPAECE em escolas estaduais, seja em título ou resumo⁸⁶. Há predominância de estudos de caso e pesquisas qualitativas marcadas por entrevistas semiestruturadas e questionários. As pesquisas de campo geralmente permanecem pouco tempo nas escolas, sem um contato alongado com os sujeitos e não foram encontradas entrevistas com estudantes. Nas produções, são discutidas opções de gestão e o tratamento dos resultados dentro e fora das escolas. Um exemplo disto é o trabalho de Oliveira (2020), que analisou o baixo número de acessos aos resultados do SPAECE, disponibilizados online na plataforma do CAEd; em seu Plano de Ação Educacional há proposta para melhorar a rapidez da divulgação e trabalhar a comunicação entre os entes de gestão.

Desde os resumos, há a indicação de que as dissertações buscam analisar “casos de gestão”, e todas as dissertações estudadas contém em seus últimos capítulos Planos de Ação Educacional (PAEs), que se configuram como propostas de intervenção para melhorias no quadro analisado, característico em estudos sobre Gestão em Políticas Públicas; nesses trabalhos também há bastante material sobre a formação das avaliações em larga escala, em especial o SPAECE, fato que mostra a importância desta avaliação para o segmento do Ensino Médio.

Em buscas no repositório, as expressões “usos” e “apropriação” relativos a “dados” estão em onze títulos das produções, marcando pesquisas que procuram analisar como os dados das avaliações do SPAECE são trabalhados em casos específicos. Nesse sentido, Matos (2019) mostra que, em seu estudo de caso, essa apropriação é feita com pouca reflexão pedagógica, mas destaca que os professores são influenciados pela importância dada aos resultados, e que isso tem o poder de alterar o que é ensinado, visando justamente melhores resultados na avaliação (MATOS, 2019, p. 127). Esta postura também é percebida por Diogo (2022, p. 92), que relatou em seu estudo de caso que professores agem de forma “reativa” aos diagnósticos das avaliações e simulados de monitoramento. O autor propõe que os dados do SPAECE sejam utilizados em planejamento ao longo de todo o ano letivo, não em momentos mais próximos das avaliações.

Brasil (2021) mostra que os resultados podem fomentar culpabilização entre entes diferentes: superintendência sobre o Núcleo Gestor, este sobre os professores e enfim os alunos; a infrequência (expressão nativa muito utilizada para se referir às faltas) e o

⁸⁶ Há grande produção de outros programas educacionais cearenses.

desinteresse discentes aparecem em alguns depoimentos de profissionais como motivações para resultados ruins (BRASIL, 2021, p. 111). Matos (2017) também captou em entrevistas com Núcleo Gestor uma espécie de decepção entre colegas, pois segundo os profissionais da gestão escolar, alguns professores sequer tentam executar as propostas de esforços para melhorar os resultados nas avaliações externas (MATOS, 2017, p. 82-83; MATOS, 2019, p. 120).

Silva (2021, p. 48) encontrou relatos de indisciplina dos alunos em aulas voltadas para o reforço dos descritores do SPAECE, assim como desconexão destes com o currículo proposto pelos Livros Didáticos. O autor, sobre esse tema, conclui:

Diante dos fatos apresentados, infere-se que os casos de indisciplina dos alunos, conforme mencionado pelos professores no momento das respostas aos questionários, estão associados à falta de interesse que pode ser provocada pela ausência de conhecimento da estrutura do Spaece, ou ainda, pela não publicidade das ações que esse programa propõe (SILVA, 2021, p. 50)

O trecho acima mostra que o autor considera que eventuais (ou não) resistências ao tipo de preparação para a prova do SPAECE suscita, tem a ver com “desconhecimento” do escopo da avaliação, desconsiderando outros interesses e motivações que os discentes podem carregar em suas subjetividades. Como já foi dito anteriormente, cada nível de ensino possui particularidades, e o Ensino Médio tem, dentre outras características, uma descentralização considerável de disciplinas escolares. Aliado a isso, conta com uma faixa etária mais próxima da vida adulta, fato que em si dificulta ações de treinamentos repetitivos de aulas preparatórias, como atesta um dos primeiros documentos sobre os resultados dos dois primeiros ciclos do SAEB (BRASIL, 1994).

Por condições epistemológicas, as pesquisas não aprofundam cotidianos e alteridades, mas ainda assim revelam traços importantes sobre percepções diversas em relação às avaliações em larga escala. Uma delas é a de que uma “boa” apropriação de resultados redundaria em melhoria no aprendizado e nos índices; e que essa apropriação deficitária é proveniente de docentes e discentes que “não entendem”, “não conhecem”, “não se interessam” ou “não se sensibilizam” com aquele trabalho, algo presente nas pesquisas de Matos (2019), Mesquita (2020) e Sousa (2016).

Um panorama bastante mencionado nas pesquisas é o costume cada vez mais arraigado da realização de “simulados” para monitoramento das avaliações externas – em todas as dissertações analisadas são mencionados os “simulados” realizados pela Seduc-CE através das sucursais regionais. Isso leva a uma espiral de constantes revisões e reforços de descritores, num trabalho intenso que parece tentar, de alguma forma,

consertar algo específico que não esteja funcionando, uma calibragem. Em Silva (2021, p. 48), uma gestora escolar chega a se queixar que falta tempo para “discutir descritor por descritor”, o que sugere conflitos de tempos e prioridades que as escolas vivenciam. Segundo Mota e Mota (2019, p. 13), para além do trabalho de monitoramento, “os treinamentos podem familiarizar os estudantes com os exames e com isso o desempenho das escolas pode ser melhorado ou mantido”, pois as avaliações externas contam com cronometragem de tempo e protocolos de preenchimento de gabaritos, por exemplo.

O costume de treinar parece estar arraigado, mesmo que não seja utilizada essa terminologia. Santos (2014) faz descrição de “seminários de apropriação de resultados” em uma sucursal regional da Seduc-CE. Segundo o autor, nessas formações promovidas pela Secretaria, as escolas foram estimuladas a fazerem: acompanhamento de infrequência; fortalecimento da participação dos alunos nos dias de formação; realização de simulados mensais; “trabalhar os descritores em que os alunos se encontram muito crítico”; e adoção de “atividades educativas inovadoras” (SANTOS, 2014, p. 48). Num cenário em que se estimula a repetição de exercícios de fixação de conteúdos, contraditoriamente são mencionadas práticas educativas “inovadoras”.

Esse dispêndio de tempo para simular e treinar pode encontrar problemas caso haja outras prioridades de estudantes e professores. Alunos podem se desinteressar pelo modelo e se sentirem desestimulados a frequentarem às aulas. Pinheiro (2016) traz um depoimento de um coordenador pedagógico que afirmou que “trabalhos relacionados ao Enem” acabaram por deixar a ação para o SPAECE “ofuscada” (PINHEIRO, 2016, p. 74), ou seja, o “brilho” de uma ação pedagógica “ofuscou” a outra. A falta de análise das perspectivas dos alunos não nos permite pensar sobre certas motivações de ausências e até possíveis boicotes.

Moura (2021), em suas coletas de depoimentos sobre “apropriação e uso de dados do SPAECE”, menciona uma realidade escolar em que os alunos têm que se ausentar das escolas por meses por conta do plantio e colheita da safra de suas famílias. Apesar de afirmar que tais ausências comprometem o “senso de pertencimento ao espaço escolar” (p. 98), traz uma fala da superintendência escolar: “forte da superintendência são os dados, pois contra dados não há argumentos” (MOURA, 2021, p. 71). Nesse tipo de percepção, o que é considerado “dado”? Há preocupação e atenção a dados mais simbólicos? O fechamento para questionamentos e a legitimação de um único modelo avaliativo está presente nessa perspectiva. Sousa (2016), por exemplo, mostra uma realidade escolar em que havia grande rotatividade de professores e até ausência de

docente de Matemática por meses, mas ressalta que uma das grandes falhas no processo era a divulgação de resultados pela escola. Percebe-se em ambos os casos preocupações com *o que* funciona, não *como* funciona.

Esse tipo de especificidade de determinadas realidades escolares aparentemente desconsideradas ou pelo menos minimizadas pelos gestores aparece no estudo de Bezerra (2014) sobre os impactos do ensino noturno nos resultados. Segundo o autor:

essa disparidade entre os turnos de ensino é desconsiderada durante a demonstração dos resultados finais do SPAECE. Além disso, sua metodologia de responsabilização e bonificação também se mostra problemática, uma vez que os alunos do período diurno acabam sendo os mais premiados por obterem os melhores resultados na avaliação externa. (BEZERRA, 2014, p. 15)

O autor mostra detalhadamente como a quantidade de aulas e o perfil social dos alunos são diferentes entre os turnos noturno e diurno (ele não diferencia matutino de vespertino), e como, por essas razões, deveriam ser tratados de forma diferenciada nos momentos de cobrança e responsabilização, especialmente reuniões públicas, algo não praticado e que gera desconforto.

Mesquita (2020), por sua vez, em sua pesquisa, analisou reuniões de apropriação de resultados e viu que o anonimato das escolas na realidade presenciada não gerou “constrangimentos”. Diz a autora:

muitas dessas comparações são feitas, principalmente, baseando-se nas trajetórias das escolas ao longo das avaliações, levando cada instituição a refletir sobre si e buscar as mudanças necessárias para avançar. Este é um movimento que acontece todo início de ano, antes de iniciar as atividades letivas (MESQUITA, 2020, p. 52)

O “anonimato” em uma reunião em que praticamente todos se conhecem é possível? Como afirmar que não há constrangimentos sem conviver com os sujeitos ou pelo menos perguntar para eles? Montar padrões e estabelecer metas fazem parte do campo da Administração Pública. A Educação, contudo, forma um campo com especificidades, e a análise de trajetórias e de cenários sociais que permeiam resultados, metas e responsabilizações é necessária para construção de conhecimentos mais sólidos, algo proposto pelos estudos de Gussi e Oliveira (2016) Langdon e Grisotti (2016) e Rodrigues (2007).

As pesquisas apresentadas neste subtópico trazem o ponto de vista da *gestão*, com destaque para o fato de terem sido desenvolvidas por professores de escola pública. Elas mostram potencialidades para alargar a compreensão da implementação de políticas públicas em Educação, mas carecem, por exemplo, de crítica aos programas avaliativos

e suas vinculações políticas e econômica. Os marcos gerenciais aparecem naturalizados e os indicadores quase substituem os conceitos subjetivos: uma boa escola passa a ser vista assim pelos resultados na avaliação. Esta revisão de literatura seguirá procurando avançar sobre esse entorno social e econômico das avaliações em larga escala.

3.5 Avaliações em larga escala: uma revisão de literatura

Avaliações de conhecimentos são inerentes à Educação Escolar, utilizadas para classificações e hierarquizações desde o século XIX. Desde muito são parte do todo desse campo, que tem na seriação um de seus pilares. Tal condição faz com que, a despeito da diversidade de concepções pedagógicas, trabalhe-se constantemente com provas, trabalhos de pesquisa, seminários, entre outras formas de análise, classificação e hierarquização nos variados níveis de ensino (LUCKESI, 2013; GATTI, 2003).

Ao final do século XIX e início do século XX, as avaliações foram utilizadas também fora dos sistemas educacionais, chegando com força às políticas públicas especialmente a partir da década de 1930, na esteira da crise do sistema capitalista do período (DIAS SOBRINHO, 2004; CAVALCANTI, 2007). Após a Segunda Guerra Mundial (1939-45), o fomento de programas sociais de reconstrução, assim como a busca por direitos civis nos Estados Unidos, fez com que os Estados Nacionais financiassem políticas públicas em áreas como Educação, Transportes e Saúde. Especificamente na área educacional, avaliações de desempenho de alunos para medição da qualidade do ensino das escolas eram realizadas geralmente por acadêmicos e “curiosos”, não constituindo uma prática reiterada e sistemática de governos (CAVALCANTI, 2007, p. 52).

A década de 1960 trouxe alguns pontos de inflexão a esse cenário: i) o Departamento de Defesa dos Estados Unidos passou a utilizar o Sistema de Planejamento Programação e Orçamento (Planning, Programming and Budgeting System-PPBS), desenvolvido pela Ford Motor Company para avaliação de custo-benefício, mas que ao final da referida década também estava em uso também no sistema educacional norte-americano (CAVALCANTI, 2007, p. 52-53); ii) o Relatório Coleman, de 1966, mostrou um panorama que relacionou o baixo desempenho acadêmico dos alunos do sistema de ensino norte-americano com condições socioeconômicas intra/extrascolares (BONAMINO; FRANCO, 1999); iii) a Teoria do Capital Humano passou a relacionar crescimento econômico aos níveis de Educação e conhecimento da população, que assim

serviria para minimizar crises do “capital físico” (VIANA; LIMA, 2010; GADELHA, 2009a; 2009b).

A crise do sistema capitalista de meados da década de 1970 e a eleição de governos com pautas econômicas que procuravam reformar o Estado e seu poder de financiar políticas sociais, modificaram o panorama. A essa crise econômica, Hall e Gunter (2015) associam outra causada pelos chamados “Black Papers⁸⁷” e as acusações de extrema autonomia docente e falta de padrão de qualidade ao sistema de ensino do Reino Unido. A crise econômica vigente era constantemente relacionada à “crise educacional”, e as propostas para a saída dessa espiral repousavam especialmente na Nova Gestão Pública (NGP), pautada por valores dos setores empresariais privados e a competitividade entre as escolas (HALL; GUNTER, 2015, p. 748). Partes do campo da Administração Pública de países como Estados Unidos e Reino Unido pregavam, então, desde meados da década de 1970, que as escolas públicas deveriam manter relações que as aproximassem da competitividade inerente ao setor privado; o que nasceu como intenção política de certos partidos, tornou-se política pública na década seguinte (SOUZA, 2017; HALL; GUNTER, 2015).

Nos referidos países, em especial a partir da década de 1980, ganhou força a percepção política de que a Educação Escolar era um campo a se investir para um melhor desempenho econômico sob uma gestão que otimizasse os recursos públicos e conseguisse extrair bons resultados. Em países de escolarização massificada tardia, como o Brasil, essas concepções vieram acompanhadas das dificuldades econômicas de se ampliar suas redes escolares, e nesse cenário, tem grande importância as agências transnacionais de financiamento e indução de programas sociais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (BM), (ALTMANN, 2002; FONSECA, 1998; PEREIRA, 2018).

O BM, inclusive, financiou a Conferência de Jomtien, em 1990 (Declaração Mundial Sobre Educação para Todos – Plano para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem), em que manifestamente é defendido que os sistemas de ensino garantam uma espécie de “piso” e não um “teto” para as necessidades básicas educacionais (p. 15, Objetivos e Metas 5, iii), ou seja, buscou-se o estabelecimento legal de um “mínimo”

⁸⁷ Artigos que criticavam a qualidade do ensino britânico e a Educação Progressista.

escolar, tudo isso vinculado àqueles países que tinham baixa cobertura de escolas. O Brasil era um dos destinatários daquele tipo de política⁸⁸, justamente, como foi explicado anteriormente, por ter altas taxas de analfabetismo e um sistema de ensino de pouco acesso para camadas sociais mais pobres (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO; RABELO, 2009; SOUZA, 2017).

Agindo como financiadores de políticas educacionais, essas agências exigiam contrapartidas daqueles que eram beneficiados com os investimentos, dentre elas a adoção de um tipo de gestão que buscasse resultados educacionais tangíveis (mensuráveis, calculáveis) e a adoção de sistemas nacionais de avaliação consoantes com os praticados em países com neoliberalismo mais consolidado. A partir de países ricos e de agências transnacionais, sistemas de avaliação em larga escala da educação básica foram criados e incorporados pelo campo da Educação Escolar.

Há aqui um encontro complexo entre as avaliações de políticas públicas e as escolas, que para serem avaliadas, nesse cenário, passaram a ser submetidas (e submeter seu público) a provas padronizadas para seus estudantes, avaliados na “saída” das etapas (Infantil - Fundamental - Médio – Superior) e/ou do sistema (ALTMANN, 2002, p. 82). Algo feito há tempos, de forma sistemática, de dentro para fora dos muros escolares (os alunos avançavam e saíam das escolas com base em avaliações internas), passou a ser feito também de fora para dentro, mensurando e comparando docentes, discentes e gestores de realidades distintas (BALL, 2004; HALL; GUNTER, 2015; AFONSO, 2009). Reitere-se que manifestamente todo isso converge em busca de conhecimentos “básicos”, marcando um esforço imenso de financiamento e prestação de contas, para, no final delas, procurar estabelecer que algo longe da “excelência” fosse garantido. Como convencer aos prestadores públicos desse serviço, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a não direcionarem seus esforços apenas para este “mínimo”, já que é ele que garante o financiamento extra?

Forte componente simbólico, as provas passaram a ser executadas também por seres alienígenas ao cotidiano escolar, com interesses alheios àqueles desenvolvidos no contato entre professores, alunos e o currículo, com uma força financeira considerável e com argumentos que perpassam a “responsabilidade” pelo pagamento de todo o aparato escolar. Como indica Douglas (2007), as analogias institucionais são mais fortes quanto mais próximas da natureza das coisas. O centro do Estado, portanto a “cabeça” do sistema,

⁸⁸ Juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão

passou a fiscalizar as escolas por dentro, exercendo sua função de “maturidade” e legitimidade em relação às margens, suspeitas de passionalidades e serem afeitas a interesses e lobbies (BOURDIEU, 2014, p. 58). As provas do centro do Estado são mais legítimas e avaliam com mais “verdade” do que as provas escolares, suspeitas de serem frutos de acordos privados entre os sujeitos envolvidos.

Januzzi (2016, p. 121) alerta para um cuidado conceitual fundamental sobre avaliação de Políticas Públicas: na busca por nomear indicadores para posterior mensuração, eles tomam o lugar dos conceitos que os originaram. Assim, como exemplo, o conceito de Desenvolvimento Humano não pode ser confundido com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), este um indicador construído politicamente e expressão de um conjunto de interesses específicos; tal raciocínio, por óbvio, pode ser direcionado para avaliações externas de produtividade escolar e/ou acadêmica, ou seja, o “conceito CAPES” ou o IDEB não exprimem o valor de uma Universidade ou escola, apenas aferem um índice construído politicamente. O autor também lembra que políticas sociais em democracias não são implementadas em velocidades ideais ou uniformes, ademais, elas tem que prestar contas com aspectos constitucionais, de carreira e habilidades dos implementadores (WEISS, 1998, 324, Apud JANUZZI, 2016), além de valores ideológicos inerentes a eles (GUSSI; OLIVEIRA, 2016).

Os autores citados acima também levantam a questão da diversidade dos interesses dos assistidos por programas, pois nos desenhos das políticas sociais, procura-se justamente produzir múltiplos efeitos (JANNUZI, 2016, p. 122). A busca por “focar” em avaliações tem o potencial de prejudicar, portanto, a essência de determinadas políticas públicas, e no campo escolar isso potencializa a adoção de práticas como repetições exaustivas de conteúdos para memorização.

As ações educacionais desenvolvidas em escolas, no nível micro, “vinculam o Estado a um conjunto de atores que, localmente, detém distintos repertórios, saberes, crenças e valores” (OLIVEIRA, 2019, p. 3), portanto, a cada reunião pedagógica escolar, encontro de professores em intervalos e/ou momentos de formação continuada, há “traduções” de políticas e determinações advindas dos sistemas de ensino. Diz Oliveira (2019).

A tradução moldará a política naquela escola, singularizando-a, apesar de, no plano oficial e institucional, ser a mesma em qualquer lugar. Reuniões, conversas na sala dos professores, projetos pedagógicos, cartazes nos murais, comunicados nos quadros de avisos e grupos de whatsapp são alguns dos recursos que, concretamente, servem para revelar e potencializar a tradução,

fazendo com que essas codificações expliquem sobremaneira, porque há uma distância significativa entre os contextos originais e os práticos de uma política, conforme apresentado por Lessard e Carpentier (2016). (OLIVEIRA, 2019, p. 3-4)

A partir do momento que uma política penetra nos muros escolares, há, portanto, (re)significações, como em várias outras áreas, mas no campo da Educação esse processo ganha contornos próprios que dialogam com a trajetória do próprio campo em questão. Uma delas é a percepção de que os docentes possuem, desde um senso comum, certa autonomia didática, algo que Ximenes (2014, p. 43-44) alerta que é um “direito negativo” do Estado sobre o campo da Educação, que abriga em seus fundamentos uma pluralidade de concepções didático-filosóficas. O que o Estado não pode fazer para teoricamente garantir o ensino almejado pela sua burocracia? Não ensinar repetitivamente certos conteúdos não seria um direito dos docentes diante do poder do Estado? Assim procedendo, não poderiam os docentes alegar, nisto, uma defesa dos interesses dos alunos e/ou de suas concepções teóricas acerca do ensino?

Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 383), a forma como as provas padronizadas são feitas fomentam em muitos casos a redução curricular e o “treinamento para o teste”. Quando isto ocorre, pode afastar a escola de sua função manifesta de formação qualificada do cidadão nacional, como propõe, por exemplo a Constituição de 1988. Recortes curriculares recorrentes visando atender números “aceitáveis” através de repetições de técnicas de resoluções de exercícios, de alguma forma altera a percepção da escola para profissionais e comunidade assistida, e a forma como isto ocorre deve ser investigada.

Luiz Carlos Freitas (2012, p. 388-90) afirma que “treinos para testes” baseados em “currículos mínimos” podem provocar o que Neal e Schanzenbach (2010) chamam de “corrida para o centro”, que se traduz na busca por chegar ao “básico” e de certa forma “esquecer as pontas” (os de melhor e pior desempenho). Os indivíduos participantes desse tipo de relação educacional ficam entre lógicas que não se completam (a de “gerar” resultados e de aprofundar conhecimentos), do contrário, podem ser mutuamente anuladas. Segundo o autor:

Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389)

A escolha de disciplinas “instrumentais” como Língua Portuguesa e Matemática para compor quase que exclusivamente os conteúdos avaliados pelas avaliações em larga escala, segundo Jimenez, Rabelo e Mendes Segundo (2009), afasta a excelência dos conteúdos e pode relegar às camadas mais pobres um tipo de educação escolar pautada apenas em pequenas operações cognitivas e instrumentalização operacional simples para o mercado de trabalho (SOUZA, 2017). A profundidade desenvolvida pela multiplicidade dos conhecimentos científicos pode ser seriamente prejudicada se houver o foco no “básico” de duas disciplinas instrumentais, e isso fica mais sério quando pensamos que é executado pelo Estado em direção às camadas mais pobres, dizem os autores.

Outra crítica recorrente sobre a “gestão para resultados” na Educação é a centralização da responsabilização (*accountability*) nas figuras de alunos e professores, sendo estes, em especial, pressionados por agentes governamentais e comunidade escolar, sem exercer, entretanto, a mesma pressão sobre aqueles (AFONSO, 2009; p. 15). A formação de rankings baseados em resultados de testes serve a essas pressões, mas podem também induzir a descontinuidades de boas práticas pedagógicas e/ou minimizações de equívocos, baseando-se em índices de testes (SCHNEIDER; NARDI, 2014; AFONSO, 2009).

Por outro lado, Durham (2010, p. 154), ao mesmo tempo em que afirma que os padrões de desempenho dos estudantes dependem em grande parte da escolarização dos pais, lembra que, pelo menos desde a década de 1980, havia pesquisas que indicavam que a qualidade do ensino no Brasil deveria melhorar na escola básica. Embora “não houvesse ainda indicador de desempenho propriamente dito”, era perceptível aos pesquisadores que havia “o problema da má qualidade de ensino por meio da análise de dados referentes à repetência e ao abandono escolar que ela promove” (DURHAM, 2010, p. 164).

Para Nigel Brooke (2006), no Brasil, não há uma política de responsabilização que se assemelhe a locais como Alemanha e Reino Unido⁸⁹. Segundo o autor, há um discurso enraizado de que os investimentos em Educação sempre devem crescer, a despeito das discussões sobre melhoria do ensino no país. Diz ainda que as entidades mantenedoras das escolas realmente devem ser cobradas para oferecer condições de trabalho favoráveis aos profissionais e alunos, mas que a despeito das discussões e mesmo cobranças sobre melhoria no ensino, há no país uma “resistência do magistério a este tipo de política [...] e são poucos os governos que podem abrir mão do apoio dos movimentos

⁸⁹ Para a autora, esses países reestruturaram fortemente seus sistemas de ensino diante de resultados negativos em comparação a outros países em exames internacionais como o PISA organizado pela OCDE.

sindicais organizados, incluídos os dos professores, para sua sustentação política” (BROOKE, 2006, p. 399).

Hall e Gunter (2015) analisam que esse modelo adotado no Reino Unido, sob o discurso de otimização de gastos e eficácia nas contas públicas, não tem avançado nem os indicadores numéricos tampouco aspectos mais subjetivos que a Educação exige. Para os autores, as escolas se tornaram competidoras, e “o controle e a prescrição estão principalmente ligados ao ensino e à aprendizagem, sujeitando os jovens e os professores a uma camisa de força pedagógica focada no desempenho” (HALL; GUNTER, 2015, p. 755).

Mota e Gadelha (2016) afirmam que esse tipo de estratégia de gestão educacional serve para panoptismo e controle, transformando os indivíduos em “casos” passíveis de intervenções pela Administração Pública, a fim de transformar a ação pedagógica como algo suscetível a avaliações externas e produção de valor agregado. Para os autores,

Um verdadeiro culto da eficácia e da performance se instaura, o qual dá lugar à marcação e à calibragem das “boas práticas” inovadoras que deverão ser transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino. Tudo é visto no novo discurso de modernização sob o ângulo da técnica. As dimensões políticas que implicam em conflitos de interesse, de valores e ideais, são esvaziadas. (MOTA; GADELHA, 2016, p. 827-828)

Sob o signo das “boas práticas” e em direção aos “resultados”, trabalhos são tabulados e julgados, muitas vezes tendo como base exames padronizados de conteúdos escolhidos por instâncias governamentais nacionais, induzidas por agências transnacionais. Ocorre que tudo isto interfere de alguma forma no andamento das unidades escolares, que recebem intervenções “técnicas” baseadas em índices e gráficos de desempenho, apresentados em nome da responsabilização, da “modernização” do ensino e da “boa gestão”. Há a necessidade, por um lado, de conduzir à coesão cultural, própria da escola e sua forma de aculturação coletiva, mas por outro, uma tentativa constante de “marcação” dos indivíduos em padrões de desempenho e soluções pré-concebidas para a “calibragem”.

Gussi e Oliveira (2016, p. 89) afirmam que “as organizações públicas e privadas são estruturas marcadas pelo conflito, externalizado pela divergência de interesses entre os indivíduos e elas, configurando-as como arenas políticas que podem influenciar os rumos dos processos avaliativos”. As atividades escolares exercidas por sujeitos imersos no campo são atravessadas por interesses que muitas vezes divergem daquilo que as

organizações que os abriga exigem oficialmente. Em outras palavras, dentro do cotidiano de uma unidade escolar, há vários tipos de agentes operando em nome de uma organização que eles interpretam de acordo com suas próprias posições hierárquicas, crenças, valores, ideologias, individualmente ou em grupo, alternando tais posições constantemente, sem uma lógica direta e linear, mas se deslocando no tempo e no espaço social (GUSSI; OLIVEIRA, 2016, p. 95).

Há ainda uma questão importante: o campo da Educação Escolar possui aspectos que fogem a uma lógica cartesiana e/ou meramente numérica de avaliação. Para autores como Afonso (2009) e Haroche (2015), há aquilo que pode ser considerado “imensurável” e/ou “inavaliável” neste campo. Para esta autora, há aspectos que a lógica avaliativa pregada no *gerencialismo* não contempla:

A afabilidade, a generosidade, a abertura de espíritos, o interesse que se desperta, o interesse que se encontra em uma troca, em uma conversa, nos olhares, nas atenções, no calor humano. Existem claramente qualidades, vínculos, acontecimentos dotados de um valor que não se pode avaliar, medir, cifrar; são inapreciáveis, inestimáveis, não tem preço. (HAROCHE, 2015, p. 68)

Distante de uma afirmação romântica, o trecho acima mostra, sim, um aspecto substancial do campo educacional: a inspiração e o trato com alunos e comunidades escolares certamente são aspectos do trabalho educativo que nenhum modelo pautado na mera coleta de índices de desempenho geral pode alcançar; a Educação em seu sentido amplo e a escolar especificamente não são produtos contabilizáveis a não ser como discurso político-econômico.

Se pensarmos em relação aos conteúdos escolares e metodologia de ensino, o “treino” e repetições para testes são bastante questionáveis, como os autores acima discutem. Mas e toda a subjetividade escolar que pode ser desarticulada ou pelo menos atenuada em função da super utilização do tempo para essas repetições? Toda sorte de ensinamentos escolares podem ser atenuados quando se utiliza o tempo para um tipo de atividade como o treinamento discente: relações de colaboração podem virar concorrência; uma boa relação entre professores e alunos em um ritmo mais lento de aprendizado pode ser atravessada; ensinamentos não programados (sobre tolerância e respeito às diferenças, por exemplo) podem ser excluídos em nome do “foco”; e a paixão por disciplinas escolares não avaliadas podem se tornar frivolidades nas mãos de gestores educacionais sedentos por resultados de aprendizagem.

Este Capítulo procurou localizar o debate a respeito da formação da escola pública no Brasil, assim como delimitar os preceitos do campo da Administração Pública gerencial desde sua formação no centro do capitalismo até sua entrada na Administração Pública cearense.

A escola pública brasileira foi marcada historicamente pela exclusão, com poucas vagas em comparação ao total da população e com um foco voltado para o oferecimento do Ensino Fundamental (antigo 1º Grau), em especial as primeiras séries. Com uma população maciçamente de pouca ou nenhuma escolarização, os anos 1980-90 acabaram por conviver com uma nova legislação que preconizava, concomitantemente, a universalização da escola e a adoção de instrumentos gerenciais na Administração Pública, levando a uma situação em que, no Brasil, o neoliberalismo conduziu a pretensão de escolarização universal. Antes mesmo de ter uma população inteira dentro das escolas e, portanto, adepta ou ao menos muito influenciada pelo arbitrário cultural escolar, portanto, nossas escolas já conviviam com sistemas de avaliação de conhecimentos direcionados a alunos e cobranças institucionais a respeito disto.

No Estado do Ceará, especificamente, um caminho administrativo fez com que fosse consolidado um modelo de Gestão para Resultados de forma associada com a colaboração entre as esferas Estadual e as Municipais. No caso da Educação, a adoção de um modelo de alfabetização em consonância e/ou formulado por consultorias privadas de Educação, fez com que, a partir da cidade do Sobral, fosse considerado um êxito o crescimento dos níveis de proficiência em leitura em avaliações em larga escala, algo considerado como uma “prova” de competência de uma política pública: o índice passou a ser tratado como um bem em si, e o volume de pesquisas sobre as avaliações em larga escala como “casos de gestão” mostram quão consolidada esta visão está.

A literatura sobre esse tema mostra que as avaliações de políticas públicas migraram dos ambientes escolares para os governos, ganhando força a partir da crise do capitalismo a partir da década de 1970. Novamente, deve-se pensar na historicidade da formação escolar brasileira, carente de investimentos e vagas até a década de 1990, e que se utilizou de recursos de agências transnacionais para se viabilizar como serviço público mais próximo da universalização. Como esses “investimentos” estrangeiros exigiam contrapartidas de “resultados” e prestação de contas, percebe-se que a escola pública com vagas ampliadas no Brasil nasceu sob a ameaça do “currículo básico”, que seria a destinação de esforços e investimentos para a garantia de um “mínimo” a ser atingido, inibindo, por assim dizer, a procura da excelência, e quanto mais esse sistema foi sendo

consolidado, mais pressão sobre Secretarias de Educação, escolas, professores e alunos foi sendo exercida.

Associando esse conhecimento com o Capítulo anterior, pode-se avançar mais firmemente para descrições e análises etnográficas com consistência. Toda essa discussão a respeito da introdução de sistemas de avaliação em larga escala em sistemas de ensino é atravessada pela disseminação dos ideais do neoliberalismo e sua penetração na área da Educação.

A força da etnografia é a de analisar como as dinâmicas do Estado penetram em ambientes específicos, descrevendo e analisando relações entre sujeitos e o próprio Estado. Observando um cenário particular, poderemos analisar de que forma todos os processos elencados convivem, como veremos no Capítulo a seguir.

4 ENTRANDO NO TARCÍSIO FREIRE: OS TEMPOS DOS CAMPOS EM COTEJO

Após algumas breves imersões na pesquisa de campo ao longo de uma revisão de literatura, far-se-á doravante uma aproximação mais sólida dos dados de campo obtidos na observação participante. Para entrarmos nos muros do Tarcísio Freire, seguiremos o caminho de como a *gestão* fora da escola consegue penetrar nos muros daquela unidade, caminho análogo às outras escolas abrigadas nessa Secretaria de Educação.

4.1 Aproximando-se da Escola via Gestão: a Seduc-CE e alguns cenários institucionais em contato com as escolas

A estrutura administrativa da Seduc-CE conta com quatro subdivisões administrativas, chamadas de Secretarias Executivas (ou subsecretarias): Ensino Médio e Profissional; Gestão Pedagógica; Cooperação com os Municípios; e Planejamento e Gestão Interna. Cada uma das Secretarias Executivas conta com subdivisões denominadas de Coordenadorias (16 ao todo), e estas com células (42), como mostra o organograma em Anexo III⁹⁰. Esta estrutura administrativa funciona nas dependências do Centro Administrativo Governador Virgílio Távora (Cambeba), em Fortaleza.

O trabalho desses profissionais que trabalham nas células, coordenadorias e secretarias executivas em Fortaleza, dentro da sede administrativa da Seduc-CE, é pouco percebido no cotidiano escolar. A parte mais visível dessa estrutura do Estado penetra nas unidades escolares através de divisões regionais, definidas geograficamente para maior proximidade do centro administrativo com as “pontas”. Essas subdivisões administrativas regionais são as duas (2) Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e as 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

As escolas administradas pelo governo do Estado do Ceará necessariamente são vinculadas a uma das 20 CREDE ou das duas SEFOR. Esses órgãos são chefiados pelos “Coordenadores” (cada CREDE/SEFOR tem um Coordenador), que respondem diretamente à Secretária(o) de Educação, não estando subordinados diretamente a nenhuma Secretaria Executiva. Falando especificamente das CREDE⁹¹, cada uma

⁹⁰ https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/06/organograma_2019.pdf

⁹¹ As SEFOR funcionam de maneira muito semelhante, guardando pequenas diferenças por questões como a falta de necessidade de Célula de Colaboração com os Municípios

coordena/administra escolas estaduais de Ensino Médio de municípios definidos. As 20 CREDE são identificadas por números (de 1 a 20), e são sediadas nas seguintes cidades: CREDE 1 - Maracanaú; 2 - Itapipoca; 3 - Acaraú; 4 - Camocim; 5 - Tianguá; 6 - Sobral; 7 - Canindé; 8 - Baturité; 9 - Horizonte; 10 - Russas; 11 - Jaguaribe; 12 - Quixadá; 13 - Crateús; 14 - Senador Pompeu; 15 - Tauá; 16 - Iguatu; 17 - Icó; 18 - Crato; 19 - Juazeiro do Norte; 20 - Brejo Santo.

As CREDE possuem divisões departamentais internas⁹²: Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA); Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM) e Célula de Gestão Administrativo-Financeira (CEGAF). Esta última cuida de licitações, estrutura administrativa, contabilidade e prestação de contas das escolas ou relativas a elas. A CECOM cuida da colaboração técnica com as redes municipais de ensino, auxiliando na formação de professores, colaboração de transporte escolar, material didático e parcerias entre as redes municipais e a Estadual.

O CEDEA cuida da parte pedagógica e acompanhamento da gestão escolar, comandado pelos Orientadores (cada CEDEA de cada CREDE tem um orientador). As equipes desta célula são compostas pelos superintendentes escolares, que atuam em parceria com as escolas, com visitas regulares de pelo menos uma vez por mês para acompanhamento, junto às unidades, do seu devido funcionamento, especialmente da parte pedagógica, mas também da utilização dos espaços, verificação das lotações dos professores, quantidade de alunos por sala, auxílio nos editais de substituição de professores afastados e tudo que possa interferir no andamento de uma escola. Cada escola tem um superintendente e quando há dissonância entre o visto no acompanhamento da unidade e as determinações da Seduc-CE, a gestão escolar (Núcleo Gestor) é chamada para explicações junto ao CEDEA e por vezes à Coordenação da CREDE, braço administrativo avançado da Seduc-CE.

Os superintendentes mantêm contato com cada escola especialmente através do Núcleo Gestor, que é chefiado por um diretor, indicado ou eleito, como será explicado mais à frente. A direção escolar cuida da parte administrativa, realiza juntamente com o conselho escolar licitações de materiais como merenda e pequenas compras; ela também compõe e coordena a equipe gestora, montada por sua indicação, respeitando limites impostos pela legislação através de editais.

⁹² Além da Coordenadoria de Gestão de Pessoas – RH.

As escolas possuem de um (1) a três (3) coordenadores pedagógicos, variando pelo volume de alunos; escolas que possuem anexos (as chamadas “extensões” ou unidades afastadas entre si, presentes especialmente em zonas rurais) podem ter mais de três (3) coordenadores pedagógicos, excepcionalmente⁹³. A coordenação pedagógica acompanha o planejamento dos professores e os processos de ensino-aprendizagem. A secretaria escolar cuida da parte documental dos estudantes e professores e o coordenador administrativo auxilia os diretores na parte financeira.

Núcleo Gestor e superintendência devem manter constante diálogo, pois são elos entre a administração da Seduc-CE e os docentes. Um dos acompanhamentos realizados pela superintendência escolar junto às unidades é o planejamento dos professores. Seguindo determinação Estadual, cada área escolar planeja em um dia específico, sendo exigido que os professores não tenham aula nesse dia. Nas terças-feiras, a área de Linguagens e Códigos⁹⁴ realiza seu planejamento; às quartas-feiras a área de Ciências Humanas⁹⁵; às quintas-feiras as áreas de Matemática e Ciências da Natureza⁹⁶.

As pautas das reuniões de planejamento de cada área devem ser acompanhadas pela superintendência e executadas pela coordenação pedagógica. Algumas vezes, nos momentos de planejamento, há informes e formações continuadas determinadas pela CREDE/SEFOR responsável em nome da Seduc-CE. Os planejamentos devem ser realizados, portanto, nas dependências da escola e acompanhados pelo Núcleo Gestor.

Dentro do corpo docente há a função de Professor Coordenador de Área (PCA), cargo escolhido pelo Núcleo Gestor para que um professor de *sala de aula*, portanto “não comissionado” (professor sem aditivo salarial por determinada função), auxilie a coordenação pedagógica junto aos professores de cada área. Para isso, o PCA tem carga horária diferenciada, ficando 20 horas semanais em *sala de aula* e outras 20 horas exclusivas para planejamento e auxílio à *gestão*. Esse cargo foi suspenso em 2021 por conta da pandemia de Covid-19, retornando para o ano letivo de 2022. Nos cenários observados, portanto, em uma primeira parte (2019-20), esses professores davam suporte ao Núcleo Gestor, no segundo momento (2021-22) existiram em parte do tempo.

Os demais professores lecionam com 2/3 de carga horária em sala de aula e 1/3 para planejamento de aulas, estudos, atualizações de diários de classe e correções de

⁹³ Há extensões que se distanciam em mais de 40 km do centro da escola.

⁹⁴ Língua Portuguesa, línguas estrangeiras, Artes e Educação Física.

⁹⁵ Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

⁹⁶ Química, Física e Biologia e laboratórios.

provas e trabalhos. As disciplinas da grade curricular possuem carga horária distintas, o que diferencia a quantidade de turmas que cada docente leciona. Em termos de horas/aula⁹⁷ semanais em cada turma, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm quatro (4); História, Geografia, Biologia, Química, Física e Língua Estrangeira, duas (2); Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, uma (1). Somadas chegam a 24 horas/aula semanais, e como as turmas de Ensino Médio regular devem ter 25 horas/aula por semana, esta restante pode ser complementada por algumas escolhas curriculares, sejam projetos como Professor Diretor de Turma (PPDT) ou mesmo aula de Redação ou Matemática básica, à escolha dos diretores juntamente com a superintendência escolar – a paulatina implementação do Novo Ensino Médio a partir de 2022 altera essa configuração temporal.

Com a estrutura administrativa descrita, em uma situação hipotética, caso a Célula de Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, situada em Fortaleza e vinculada à Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional, elabore algum material formativo aos professores, ele chegaria ao Coordenador da CREDE via Secretária de Educação (ou pessoas designadas por ela), seria apropriado pelo Orientador do CEDEA, inserido e acompanhado pela superintendência escolar dentro das escolas e repassado aos professores nos momentos de planejamento pela coordenação pedagógica com auxílio dos PCAs, numa cadeia administrativa consolidada e definida.

Esse é o caminho que seguem ações e programas advindos do “corpo técnico” da Seduc-CE, assim como os conceitos da administração gerencial. Esses preceitos vão penetrando nas unidades escolares pelos professores da *gestão*, que em grande parte são docentes concursados que ocupam cargos administrativos. Formações e cursos direcionados a esses profissionais são promovidos a partir da Seduc-CE, com materiais confeccionados pelos técnicos da Secretaria ou “parceiros”, como o Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Aliança e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED-UFJF).

As divisões da Administração Pública aqui mostradas são preenchidas, insisto, por professores concursados em quase sua totalidade. Cria-se um espectro de servidores que trabalha com objetos (e objetivos) diferentes daqueles exigidos pelos concursos públicos que os selecionaram e, conseqüentemente, relativamente distante daqueles que continuam a exercer tais atividades. Estes desenvolvem definições sobre aqueles, e nessa

⁹⁷ Que duram em regra 50 minutos.

relação desenvolve-se a categoria nativa *sala de aula* para se referir àqueles que continuam lecionando em escolas e, quando saem dessa condição, como de/da *gestão*, como reconhecendo intuitivamente a separação entre os campos.

Não chamam de “gestores”, mas de/da *gestão*, o que pressupõe pertencimento, estar integrado a algo ou ser possuído por ela. Ninguém tem a *gestão*; quem participa dela passa a ser dela, ter maiores salários, ter poder sobre os demais, pertencer a uma minoria e estar próximo da Administração Pública. Como mostram Beserra e Lavergne (2018, p. 121), são convidados a se distanciar do pertencimento original e se identificar com o Estado em suas ideologias e funções. Passam a incorporar saberes distantes daqueles adquiridos nos cursos de Licenciatura, estes difundidos e referenciados pela Universidade. Os novos conhecimentos da/de *gestão* penetram pelas formações continuadas conduzidas pela Seduc-CE e/ou parceiros.

Penetrando mais nessa percepção dicotômica, enquanto a *sala de aula* trabalha mais próxima dos conhecimentos das Licenciaturas, por sua vez vinculados ao saber universitário, nessa espécie de dicotomia e hierarquização de saberes, os institutos privados acabaram por tomar, para aqueles da *gestão*, o espaço que foi da Universidade. O Estado do Ceará possui três Universidades Estaduais: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA), com campi espalhados na Capital e interior do Estado; além da Universidade Federal do Ceará, que juntamente com a UECE, possui Mestrado e Doutorado em Educação, mas o saber da *gestão* advém das formações continuadas oferecidas por consultorias privadas (muitas delas vinculadas a bancos⁹⁸) ou do CAED/UFJF, que por sua vez é focado, como mencionado, na gestão escolar mais alinhada aos preceitos gerenciais.

Há de se destacar também que dentro da *gestão* há uma série de hierarquizações funcionais, em que o servidor é chefe de determinado(s) setor(es) e subordinado a outro(s). A superintendência, por exemplo, é subordinada ao CEDEA e seu orientador, que por sua vez é hierarquicamente inferior ao coordenador de CREDE. Setores como a CECOM e o CEDEA funcionam com alguma independência, mas subordinados ao mesmo coordenador. Até mesmo quando pensamos na direção escolar, há subordinação pedagógica ao CEDEA, mas do ponto de vista de licitações e verbas, o órgão a se reportar é o CEGAF.

⁹⁸ Ver Souza (2017)

Importante frisar que serem universos imbuídos de lógicas diversas não exclui o fato de que são interdependentes. Todo o funcionamento estrutural das escolas passa pela ação dos professores da *gestão*. A merenda escolar é um ponto dos mais claros para perceber isso. Ela é servida em um curto espaço de tempo, cerca de 20 minutos em cada turno, mas movimenta uma gama de relações e sem ela a escola não pode funcionar, posto que é obrigatório o seu oferecimento para os estudantes.

Ana, a já mencionada merendeira, inicia sua jornada geralmente no dia anterior, quando consulta qual é o tipo de comida que será feita no dia seguinte. Para realizar o preparo, ela conta com duas auxiliares de cantina: as três são vinculadas a uma empresa que presta serviços à Seduc-CE. Quando envolve proteínas como frango, o tempero é separado no final do expediente do dia anterior. Por volta das 7:00 já é iniciado o cozimento no fogão industrial e o cheiro da atividade começa a ser sentido por toda a escola, que tem a cantina em seu centro geográfico.

Os alunos quando vão ao banheiro ou à sala do Núcleo Gestor para resolver alguma demanda, passam pela janela da cantina e conferem o que será oferecido. Com poucas palavras, Ana apenas sugere o que será servido, não detalhando aos discentes para diminuir os efeitos que as fofocas sobre a merenda podem causar. A partir do cheiro e das primeiras informações, formam-se teorias dentro das salas de aula sobre a merenda do dia e alguns alunos começam a elaborar estratégias para serem os primeiros a merendar. Aqueles que comem logo tem maior possibilidade de repetir o prato, algo desnecessário em dias de merenda mais simples como suco e bolacha.

A “honestidade” na hora da fila da merenda é algo zelado pelo Núcleo Gestor, que em dias de “frango”, sopa ou “baião de dois com paçoca” tem que se desdobrar para evitar fraudes nas filas: alunos que vão ao banheiro e se escodem no momento da sirene para correrem antes para a fila; estudantes maiores que empurram menores; meninas repelidas pela força física dos meninos; alunos que não querem merendar pegando pratos para amigos com apetite diferenciado. Aquilo que aborrece o Núcleo Gestor acaba por virar piada na sala dos professores: risos de alunos “esgalamidos” (que comem muito) ou das táticas empregadas por eles; aqui é percebido um recorte de gênero, pois os “esgalamidos” são meninos. Até o professor de Geografia que também come demais vira galhofa dos docentes, que sugerem que ele faça uma marmita para levar para casa.

Toda uma série de eventos que envolvem Educação e Administração Pública coexistem na merenda escolar. Humberto, o diretor, monta um calendário de merendas mensalmente e tem contato direto com os fornecedores. A compra só pode ser realizada

com empresas credenciadas que possuem tabelas de preços para a compra dos alimentos. Por vezes, quando há oscilações inflacionárias, é mais vantajoso ter grande estoque na escola comprado a preços menores, mas isso não é simples, pois o armazenamento de alimentos deve seguir todo um protocolo sanitário, ademais, precisaria de frízeres adequados e com espaço para a estocagem.

Formado em gastronomia pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Humberto gostaria de fazer uma merenda mais interessante, mas se vê limitado por questões de orçamento. Seu depoimento feito em fevereiro de 2022 é importante para perceber como a *gestão* comanda uma engrenagem de funcionamento geralmente despercebida pelos professores de *sala de aula*:

O professor só vai saber o que é a merenda quando for *gestão*. A gente tem que adaptar muita coisa para dar certo. Vou te dar um exemplo. Os feriados e os impressados são bons para gente ter alguma margem. Outra margem vem pelos dias de prova bimestral, pois aí a gente libera os meninos depois que terminam a prova, umas 10:00, e a gente faz bem pouquinho merenda para aqueles que realmente não tem comida em casa; eles comem alguma coisa e vão embora. Mas a CREDE não quer que libere mais cedo, por isso a gente enrola aqui até pelo menos umas 8:00, 8:30, aí a gente passa a prova e eles vão embora umas 10 e pouco. Mas eles (da CREDE) não gostam não (...) O valor do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) é R\$ 0,45. O que faz com 45 centavos? Um pão é isso hoje em dia. Eu fiz Gastronomia no IFCE e quis fazer meu TCC sobre como a qualidade da merenda caiu de 2009 para cá. É demais. Lá no São Pedro (escola anterior dirigida por ele) a gente fazia muita comida e quando sobrava, sempre a gente permitia que os alunos levassem para casa, uma comida boa, com proteína, carne moída, frango... hoje quando tem carne moída eu misturo com soja. Como as meninas (as merendeiras) cozinham bem, eles nem percebem. O valor bruto da merenda vem do ano anterior, da quantidade de matrículas. Por exemplo, em 2021 eu tenho 100 alunos e em 2022 eu tenho 150, vou ter que alimentar esses 150 com o dinheiro dos 100. Se o número de matrículas cai, diminui certas verbas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e impacta nas lotações, mas tem a merenda

Pode-se extrair muitos aspectos da fala do diretor que mostram as relações da *gestão* com o funcionamento cotidiano da escola. Inicialmente será mencionado o papel de equilíbrio entre as determinações e interferências da *gestão* fora da escola, algo feito para não impactar tanto o andamento da unidade e apaziguar ânimos de alunos e professores. O dilema do aumento nas matrículas já expõe o equilíbrio necessário a quem ocupa esse tipo de cargo: com mais alunos, o valor-aluno do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aumentaria, algo que favorece na compra de materiais eletrônicos, tintas para impressoras, pinceis para professores, conserto de lousas etc., mas como a merenda é calculada pelas matrículas do ano anterior, diminuiria a verba de alimentação.

Outro exemplo mencionado é a questão das provas bimestrais e todas as relações que delas decorrem: (i) elas são momentos especiais em que toda a escola para e realiza avaliações que geralmente englobam dois meses de aula (mais detalhes à frente sobre as provas como rituais), agrupam várias disciplinas no mesmo caderno de prova, contam com preenchimento de gabaritos pelos alunos e simulam o mais próximo de vestibulares; (ii) por terem que realizar até 60 questões em um único turno, é necessário tempo e concentração por parte de toda a escola, daí destinar um dia letivo apenas para a realização dessa atividade; (iii) interferir nesses momentos cruciais do ano letivo é mexer na lógica de discentes e docentes, pois diminuir o tempo de prova prejudica muito os alunos que se dispõem a resolver as questões, ao passo que segurar muito tempo todos os alunos vai gerar indisciplina daqueles que não demoram muito a terminar a prova; (iv) o arranjo do diretor é iniciar a prova mais tarde, cerca de 8:30 no turno matutino e 14:00 no vespertino, para que aqueles alunos “apressados” sejam liberados em um horário que não gere críticas dos superiores hierárquicos, que no caso do Tarcísio Freire certamente ocorre pela pequena distância da sede da CREDE – menos de um Km.

Outro aspecto que a fala sobre a merenda demonstra, é a dificuldade da *gestão na precariedade*. O valor por aluno destinado para a merenda requer que sejam feitas adaptações que envolvem, por exemplo, diminuição de alimentos no dia das avaliações bimestrais, deixando apenas uma “reserva” para os mais necessitados. Se o desejo “da CREDE” for atendido, nesses dias seriam realizadas merendas para todos, algo que impactaria a qualidade e quantidade de merenda ao longo do ano. As avaliações bimestrais são realizadas quatro vezes ao ano, geralmente com quatro dias de provas a cada ciclo, ou seja, são 16 dias letivos destinados a elas – mostrando sua importância simbólica – e uma economia considerável de merenda escolar, quase um mês letivo de economia, algo que faz “render” a comida.

Além disso, o diretor tem que manter relações de confiança com os fornecedores, pois como não há como armazenar muito alimento na escola, muitas vezes as compras maiores são deixadas no próprio depósito dos fornecedores, que por vezes atrasam ou reclamam que os alimentos foram comprados com preços baixos em relação às oscilações inflacionárias. Discussões ao telefone e denúncias às vezes ocorrem, algo que não favorece, pois diminui o leque de opções de fornecimento, algo especialmente preocupante em cidades do interior.

A precariedade estrutural na construção do Tarcísio Freire, elencada quando foi descrita sua estrutura física, é complementada por toda uma série de outras, como a de

verbas cotidianas para alimentação. Todo o processo de funcionamento da escola é dependente da figura de Humberto, que não envolve nesse cotidiano sua “equipe pedagógica”, do contrário, ele procura isolá-la para que trabalhem envolvidos “só com o pedagógico”, como ele disse. Sua participação no ensino propriamente dito ocorre em casos extremos de indisciplina e no contato com as famílias e o Conselho Tutelar. Sobre essa relação entre o pedagógico e o administrativo, ele disse:

A pedagógica é mais difícil. Envolve muitos professores, matérias, aprendizado dos meninos... Eu fico muitas vezes fora das decisões pedagógicas por causa da administrativa, mas é mais difícil. O pessoal é bom (coordenação pedagógica) e eu confio. A administrativa facilita o trabalho do professor, dá condições de aula, pincéis, a merenda é muito importante, equipamentos...

O quanto dessa precariedade se reflete no aprendizado? De que forma pode ser julgado um trabalho escolar com instrumentos avaliativos como os presentes no SPAECE e IDEB, por exemplo? Para o diretor, mesmo que haja muita dificuldade no trato da parte administrativa (que ainda envolve a secretaria escolar, gestão do pessoal terceirizado como serviços gerais e portaria e outros tipos de licitações), ele percebe o “pedagógico” como algo mais complicado, pois envolve “professores e matérias”, além do “aprendizado dos meninos”. Ele é o responsável por prestar contas sobre o aprendizado, mas tem sua atenção dividida por todo o funcionamento estrutural e os graves problemas disciplinares. Equilibrar professores “especialistas” (Historiadores, Químicos, Físicos, Sociólogos etc.) em suas dinâmicas de aula, disciplina e avaliação no comando de 13 “matérias” para cerca de 800 adolescentes é considerado por ele como o mais difícil trabalho da *gestão*.

Percebida como algo fora da *sala de aula*, a expressão *gestão* deve ser problematizada e expandida, pois como vimos, dentro das atividades de organização e gerenciamento do trabalho escolar, muitas dimensões administrativas coexistem e concorrem para o bom funcionamento. O caso da merenda escolar expõe, por exemplo a **gestão financeira** concomitante com a **gestão pedagógica**, posto que para pensar o bom funcionamento das provas, há de se fazer uma associação com a boa qualidade da merenda, que por sua vez precisa “render” com o baixíssimo valor pago pelo poder público. Por parte da **gestão da CREDE/Seduc-CE**, há a preocupação de padronizar os horários de entrada e saída dos alunos, pois do contrário pode fomentar decisões escolares que liberam discentes fora daquilo determinado pelo sistema, diminuindo o tempo na escola e gerando problemas familiares.

A **gestão da escola** por parte do diretor em particular e do Núcleo Gestor de maneira específica, conta ainda com os “braços” da *sala de aula* que são os PCA, que auxiliam tanto na questão dos insumos para as provas como na comunicação entre os professores, nas reuniões, grupos de WhatsApp e conversas informais, avisando, defendendo decisões e pontos de vista daquilo que pode ser feito para o bom andamento. Gerenciar uma escola é tratar com essa multidimensionalidade daquilo que é definido apenas como *gestão* pelo senso comum e expresso na palavra em questão. As lógicas diferentes são sintetizadas por palavras que procuram exprimir valores, compreensões coletivas e posicionamentos, pontos de vista interseccionados e interdependentes, como veremos a seguir.

4.2 Lógicas em contato

Há uma intensa troca de conhecimentos e diretrizes entre os professores de *gestão*, que se localizam na sede administrativa em Fortaleza, nas CREDE/SEFOR e em cada unidade escolar, representados pelos Núcleos Gestores; tais interações muitas vezes passam distante dos professores de *sala de aula*. Os contatos mais próximos que os professores lotados em *sala de aula* têm como os instrumentos de gestão escolar e as diretrizes da Seduc-CE são aqueles proporcionados pelo convívio diário com diretores, coordenadores pedagógicos e, mais ocasionalmente, superintendentes escolares, a *gestão* dentro ou em contato com a escola. Há possibilidades diversas de ocorrência desses contatos, e eles são relacionais, mesmo com a demarcação hierárquica e os poderes instituídos; há docentes que mantêm relação relativamente distante da *gestão* e dos “professores-gestores”, convivendo com colegas igualmente distantes e/ou alunos, seguindo o que os planejamentos anuais e as bases curriculares exigem, planejando nos dias programados e fazendo o que cotidianamente é chamado de “só dar aula”.

Cléber é professor de Filosofia com graduação e mestrado na área. Ele “concentra suas 200 horas” (assim é definido quem preenche sua carga horária em uma única unidade) como “professor temporário” há cinco anos no Tarcísio Freire. Aos sábados, leciona em uma faculdade particular e por isso tem seu tempo bastante ocupado. De bom relacionamento com os colegas, ele foi PCA de Ciências Humanas por dois anos (2017-2018), quando foi substituído por opção do diretor por um professor concursado. Durante o período como coordenador de área, auxiliava nas correções e fotocópias das provas, além de realizar “tarefas” a pedido do Núcleo Gestor: confecções de listas de alunos e

professores para projetos escolares de sua área, auxílio na divulgação de ações, preenchimento de plataformas entre outras. Não propunha projetos pedagógicos ou “formações” (propostas de discussões que podem partir do Núcleo Gestor e/ou PCAs, envolvendo algum debate sobre livros, textos acadêmicos ou oficinas), tanto que, em comum acordo com a direção, saiu do posto para dar lugar a um colega que “auxiliasse a *gestão* com elaboração de projetos e formações”, como ele mesmo disse. Também afirmou que “apesar das dificuldades, dar aula é mais simples”.

Cléber cumpre 40 horas semanais na mesma unidade e seus contatos com a *gestão* escolar foram de aproximações e distanciamentos, e a situação aqui apresentada mostra como uma grande quantidade de professores se relacionam cotidianamente. Nos deslocamentos de funções, são desenvolvidos períodos de maiores e menores “intimidades” com discursos, instrumentos e programas elaborados fora da escola e introduzidos nela por “professores-gestores”. Nesses contatos ocorrem intimidades e, ocasionalmente, repulsas. Algo destacado por ele e outros professores, é a percepção de que certos projetos sofrem descontinuidades⁹⁹ pouco esclarecidas, fazendo supor que recomendações/determinações de *gestão* podem ser fluidas e carregadas de componentes aborrecedores: projetos são abandonados bruscamente após a dedicação de profissionais e outros novos são lançados sem consulta, forçando aderências e gerando antipatia, uma via interessante para pesquisas etnográficas.

Há caminhos para “sair de *sala de aula*” e chegar a cargos de *gestão* na Seduc-CE, um deles, inicial, é se submeter às provas promovidas periodicamente para a criação do “banco de gestores” (ou *da gestão*), formado por servidores aptos a esse exercício. A participação em Núcleos Gestores, por exemplo, é precedida pela exigência de pertencer a esse “banco”; o segundo passo é o convite de alguma instância para adentrar no quadro da *gestão*, seja nas escolas ou fora delas. Empossados dos cargos, passam a fazer parte de “formações continuadas” e cursos oferecidos especificamente para gestores, sejam nas sedes regionais ou em Fortaleza; acréscimos salariais são incorporados (“comissões”) e há um efetivo distanciamento dos conteúdos escolares aprendidos nas licenciaturas; “novos” saberes passam a ser incorporados.

Cumpra-se o que Mota e Gadelha (2015) mostram ser instrumentos de um ciclo panóptico encerrado em si: a prova para “gestores” autoriza e ratifica os saberes oficiais prévios para os cargos, e uma vez empossados deles (e de certa forma possuídos por eles),

⁹⁹ Projetos como as escolas em modelo “Liceu” e CAIC, por exemplo, foram descontinuados.

há continuadas “formações” para confirmar um saber igualmente autorizado e em constante renovação, em busca de “indivíduos produtivos” para aquele corpo administrativo (MOTA; GADELHA, 2015, p. 820). Marcam-se os aptos, que justamente por serem, sofrem vigilância de seus chefes e a exercem sobre aqueles que permaneceram na escola.

Para além do poder de vigilância e da hierarquia funcional e salarial, forma-se uma distinção de saberes, em que aquilo que se aprende enquanto *gestão* passa a ser prioritário, exato, racional, maduro e sustentáculo do que se faz em *sala de aula*. As plataformas digitais das consultorias (Institutos que prestam assessoria pedagógica e instrumentos cibernéticos) e seus cursos contínuos passam a fazer parte do novo saber que é valorizado do ponto de vista do poder funcional e financeiro.

Licenciados em Química, Biologia, Filosofia, Letras, Matemática etc. passam a conviver com um saber-fazer afastado dos conteúdos dos Livros Didáticos. Imbuídos de tarefas e leituras muito distantes dos conteúdos eminentemente escolares, quando passam certo tempo na *gestão*, sentem dificuldades – e insegurança – em retornar a lecionar. Acabam relativamente presos em uma experiência profissional que os afastam de seus saberes docentes iniciais e se acostumam com um acréscimo financeiro vinculado a esses saberes e práticas.

Jeniffer, professora de Geografia de 35 anos, lecionou em escolas particulares na Região Metropolitana de Fortaleza por três anos, até ser aprovada no concurso da Seduc-CE de 2014. Em 2015, casou-se com um professor de Matemática, que deixou a direção de uma escola em Maracanaú para assumir um cargo comissionado na cidade *lócus* desta pesquisa, naquele mesmo ano. Ele passou a ser “chefe de gabinete” do coordenador da CREDE e ela foi designada para o cargo de superintendência escolar. Após três anos de um trabalho relativamente bem-visto pelos colegas da região, especialmente por conta de sua cordialidade e estímulo à autonomia escolar (como disse Humberto, diretor do Tarcísio Freire), foi designada para o setor de Recursos Humanos da CREDE.

Também bem-avaliada por sua cordialidade e rapidez nas respostas às demandas dos professores, Jeniffer não leciona Geografia desde 2015, salvo esporádicas iniciativas nos dois primeiros anos como superintendente escolar. Desde 2018 está concentrada na legislação trabalhista que ampara os professores, cultiva na memória códigos, portarias e todo tipo de legislação concernente ao funcionalismo docente do Governo do Estado do Ceará. Enquanto está fora da *sala de aula*, cumpre jornadas de oito horas diárias em frente a um computador, passa o dia em ligações para a sede da Seduc-CE no Cambéba,

Fortaleza, assim como para as secretarias e diretores escolares, esclarecendo contratos, licenças e lotações de servidores. Disse que quando se aborrece com alguma coisa no trabalho, pensa em voltar para a *sala de aula*, local de mais liberdade e prazeres, segundo sua versão meio idealizada. Por que não vai? Ela não respondeu objetivamente esta pergunta, mesmo refeita e ratificada. As comissões salariais e a perda do contato com a Geografia e com o *habitus* docente podem ser caminhos da resposta.

Voltando ao panoptismo inerente à *gestão*, o “acompanhamento”, por parte dos técnicos, dos planejamentos e das ações do Núcleo Gestor, que por sua vez faz esse trabalho junto aos professores, traz um ar de “controle”, o que tornaria a *gestão* eficiente. Cumpre aquilo que Gaulejac (2007, p. 36) mostra como parte da “doença” que é a Gestão: “indo buscar do lado das ciências exatas uma cientificidade que elas não puderam conquistar por si mesmas, as ciências da Gestão servem, definitivamente, de suporte para o poder gerencialista”.

De posse de informações obtidas através da vigilância panóptica, a *gestão* administra o sistema de ensino e pressiona os profissionais sob seu poder. Há pouco diálogo, contudo, sobre as fragilidades da própria Seduc-CE e como isso atrapalha o trabalho. “Quando a gente erra é bagunça, quando eles erram, é adaptação”, disse algumas vezes Humberto, o diretor. Os professores *de sala de aula* não têm, com efeito, como controlar os “professores-gestores”, não acessam suas plataformas digitais e não exercem sobre eles pressão análoga à sofrida. São vigiados por colegas que não abrem espaço para a vigilância do outro.

Um exemplo são as postagens constantes dos planos de aula por parte dos professores. Antes entregues a coordenadores pedagógicos para análise e posterior submissão a superintendentes escolares, seja em papel impresso ou por e-mail, isso se tornou um ciclo constante de preenchimento de plataformas. Os professores têm que entregar planos anuais no início do ano para as coordenações pedagógicas das escolas e depois postá-los na plataforma “Professor Online”, ferramenta cibernética em forma de site e aplicativo de celulares que a *gestão* tem total acesso sobre o que os professores postam. Em cada aula lecionada os docentes precisam registrá-la no “Diário Online”, e para isso há duas maneiras possíveis: “puxando os conteúdos” do plano anual, ou seja, confirmando que a aula daquele dia consta no planejamento anual; ou postando “novas aulas” fora dele, ou seja, “abrindo” um novo registro.

Aulas “fora do plano anual” são considerados pelo sistema do “Professor Online” como “não planejadas” ou “aulas avulsas”, malvistas por fugirem daquilo que foi

proposto no plano original. Através de relatórios feitos por inteligência artificial, coordenadores pedagógicos são questionados por superintendentes e repassam a demanda das “aulas avulsas” aos professores de *sala de aula*. Nas cobranças relativas a esse fenômeno específico, a *gestão* apresenta, inclusive com porcentagens, as “falhas” dos docentes. A estatística vem conferir um ar de controle e cientificidade ao poder de cobrança do sistema (GAULEJAC, 2007), que na sociedade empresarial exerce o panoptismo destacadamente através de programas de computação. Em uma atividade tão densa como a Educação, toma-se como “produtividade” a ação de registrar ou não aulas que foram previamente registradas em um aplicativo de mensagens. Daí pode se interpretar alguns dos valores educacionais que este tipo de prática desenvolve e estimula.

Professores há muito entregavam, todos os anos, planos anuais que, raramente, eram lidos pelos superiores (até pelo alto volume), ou eram lidos e “esquecidos” por eles, com raras intervenções pedagógicas. Para remediar essa sensação de “não leitura” e descaso, comum entre os professores *de sala de aula* e alvo de desmoralização e chacota da *gestão*, criou-se um programa de computação que simula a leitura humana, fazendo com que os professores se sintam vigiados, mesmo que ninguém (tratando de humanos) leia de fato o que eles escreveram. Cria-se uma “verdade” baseada numa objetividade técnico-cibernética: determinado professor “não planeja suas aulas”, atestado por uma inteligência artificial.

Foi nesse cenário que Nélio, o superintendente escolar do Tarcísio Freire em 2019, “pediu” para os coordenadores pedagógicos exigirem de “seus” professores que eles postassem, em uma planilha compartilhada pela internet, todos os planejamentos de cada aula semanalmente, a fim de ter “um maior acompanhamento”. Cleber, o referido professor de Filosofia, disse sobre isso: “eles não leem nenhum e pedem não sei quantos... Isso é para arranjar trabalho no dia do planejamento”. Um professor de Filosofia tem apenas uma hora/aula por turma, ou seja, para “fechar” sua carga horária precisa ter 27 turmas e postar todas as chamadas e registros de aula, além de se preparar teoricamente, elaborar e corrigir provas e materiais didáticos; o preenchimento de “plataformas” ocupa praticamente todo o seu tempo de planejamento.

Uma das formas de cumprir essas exigências dentro dos prazos acordados é otimizar o tempo na elaboração das provas através do artifício de “bancos de questões¹⁰⁰” da internet. Cumprindo as 40 horas semanais inteiramente na escola e faltando, ainda

¹⁰⁰ Sites e/ou programas de computador que possuem milhares de questões de várias disciplinas separadas por temas.

assim, tempo para cumprir todas as tarefas exigidas pela *gestão*, opta-se muitas vezes por “sacrificar” as avaliações ou o real planejamento das aulas: buscas por materiais, estudos de textos e elaboração de dinâmicas de ensino mais atraentes. A *gestão* não tem como acompanhar e impedir a aula realmente “não planejada” em sala de aula, do contrário, cria tantos instrumentos de vigilância e prestação de contas que fomenta e/ou legitima as aulas com planejamento precário e os alunos, ente de menor capital simbólico, são afinal os mais enganados.

O reiterado e oficializado costume de ser vigiado em tempo real por plataformas digitais que formulam relatórios sobre produtividade docente, e a posição hierárquica inferiorizada dos vigiados em relação aos vigilantes, marcam o clima de desconfiança a que se refere Haroche (2015, p. 66).

Nessas sociedades, tanto os organismos como os indivíduos devem prestar conta com precisão não tanto do que fizeram, mas do que *estão fazendo* no momento presente, assim como do que pretendem fazer. O que supõe, assim, cifrar para tentar suprimir o que é considerado perda de tempo, falta de rentabilidade, tudo que é julgado inútil, imprevisível – em outras palavras, o que é, por definição, *inavaliável*. De modo constante, é preciso *prestar contas* aos organismos de tutela, à administração, à sociedade (grifo da autora).

A cobrança individual ao professor que não planeja e executa suas aulas como esperado pelo sistema, desconsiderando toda a coletividade e o cenário em que isso ocorre, culpabiliza o indivíduo “improdutivo” segundo a marcação de um sistema que, de forma não acordada, modificou de maneira arbitrária seu modo de avaliar e mensurar o trabalho. Torna-se mais um traço da “cultura do empreendedorismo” a que se refere Gadelha (2009, p. 156), posto que a própria adaptação do profissional às novas demandas da Gestão Educacional mostra sua disposição de proatividade, inventividade, inovação, flexibilidade e senso de oportunidade. Nas referidas formações e no cotidiano das escolas, o professor que se “adapta”, aquele que “se moderniza” acaba por receber reforços positivos desse comportamento. Em falas que presenciei quando estive lotado na CREDE, algumas vezes o coordenador regional questionava: “como o professor não quer o Diário Online? Algo feito só para ajudar... não entendo”. Aqueles que não se adaptam, não gostam ou se negam às “novidades” passam a ser questionados em seus interesses ou mesmo racionalidade. Esse raciocínio facilmente é direcionado às avaliações em larga escala: como um professor não aceita “focar” nas provas externas se elas servem para o “bem”?

Mesmo sem concordar, às vezes muito pelo contrário, docentes acabam por entrar na espiral dessas atividades de compartilhamento interminável de informações. Àqueles

que seguem às normas e exigências há congratulações e relativa paz é concedida, aos que não cumprem, seja por falta de tempo, adaptação às novas demandas ou rebeldia, há constantes lembretes de inadequação, seja em reuniões de planejamento ou conversas mais reservadas com a coordenação pedagógica ou mesmo a direção escolar.

Desde os profissionais até os alunos, proporciona-se um ambiente que recompensa os sujeitos (docentes e discentes) para que eles entreguem resultados, mesmo que para isso seja necessário fugir da essência do trabalho a que estão vinculados. Para quem trabalha *em sala de aula*, o tempo da aprendizagem, especialmente em um público de *capital cultural* diverso, não tem como seguir a lógica temporal de uma plataforma digital. Há a convivência de tempos de aprendizado, momentos de debates sobre conteúdos, afagos e anedotas, enfim, tudo aquilo que a *sala de aula* vivencia. Estará presente, assim, de forma quase incontornável, o desestímulo pelo não alcançado e/ou a mímica de desempenho¹⁰¹. E muito dificilmente esse tipo de comportamento não será estendido a outras formas de avaliação, como as de larga escala.

Os profissionais dão diversos significados para esse fenômeno. Um professor de Educação Física, 28 anos, concursado e empossado desde agosto de 2021, vivenciou outras experiências como docente em um Estado vizinho. Sobre a organização da Seduc-CE, ele disse:

Aqui é muito rígido! Essa coisa de planejar na escola prende muito o professor. Eles controlam tudo que a gente faz. Deveria pagar mais, então. Lá (Estado vizinho) o salário era maior e a gente só ia no dia e hora da aula. Um professor com 200 horas mata a carga horária em dois dias. Mas assim, aqui, já que cobra mais, dá para fazer um trabalho melhor

A dialética cobrança-qualidade do trabalho está presente na fala do professor. Ele reclama do salário, pois já que percebe que trabalha tanto entre aulas e planejamentos, poderia ter melhor remuneração. Ao mesmo tempo interpreta a efetiva cobrança e controle da Seduc-CE como algo que proporciona um caminho mais seguro para um trabalho escolar melhor. Para esse docente, a cobrança, da forma que se apresenta, tem alguns resultados positivos.

Diogo, um professor de História de 43 anos, concursado desde 2003, sobre o mesmo assunto e na mesma conversa, disse: “é, aqui é chato, mas tem que ver se quer ficar que nem outros Estados do Brasil, em que as escolas são todas soltas e bagunçadas”. Ambos relacionam a “chatice” da cobrança à qualidade do trabalho, afirmando que o

¹⁰¹ Ver Beserra, 2014.

oposto são Secretarias Estaduais que deixam suas escolas “soltas” e permitem arranjos na formação de horários que beneficiam os professores, mas prejudicam o “trabalho melhor”.

O rigor no controle de seus professores e as “formações continuadas” constantes se mostram como tentativas de criação/manutenção de um sistema de ensino coeso e organizado a partir do poder público, como propõe Gellner (2000). Mas a coesão pretendida pelos sistemas de ensino para sua própria existência, a fim de executar um programa educacional padronizado e disciplinado, é influenciada pela existência de um grande espectro de profissionais que assimilam e repassam os valores institucionais disseminados. Isso ocorre muitas vezes com aproximações e afastamentos daquilo que o sistema propõe, a despeito da “formação continuada” e da rede hierárquica definida, com adesões e resistências, com maior ou menor grau de consciência e enfrentamento direto ao poder central institucional (SCOTT, 2011), sempre a depender das trajetórias, valores e cargos hierárquicos e em diálogo com a cultura dos indivíduos.

As tentativas de controle e mensuração dos trabalhos escolares se encontram com as realidades vivenciadas nas escolas. Atrasos nos planos, convencimentos dos chefes mais próximos de que o exigido é incompatível, burlas coletivas combinadas, “esquecimentos” e a simples negação “para ver no que vai dar” acontecem a despeito das pressões do sistema. A Gestão assim posicionada produz “pressão dos números e dos instrumentos de medida, em detrimento de uma reflexão sobre processos, os modos de organização e os problemas humanos” (GAULEJAC, 2007, p. 42), e como também mostra este autor, os números sempre devem ser de avanço, na busca incessante de aumentar a “produtividade” a custos cada vez menores, algo que marca a sociedade gerencialista.

Definições sobre “aulas dadas” ou “aulas planejadas” esbarram, ainda, naqueles que as recebem. Uma das turmas do Tarcísio Freire, o 3º D do turno vespertino, tinha uma combinação de alunos que resignificava o tempo e o valor das aulas. Formada por 33 alunos, dos quais 18 trabalhavam no turno matutino, sendo destes 12 em mercantis da cidade, mostravam-se desinteressados em aulas “chatas”.

Roberto, aluno que trabalha desde os 14 anos e que aos 18 trabalhava carregando caixas em um mercantil, queria “terminar os estudos para arranjar emprego nos dois turnos”. Durante as aulas, por repetidas vezes podia ser visto dormindo. Perguntado sobre a razão, sorriu e disse: “cansado... só isso”. Perguntei se ele gostava das aulas, no que respondeu: “algumas são legais, aí eu assisto, depois que ficam chata, eu durmo. Quando

tem atividade valendo ponto eu dou atenção, faço direitinho, ganho os pontos e vou passando (de ano)”.

“Aulas legais”, a exemplo, são de Química e Sociologia. Ele gostava dos professores: “dizem coisas bem legais, simples, que a gente usa. A professora de Química mostra umas coisas de ciência, legal de saber; Sociologia fala de alfabetização e fez um trabalho de entrevistar os pais da gente, foi legal”. Roberto vai ser o primeiro da família a ter o Ensino Médio concluído, sem histórico de indisciplina ou muitas notas baixas, mas seletivo naquilo que quer aprender na escola e ativo naquilo que pode fazê-lo progredir e “terminar os estudos”.

Roberto participa do ciclo panóptico ao ser constantemente submetido a “simulados SPAECE” para atestar sua proficiência, mas assim como alguns de seus colegas dentro e fora da turma (como veremos mais adiante), joga com o tempo e julga se é prioritário para ele realizar as atividades da *gestão* para a *sala de aula*. O que os marcadores de qualidade e de prioridade significa para a *gestão* pode variar aos professores eminentemente de *ensino* e ainda mais aos alunos, cada um com ritmos e prioridades que dialogam com suas trajetórias.

Como já foi mencionado, assim como os sujeitos, as escolas possuem ritmos que acabam por se integrar a outras “cadências”, que criam formas de trabalho que interferem na formação que se oferece. A *gestão* tenta impor sua temporalidade através de seus instrumentos, como plataformas digitais, eventos, ciclos, saberes e poder sobre a escola e seus participantes; não nos esqueçamos, ser da/de *gestão* significa chefia.

A estrutura administrativa foi consolidada para que os programas educacionais sejam executados nas escolas. Não há como escapar da concepção de que o ensino e a administração das escolas são interseccionados, concomitantes, consecutivos, tensionado e que disputam o tempo vivido. Ilustrei aqui com os exemplos da merenda, dos planejamentos e das plataformas de controle para mostrar que as avaliações em larga escala, foco deste trabalho, se constituem como uma das muitas vias de intersecção entre os campos da Administração Pública gerencial e a Educação Escolar, mas além dessa ilustração, mostra parte daquilo que elas vem atravessar, pois cada uma dessas atividades é envolta em um universo de relações precárias de trabalho impossíveis de ser avaliadas com instrumentos avaliativos pautados no gerencialismo.

A Seduc-CE busca, através de mecanismos de controle, criar um ambiente de coesão que permita que o sistema funcione com certa unidade de procedimentos, algo que compõe sistemas escolares. Sua *gestão* e seus programas se encontram e dialogam com

sujeitos diversos, mas ela mesma cria unidades formalmente diferenciadas de ensino, reconhecendo as demandas plurais da sociedade. Como propõe Durkheim (1953), a educação é plural, inclusive a oferecida oficialmente pelo Estado, e dentro Seduc-CE há diversos tipos de escolas, variando em público e funções. Compreender essa diversidade localiza mais ainda o Tarcísio Freire e lança mais luzes sobre a complexidade de se estabelecer padrões e cobrar metas dentro dessa diversidade. A seguir far-se-á uma exposição sobre os tipos de escolas estaduais públicas do Estado do Ceará.

4.3 A(s) escola(s) pública(s) de Ensino Médio

Há uma relativa pluralidade nos tipos de escolas administradas pela Seduc-CE. Dentre os tipos existentes, por exemplo, há as escolas de tempo integral, que existem em dois tipos distintos: Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) e Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Elas totalizam, a partir de 2022, 392 unidades (261 EEMTI e 131 EEEP) de um total de 746, equivalente a 60% do total de escolas e 42% do total de matrículas – por funcionarem em tempo integral, a quantidade de alunos nessas unidades é menor, pois o mesmo público frequenta os dois turnos). Os números mostram o avanço desse tipo de escola no Ceará: no início desta pesquisa (2019), as escolas com “jornada ampliada” eram 38% do total de unidades e 26% do total de matrículas.

As EEEP fazem parte de um programa instalado no Estado do Ceará desde 2008 e que tem sido continuado desde então. As escolas deste modelo funcionam para formação técnica integrada e suas unidades existem em dois tipos: “adaptadas”, com antigas escolas regulares preparadas estruturalmente para receber o “novo” perfil; e as “padronizadas”, que seguem um modelo arquitetônico próprio, com quadra poliesportiva, auditório, laboratórios e amplos refeitórios¹⁰².

As EEMTI iniciaram suas atividades em 2016 e contam com disciplinas opcionais eletivas elaboradas pela Seduc-CE agregadas ao currículo propedeutico obrigatório. O programa defende a diversificação do currículo, com os estudantes montando parte de seu itinerário formativo. As unidades são instaladas preferencialmente em locais de

¹⁰² <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>

vulnerabilidade social e/ou baixo desempenho nos índices educacionais – 50% ou mais alunos recebendo Bolsa Família e/ou menos de 60% de vagas ocupadas na escola¹⁰³.

O trabalho de Wellington Silva (2020) sobre uma “escola de tempo ampliado” administrada pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco analisa as interferências dos programas de Educação advindos de agendas neoliberais visando resultados educacionais, algo que pressiona professores e alunos, desconsiderando subjetividades. Aqui há um caminho com semelhanças, mas priorizando as avaliações em larga escala em escolas regulares (de jornada comum de um turno, ainda a maioria das unidades e das matrículas) e com destaque à discussão das interseccionalidades dos campos da Administração Pública e Educação Escolar.

A Seduc-CE também conta com a Educação Escolar Indígena e Quilombola, que tem currículo diferenciado, formando um total de 39 escolas (5% do total de unidades) e 2% das matrículas. Os Núcleos Gestores desses três tipos de escolas “não regulares” (EEEP, EEMTI e Indígenas e Quilombolas) são escolhidos por indicação de suas respectivas CREDE/SEFOR, e as matrículas, no caso das EEEP, ocorrem com análise de currículo.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) abrigam um baixo número absoluto de alunos, que frequentam essas unidades de forma semipresencial, com as matrículas ocorrendo de forma flexível e o tempo de permanência dependendo da realização de módulos e provas nas unidades, com diminuição significativa de matrículas nos últimos anos. Os Núcleos Gestores desse tipo de escola são escolhidos através de eleições, assim como as escolas regulares, explicadas a seguir.

Tratando de Seduc-CE, se a maior parte dos estabelecimentos de ensino são, desde 2022, aqueles que contém “jornada ampliada” (60%), as matrículas ainda são majoritariamente alocadas nas chamadas “escolas regulares”, que abrigam seus alunos em um turno presencial e praticam o regime geral de lotação de professores¹⁰⁴. Essas unidades também contam com eleições diretas para formação de Núcleo Gestor com votos da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e responsáveis, todos com o mesmo peso). As eleições de diretores ocorrem geralmente a cada quatro anos – há

¹⁰³ Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) - Secretaria da Educação (seduc.ce.gov.br) Acesso em 12/12/2020, 10:50.

¹⁰⁴ Os professores são lotados por editais gerais, em que concursados tem preferência a partir do tempo de concurso e idade, e os temporários respeitando uma lista que conta com selecionados em concurso para tal fim, ficando a escolha do diretor apenas quando não há candidatos à vaga nos referidos quesitos. Ver Diário Oficial do Estado (DOE) de 22/02/2018; Ver: <https://www.seduc.ce.gov.br/lotacao/>.

momentos de adiamento por questões específicas, como nos desdobramentos da pandemia de Covid-19, em que os mandatos foram alongados por mais um ano – e para concorrer à vaga, é necessário estar no “banco de gestores” e ter Especialização *latu sensu* em Gestão Escolar ou Graduação em Pedagogia.

Não é necessário ser concursado para assumir cargo de direção escolar, ficando o diretor nessas condições remunerado apenas pela comissão salarial; o diretor-concursado acumula o salário e a comissão salarial. Uma vez eleitos, os diretores escolhem sua equipe de *gestão*, formada por coordenadores pedagógicos (que também recebem uma comissão salarial e devem estar no “banco de gestores”, mas não precisam dos outros requisitos), coordenação administrativa e secretaria, esses dois últimos cargos exercidos por terceirizados com formação técnica ou superior em Administração e Secretariado Escolar, respectivamente. A exoneração da função de todos esses cargos do Núcleo Gestor fica a cargo da direção escolar.

Tratando dessa diversidade de escolas, muitas funcionam há décadas, mantendo relações próximas com suas comunidades; outras são mais novas e construídas na esteira da expansão de vagas da Educação Básica do país, com formação recente de Núcleos Gestores (há unidades na cidade *lócus* que ainda estão com seu primeiro diretor escolar). Cada uma dessas unidades são locais de relações sociais complexas, pois apesar de serem ligadas a um sistema formal e consolidado de organização burocrático-estatal, estão inseridas em seus contextos próprios (disputas políticas internas, compreensões de currículo, perfis familiares, localização geográfica, cultura da comunidade etc.), e executam as políticas públicas educacionais à maneira que conseguem¹⁰⁵.

Por essa complexidade de relações, analisar um cenário escolar e os desdobramentos de uma política pública específica, como o SPAECE, torna-se algo fundamental para a compreensão das possibilidades da formação dos cidadãos nacionais nesse sistema que foi montado para isto. A seguir será apresentada uma comunidade escolar específica, para que a partir daí possamos analisar do ponto de vista etnográfico os sujeitos e suas relações com a política pública que pretendemos estudar.

¹⁰⁵ Ver Dayrell, 1996.

4.4 O Tarcísio Freire em funcionamento: entre tempos, eventos e sujeitos

Nas ruas de uma cidade específica, por volta das 7:00, uma quantidade enorme de crianças e adolescentes fardados adentram prédios construídos pelo poder público. Aqueles que estudam em escolas Municipais usam as mesmas fardas, ao contrário dos matriculados nas escolas particulares e Estaduais. Uma quantidade considerável de ônibus cruza as ruas levando esses estudantes para as mais diversas unidades. Num município sem transporte urbano público, é praticamente no horário de entrada das escolas que é possível ver ônibus circulando. Em escolas de Ensino Infantil e Fundamental também é perceptível a quantidade de pais que levam seus filhos a pé, moto ou carro, algo diferente do Ensino Médio Estadual, em que os alunos vão nos referidos ônibus, a pé, bicicletas ou motocicletas. A quantidade de menores de idade que vai às escolas da cidade pilotando motocicletas impressiona.

Uma vez dentro das escolas, os alunos são expostos a conceitos e conteúdos que dificilmente realizariam em suas casas: filas para entrada, merenda e uso banheiros; sentar-se juntamente com os colegas para instruções coletivas; respeito aos horários estabelecidos; cobranças por tarefas prescritas pelos professores; respeito ao turno de fala; leituras e cálculos. Mas na mesma instituição que pretende ensinar isso, um professor deixa os alunos esperando em sala porque está ao celular numa conversa bem-humorada, tanto que os risos podem ser escutados pelos alunos. Pelo segundo dia consecutivo faltam água e merenda, o que impacta o ambiente pela agonia da espera do lanche e o uso insalubre de banheiros – há quatro sanitários para um público de cerca de 400 alunos por turno. Uma turma de 2º ano do Ensino Médio vai sair às 9:30 para casa (o horário “normal” seria 11:45), pois dois professores faltaram, e para que não ficassem sem ter o que fazer, outro docente “subiu” a sua aula, ficando assim em duas salas ao mesmo tempo; o professor passa 20 minutos copiando na lousa, deixando os alunos ocupados enquanto vai para outra sala fazer o mesmo, num “revezamento de aulas”. Os jovens vão incorporando ali o imprevisto, o atraso, muitos tipos de aula e percepções sobre como algumas instituições funcionam no Brasil. Perguntada sobre como percebia a escola em um momento como aquele, uma aluna daquela turma que teve sua aula com professor “dividido” entre duas salas, respondeu: “sei lá, às vezes é meio aleatório”.

A falta de professores estimula os adolescentes a irem ao banheiro e com esse argumento darem uma volta pela escola. Sem a vigilância dos docentes, os corredores passam a ser protagonistas do ensino para alguns. José, 49 anos, vigilante da escola,

também cumpre a função de bombeiro hidráulico e eletricitista. De fala afeita a gírias, ele foi “o fundador da primeira banda de Reggae da cidade”, como orgulhosamente gosta de lembrar. Entusiasta desta manifestação cultural rítmica caribenha, ele é constantemente visto em shows também de Rock, quando há nas proximidades. Sempre disposto a conversar sobre qualquer assunto, quando há falta de professores é só olhar para José e perceber a aglomeração de alunos e alunas. Ele os escuta, opina e dá lições sobre arte e vida pessoal.

Obviamente, para muitos dos jovens, vale a pena arriscar “levar um carão” da direção e/ou coordenação pedagógica por estarem em conversas com o “José do Rock”; melhor do que ficar fingindo copiar conteúdos da lousa que, por sua vez, já estão nos livros. Quando a atividade “vale ponto”, a permanência dos alunos em sala é facilitada. Humberto rapidamente vai à cantina e conversa com a merendeira Ana, pois com duas turmas com “aulas antecipadas”, certamente diminuirá a necessidade por merenda naquele dia. Carmem, coordenadora pedagógica, repreende suavemente um grupo de alunos conversando sobre futebol com José: “meninos, vão para a sala! O professor deixou atividade”. Um aluno responde: “beleza, tia”. Eles se levantam e José avisa: “depois a gente termina (o assunto)”.

Os alunos foram repreendidos, não punidos, e José não foi advertido por conversar com alunos que deveriam estar em sala de aula realizando “atividade”. Tal situação corriqueira denota que aquela conversa, em essência, não é passível de maiores repreensões, ou seja, faz parte daquilo que é a escola. Ademais, o professor faltou e não há adultos na sala de aula, mas no pátio; na sala, cumprindo o papel do adulto está uma lousa copiada com a letra do professor. A repreensão suave funciona como um lembrete da ordem das coisas, mas a forma como ela ocorre faz perceber que é um comportamento tolerado, logo relativamente permitido. Problema maior seria se estivessem no banheiro, por ser ambiente escondido e privado, e certamente por isso com constantes visitas de funcionários de serviços gerais e coordenação pedagógica. Nesse tipo de situação corriqueira, escola e currículo têm que se adequar mutuamente para encontrarem ritmos de condução.

A escola tem uma lógica temporal que é composta pelo diálogo entre sua temporalidade essencialmente fabril¹⁰⁶ e a adequação disto pelos sujeitos em suas

¹⁰⁶ As escolas possuem no sino de entrada, divisão de currículos por disciplinas, sistemas de aprovação, reprovação, premiações e punições um microcosmo do sistema fabril capitalista (FOUCAULT, 1987; DECCA, 2001).

próprias interpretações temporais (PARENTE, 2010; PINHO; SOUZA, 2015). Os calendários escolares procuram exprimir para o público de cada unidade aquilo que deveria ser feito ao longo do ano e, em especial, deveriam mostrar como uma escola específica vai adequar em sua realidade aquilo que o sistema de ensino exige que seja feito, um trabalho constante de adequação entre o local e o geral.

As eleições para composição de Núcleo Gestor em escolas regulares são momentos importantes para que a comunidade pense e escolha sobre como deveria ser a caminhada escolar. Ao Núcleo Gestor eleito, capitaneado e nomeado pelo diretor, cabe a condução das unidades, numa linha tênue que envolve a adequação das diretrizes do sistema às necessidades da comunidade assistida. É o Núcleo Gestor que comanda as reuniões para apropriação e formatação do calendário dentro das escolas, recebendo traduções de seus chefes e traduzindo as políticas gerais da Secretaria para os docentes de *sala de aula* (OLIVEIRA, 2019).

Um dos momentos fundamentais para esse contato do que a escola vai executar em acordo com as diretrizes do sistema é comumente conhecido como “semana pedagógica”, “encontro pedagógico” ou “jornada pedagógica”. Sua realização ocorre comumente alguns dias antes do início do ano letivo. São nesses encontros que se acordam *como e quando* vão ocorrer as adequações do geral para o particular. Mas até chegar aos professores, os programas advindos da Seduc-CE percorrem um caminho.

O Programa Ceará Científico, por exemplo, advindo desde a Seduc-CE, tem como marca a realização e apresentação de pesquisas científicas por alunos, sob a orientação de professores. Sua divulgação ocorre, desde seu início (2016), no mês de janeiro, justamente para ser difundido nas escolas preferencialmente no período da “semana pedagógica”. Sua divulgação, ao sair da Seduc-CE, passa pelo CEDEA da CREDE/SEFOR responsável, que designa um professor técnico para compreender o que o projeto quer, períodos, pressupostos de participação, benefícios aos aderentes etc. (no curto período que trabalhei na CREDE, fiz essa “tradução”).

Depois disso, um material é elaborado com algo já “traduzido” e marcado com o timbre da CREDE/SEFOR responsável. Uma pessoa do Núcleo Gestor, geralmente um dos coordenadores pedagógicos indicado pelo diretor por ter o “perfil” mais próximo (ou menos distante) do programa em questão, participa de reuniões com servidores da CREDE e toma ciência daquilo que deveria saber sobre o projeto. Como quem escolhe os professores lotados em laboratórios e os PCAs é o Núcleo Gestor, na “semana pedagógica”, antes de haver reuniões com o grupo geral dos docentes, há um pedido para

que esses docentes apresentem programas e/ou propostas de pesquisa para serem apresentadas na “etapa escolar” do Programa Ceará Científico, geralmente em junho, nas chamadas “feiras de ciências”. Ali, cada escola escolhe suas melhores pesquisas, que vão ser apresentadas na “etapa regional”, de coordenação de cada CREDE, sendo os melhores trabalhos apresentados no Centro de Eventos de Fortaleza, geralmente no mês de novembro. Cada uma das etapas deve ser finalizada por uma “culminância”, nome usual para os fechamentos de etapas ou do todo de um projeto na área escolar.

Nas “semanas pedagógicas” serão discutidas as datas, por exemplo, das “etapas escolares” do Programa Ceará Científico, mas o nome interno do evento, a divulgação, sua data, pesquisas e julgamento, apesar de serem direcionados pelas CREDEs para convergirem com o projeto Estadual, são manipulados pelos professores das unidades. Precisa ser definido, por exemplo, se não vai chocar com outros eventos autóctones e orgânicos da escola, se não vai interferir em notas bimestrais, como estimular os alunos às inscrições etc. Muitos acordos precisam ser feitos e as “fugas” do que foi combinado potencialmente provocam resistências e atritos. Após as reuniões de definição, esses cronogramas internos vão para confirmação por parte dos superintendentes escolares¹⁰⁷, e depois distribuídos aos profissionais em papéis timbrados, fixados em ambientes virtuais e paredes/murais na escola: tornam-se documentos públicos e ganham força de regra.

Alguns diretores gostariam de ter menos interferência dos eventos advindos da CREDE/Seduc-CE e promoção de outros mais afinados com suas concepções educacionais, mas esta vontade tem que se adaptar com o que a comunidade precisa e a Secretaria autoriza. Humberto, o diretor do Tarcísio Freire tem como uma de suas características a organização de projetos escolares com apresentações artísticas e/ou esportivas. Ele dirigiu a escola entre 2003 e 2010, depois foi diretor do João Bosco entre 2011-2018, quando retornou ao Tarcísio. Nessa trajetória, ele procurou incorporar às escolas alguns projetos escolares com culminâncias artísticas. Gabriel, 38 anos, professor de Matemática concursado que trabalhou com Humberto na primeira passagem pelo Tarcísio e por um tempo no João Bosco, e que se encontra lotado na CREDE, disse: “o Humberto é conhecido... gosta de evento e sabe fazer. Toda festa é grande e a cidade vai. É uma ‘marca’ da gestão dele”.

¹⁰⁷ Na Seduc-CE funciona assim, com o calendário da Secretaria entregue aos núcleos gestores através da superintendência, e depois esta recebe o calendário escolar para ser referendado pela CREDE/SEFOR responsável.

Como diretor de uma escola procurada de forma diferenciada pela comunidade, ao gosto por eventos e projetos pedagógicos que tenham culminâncias artísticas, Humberto tem que adequar isto, no Tarcísio, à demanda local por aprovação de alunos em universidades públicas. Como Gabriel também lembrou: “aquele pessoal que faz fila para entrar no Tarcísio não está ali para dançar na quadra... eles pressionam o diretor”. No mesmo sentido, Diogo, 43 anos, professor concursado de História da escola, disse que “o turno da manhã quer fazer faculdade... a maioria quer fazer Enem para passar e ir para universidade fora. Alguns já vem para aproveitar as cotas; à tarde tem menos, mas tem”.

Para os projetos próprios da escola há espaço e estímulo interno, vindo do Núcleo Gestor, professores das áreas envolvidas e alunos; para a preparação do Enem, determinados professores se oferecem para lecionar em horários alternativos e há uma boa frequência de alunos. São ações mais orgânicas, partidas de profissionais e/ou alunos, que geralmente frequentam os programas autóctones sem grande dispêndio de energia por parte da *gestão*. Partem, às vezes, da relação professor-turma, como uma série de filmes projetados na escola por um dos professores de Sociologia: nas aulas havia por parte do docente indicações de filmes para os alunos e partiu de uma turma o pedido para que ele projetasse algumas das películas. O professor pediu e o diretor saía de casa, na sua folga, em sábados pré-determinados para abrir a escola para a projeção do filme, retornando depois a pedido do professor (por mensagem de celular) para finalizar e fechar as portas da unidade, que não conta com vigilância nos finais de semana. Em “troca” desses eventos, o professor poderia negociar alguns horários e realizar seu planejamento fora da escola, o que significa ir a um médico, planejar em casa ou mesmo descansar.

O Núcleo Gestor elabora e se integra a esse tipo de iniciativa, que acaba chegando a outros professores através dos coordenadores e PCAs, que convidam os docentes para participar dessas “ações”, expressão comumente usada para significar momentos educacionais diferenciados, projetos, “aulões” etc. A amizade conta quando um convite para alguma “ação” acontece, especialmente quando não é “oficial” do Núcleo Gestor ou da CREDE. Em negociações para essas aulas extracurriculares, por exemplo, há dispensa parcial de tempos de planejamento e abono de faltas não justificadas, o que denota que *gestão* se integra, referenda, promove e autoriza com oficialidade esse tipo de movimento que parte da *sala de aula*. Nesse sentido, o Tarcísio Freire tem no seu Núcleo Gestor um espaço de apoio às ideias para o *ensino*, algo que também reforça, por seu turno, sua posição de ser atendido quando “pede” para a *sala de aula* executar determinados projetos

advindos da Seduc-CE via CREDE. Fica subtendido que deve haver reciprocidade nos momentos de “prioridades”, exógenas ou não.

Mais profundo do que executar é o processo de “aderir”, pois isto carrega a relativa aprovação sobre aquilo que se está executando. Quando algum projeto tem adesão de professores de *sala de aula*, todo o panorama se modifica, pois o convencimento dos alunos no cotidiano se torna mais forte. Quando um PCA e/ou coordenação pedagógica elaboram algum projeto e divulgam na reunião de planejamento, quase imediatamente é perceptível se haverá execução ou adesão. Os olhares de desdém ou de empolgação são sinais, desde a primeira divulgação pública, se o projeto vai “pegar”. Isso é potencialmente conflituoso do ponto de vista relacional entre sujeitos dos dois campos aqui discutidos, pois quem é da *gestão* da Seduc-CE, como já foi mencionado, passou por *sala de aula* em algum momento e sabe desse tipo de peculiaridade.

Pietra, 40 anos, professora de Biologia desde 2003, foi “professora temporária” até 2010, quando foi aprovada em concurso público pela Seduc-CE e “virou efetiva”. Neste mesmo ano, foi convidada para sair de *sala de aula* e trabalhar na CREDE, e em um raro caso percebido ao longo da pesquisa, depois de uma década como técnica da sucursal regional, retornou à *sala de aula*. Com ela foram realizadas entrevistas sobre o funcionamento da *gestão* fora da escola e suas percepções no seu retorno. Segundo ela, uma das maiores “mágoas” da *gestão* com a *sala de aula*:

é certeza de que o professor, se ele quiser mesmo, as coisas andam... quem decide se vai ou não ser realizada uma ação é o professor, não tem como escapar disso. Pode inventar formação, sensibilização, reunião, qualquer coisa, mas se o professor não quiser, nada acontece

Para além da tradução já mencionada, realizada quando os agentes públicos se apropriam das Políticas Públicas em si, há fortes componentes relacionais entre *gestão-sala de aula-alunos*. A simpatia por determinado sujeito, tema ou procedimento pode determinar se uma ação vai ter “execução” ou “adesão”. À CREDE, representante da Seduc-CE e executora regional dos programas mais centrais, cabe conviver com isso com relativa distância e utilizar de seu poder para conduzir aquilo que ela propõe da melhor forma possível. Ao Núcleo Gestor, resta outros componentes como simpatia, amizade, charme, boa escolha de PCAs e negociações para que sejam elaborados os mais variados projetos sem desestruturar o ambiente.

Um aspecto importante na fala de Pietra é a utilização do verbo “querer” para designar aquilo que os professores se movimentam para realizar. Da forma como foi

colocado, primeiramente subentende que os professores deveriam querer fazer aquilo que é determinado pela Secretaria que os assiste, como se tudo que viesse fosse adequado, justo, organizado e exequível da forma como é proposto; além disso, denota que os professores sempre entendem aquilo que é exigido das instâncias estatais, afeitas a “bricolagens” e descontinuidades, ou seja, que o fato de não entender ou mesmo não ter aptidões para fazer o proposto, é uma questão de “querer”.

Todo o aparato gerencial que se projeta sobre as escolas não elimina as subjetividades do fazer docente cotidiano. Formados em épocas e instituições diferentes, além de possuidores de *capital cultural* dos mais variados, os profissionais da Educação traduzem as Políticas Públicas e deixam as marcas de suas formações naquilo que se oferece aos alunos. Longe de ser tão somente um problema (se é que se configura como um), é uma marca do campo educacional, marcado por subjetividades, traduções e decisões docentes sobre os programas educacionais (OLIVEIRA, 2014, p. 16).

As “agências educacionais” estão cada vez mais permeadas de consultorias e plataformas digitais criadas e sustentadas por grandes conglomerados empresariais, como mostram os estudos de Adrão *et al* (2015) e Souza (2017). Muitas das “ações” e “projetos” que chegam nas escolas são desenhados por consultorias, ou seja, recebem a fachada de um “interesse público” (BOURDIEU, 2014), mas representam iniciativas de empresas privadas na Educação. Nesse tipo de cenário, destaca-se, no cotidiano escolar, as escolhas muitas vezes silenciosas de rejeição de ações (“não adesão”) e o ressentimento de alguns da *gestão* por se sentirem desprestigiados ou desrespeitados por execuções desinteressadas, que podem se assemelhar a boicotes. As resistências são vistas como, assim, como momentos em que os professores impõem seus interesses privados sobre aquilo que a *gestão* é levada a defender como “interesse público”.

Salomão Ximenes (2014) traz uma discussão importante sobre a “qualidade” na Educação e a questão do Direito Constitucional. Ao se reconhecer o “direito negativo” do Estado em intervir em questões pedagógicas, abre o questionamento sobre o que realmente não pode ou não deve ser feito pelo poder público em nome da Educação de “qualidade”. Segundo o autor, a Constituição Federal e as leis complementares, no caso da Educação especialmente, abre espaço para “soluções interpretativas de legisladores, administradores e juízes” (XIMENES, 2014, p. 54). Assim como Oliveira (2014), mas à luz do Direito, o autor mostra com isso a posição delicada da Educação, entre a Assistência Social e os Direitos Sociais.

No caso aqui estudado, o Direito Social é permeado e de certa forma gerenciado por interesses e interferências de agências do mercado, que em nome da “técnica” procuram moldar a Educação a partir da Administração Pública, mas encontram resistências no agir dos executores finais, atitudes muitas vezes vistas como políticas e “não-técnicas”, algo que deve ser preservado para evitar autoritarismos do sistema para os indivíduos (XIMENES, 2014, p. 75). Vejamos no caso do Tarcísio Freire como isso ocorreu em relação ao planejamento do ano de 2019 com execuções e adesões de projetos.

4.4.1 Planejamentos, execuções e adesões

Na última semana de janeiro de 2019, ocorreu a semana pedagógica do Tarcísio Freire (assim como em todas as unidades estaduais da cidade). O momento é datado e acompanhado à distância pela CREDE, que marca uma reunião anterior, em sua sede, apenas com os membros dos Núcleos Gestores das 36 escolas dos nove municípios da microrregião administrada por ela. Essa reunião prévia serve para alinhar tempo e propostas enviadas pela Seduc-CE. Posteriormente, são remetidas às escolas, via Núcleo Gestor, as decisões acordadas nesse ciclo de reuniões, para que haja o planejamento interno com a presença do corpo docente. Na semana pedagógica do Tarcísio, os professores se reencontraram depois de um recesso de 15 dia após a recuperação e “conselho de classe¹⁰⁸” do ano letivo de 2018.

Na abertura do encontro, os professores “novatos” foram apresentados, assim como cada membro do Núcleo Gestor e explicadas suas atribuições. Cada coordenador pedagógico apresentou “seu PCA”, como é chamada no ambiente as relações entre coordenação pedagógica e coordenação de área. Alguns dos profissionais já se conheciam, outros não; a rotatividade de professores nas escolas da cidade provoca essa situação. Naquele momento, os resultados do SPAECE de 2018 ainda não tinham sido divulgados.

Os campos sociais criam identificações e classificações internas, componentes típicos do *habitus* de seus componentes, numa espécie de gramática própria desses ambientes. A quantidade de siglas utilizadas nas escolas e presentes nos diálogos dos professores entre si e destes com os alunos marca o campo, como poderá ser percebido

¹⁰⁸ Reunião de professores que marca a avaliação final dos estudantes que não atingiram a média da escola pela via das provas e trabalhos. É uma avaliação subjetiva em que os alunos são avaliados por esforço, postura, comportamento etc.

ao longo da descrição em andamento: PCA, IDEB, SPAECE, AB (avaliações bimestrais), Enem, CREDE, EP (escolas profissionalizantes), MTI (escolas de tempo integral) CEDEA, CEGAF etc. viram siglas internas que confundem alguém que não frequenta aquele tipo de ambiente e denota pertencimento.

No primeiro dia da semana pedagógica, a reunião geral (em que todos os profissionais estavam juntos) no turno da manhã foi guiada por dinâmicas de grupo comandadas por Carmem, coordenadora pedagógica que cuida da “área de Humanas”. Ela conseguiu a atenção de grande parte dos presentes através de uma atividade que visava refletir sobre as “marcas” que os professores deixam nos alunos. Cada professor desenhou sua mão em uma mesma cartolina, formando desenhos diferentes em tamanho e posição. A metáfora utilizada pela coordenadora visava à reflexão de que cada um que passa pela vida dos alunos deixa uma marca diferente. Alguns docentes opinaram sobre o que aprenderam com o momento, que durou cerca de uma hora e meia.

Humberto apareceu em seguida e sua fala caracteristicamente apressada o leva a gaguejar um pouco. Avisou que o Tarcísio iria passar por mais uma obra a partir de março daquele ano (2019), a depender da autorização e fim de processo de licitação. Por conta dela, ambientes seriam desativados e/ou readaptados, como o Laboratório de Informática, que abrigaria o 2º A pela manhã e 3º G à tarde; o auditório seria o local onde ficaria o 2º B; naquele momento ainda não seria desativado o Laboratório de Ciências. Afirmou que seria um ano “complicado” por conta da estrutura física da escola e presença de trabalhadores na construção. Informou aos “professores temporários”¹⁰⁹ com pendências de contratos que providenciaria, junto à CREDE e seu departamento de Recursos Humanos, a resolução dos problemas. Agradeceu o empenho de todos que estavam ali naquela manhã e anunciou que iria deixar os trabalhos do restante da reunião para a coordenação pedagógica. Mesmo fora da reunião, sua voz geralmente alta era constantemente escutada, especialmente conversando com José por ocasião de reparos hidráulicos e elétricos.

Como já foi ilustrado no caso da merenda escolar, os diretores escolares são envolvidos em licitações que variam desde alimentação para merenda escolar até compra de materiais de escritório e construção. Um dos instrumentos para essa dinâmica ficar

¹⁰⁹ Docentes não concursados que são contratados por tempo determinado para suprimento de carências temporárias. Participam de editais para lotação nas CREDE/SEFOR e são direcionados às escolas para substituição de professores concursados em licença ou preenchem vagas ociosas não preenchidas por concursos.

mais célere é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que garante aporte financeiro às unidades escolares para que se garanta seu pleno funcionamento. Baseado na autogestão, garante ao diretor escolar a autonomia de realizar pequenos ajustes estruturais e compras de materiais pedagógicos mais urgentes ou de escolha junto ao conselho escolar¹¹⁰. Obras estruturais mais densas são conduzidas por setores diretamente da CREDE/Seduc-CE, mas sob fiscalização da direção. É comum nesse tipo de cenário que os diretores escolares tratem mais de questões administrativas e de orçamento do que das pedagógicas.

À tarde, com ajuda da coordenação pedagógica e secretária escolar, foram realizados estudos sobre o regimento da escola e dados sobre reprovação e evasão. No segundo dia da semana pedagógica, pela manhã, cada Professor Coordenador de Área (PCA) foi expor seu respectivo plano de ação. Os três PCAs fizeram isto por cerca de meia hora cada um, explicando os projetos direcionados para cada uma das áreas (Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos). Os professores foram apresentados aos seus PCAs, dois deles novos (de Ciências da Natureza e Ciências Humanas), e um que continuava do ano anterior, Fred, de Linguagens e Códigos.

Na tarde daquele segundo dia, cada área se reuniu para discutir coletivamente em um primeiro momento, e depois por disciplina, o desenvolvimento do “plano anual” a ser enviado à coordenação escolar, para a partir daí chegar ao CEDEA da CREDE via superintendente. Este, inclusive, não apareceu naqueles dois dias de planejamento coletivo. Os professores da área de Humanas se apresentaram quando estiveram a sós, trocaram informações pessoais e profissionais, sociabilizaram e depois ficaram de trocar e-mails sobre o plano anual.

A área de Linguagens tratou de um projeto denominado “Soy Latino”, que seria executado logo nos dois primeiros meses do ano letivo, em parceria com a área de Ciências Humanas. Ele consistia no estudo de aspectos históricos, linguísticos, geográficos, artísticos e culinários de países da América Espanhola (1º ano – Argentina; 2º ano – Colômbia; 3º ano - México). Uma nota da primeira etapa das duas áreas envolvidas seria definida através desse projeto. Cada turma ficaria sob responsabilidade de um “professor orientador”, que deveria trabalhar semanalmente os conteúdos referentes ao projeto, paralelamente aos conteúdos curriculares do plano anual.

¹¹⁰ Ver <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>.

4.4.1.1 O caso do “Sarau”

A partir de abril, a área de Linguagens e Códigos vivenciaria outro projeto, este o principal daquele segmento: o “Sarau Literário”. Ele foi criado e incorporado na *gestão* anterior de Humberto no Tarcísio e é um evento cultural importante da escola, estando em sua 12ª edição naquele ano. A apresentação final (culminância) aconteceria, como nas últimas edições, no ginásio da cidade e aberta ao público, algo relativamente grandioso e que precisaria, portanto, de investimento de esforço e tempo.

Para o Sarau Literário ocorre a escolha de um tema literário específico, e cada sala desenvolve apresentações orais sobre ele (estilo, aspectos históricos, relações filosóficas etc.), exposições de artes plásticas e alguma performance teatral/dança a ser apresentada no ginásio, tudo em conformação com tema escolhido. Para o ano de 2019, o tema contemplado foi “Quadrinhos, Cartoons e HQs”.

Fred, PCA de Linguagens e Códigos, é um grande entusiasta desse projeto, criado antes de sua entrada na escola como professor, ocorrida em 2016, mas logo incorporado como uma de suas grandes ações ao longo do ano. Desde a “semana pedagógica” ele já faz expressões de felicidade quando o tema do “Sarau” é mencionado. Outros colegas da área de Linguagens e Códigos pedem para ele dizer qual o tema, mas ele fez suspense e diz que só vai “revelar” quando for apresentar seu plano de ação.

No momento de divulgação, professores aguardam sentados à beira da cadeira em posição de expectativa, e enfim, sorridente e com expressão de muita felicidade, Fred anuncia que o “mundo dos Quadrinhos, Cartoons e HQs” seria o tema do Sarau. Rodrigo, seu amigo e também professor de Língua Portuguesa disse imediatamente: “arrasou! Vai ser o melhor de todos os tempos”. Logo Hilda, professora da mesma área, sorridente, diz: “os *meninos* vão ficar loucos... esse ano vai ser demais”; *meninos* é expressão nativa para designar o conjunto dos alunos.

Para evitar prejudicar o andamento da escola, foi pedido para que os docentes presentes naquela reunião não “espalhassem” e só deixassem para conversar no dia do “lançamento oficial do Sarau”, até para não atrapalhar as aulas comuns e não “ofuscar o Soy Latino”. A expectativa foi correspondida e o “Sarau” foi um evento grandioso desde suas primeiras preparações. Cada turma ficou com um “universo” específico (Turma da Mônica, Naruto, Mickey Mouse, Mafalda etc.) e trabalhou para cumprir os requisitos, que iam desde apresentações teóricas a uma banca de docentes (com contexto histórico, vinculações filosóficas e aspectos linguísticos das obras), passando por uma

caracterização da sala e uma performance neste local, finalizando com uma apresentação coreografada a ser realizada no Ginásio Municipal da cidade.

Desde sua divulgação, no início de abril, até sua “culminância” no início de junho, os alunos, especialmente dos 3º anos da manhã, passaram a vivenciar a disputa, que envolvia ego e marcava posições. Juliano e Felipe, dois meninos do 3º C (turno matutino) passaram a dar destaque apenas ao “Sarau”. Homossexuais assumidos, guardavam um clima de disputa com parte das meninas da turma do 3º A, em especial Keyla, “a maior digital influencer da cidade”, como foi apresentada por eles. Perguntados pela razão de tanto envolvimento e rivalidade, Juliano disse: “é questão de orgulho! Elas riem da gente, brincam, chamam a gente de bicha... ela é a estrela da escola, mas a gente vai humilhar”. Felipe complementou: “a gente pode até não ganhar o geral, mas ficar atrás do 3º A eu não aceito”.

No dia da apresentação das salas customizadas, ambos estavam vestidos de mulher, chegando à escola por volta das 9:00. Entraram na sala “escoltados” pelos colegas maiores da turma, que com um pano cobriram a possibilidade de serem vistos e assim provocando certa intimidação das rivais e aumentar mais ainda a sensação de suspense. Ao final, quando sua sala foi aberta, gritos puderam ser ouvidos em toda a escola: “arrasou!”, “Tudo!”, “Linda!”. A “banca examinadora” entrou na sala, que teve que ser trancada para que o tumulto externo não atrapalhasse a apresentação. Com a confusão na entrada e vítimas da própria estratégia, eles não puderam “esfregar na cara” das rivais sua produção, pois os empurrões destruíram parte dos aparatos, em especial as perucas, fatos que fizeram abandonar o planejado desfile pela escola.

A turma vencedora foi o 3º B da manhã, com uma performance teatral convincente e bem-produzida de “V de Vingança”, escrito por Allan Moore e desenhado por David Loyd. Uma das estrelas foi André, aluno que tinha boas notas até o 2º ano, mas que a partir do 3º ano passou a faltar muito às aulas por depressão. Entre fevereiro e abril de 2019, ele quase não foi à escola, mas como era fã do “universo V de Vingança” e leitor assíduo de Literatura e Filosofia, fez toda a consultoria aos colegas, que foram à sua casa e de certa forma o resgaram de volta ao colégio. Ainda com um semblante abatido e triste, André fez um monólogo sobre o poder e o controle, fantasiado como “Anonymous”. Ao retirar a máscara depois da representação, seu rosto misturado entre o sorriso e a aparência abatida, gerou comoção e choro dos presentes, incluindo alguns professores da comissão julgadora, cientes de sua condição emocional.

Tamanha mobilização “orgânica” encontra resistências em todos os níveis. Desde alunos que acham exagerado ter que utilizar tanto tempo em um projeto como aquele, até professores que ficam de certa forma ressentidos com alunos “indisciplinados” e de baixo desempenho com destaque e esforço naquela ação. Mas o fato é que o “Sarau do Tarcísio” é forte dentro e fora da escola, recebendo até patrocínio de algumas empresas locais, que ajudam e divulgam suas marcas na apresentação final no Ginásio Municipal. Como ação, o “Sarau”, recupera alunos, integra conhecimentos e mexe de forma lúdica com docentes e discentes. Depois que acaba formalmente, o evento ainda permanece em conversas, piadas, críticas e elogios.

O tanto que se aprende em projetos escolares como esse aqui brevemente descrito não pode ser captado por avaliações como SPAECE e SAEB. Eventos assim (diversas escolas possuem outros com mobilização análoga) aproximam a comunidade e até os “rivais” da ação servem como forma de manter acesa sua chama. Em projetos assim, ademais, docentes mostram virtudes pouco valorizadas, o subjetivo e o emocional se expressam e, sobretudo, são momentos que são impossíveis de serem replicados, portanto diametralmente opostos das repetições de exercícios em sala de aula nos treinamentos para provas. Mas apesar disso tudo, um evento desse tamanho pode cobrar certo preço em momentos que a escola estiver sendo pressionada por resultados ruins em avaliações standardizadas. Os trabalhos do “Sarau” podem ser aproveitados no Programa Ceará Científico? A falta de “foco” nas avaliações externas naqueles meses pode ser utilizada como irresponsabilidade do Núcleo Gestor? Vejamos alguns desdobramentos.

4.4.1.2 O eventual e o corriqueiro: a escola e sua adequação de prioridades

Com dois projetos concomitantes às aulas comuns logo no primeiro semestre, um em cada etapa, a área de Linguagens e Códigos estava bem ativa desde o início do ano, algo que mobilizava bastante Fred, o PCA da área, Cris, a coordenadora responsável por ela e conseqüentemente os alunos, que se envolviam de variadas formas nos conteúdos e apresentações.

Cris é uma mulher de 48 anos, formada em Pedagogia e Letras; sua família, com origem na zona rural, é composta por alguns professores que lecionam nas redes Municipal e Estadual da cidade. Ela fez seu nível superior em uma universidade Estadual distante 85 km, estudando à noite, percorrendo o caminho diariamente no ônibus disponibilizado pela prefeitura. Mãe solo de um adolescente de 17 anos, começou a

lecionar aos 14 anos de idade em um contrato com a prefeitura, bem antes de terminar o Ensino Médio.

Segundo ela, alguém da prefeitura foi sondar na comunidade quem poderia lecionar em uma escola de Educação Infantil que seria inaugurada em sua localidade no final dos anos 1980. Como ela era uma adolescente reconhecidamente interessada nos estudos, parte de sua vizinhança a indicou, juntamente com sua irmã cinco anos mais velha, para ocupar aquele cargo. Seus pais foram consultados e autorizaram sua entrada naquele emprego no ano de 1988. Com um sorriso tímido, ela disse sobre isso: “não tenho culpa de ser ‘sabidinha’”.

É concursada da Seduc-CE desde 2004, mas em 2009 sua carreira tomou outro rumo por um problema nas cordas vocais. A partir de então se tornou *gestão*, inicialmente passando pela CREDE por alguns meses, depois passando a trabalhar como coordenadora pedagógica no colégio João Bosco, incorporada por Humberto quando ele foi eleito diretor daquela unidade no pleito de 2010. Depois disso ela o acompanhou em seus dois mandatos por lá e em seu retorno ao Tarcísio, em 2018. Também é concursada como professora Municipal, mas como participa de um cargo de *gestão* na rede estadual, estava liberada de sua carga horária na prefeitura naquele 2019¹¹¹, fato revertido a partir de 2021, quando o governo do Estado do Ceará deixou de conceder esse tipo de auxílio à *gestão*.

Econômica com as palavras quase sempre, só concedeu uma entrevista formalmente em março de 2022, mas como é bastante atarefada, o registro foi tantas vezes interrompido que em um dado momento, com certa vergonha, ela disse: “acho que você já sabe tudo, precisa continuar (a entrevista) não”. Muitas vezes nossas conversas ocorreram quando ela estava realizando alguma tarefa em seu computador, parecendo não dar atenção, mas geralmente respondendo objetivamente ao que era perguntado, ora pedindo para repetir alguma coisa que não tenha ficado clara: “você vai estudar só o SPAECE?”; ou “não entendi o que você quer saber”.

É comum que não esteja em sua mesa, que fica na “sala da coordenação”, um ambiente pequeno que contém as mesas de trabalho dela, Bruno e Carmem, os outros coordenadores. Quando está neste ambiente, preenche planilhas e escreve algo em seu computador, normalmente sendo chamada por alguém para resolver algo: barulho de alunos no pátio, exclusão de sala, banheiros sujos, atraso e/ou falta de professores. Muitos

¹¹¹ O Governo do Estado do Ceará compensa a prefeitura com o salário do servidor a seu serviço como *gestão* e assim o município não arcar com o prejuízo.

são os afazeres de Cris, que além de ser responsável “técnica” pela área de Linguagens e Códigos, também coordena na escola o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Iniciado na Seduc-CE em 2009, este projeto tem em sua essência e função o acompanhamento mais próximo da escola junto às turmas contempladas por ele, através da figura do Professor Diretor de Turma (chamado de “DT”). Um professor “DT” dedica quatro horas/aula por semana ao acompanhamento de uma turma específica, mantendo contato com os pais, acompanhando desempenho de notas e frequência de cada aluno, fazendo reuniões com os professores para tratar de (in)disciplina e realizando formações com um componente curricular denominado de “diálogos socioemocionais”, que discute temas como afetividade, projeto de vida e protagonismo juvenil.

Como “coordenadora interna” do PPDT, Cris atua junto ao coordenador regional do projeto na CREDE, em uma ponta, e os DTs, alunos e familiares, em outra. Uma de suas funções é programar e coordenar as reuniões e ações do projeto na unidade. O dia principal do PPDT na escola é a sexta-feira, quando ocorrem as reuniões semanais de planejamento e encontros previamente programados dos DTs com alunos e familiares. Os atendimentos ocorrem na sala dos professores, corredores, sala de multimeios, coordenação ou direção. Para ela, “um DT menos ativo, ainda assim, é muito bom; ele auxilia na gestão das turmas, acompanha o andamento, dá luzes sobre os meninos e os problemas”.

Ela elenca a diminuição do abandono escolar como o resultado mais “mensurável” do projeto. Perguntada sobre “aquilo que não é mensurável”, ela abre um sorriso, suspira, tira os óculos e responde: “o emocional... comportamento; as falas das mudanças dos alunos; eram ‘assim’ e mudaram; as conversas...”. Perguntada sobre aquele “brilho no olho”, responde: “é chato, mas é compensador”. Para ela, o maior problema do PPDT é a falta de continuidade, pois só existe no 1º ano do Ensino Médio, deixando os alunos “recuperados” em um caminho melhor, mas sem acompanhamento mais próximo disse também: “os que ainda seriam recuperados, ficam sem a chance de ser”.

Para remediar a descontinuidade, o Núcleo Gestor criou a função extraoficial de “padrinhos de turma”, um professor que passa a ser responsável por se relacionar mais proximamente com uma turma específica, aliando comunicações de eventos, notas, frequência e a parte emocional. É comum que quando alguma turma esteja com problemas de indisciplina, o “padrinho” seja acionado para conversar com o grupo de alunos, já que a função pressupõe afetividade. Todos os professores que têm algum tipo de diminuição

de carga horária em *sala de aula* são chamados para o “apadrinhamento de turmas” – PCAs e professores de laboratórios especialmente.

Ainda sobre o PPDT, a respeito do coordenador do projeto na CREDE, Cris disse: “a cobrança não é pegajosa, é apenas para agilizar burocracia; ele foi DT desde o início, conhece o projeto por dentro, sabe do que não é possível, aí pede o possível”. Para ela, cobranças e burocracias não são necessariamente ruins ou injustas, a depender do modo como são feitas. Ela mostra sua visão de cobrança “saudável”: pedir o “possível”.

O corpo técnico da Seduc-CE é composto por profissionais que muitas vezes se encontraram como colegas *de sala de aula* antes de assumirem cargos de *gestão* e interagirem na nova função. Cada um deles se deslocou na carreira por motivos próprios: Cris para continuar o trabalho após problemas vocais. Sua posição é complexa, pois lida diretamente com alunos, famílias e professores, mas constantemente em contato com técnicos de hierarquias mais altas da Seduc-CE.

A execução de ações propostas pela Seduc-CE na escola necessita de envolvimento de variados agentes, e estes têm preferências e afinidades com pessoas e trabalhos, algo que interfere na qualidade do trabalho e nas avaliações variadas que são feitas. Avaliação, aqui, no sentido mais abrangente que se possa fazer, ou seja, julgamento e/ou valoração, inclusive subjetiva, daquilo que se faz. Fala-se do professor que “não é bom explicando, mas que como ‘padrinho’, é excelente”, assim como daquele que “sabe dar aula, mas os alunos detestam”. Esse tipo de olhar sobre o outro, mesmo sem uma métrica gerencial manifesta, confere valor, e na “sociedade da avaliação”, esse tipo de classificação, mesmo as aparentemente mais distantes das planilhas e gráficos econométricos, procuram resumir indivíduos a “resultados” e traduzir isto em mercadoria e utilidade (BALANDIER, 2015, p. 35).

Buscando sentido no trabalho, mas também em busca de uma distinção de produtividade, os sujeitos vão agregando valores, crenças e produtividades. Nesse sentido, Cris “se encontra” no PPDT e no Sarau Literário, mas tem reservas sobre outras ações que tem que “dar conta”, a despeito de não estarem previamente planejadas, como veremos mais à frente. Seu poder discricionário¹¹² passa por criar “continuações” de projetos interrompidos pela Secretaria e convencer os profissionais envolvidos a se integrarem nelas da melhor forma possível, delegando funções que se adequem melhor ao perfil de cada um.

¹¹² Em referência a Lipsky, 2019.

Outro exemplo que pode ser exposto é o do Teste de Fluência Leitora, que foi organizado pela Seduc-CE em parceria com o CAED-UFJF¹¹³ para ser aplicado nas escolas pelos professores de Língua Portuguesa e coordenadores pedagógicos. A atividade, ocorrida em 2018, consistia em contabilizar quantas palavras um estudante de 1º ano do Ensino Médio conseguia ler em dois minutos a partir de dois textos, um informativo e um pequeno conto. A captação das leituras ocorreu por meio de um aplicativo para aparelho celular previamente disponibilizado; um treinamento foi disponibilizado para os professores envolvidos. Cris gostou tanto da ação, que ela mesma deu continuidade na escola com os alunos do 2º ano de 2019, apesar de a Seduc-CE não ter dado prosseguimento ao programa. Disse ela: “isso é tão importante! Eu mesma faço agora. É bom ver a evolução dos meninos em leitura.” Ela selecionou os textos e conseguiu adesão dos professores de Linguagens e Códigos para realização nos horários de planejamento.

As mencionadas atividades exógenas à escola¹¹⁴ tem adesão formal e contam com simpatia de membros do Núcleo Gestor. Há de se ressaltar que nem todas as atividades aparecem assim, e quando isso ocorre, pontos de divergência se mostram mais claramente (não que as atividades mencionadas não gerem atritos ou desconfortos), e a mobilização de alunos e professores adquire um formato diferente. A posição de convencimento que a *gestão* vivencia é complexa, pois afinal, se um professor: (i) ministrar suas horas obrigatórias; (ii) abastecer os diários; (iii) e cumprir os planejamentos, sem faltar a essas três atividades previstas entregando o exigido, ele é obrigado a se envolver em outros “projetos” e “ações”? Qual o poder que o Núcleo Gestor possui em exigir um envolvimento maior do que este?

Os coordenadores pedagógicos dividem toda essa complexidade com os PCAs, e no caso de Cris, “seu PCA” é Fred. Eles formam uma dupla que tem uma boa sintonia no trabalho, complementando um ao outro e se esforçando para cumprir as tarefas designadas à área que representam. Fred, inclusive, tem a percepção de que a área de Linguagens e Códigos deveria formar uma espécie de “time”, e que ele seria um dos líderes. Eles são frequentemente vistos juntos na escola, muitas vezes cochichando e é difícil pensar em um deles sem vincular ao outro.

¹¹³ [CAED/UFJF – Institucional » Blog Archive » Aplicativo de Teste de Fluência do CAEd já avaliou mais de 50 mil estudantes em todo o país](#). Acesso em 28/01/2021, 16:15.

¹¹⁴ PPDT e Teste de Fluência Leitora.

Fred tem 39 anos e foi cantor de bandas de forró durante parte de sua vida. De bom trânsito entre os alunos e com sorriso fácil, ele é concursado desde 2014, quando desistiu da carreira de cantor para se dedicar à docência. No ano de 2022, sua antiga banda retornou às atividades de shows nos finais de semana, mas em 2019 ele fazia apenas apresentações esporádicas em alguns bares da cidade como cantor solo. Ele é formado em Letras na mesma universidade que Cris, mas sua origem é urbana, sua família de classe média e ainda mora com os pais. Fred constantemente faz piadas na sala dos professores sobre colegas, chefes e alunos. Trabalhou em algumas escolas particulares na cidade, mas desde que foi aprovado no concurso da Seduc-CE, tem se dedicado apenas à escola pública. Desde 2016 trabalha exclusivamente no Tarcísio Freire, recebendo o cargo de PCA de Linguagens e Códigos em 2017. Ele é professor de quatro turmas de 3º ano (duas pela manhã e duas pela tarde) e uma de 2º ano (manhã), e como tal, tem que equilibrar suas funções de PCA com a de professor em sala de aula.

Os projetos “Soy Latino”, “Sarau Literário” e o Teste de Proficiência Leitora são exemplos de ações que contam com a coordenação de Cris e Fred. Especificamente nos dois primeiros, de concepção inteiramente da escola, eles sorteiam temas, fazem os cronogramas de atividades, interpelam os colegas sobre o andamento dos projetos em sala de aula, fiscalizam os alunos que frequentam a escola no contraturno para o desenvolvimento dos trabalhos, estimulam e cobram os envolvidos sobre a qualidade das apresentações e buscam “resgatar” alunos que não estão envolvidos. Além dos referidos projetos e dos afazeres próprios de suas funções, os dois trabalham juntos na correção e formatação das provas escolares da área que eles dividem a coordenação, numa rotina que Fred define da seguinte forma:

a coisa é aperreada, às vezes os *meninos* se confundem sobre o que tem que fazer naquele dia, se projeto ou aula; não gostam quando chega perto da prova e acham que teve pouca aula, e ainda tem os professores que não ajudam, deixando tudo para fazer em cima da hora: aí fica tudo para mim e a Cris. Nem na nossa área tem solidariedade... o pessoal do apoio, é um monte, nunca ajuda em nada

Sobre o “pessoal do apoio”, Fred se refere aos professores lotados nas salas de multimeios, ambientes que contam com a biblioteca e aparelhos multimídia, ocupados prioritariamente por docentes da área de Linguagens e Códigos. Ele se ressentido que os colegas desses ambientes não participem da divisão de tarefas atribuídas a ele. Essa queixa é constante em suas falas, crítica que ele não estende a todos os colegas da área, pois alguns o ajudam com frequência, apesar de ele dizer que faz “tudo sozinho”. Nice, professora de Artes, e Rodrigo, professor de Língua Portuguesa, são exemplos de colegas

de Área que o ajudam em muitas ocasiões. Eles são amigos de Fred, e em uma espécie de cadeia, trabalham “por Fred”, que trabalha “por Cris”.

As afetividades que ligam alunos a professores, disciplinas escolares e seus conteúdos, tornando indissociável o gosto pessoal do desempenho nas notas e comportamento nas aulas, afeta os profissionais de *gestão* e *sala de aula* nos contatos ente si. Muitos trabalhos são realizados a partir dessas afinidades, e cultivá-las para a manutenção de um bom clima é uma atenção constante que aquele Núcleo Gestor procura manter. Com tantas atividades simultâneas, o afeto e o bom-humor compõem o capital simbólico.

Nessa descrição da Área de Linguagens e Códigos e seus projetos, pode-se pensar em quantas atividades e tempos uma escola de Ensino Médio pode funcionar. Divididos em treze (13) disciplinas – cada uma delas com carga horária, livro didático, docente, projetos e avaliações próprias – os afazeres escolares são múltiplos: professores, por exemplo, lecionam, preenchem plataformas, planejam e produzem materiais; a *gestão* organiza o trabalho e no caso da direção escolar, cuida de toda a estrutura constantemente e responde, em última instância, por todos; e os alunos ocupados com aulas e projetos educacionais variados.

Na rotina, três aulas seguidas (geminadas ou não) de 50 minutos são interrompidas pelo toque do intervalo, que inunda o pequeno espaço da escola com centenas de adolescentes. Filas para alimentação, banheiros lotados, casacos e cabelos de cores variadas, aparelhos dentários nos sorrisos. Humberto grita com uma aluna que beija seu namorado na boca com muita intensidade: “Ei! Para com isso! Seu pai depois vem botar a culpa em mim. E você, sua mãe não sabe disso, né? Vou chamar eles para virem aqui! Andem, já para minha sala”. Ao final, uma conversa com os adolescentes resolveu sem envolver suas famílias naquele caso.

Alguns empurrões na fila da merenda, poucos, pois o dia de sol favorece que a organização da fila vá para fora do pátio coberto. Muitos dos empurrões, inclusive, são falsos, brincadeiras sensoriais de adolescentes medindo forças e falseando brigas. Após 20 minutos de intervalo, o toque-sirene avisa que está na hora do retorno às salas. A lentidão da volta é uma grande característica da temporalidade do Tarcísio. Professores conversam entre si e/ou com alunos na saída da sala dos professores. Há um atraso proposital para evitar conflitos, numa óbvia compreensão de que aquela multidão precisa de tempo para esperar a vez de merendar, entregar de volta os objetos (copos, pratos, colheres) da cantina, beber água no único bebedouro disponível com cinco torneiras, além

utilizar os quatro sanitários (dois masculinos e dois femininos) disponíveis. Uma observação atenta no cotidiano do Tarcísio é suficiente para compreender o “aperreio” a que se referiu Fred.

Como campos interseccionados, consecutivos e tensionados, a Administração Pública gerencial e a Educação se medem e se cotejam constantemente. A afetividade como valor escolar é cultivada por muitos e compõe efetivamente aquele fazer escolar. Mas apesar de todo peso que isso tem, há momentos em que o *ensino* é chamado para tratar das avaliações mais valorizadas pela ética gerencialista e aí o panorama relacional muda.

4.5 Os campos da Administração Pública e da Escola em diálogo com os professores

Convivendo com tudo isso, Cris e Fred dividem seus tempos também com todo o protocolo que envolve o SPAECE, em especial as chamadas “reuniões de apropriação de resultados”. Normalmente os resultados são conhecidos entre os meses de janeiro e fevereiro e os primeiros relatórios oficiais começam a ser divulgados para as escolas em março, a partir das CREDE/SEFOR. As discussões sobre os resultados do SPAECE de 2018 se iniciaram, em 2019, na sede regional, com o que o seu coordenador denominou de “rodas de conversa”. Nesses momentos, segundo alguns que participam¹¹⁵, gráficos de desempenho foram apresentados e houve comparações entre escolas; médias foram confrontadas e explicações exigidas. Os números do Tarcísio Freire apresentaram queda nas duas disciplinas avaliadas: cinco pontos em Matemática e 13 em Língua Portuguesa, segundo os números divulgados pela Seduc-CE.

O próprio coordenador regional exigiu um “plano de ação” para responder aos resultados, e essa demanda ficou a cargo de Bruno e Emanuel, respectivamente coordenador e PCA de “Exatas” (Química, Física, Biologia e Matemática), e Cris e Fred, equipe de Linguagens e Códigos. Quando isso foi exigido, o calendário escolar já havia sido definido e o projeto “Soy Latino” estava prestes a ser finalizado com suas apresentações orais e artísticas marcadas na própria escola, em um “sábado letivo”¹¹⁶. O plano de ação da escola em geral e apresentado por Cris e Fred especificamente

¹¹⁵ Perguntei para três membros do Núcleo Gestor do Tarcísio Freire, dois do São José e um do João Bosco; também consultei duas superintendentes; relatos semelhantes às reuniões de 2018 que presenciei, relatadas no Capítulo 2 desta tese.

¹¹⁶ Para o cumprimento dos 2000 dias letivos previstos, a Seduc-CE programa dias letivos aos sábados, geralmente um por mês.

apresentava “simulados SPAECE” organizados e elaborados por eles para diagnóstico sobre a proficiência dos alunos – eles vinham somar com os simulados já organizados pela própria Seduc-CE, que tentam acenar às unidades sobre possíveis problemas no desenvolvimento de descritores.

Nélio, superintendente do Tarcísio em 2019, sobre toda aquela mobilização em relação aos resultados do SPAEDE, disse: “é importante saber aquilo (os descritores)... é o básico do básico; por que não ensinam? Aí fica com esse ar de correria, correndo atrás do que não fez; mas teve três anos para fazer”. Como a prova contempla os alunos do 3º ano, Nélio questiona a qualidade do ensino dos anos anteriores, refutando, assim, qualquer sensação de “surpresa” àquela cobrança. Opinião que não destoa de uma fala de Cris, que afirmou: “não é ‘surpresa’... é uma ‘cutucada’; todo ano tem que ter isso de ação pró-SPAECE, tem que ter ações no calendário anual para isso. Não lembro de um calendário letivo sem esse tema”.

Sobre o que Nélio falou a respeito da escola “correr atrás do que não fez” em três anos, Fred se expressa de outra forma: “depende dos meninos também; o público varia de um ano para o outro... os meninos do ano passado eram ruins, desse ano são melhores; só isso aí já é meio caminho”. Ele se incomoda com a expressão “fazer nada em três anos pelos alunos”, que ele alega ter escutado várias vezes em reuniões de responsabilização na CREDE.

Diante de tudo o que se trabalha e conquista, ser resumido a “nada” por conta de um índice ofende o meio e cria sensação de injustiça. Se esse trabalho cotidiano escolar não consegue ser captado por pesquisas acadêmicas, especialmente por escolhas metodológicas, ou mesmo agentes do Estado, por conta da distância física e social (setores da burocracia mais ligados à área fiscal, por exemplo), o mesmo não pode ser atribuído a professores oriundos da *sala de aula* quando adentram a *gestão*. O ressentimento advindo do julgamento de ex-colegas a serviço de outro campo está posto, como será visto ao longo desta descrição.

Profissionais como Cris e Fred, mesmo em cargos distintos, estão em contato constante com os alunos e interpretam que os técnicos da Seduc-CE estão, às vezes, “fora da realidade” ou mesmo (e mais grave para a posição dos que trabalham *na* escola) representando um “papel” por conveniência social e econômica (vide as “comissões” salariais), pois quando esses técnicos eram “de escola”, também não conseguiam atingir metas e lidavam com as dificuldades próprias de quem trabalha com o ensino.

Segundo Fred: “motivar alunos para o Enem e o Sarau é mais fácil... o Enem é o foco de alguns desde o 1º ano; e o Sarau, **eles gostam** (ênfase do sujeito), é só dar o tema, e pedir, às vezes, para eles se dedicarem menos, lembrar que tem outras coisas na escola”. Engajar estudantes em uma ação como “simulados SPAECE” em meio a um projeto como o “Sarau Literário” seria inviável por todo o engajamento envolvido, tanto que efetivamente ficou em segundo plano. Mas Fred sugere que os técnicos da Secretaria podem ter “esquecido” como é o trabalho escolar: “eu lembro deles reclamando quando eram professores”, disse.

Ao profissional de *sala de aula* que estudou e “defende” uma disciplina cotidianamente, como pedir para os alunos não se dedicarem a ela apaixonadamente? A fala de Fred sobre pedir menos dedicação é retórica, pois efetivamente o “Sarau Literário” mobilizou a escola, com alunos se fantasiando com personagens dos temas escolhidos e apresentações artísticas exaustivamente ensaiadas. O PCA, sem dúvida aparecia como o grande incentivador daquilo, uma espécie de curador daquela manifestação artística. Parar aquela mobilização seria como um aceno contra o ensino, algo completamente avesso ao *habitus* do campo.

Em contrapartida à empolgação nos “projetos”, os “simulados de SPAECE”, em especial os externos, indicaram nova queda de índices, mas não seria possível, porém, algo mais intenso no Tarcísio antes da volta do segundo semestre, pois o mês de junho (o último antes das férias, que tomam todo o mês de julho no calendário letivo cearense) contava com a culminância do “Sarau Literário”, a realização das avaliações bimestrais da segunda etapa e outro problema “inesperado” ocorreu: as obras da escola estavam em uma fase que algumas turmas tiveram que sair de seus lugares para ocupar o Laboratório de Informática e até o pátio coberto.

Aquele mês antes das férias contou com ensaios concomitantes às aulas, alguns dias chuvosos, turma fixada no pátio coberto, barulho e poeira da obra e um clima de bagunça. O primeiro semestre foi “muito cheio”, e segundo Fred, teria que ser revista a quantidade de eventos num local tão despreparado do ponto de vista estrutural, mas sobretudo, o primeiro semestre letivo deveria acabar. Exausto com tudo o que aconteceu, o professor queria férias.

Como afirmam Lotta, Pires e Oliveira (2015), os estudos sobre a burocracia estatal são focados especialmente em servidores federais de alto escalão e/ou os servidores com maior contato com o público, a Burocracia de Nível de Rua (BNR). A chamada Burocracia de Médio Escalão (BME) é carente de estudos, e mesmo os existentes, estão

mais centrados na esfera federal. Professores da rede estadual de ensino, apesar dos pré-requisitos para indicações aos cargos de *gestão* (como as provas internas para composição de “bancos”), avançam na hierarquia muitas vezes a partir de indicações políticas, afinidades pessoais ou por se destacarem em algum trabalho específico. Há também os que assumem os chamados “cargos comissionados” por estarem em readaptação por conta de problemas de saúde, além dos que se estimulam apenas pela questão financeira. Isso coloca em posições complexas ex-colegas de *sala de aula*, que passam a manter relações de chefe-subordinado. Há um terreno fértil a ser pesquisado sobre essa relação e os ressentimentos que ela pode acarretar¹¹⁷.

A posição mais próxima ao centro do poder do Estado cria uma espécie de identificação. Segundo Bourdieu (2014, p. 58), o poder mais ao centro do Estado é carregado de legitimidade perante as margens, sempre suspeitas de serem alheias à racionalidade e suscetíveis aos interesses locais e a incompreensão dessa racionalidade central. Aos profissionais que atuam mais ao centro, cabe demonstrar distanciamento em relação às margens, sua antiga posição e local onde mantiveram relações sociais complexas quando lá estiveram (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 121). Representar o Estado acaba por ser uma forma de atuação teatralizada relativamente consciente em que, simultaneamente, procura-se incorporar uma lógica diversa e dissimula-se ignorância sobre o que de fato acontece nas escolas para que haja resultados considerados ruins.

Entre os professores observados há um certo ranço da CREDE, sendo ela uma espécie de intrusa que aparece na escola em busca de culpados por aquilo que possa ter dado errado. E o SPAECE, como afirmou Cris, enquanto cobrança prevista, é uma porta de entrada da CREDE na escola. A expressão “as coisas da CREDE” é comum entre alguns sujeitos aparentemente contrariados em ter que refazer/reavaliar suas ações ou se sentem cobrados ou ameaçados. Mas alguns demonstram efetivamente um desconforto em ver ex-companheiros de escola em posições de cobrança, especialmente quando ela ocorre de forma “pegajosa”, e não pede algo que seja “possível”.

Para muitos que trabalham em *sala de aula*, tais cobranças da *gestão* se configuram hipocrisia e defesa de uma posição salarial diferenciada, mostrando que os que estão nas margens do Estado também interpretam os que estão ao centro como próximos a interesses e lobbies específicos. Pensando no Tarcísio Freire, resultados ruins em avaliações externas podem representar interferências que procurem reorganizar

¹¹⁷ Ver Matos (2017) o as trocas de culpas entre professores por ocasião de resultados em avaliações em larga escala.

tempos e prioridades; o contrário, os resultados bons, criam uma momentânea estabilidade em que as práticas pedagógicas acabam relativamente autorizadas, referendando escolhas e preferências.

Dialeticamente, os professores são, pensando com Douglas (2007), partícipes e reféns de uma instituição que: (i) é estruturada e estruturante de uma sociedade que exige confissões verdadeiras sobre seus erros mais íntimos, sob pena de serem descobertos em seus segredos (FOUCAULT, 2014); (ii) organizada em um sistema administrativo que os fazem constantemente postar aquilo que estão fazendo, sob pena de serem taxados e expostos em reuniões públicas ou conversas individuais com seus superiores hierárquicos; (iii) é organizada por um sistema autodenominado “Gestão por Resultados”, que tem no monitoramento e avaliação constantes seus pilares administrativos.

Diante disso, são impelidos a produzir “provas de competência”, mas da gama de trabalhos que executam, uma pequena parte específica é considerada como válida pelo poder administrativo e a forma como isso é processado tem poder de constrangimento. Mas afinal, quem pode afirmar de forma “verdadeira” se no Tarcísio Freire é feito um “bom trabalho”? Qual portador de verdade tem mais peso nessa questão? A comunidade que procura a escola e uma quantidade enorme de alunos que apreciam e valorizam parte das propostas pedagógicas “valem” como “verdade”? Se a Gestão por Resultados é feita manifestamente para o bem dos “consumidores” dos serviços públicos, por que estes não são efetivamente ouvidos em processos avaliativos mais profundos? Métricas alheiamente escolhidas são impostas não apenas aos docentes, mas também ou especialmente aos discentes, com o argumento de isso ser feito para o bem deles.

Bandassoli (2009) chama a atenção para a infantilização que o mundo corporativo da Gestão proporciona aos adultos. Partindo do pressuposto de que a “adultês” é a autonomia e a liberdade de conferir e atribuir verdades sobre as coisas e a infância o contrário disto (dependência e prisão às vontades e autorizações adultas), o autor afirma que, dentre os “Fetiches da Gestão”, está o processo de fabricação de “bebêzões” (BENDASSOLLI, 2009, p. 18). Uma das características do ser infantil é a necessidade de se reportar aos adultos, justificando-se como se estivesse sempre à beira do erro e devesse satisfações constantes. A razão desse artifício ser utilizado pelos instrumentos administrativos das corporações, segundo o autor, é a facilidade com que o mercado se solidifica com indivíduos sem autonomia, que compram e se satisfazem com qualquer produto que lhes são impostos. Com a escola incorporando cada vez mais os “fetiches” do mundo corporativo, há de se pensar como isso afeta os ambientes de ensino.

Depois de um semestre inteiro de trabalho, poderia uma comunidade escolar ser tratada como se fossem crianças que cometeram erros bobos? A *gestão* fora da escola se comporta como esse ente “adulto” diante de colegas infantilizados e que merecem ser fiscalizados e conferidos em suas atividades. O “carão”, forma histriônica de repreender crianças quando cometem suas infantilidades, acaba por se tornar um artifício travestido de responsabilização

Aos professores que se submetem a esse tipo de infantilização, é interessante analisar as razões de se permitirem passar por esse tipo de processo. Concursados, portanto, funcionários com estabilidade funcional, podem ter interesses maiores ao se submeterem a tal processo de advertências públicas e privadas depois de tanto trabalho. Também é importante que sejam percebidas as resistências mais silenciosas a tudo isso. Vejamos como as cobranças por resultados podem alterar percepções sobre o trabalho escolar.

4.6 Convergindo para o SPAECE

O retorno às aulas em agosto, após as férias, ocorreu com reuniões dos professores com seus respectivos coordenadores na segunda semana do mês. A “nova realidade” foi exposta por Cris, Carmem e Bruno para suas áreas coordenadas, cada um em seu respectivo dia de planejamento. Os temas comuns às reuniões: o andamento da escola com a turma do 2º D alojada no pátio; a ocupação de todos os “ambientes¹¹⁸” por salas de aula regulares; o mês do estudante ou “mês ao gosto do aluno¹¹⁹”; a queda dos números do SPAECE do ano de 2018 associada com indicadores ruins dos “simulados de SPAECE”; e o pedido colaboração de todas as áreas na revisão dos descritores desta prova nas turmas de 3º ano.

A cobrança mais intensa em relação ao SPAECE naquele segundo semestre levou Cris e Fred a mais uma atividade. Sentindo-se pressionados, deveriam adaptar o que havia sido planejado às “novas prioridades”. Os esforços da escola no primeiro semestre na área de Língua Portuguesa foram concentrados mais no desenvolvimento de “projetos” e o segundo semestre estava sendo preparado para que o 3º ano tivesse maior foco no Enem –

¹¹⁸ Refere-se aqui à sala de multimeios, sala de Informática e Laboratórios, além do pátio.

¹¹⁹ Ação que envolve no mês de agosto diversas atividades que busquem integrar cultura e esportes nas escolas, para celebrar o mês do estudante. Goeverno do Ceará lança “AoGosto do Aluno” com entrega de instrumentos musicais e anúncio de investimento para acervos bibliográficos - Governo do Estado do Ceará (ceara.gov.br) Acesso em 03/02/2021, 09:15.

realização de aulas de revisão (chamados de “aulões”) e uma atenção em Redação, que constitui parte importante da prova.

Uma reunião entre técnicos da CREDE e profissionais do Tarcísio Freire, na primeira semana de setembro daquele ano, mudou o panorama das cobranças sobre a escola. Marcada para uma terça-feira, a reunião só foi divulgada para seus participantes no dia anterior. Deveriam participar dela o Núcleo Gestor, PCAs de Linguagens e Códigos e Matemática e Ciências da Natureza, bem como professores de Língua Portuguesa e Matemática que estivessem na escola no momento. A reunião contou com a presença e comando do coordenador da CREDE, orientador do CEDEA e superintendente escolar. Depois dessa reunião, o andamento da unidade mudou, especialmente algumas abordagens curriculares para as turmas de 3º ano.

A reconstituição do momento pode ser percebida nas falas dos sujeitos que estiveram nela. Um dia depois da reunião, Humberto se expressou em tom de desabafo ao ser perguntado como estavam as relações com a CREDE e as “pressões sobre o SPAECE”:

Rapaz, está osso... Tá vendo que não tem sentido certas coisas... Ainda ontem fui chamado em reunião para ouvir que a gente não faz nada pelos meninos; diz que aqui é cheio de menino de escola particular e que a gente tem que ser melhor. Por causa de 40 em 400, 10%, a gente escuta uma dessas. O menino que estudou até o 9º ano em escola particular tem direito não? Aqui as escolas da prefeitura são ruins! O povo paga o que não tem, para botar na particular; as estaduais são melhorzinhas e alguns gostam de vir pra cá. Nem pode mais ter só de particular. A gente tem menino de todo jeito, não é só de colégio particular não. Aí fui chamado para ver os resultados dos simulados do SPAECE e vem me dizer que não faço nada. Se eu focar no SPAECE, ninguém vai para o nível superior nas públicas. Trabalhar Enem não dá para trabalhar SPAECE. Parece aquela coisa: “Parem as máquinas! Agora é SPAECE!”. Se eu passar 40 meninos em curso bom para a Federal, Estadual, IF, e for mal no SPAECE, fiz nada.

A expressão “tá osso” significa dureza, utilizada para ilustrar seu sentimento diante daquela realidade. Para Humberto, a “máquina” deveria funcionar, no segundo semestre, para os projetos autóctones, dentre eles, e com destaque, a preparação para o Enem, algo que ele vê positivamente. Alterar o ritmo previsto para alocar outra “prioridade” para os alunos do 3º ano tiraria a escola de seu movimento “natural”. O diretor se vê em meio a uma espécie de dilema, pois “trabalhar SPAECE” atrapalha “trabalhar Enem”. O que ele chama de “trabalhar” para uma prova é oferecer treinamento nos chamados “aulões” de revisão, seja em horário normal de aula ou alternativos. Ambos os arranjos demandam tempo e negociações com alunos e professores.

Atrair docentes para aulas fora da jornada combinada requer flexibilização entre as partes, pois envolve “convidar” profissionais para o trabalho em dia/horário de folga. “Aulões” em horário escolar comum (dentro da carga horária prevista), envolve alterar aulas regulares e/ou reduzir o tempo de trabalho em sala de aula para os conteúdos previstos, que por sua vez “caem nas provas – são os conteúdos dos livros didáticos cobrados nas avaliações que geram as notas que podem aprovar/reprovar alunos.

Parte de sua irritação vem da alegação de que ele trabalha com um público distinto em relação a outras escolas, pois o rótulo de escola relativamente qualificada o transforma em potencial alvo de críticas de seus superiores. Ele dá uma pista da fama que a escola tem: destino de alunos que fizeram o Ensino Fundamental em escolas particulares. Um levantamento das matrículas após essa “acusação”, mostrou que o Tarcísio detinha, em seu corpo discente, 14% de alunos egressos da rede privada, e alguns deles tiveram uma vida de idas e vindas para essa rede de ensino, variando as condições econômicas e as aspirações de manutenção e/ou melhoria da condição social¹²⁰.

Como Gabriel, técnico da CREDE e ex-professor do João Bosco e do Tarcísio Freire falou, muitos alunos que se esforçam para estudar no Tarcísio, a despeito de estarem fora da lista inicial da “matrícula em rede”, esperam aproveitar o bom desempenho escolar associado com o sistema de cotas para ingressar na universidade pública. Há um contingente que participa ativamente dos projetos artísticos, mas que tem como prioridade a preparação para o Enem.

Irene é uma aluna do 3º ano da manhã que frequentou a escola particular até o 9º ano do Ensino Fundamental. Sua mãe professora e seu pai comerciante a matricularam no Tarcísio Freire primeiramente pelo valor do Ensino Médio privado, bem mais caro do que o Ensino Fundamental; junta-se a isso a percepção de que uma vaga nesta escola no turno da manhã, como ela disse a aluna: “é estudar com professores melhores do que a escola particular... os professores daqui são bons, pelo menos alguns; o problema é que é desorganizado”.

Ir para a EEEP e estudar dois turnos não foi cogitado por ela e sua família, mesmo sabendo que lá é uma escola com matrículas diferenciadas (há uma seleção de alunos) e certa rigidez com professores e estudantes. Estudar no Tarcísio para ela significava ter acesso a alguns bons professores, contar com um turno em casa para se dedicar aos estudos individualizados com ajuda da internet e contar com parte das cotas para o

¹²⁰ Em referência a Beserra e Lavergne, 2018, p. 105.

ingresso no Ensino Superior. Leitora assídua de Literatura Contemporânea, Irene quer se formar em Letras, em especial morando em Fortaleza, lugar mais próximo de suas aspirações.

Para o diretor, como parte do prestígio da escola na comunidade depende da aprovação em exames vestibulares, o segundo semestre ficaria curto para dividir o currículo entre as duas preparações (Enem e SPAECE), além de manter o ritmo de sala de aula comum. Sua visão de construção cidadã envolve, para aquele público assistido, dentre outros aspectos¹²¹, o desenvolvimento artístico e a busca por vagas na universidade pública; não preparar alunas como Irene para os vestibulares soaria como uma traição.

Como parte do Núcleo Gestor, Cris também esteve na reunião mencionada, e quando perguntada sobre as “pressões” recebidas pelos resultados do SPAECE, falou com irritação:

Você quer fazer revolução? Passei dessa fase, vou fazendo as coisas apenas. É como um casamento arranjado: enquanto me serve, estou nele. Isso me ajuda a criar meu filho, bota coisas lá em casa. Não dá para fugir disso (pausa). Olha, esse é o programa (folheou um caderno com muitos conteúdos), e isso é o que conta (mostrou uma página com os descritores). Do menino bom eu tenho pena, do ruim eu tenho raiva! Três anos tentando só isso e quase ninguém consegue... nem isso? Agora, o bom se perde

Possivelmente ela interpretou que o etnógrafo-colega estivesse julgando mal suas ações em ceder ao que a CREDE desenhou como “novas” prioridades. Mas sua fala expressa parte dos sentidos que ela dá àquele trabalho específico de treino para teste e da cobrança sobre aqueles resultados. O que ela chama de “revolução” pode ser visto como o ato de questionar ou mesmo negar-se a realizar aquilo que ela discordava, enfrentando abertamente as determinações. Para além da inconveniência do pesquisador e suas perguntas, sua irritação não estaria na falta de escolhas para aquela situação? Posicionar-se contrariamente ao comando superior ou questioná-lo de forma mais incisiva poderia parecer algo “revolucionário” na posição dela, que compara o trabalho a um “casamento arranjado”?

Não pode ser dito, contudo, que ela não trabalha com paixão, como ela tentou expressar que “passou dessa fase” e que apenas vai “fazendo as coisas”; seu envolvimento com os projetos que ela valoriza e se dedica intensamente, como o PPDT e a Fluência Leitora mostra isso. Profissional de vasta experiência, já está há 2/3 de sua vida como

¹²¹ Lembremos que a escola possui impacto na busca por “estágios” aos alunos que procuram auxiliar na renda familiar.

professora (mesmo com apenas 48 anos), e nessa caminhada já presenciou muitas trocas de *gestão* da CREDE, assim como mudanças de prioridades. A obviedade para ela é fazer aquilo que foi designado pelos chefes.

Mas como a analogia do “casamento arranjado” expressa, nem tudo que se faz é com concordância e prazer, tendo a comissão salarial um papel de conforto e prisão, fazendo dela, com efeito, uma profissional com menos liberdade do que os de *sala de aula*. Quem trabalha “apenas” com o *ensino* não precisa passar por aquela pressão, pelo menos não como ela, tampouco corre o risco de perder rendimentos por conta de resultados como aqueles. Algo que deixa sua situação mais dramática, para além da perda dos rendimentos – lembremos que Cris é mãe solo de um então adolescente prestes a disputar o vestibular – é sua impossibilidade de ser novamente *sala de aula* por questões de saúde. Um dos ônus de sua posição é lidar com esse tipo de situação.

Uma entidade importante lembrada em sua fala é o bom aluno (também chamado às vezes de “menino bom”). Os alunos que se destacam nas aulas e provas muitas vezes exigem maior aprofundamento da grade curricular¹²²; deles ela tem “pena”. Alguém que se dedica à escola, espera dela aulas mais aprofundadas e mantém o sonho de estudar em uma universidade pública é seu espelho. Alguns professores não estudaram em escolas públicas e não passaram por esse tipo de dilema, mas Cris passou. Menina prodígio, teve destaque escolar desde criança, e como ela falou, foi “descoberta” e se inspirou em uma professora sisuda de Língua Portuguesa.

Não é de Irene, provavelmente, que ela tem “pena”, mas de Sara. Menina branca de 16 anos, estudou toda a vida em escolas públicas e sempre tirou notas excelentes. Por seu histórico escolar, foi selecionada para estudar na EEEP, onde ficou o 1º ano do Ensino Médio. Por conta da pobreza de sua família, que se resume a ela, sua mãe e seu irmão de 10 anos, pediu o fim do seu vínculo com a escola profissionalizante para poder trabalhar e ajudar com as despesas. Ela e sua mãe foram até Humberto e pediram uma matrícula, em qualquer turma que fosse. Silvia foi matriculada no turno da tarde, numa turma com problemas disciplinares, mas após pedir a seus patrões, mudou o turno do “estágio” para o vespertino, requerendo e conseguindo vaga no turno da manhã, onde chama atenção dos professores por seu desempenho e bom comportamento. Ela tem uma trajetória análoga à de Cris, e seria uma “pena” se ela não conseguisse um destino de classe parecido.

¹²² Algo que pode ser percebido no avanço lento do livro didático ou às vezes até sua não utilização pelos professores.

Ao mesmo tempo, repetir mediante correções exaustivas de questões e TDs de treinamento aquilo que não foi aprendido nas aulas regulares, não garante melhoria de desempenho dos alunos de baixo aprendizado. Formado por sujeitos de origens bem diferentes, o Tarcísio conta com meninos como Marquinhos, um adolescente pardo de 17 anos conhecido pelo diminutivo, mesmo com cerca de 1,80 metros de altura. De fala aguda, ele faz pequenos trabalhos em uma oficina de motocicletas perto de sua casa, onde está aprendendo aquilo que pretende ser sua profissão: mecânico.

Quando está em sala de aula (Marquinhos falta muito), mantém uma postura inquieta, pedindo várias vezes para ir ao banheiro, chamando o nome dos colegas em voz alta para conversar e mexendo em seu celular. Às vezes, professores e colegas pedem: “ei Marquim, dorme aí...”, como que buscando uma solução comum a todos, já que ele não se interessa pelas aulas e os colegas se inquietam com seu comportamento. Se repetir à exaustão para quem já sabe e tem planos de estudos universitários “dá pena”, para quem não vai aprender mesmo assim, seja pela trajetória escolar ruim, excesso de faltas ou desinteresse “dá raiva”; a estratégia é sofrível em muitos sentidos

Cris afirma que se passam três anos “tentando só isso”, como se houvesse uma contínua ação pedagógica de ensinar aqueles conteúdos cobrados na prova, algo que não corresponde com a realidade. Recheada de aulas curriculares comuns, projetos artísticos e preparação para o Enem, a escola não tem como foco aqueles treinos específicos. Como disse Humberto, a “máquina” funciona para outro sentido, e para isso deveria ser “parada” para funcionar da forma exigida pelos seus chefes.

Outro agente complexo naquele processo de redirecionamento curricular para um “foco” no SPAECE era Fred. Ele auxilia no planejamento e execução das ações junto à coordenação, tem o trabalho de convencimento perante os colegas professores de *sala de aula* para realizar aquele treinamento e é professor de quatro turmas de 3º ano (metade do quantitativo dessa série na escola). Em seu depoimento sobre a reunião mencionada pelos colegas gestores e como ele estava se sentindo sobre a pressão sobre o SPAECE, disse:

Terça passada a gente escutou aquelas coisas que a gente escuta: ‘você não agrega nada a esse menino’. Comparou a gente com o São Pedro (escola na zona rural, distante 20 km da sede do município), a EEEP e com os dois simulados, dizendo que a escola não vai crescer. Dizendo que o simulado da escola ‘X’ subiu... eu não confio em simulado feito na escola. É o coordenador que posta as notas na plataforma e o povo faz as coisas. Como PCA, a logística mudou. Faço TD o tempo todo e fico procurando questões. O povo da multimeios é para ser da área (de Linguagens e Códigos), mas não ajudam em nada. Oito pessoas lotadas lá para nenhum ajudar. O povo da Matemática se

ajuda, eu faço tudo sozinho. Escutamos que aqui só tem menino de escola particular. Mentira! E se fosse? Disseram que vão proibir a vinda de menino de escola particular.

Perguntado se o “trabalho para SPAECE” prejudicaria seus conteúdos como professor de 3º ano, ele disse: “não... realmente não sofro com isso”. E sobre os alunos e o engajamento às aulas preparatórias para o SPAECE, falou:

Eu peço para eles fazerem a prova a sério, por mim: “pessoal, se vocês gostam de mim, me ajudem. Eu sofro se vocês forem mal”. O Sávio do 3º G está com pena de mim. Ele me disse: ‘tio Fred, eu vou dar o gás por você; mas a de Matemática vou zerar só de nojo’. Olha, cobrar é sadio, mas não é sadio dessa forma. Uma prova só julga todo o trabalho. E um só fazendo! Em 2017 a gente cresceu e a Meire (diretora anterior) fez um elogio a todo mundo, até o José (da portaria). Fiquei puto! Eu fiz tudo sozinho! Aí caiu ano passado e eu levei a culpa. Pensei que eu seria condecorado em 2017... ia ficar de alma lavada, mas todo mundo ganha elogio.

Para Fred, há um erro fundamental em comparar escolas diferentes e até mesmo a mesma escola de um ano para o outro. O público diferenciado é justificativa para resultados diversos. Porém, quando pensamos na função da escola em desenvolver competências comuns ao público assistido através de uma rede de ensino padronizada, percebemos que os argumentos de Fred reforçam a cobrança em cima do Tarcísio, pois na visão do senso comum da cidade, se aquela unidade recebe um público com condições sociais melhores, deveria consequentemente chegar a resultados diferenciados. Se ele rejeita a comparação com a EEEP, até por que esta funciona em tempo integral, por que não ser comparado a uma escola regular da mesma rede e do mesmo município?

O professor questiona a idoneidade da divulgação dos resultados dos simulados das outras escolas, pois caso adulterassem os números, não seriam descobertos. A desconfiança que permeia o olhar da *gestão* sobre a *sala de aula* também está presente nesta em relação aos de mesma condição e os da *gestão*, algo que se distancia do princípio constitucional da colaboração e se aproxima da Gestão por Resultados e a concorrência. Fomenta-se assim um sistema pautado pela desconfiança, algo inerente a uma sociedade avaliativa (HAROCHE, 2015). No meio da cobrança, ele sente que está sendo culpado pelos erros de formação dos alunos e aproveita para mostrar possíveis erros dos outros, como a lotação em excesso na sala de multimeios e a possível burla de resultados de outras escolas. Ele não tem como mudar tudo “sozinho”, ao contrário do “povo da Matemática”, que se ajuda.

Fred se envolve no jogo e faz isso porque é competitivo. Enquanto Cris e Humberto transformam aquilo em uma espécie de estorvo que os desvia daquilo que eles consideram mais importante, Fred encara o “trabalho para o SPAECE” como uma competição que ele se envolve para ganhar. Como jogador, ele explica os resultados ruins anteriores em comparação com os “adversários”, que são as outras escolas do Município e até a área da Matemática, visto como “outro povo”. Mostra também as falhas do comando do time e a solidão que enfrenta naquela competição, mas não a desvaloriza. Ele “perdeu” em 2018, justifica a “derrota” mostrando que ele fez sua parte no jogo, mas mostra que “ganhou” em 2017 e que não foi tratado, na vitória, como gostaria: “condecorado”, algo que significa tornar-se distinto ou oficialmente reconhecido. Ele quer “lavar a alma” subindo os resultados e sendo reconhecido por isso.

Para conquistar a “vitória” ao final (já que no meio do processo ele está sendo tratado como um potencial “perdedor”), ele utiliza de seu prestígio perante os alunos, os convencendo a “dar o gás” por ele. Algo semelhante ele faz com Rodrigo, seu colega de Língua Portuguesa que leciona nas outras quatro turmas de 3º ano e algumas de 2º ano. Rodrigo não gosta e não valoriza a ação, despreza o SPAECE como “foco” e comumente fica fazendo piadas a respeito das ações da escola para a prova. Para ele, aquilo é uma “piada pronta”. Ao contrário de Fred, ele diz não se lembrar dos resultados do SPAECE dos anos anteriores: “vou nas cerimônias e reuniões quando sou obrigado (pausa e expressão de explicação, subindo os ombros e abrindo os braços): temporário, né?”. Disse também que tem vontade de dormir nas reuniões e que desenha nos momentos de cobrança.

Mas ele também “dá o gás”, a seu modo, por Fred, pois é solidário ao sofrimento do amigo e gosta de Cris, que é diretamente envolvida no processo. Rodrigo está no 6º período (do total de 10) do curso de Engenharia Agrícola e Ambiental, tem 28 anos e diz não querer ser professor até o fim da vida. De tanto ouvir piadas de Rodrigo, perguntei se ele gostava de lecionar ou se faz de forma mecânica e sem motivação. Declarou:

Olha, eu gosto de dar aula, acho massa. Eu faço tudo bem direitinho, está pensando o quê? Preencho diário, explico (as matérias) para eles (alunos), não fico só sentado enrolando, mas aí vem essas coisas ridículas e aí vou ter que mudar tudo pra fazer TD. Gosto não, e fresco mesmo. Sou eu que me exponho

Para um profissional do campo Escolar em *sala de aula*, aquele tipo de aula de resolução de TDs e a mobilização de alunos para exaustivas repetições de questões pode representar uma exposição ao ridículo. A imagem de um bom professor passa longe, para

ele, daquele tipo de aula. Suas brincadeiras buscam nitidamente expor a situação ao ridículo através do cômico, pelo menos dentro dos muros da escola. Rodrigo fez uma paródia em cima de uma música da Banda Charlie Brown Jr, chamada “Não é sério”. Ele adaptou e ficava cantando durante os momentos de planejamento para “aulões SPAECE”, evidenciando o ridículo da improvisação a que eram submetidos: “O que eu vejo no Tarcísio o SPAECE não é sério/ o SPAECE no Tarcísio não é levado a sério”. Muitos riam da paródia e dos momentos que ele utilizava a piada, geralmente relaxando alguma tensão momentânea.

Se Fred não enfrenta de forma mais aberta e pública os chefes da regional em momentos de responsabilização, sua associação com Rodrigo gera um relativo temor justamente porque ambos tem uma forte ironia perante as determinações superiores. Em 2021, foi realizada uma reunião na CREDE para tratar da preparação do SAEB daquele mesmo ano e novamente foram chamados para isso membros de Núcleo Gestor e professores envolvidos. O cenário pandêmico fez com que os participantes da reunião obrigatoriamente usassem máscaras e esse medo do sarcasmo da dupla de professores de Língua Portuguesa do Tarcísio Freire foi exposto.

Fred me abordou no corredor com expressão de revolta: “o Humberto me perguntou, a mando da CREDE, se eu e o Rodrigo estávamos rindo por debaixo da máscara; como pode? A gente não conversou hora nenhuma, mas eles acharam que eu e ele estávamos avacalhando”. Perguntei a ele se estavam mesmo, a resposta: “sim, mas era da comida, que estava boa... a gente riu porque comeu demais”. A infantilização está novamente posta, e para Fred, com o agravante de Humberto ter servido de mensageiro do “carão”. A resistência silenciosa é algumas vezes percebida pela *gestão* mais ao centro do poder e serve de alerta desta do perigo da exposição ao ridículo através de ironias de colegas. Sobre esse tipo de resistência, mais detalhes à frente.

Das ações que iriam compor o “trabalho para o SPAECE”, as duas principais seriam utilizações das aulas curriculares comuns para responder “TDs de SPAECE” e a feitura de simulados quinzenais para monitoramento. A prova seria realizada em 17 de outubro, portanto, aquele trabalho duraria cerca de seis semanas a partir do início de setembro. Além dessas duas ações, a coordenação pedagógica passou nas salas de aula algumas vezes para “sensibilizar” os alunos da importância de fazer a prova “a sério”, pois um resultado ruim poderia “prejudicar a escola”. A forma como esse prejuízo poderia se expressar não era claramente dito.

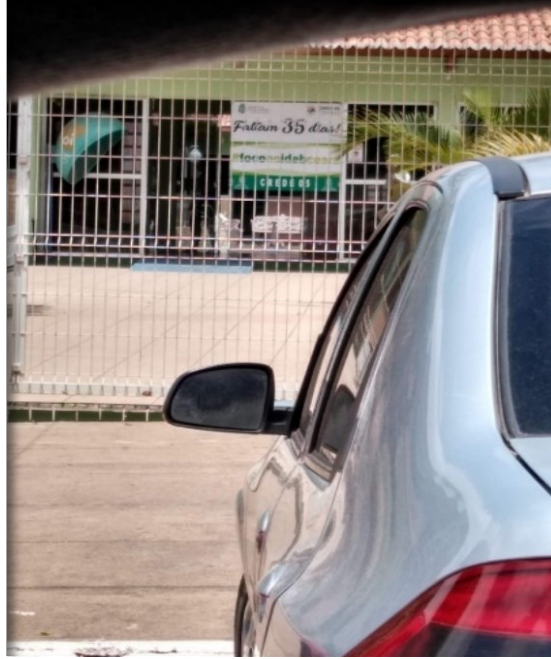
Como bonificação por “levar a prova a sério”, foi feita uma série de concessões de pontos para os alunos que realizassem todos os simulados propostos e participassem dos momentos de revisão com os professores sem indisciplina. Com essas concessões, Rodrigo afirmou:

Todo mundo vai passar! Mas sem isso quase ninguém vai querer. Imagina no 3º D (turma que tinha o pior desempenho acadêmico da escola)? Falou em ponto, todo mundo faz. Mas é ponto demais! Tem menino que vai terminar o ano com média 15. O certo seria fazer uma “feira do ponto”, quem tem de sobra vende a quem não tem

A tentativa de cooptar alunos através de pontuações extras, para Rodrigo, faria com que os alunos de bom desempenho acumulassem tantos pontos que ficariam com médias finais esdrúxulas. Mas sem o artifício das bonificações, o corpo docente poderia não “levar a sério” a prova, exercendo sobre os professores a resistência cotidiana. Esse tipo de preocupação não aparece em falas de todos os servidores, sendo mais frequente em quem lida diretamente com os alunos, mesmo entre disciplinas não contempladas pelo SPAECE. Um aspecto que será tratado mais à frente é que o excesso de provas, simulados e pontos retira do professor *de sala de aula* parte de seu poder sobre os alunos. Avaliações são instrumentos típicos do cotidiano escolar e esse tipo de tratamento banaliza seu uso e o professor se sente desvalorizado.

Para além da escola, foi iniciada uma campanha que passou a figurar em vários meios de comunicação interna da Seduc-CE, cujo slogan contava com a hashtag *#foconoidebceara*. Por ser ano de aplicação do IDEB, haveria Prova Brasil, componente do SAEB. Banners foram distribuídos e espalhados inclusive em escolas municipais e na própria sede da CREDE; um foi colocado no hall de entrada do Tarcísio, como pode ser visto nas Imagens 3 e 4.

Imagem 3- Contagem regressiva CREDE



Fonte: Autor

Imagem 4- Banner Contagem regressiva escola



Fonte: Autor

As imagens mostram que a “campanha” de mobilização para o SPAECE envolvia a contagem regressiva para as três avaliações externas que afetariam o 3º ano naquele último quarto de ano (SPAECE, SAEB e Enem). No cotidiano, porém, a marca do SPAECE estava presente. Esse tipo de contagem do tempo serve para lembrar que aquela entidade se aproximava, algo como o aviso constante de uma visita incômoda. Partindo da CREDE para a escola e desta para os alunos, esse tipo de ação, ao invés de promover uma espécie de apego pela ansiedade, algo como a proposta da raposa no “Pequeno Príncipe”, promove certa repulsa pela insistência. Torna-se uma constante lembrança que algo desagradável vai acontecer.

A prova nacional seria aplicada dia 30 de outubro na escola, mas internamente, a despeito do nome da hashtag e dos banners, os nomes IDEB e SAEB apareciam de forma marginal entre os professores e inócuo entre os alunos. Perguntada sobre esse “esquecimento” do IDEB nas falas e nas comunicações, Cris disse: “a preparação para o SPAECE é a mesma para o SAEB. As provas são próximas e usam os mesmos descritores; é uma preparação só, muda a esfera; SAEB é federal”.

De fato, as provas do SPAECE e SAEB são colaborativas por concepção, com descritores semelhantes nas séries avaliadas. Mas do ponto de vista motivacional cotidiano, a preparação da prova estadual estava em primeiro plano. Nélio, superintendente da escola, a respeito, disse: “não sei por que o SPAECE está tão em evidência (naquele ano); em meu sentimento mudou, mas não sei dizer o que”. Insistindo na pergunta sobre se realmente não sabia o motivo daquela abordagem mais enfática, confirmou apenas: “não sei a razão, só acho que está mais forte”.

Ferramenta fundamental para todo tipo de comunicação no meio estudado, o aplicativo de mensagem WhatsApp é um grande local de divulgação desse tipo de “mobilização. O “grupo de WhatsApp” da escola, “Tarcísio News”, que integrava todos os profissionais, passou também ter cada vez mais mensagens motivacionais sobre a importância da prova, e o slogan passou a ser comumente visto, como mostra a Imagem 5 abaixo, retirada de uma mensagem postada por Bruno no grupo da escola, em meio a felicitações pelo aniversário de uma professora.

Imagem 5- Imagem motivadora para o IDEB



Fonte: Autor

A ferramenta do meme acaba por resumir de forma pretensamente bem-humorada a mensagem que a Seduc-CE pretendia repassar. Em meio aos parabéns pelo aniversário de uma professora e aproveitando o engajamento que a situação promove em um grupo de WhatsApp, Bruno lançou a arte encaminhada pela CREDE para reforçar a prova diante de colegas. A superintendência tem acesso ao esse grupo específico da escola, portanto o coordenador pedagógico aproveita para mostrar mobilização aos chefes. Assim como os banners, reuniões, “rodas de conversa” e outros meios de comunicação estavam a anunciar, os meios cibernéticos estavam à disposição para aquela mobilização. O lembrete constante estava ali com qual intuito? Havia alguém que não se lembrava daquelas provas? A insistência de lembrar aquilo é um convite ao treinamento de alunos, pois de que outra forma, a poucas semanas dos exames (especialmente o SPAECE), as escolas poderiam intervir para a melhoria dos índices?

O nome SPAECE passou a ocupar cada vez mais espaço no cotidiano, compondo reuniões de planejamento, iconografia e horários de aula, além de esforços físicos, intelectuais e de insumos para a elaboração de TDs direcionados ao trabalho. Muitos sentimentos análogos a “pena” e “raiva” estavam por vir e permeariam o trabalho escolar naquelas semanas vindouras. Os alunos do 3º ano, público-alvo da ação, também

passariam a conviver com aquela espécie de “visita” que viria mudar tempos e prioridades.

4.7 A institucionalização do SPAECE: da “decoreba”, da amizade e do improviso

Mary Douglas (2007, p. 60) afirma que as instituições organizam a memória e são frutos cognitivos de seus componentes. O pensamento institucionalizado acaba por abrigar as expectativas e assumir o controle das incertezas, com o efeito de o comportamento se adequar à matriz institucional. As expressões dos sujeitos mostram que suas soluções aos problemas apresentados pela “chegada” do SPAECE revelam traços culturais arraigados na escola, próprios dos significados desenvolvidos pelos sujeitos.

Uma questão fundamental colocada por integrantes da CREDE à escola: como uma educação escolar de pelo menos 12 anos de duração¹²³ não conseguiu fazer com que, em média, os alunos, atingissem “o básico do básico” de duas disciplinas basilares? Se esta pergunta é relevante, a culpabilização daquela escola específica e seus professores provoca reações. A “saída” proposta pela unidade e aceita pelos representantes regionais da Seduc-CE foi intensificar o treino para a prova.

A “escolha” por aquele tipo de ação para reagir aos “maus resultados do SPAECE” mostra o quanto está enraizado o hábito escolar de repetir conteúdos à exaustão como estratégia para chegar a algum “bom resultado”. Isso é parte da estrutura de uma instituição construída com a valorização de provas, exames e memorização de conteúdos. Os vestibulares das universidades públicas foram de certa forma substituídos pelo Exame Nacional do Ensino Médio, mas o costume de se preparar para a prova continuou, bem como a utilização de exames para o ingresso no serviço público ou seleções para pós-graduação. Como afirma Luckesi (2013, p. 30.)

Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa História escolar foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de agir

O grande avanço das matrículas ocorrido nos anos 1990 não impediu que a escola nacional ainda continuasse com bases pedagógicas atreladas à memorização de conteúdos para aferição em exames, característica tipicamente tecnicista da escola

¹²³ Tomando apenas os níveis fundamental e médio

brasileira nas décadas de 1970-80 (SAVIANI, 2010). Esse avanço e a formação de novos profissionais para o trabalho escolar não foram suficientes para afastar esse tipo de prática pedagógica das escolas, algo enraizado pelos professores desde seus tempos de alunos. Nos momentos de incerteza, o pensamento institucionalizado busca sua “natureza” (DOUGLAS, 2007, p. 58), o que, no caso escolar, representa a feitura de TDs para treinamento de alunos.

O que se está sendo defendido aqui, é que quando a Seduc-CE passou a exigir “foco no IDEB” de seus entes escolares, abriu-se o caminho, ou melhor, estava inerente às mensagens pelo menos o pedido (quando mais a ordem) para que as escolas passassem a treinar alunos para a prova. Isso porque o *habitus* do ensino escolar observado é atravessado por essa visão didático-pedagógica, ou seja, nem precisa ser dito expressamente que aquilo deveria ser feito, o pedido de “foco” é o pedido para treinamento. Quando não se sabe exatamente o que fazer, ou seja, quando as incertezas se instalam, o pensamento institucional demonstra a natureza das coisas.

A prática de treino para testes é algo consolidado, tanto que Humberto gostaria que o tempo e a energia utilizados no treino para o SPAECE fossem destinados para treinar para o Enem. Através da trajetória e dos cálculos a respeito, os professores sabem que aquilo, independentemente de ser uma prática pedagógica oficialmente malvista – vide o combate às vezes retórico feitos à chamada “decureba” dentro dos sistemas de ensino e nas universidades – pode levar indivíduos a modificar a situação da família através do ingresso no Ensino Superior. Para muitos, incluindo o diretor, o treino para o Enem pode mudar a vida de uma família; para o SPAECE, não, pois este modificaria apenas o status da escola diante dos chefes. As duas provas não se tornam adversárias, portanto, por questões didáticas ou metodológicas, mas por razões de efeitos práticos.

Entram em jogo os “atos interessados” a que se refere Bourdieu (2011). Não necessariamente envolvido numa racionalidade absoluta, mas entre objetividades e subjetividades, os profissionais conduzem seus trabalhos e se adequam às prioridades de ocasião. O sentimento de culpa por estar fugindo daquilo que considera mais importante e justo se reflete nas expressões de descontentamento, especialmente as não-verbais – mãos no rosto, olhar para o chão e irritação, denotando culpa e até certa vergonha. Mas não realizar o treinamento dos alunos para o SPAECE implicaria em desafiar uma lógica estabelecida dentro da repartição. Todo o destaque do Ceará na Educação nacional advém desse tipo de avaliação, portanto desconsiderar aquele referencial, quando menos, significa anular elogios recebidos preteritamente, além de desvalorizar os esforços de uma infinidade de colegas.

De tanto realizarem aquilo e de alguma forma serem afetados pelos resultados (elogios e ofensas), passam a acompanhar o desempenho dos outros, comparar o nível de crítica que cada um recebe, se estão sendo honestos no jogo, o nível de amizade com os chefes e passam a elaborar teorias sobre as razões do sucesso/fracasso das escolas. Entram no jogo mesmo que não queiram de início, e em certo tempo, mesmo que não gostem de jogar, já esperam as movimentações iniciais para o reinício desse tipo de campeonato.

Apesar dos indivíduos terem de alguma forma críticas ao que estava acontecendo, eles reforçam essa prática arraigada dentro da escola. Até porque, “supor que os indivíduos estão enredados na armadilha de um mecanismo complexo que eles não ajudam a construir é imaginar que eles sejam objetos passivos, como carneiros ou robôs” (DOUGLAS, 2007, p. 43). Cada um critica de forma diferente as ações institucionalmente direcionadas, mas auxilia, ao mesmo tempo, aderindo, executando e/ou resistindo, muitas vezes essas três posturas coexistindo no mesmo sujeito. Humberto é adepto do treinamento, o executa direcionado ao SPAECE, mas resiste em fazê-lo da forma como foi indicado pelos chefes, pois não mobiliza toda a escola em nome disso, como será mais claramente mostrado à frente.

Uma espécie de rede de amizades é formada entre os profissionais de Língua Portuguesa, algo que os professores levam aos alunos, que passam a fazer a prova por “pontos na média” e, caso não precisem de pontos extras, fazem “por consideração” ou amizade ao professor “legal”. Aquela ação, que é coordenada em nível internacional e que adentra os muros das escolas, convive com as expressões culturais dos indivíduos que a executam e de alguma forma esses significados desenvolvidos entre os profissionais chegam aos alunos e exercem poder formativo. Os “meninos bons” possivelmente reduzem seus espaços de questionamentos e cobranças perante o sistema através da solidariedade ao professor, que como disse Fred, “sofre” com isso.

Outro comportamento naturalizado é a “improvisação relativa e reativa”. Os eventos desse tipo não são necessariamente inesperados ou surpreendentes, como apontou Cris, mas causam reviravoltas e adequações em busca do que não se conseguiu atingir. O excesso de trabalho e as demandas mais urgentes fazem com que os profissionais não tenham muita certeza sobre os resultados das avaliações em larga escala do ano anterior. O assunto entra, inclusive, em certo esquecimento em muitos momentos do ano, até que algum resultado negativo arrasta parte da escola para buscar remediar índices ruins. A reatividade e o imprevisto marcam as práticas nesse tipo de cenário, e por serem assim dificultam ou mesmo inviabilizam processos mais alongados de intervenções pedagógicas, ou seja, na mudança de rota reativa, reaviva-se o treinamento. Desvios de

prioridades em nome da responsabilização sempre podem acontecer, e nessa improvisação são usados instrumentos conhecidos seguros como o treino dos alunos e as abordagens afetivas.

Através das expressões dos profissionais da escola, outros olhares foram observados, e a exposição e análise deles podem nos mostrar como um processo como a “chegada” do SPAECE na escola pode mostrar a complexidade das relações escolares no Brasil.

4.8 Outros tempos e espaços: diferentes velocidades da “máquina”

Dentro do processo de readequação de tempos e prioridades vivenciada pelo Tarcísio Freire, alguns profissionais experimentaram outros tempos e associaram outras prioridades àquela ação “inadiável”. Bruno e Emanuel, respectivamente coordenador pedagógico e PCA da área de Matemática e Ciências da Natureza, participaram também daquilo à sua maneira. O coordenador pedagógico (Bruno) trabalhou de forma a realizar da maneira mais completa e pontual possível o que ficou pactuado com o Núcleo Gestor e a superintendência escolar, mas com um envolvimento diferente.

Em uma conversa concomitante que tive com os três coordenadores, registrei opiniões de Bruno sobre aquele processo. Acerca da pressão recebida por conta daquela prova, ele disse: “a prova não reflete o trabalho; há ‘N’ fatores que podem influenciar no dia, e que não são contadas: motivação do aluno, a família... não pode refletir um trabalho. Como prova, que é, podem ter muitas interferências”. Sobre o formato da prova e a concorrência em relação ao Enem, ele respondeu: “SPAECE e Enem são díspares. O Enem é uma prova mais completa, mede mais”. Uma crítica que ele faz é que “a fiscalização não está boa; a pressão não favorece ninguém, e este ano alterou o plano anual mais do que em outros anos”. Sobre a mobilização dos alunos, ele disse que “está boa, alguns não se interessam, nem ligam, outros, sei lá...”. Esta última expressão de sua fala denota que a diversidade de interesses dos alunos chega a confundir seus pensamentos, tanto que disse que a possibilidade de boicote por parte dos alunos era possível, mas que acreditava não ocorrer de fato.

Emanuel era PCA da área coordenada por Bruno e tem graduação e mestrado em Física. Casado, 29 anos, e com esposa grávida, ele foi aprovado no concurso para professor efetivo promovido pela Seduc-CE em 2018 (único da escola naquela situação), e estava esperando a convocação. Perguntado sobre sua posição de professor de Física e PCA de Matemática em época de SPAECE, ele respondeu em tom de desabafo: “o Nélio

(superintendente) me perguntou: ‘o menino vai querer Física para que? Para que Física?’ Bem ali, na (escola) particular, é só conteúdo de Química, Física, História, Filosofia...Mas aqui Física não serve!” uma professora de Física concursada, escutando nossa conversa, emendou: “os meninos que querem ser mecânicos são os melhores em Física. Tiram dúvidas sobre os assuntos da área (de mecânica). Um veio com apostila de mecânica discutir comigo. Foi massa! Mas Física não serve para nada!”

A expressão “massa” representa que o envolvimento dos alunos em uma aula de Física proporcionou um momento de prazer mútuo, agradável, divertido. A professora expressa o quanto é interessada em “sua matéria” e que não pretende renunciar dela para “ceder” ao SPAECE. Seja porque Física é “massa” ou porque os alunos “da particular” se preparam para o Enem estudando a disciplina, o fato é que a avaliação em larga escala em questão não vai tirar aqueles professores do propósito de lecionar os conteúdos previstos. Mas o ressentimento está presente por conta da fala da superintendência e a suposta inutilidade da Física, até porque, se esta disciplina não serve, automaticamente seus docentes se tornam relativamente inúteis.

Esse tipo de “sugestão”, inclusive, não surtiu muito efeito no Tarcísio Freire, como atestou a professora de Química das turmas de 3º ano e do Laboratório: “a reunião com o ‘chefe’ (coordenador da CREDE) e o Nélio foi sufocante (gesto com mãos no pescoço como se estivesse sendo estrangulada)! Mas não fui chamada aqui (pelo Núcleo Gestor) para isso (reforço de descritores de Matemática). A *gestão* aqui é boa, não me pressionou”. Com o laboratório ocupado por aulas regulares em decorrência das obras, ela passou a lecionar, no seu horário destinado a isso, “reforço de Química”, aulas que tinham dois formatos: (i) “resgatar” alunos com notas baixas e (ii) resoluções de questões visando interessados no Enem.

Aquele Núcleo Gestor acaba por ser bem avaliado pelos professores de *sala de aula* porque absorve parte da pressão recebida. No processo de “tradução” ali realizado, percebe-se um estágio em que se interpreta aquilo que os chefes estão pedindo e depois o que e como isso pode ser repassado ao corpo docente de *sala de aula*, a fim de evitar ampliar os ressentimentos e manter certa envergadura moral perante o grupo de profissionais.

Bruno e Emanuel não são professores de Matemática, mas devem conduzir um trabalho de revisão de conteúdos junto aos professores da área, que são três: Pedro, Francisco e Alex. Diferentemente da área de Língua Portuguesa, a relação entre eles não é de amizade. Nas reuniões da área há planejamento com direcionamentos diretos, algumas perguntas devidamente respondidas e encaminhamentos de ações. Suas opiniões

a respeito do trabalho não permeiam muito as reuniões, tampouco há muitas piadas ou compartilhamento de sofrimentos, ao contrário da área de Língua Portuguesa.

Pedro, professor de Matemática de 38 anos, negro, concursado, leciona nas turmas de 3º ano do turno da manhã e é o responsável pelo Laboratório de Matemática. Ele também tinha críticas sobre o que estava acontecendo naquela preparação para o SPAECE, interpretando como “desprestígio” aquele tipo aula. Em um depoimento, disse:

O que a gente está fazendo é treinar o menino e isso não gera conhecimento. Dá frustração... a gente passa muito tempo só passando TD e operando fórmulas; a Matemática assim não tem sentido, só fórmula sem aplicação. O Enem ainda é mais legal, tem um problema para resolver. O treino para o SPAECE não favorece o Enem... a prova do Enem tem um contexto (as questões são contextualizadas, resoluções de problemas); o SPAECE é mais direto, fórmula, não é a mesma coisa”

Para o professor, o fato das questões do Enem serem direcionadas a resoluções de problemas, a coloca como mais interessante do que as questões do SPAECE. Neste caso, mesmo na disciplina contemplada pela prova há a sensação de desprestígio, pois a Matemática para apenas “aplicar fórmulas” remete a uma disciplina também sem atrativos e relativamente inútil. Assim como os professores de Física, Pedro percebe que “sua matéria” fica chata e sem sentido prático; a Matemática que ele ama não é aquela que o empurram a ensinar.

Sobre como os alunos destaque se comportam, Pedro disse: “não dão muito trabalho, mas eu tenho o privilégio de ter poucas turmas; aos melhores eu trago questões só para eles, aí eles se acalmam mais; fazer TD (de SPAECE) para eles (os alunos mais destacados em conteúdos) é ruim; fica castrando”. A palavra “castrar” vem no sentido de falta de liberdade criativa, impedimento forçado de algo que deveria ser bom. Não ter um ensino de Matemática pautado na resolução de problemas e consequentemente prazeroso pode levar alunos com potencial à frustração e rejeição à disciplina: não tem como “gozar” com a Matemática apenas aplicando fórmulas em TDs.

Assim como outros profissionais, ele vê Enem e SPAECE como concorrentes e defende um formato didático em que se realizem resoluções de problemas com aplicações matemáticas, até porque assim também atingiria o Enem, que ele valoriza. Sobre o “treino para SPAECE”, ele não gosta, mas procura adequar as necessidades dos “meninos bons” com a diretriz da ação pactuada com a *gestão*: como *sala de aula*, procura intervir para não sentir “pena”. Pedro “controla” a potencial insatisfação dos alunos destaque trazendo exercícios modulados por dificuldade, tentando avançar os diferentes em um só momento.

Nas suas “aulas de SPAECE”, ele destina um tempo para os alunos resolverem cada uma das questões. Nessa dinâmica são disponibilizados cinco minutos para os alunos

tentarem resolver cada questão, e durante esse tempo, o professor passa perto das mesas dos alunos. Ele estimula a colaboração, tanto que permite e até incentiva que façam duplas ou trios. Depois do tempo disponibilizado, vai até a lousa e explica a resolução. Aos alunos com TDs “diferenciados” (com questões mais difíceis), ele passa perto e dá dicas de saídas quando percebe um bom debate nos grupos em resolução, ou ainda pede que cheguem em sua mesa com as dúvidas individualmente, durante o período em que os demais estiverem resolvendo o TD geral. No seu horário de “Laboratório de Matemática”, desenvolve algo semelhante à disciplina de Química: recuperação para uns, aprofundamento para outros. Mas reclama: “no Japão eles fazem robôs na escola, desmontam motores, aqui é só aula, aula... Matemática tem que aplicar para ser massa.” Novamente o binômio prazer-utilidade está presente.

Na fórmula proposta de resolução de TDs, Pedro utiliza uma espécie de adequação para os estudantes de melhor nota, especialmente por ser do turno da manhã e ter mais alunos possivelmente críticos àquela ação pedagógica, visto o interesse maior daquele turno em relação ao Enem, segundo o consenso dos membros da escola. Se Fred procura a acomodação dos interesses através da amizade, Pedro utiliza a diversificação dos materiais, tentando “focar” em duas frentes ao mesmo tempo, suavizando assim a “pena”, a “raiva” dos alunos.

A adequação procura evitar episódios de indisciplina por conta da repetição exaustiva, algo que pode fomentar protestos e rugas com alunos tradicionalmente disciplinados. Algumas vezes a atribuição de pontos em Língua Portuguesa e Matemática aos alunos que participam das ações não é suficiente para conformação deles. Há uma série de estratégias que podem ser utilizadas para atingir uma certa estabilidade disciplinar.

Esse esforço específico de adequação, segundo Carmem, a área de Ciências Humanas da escola não tem: “estar de fora do SPAECE é um privilégio”, disse ela. Há solidariedade dos professores desta área aos colegas de Matemática e Língua Portuguesa, especialmente ouvindo as queixas e concordando com as reclamações, mas efetivamente a área de Ciências Humanas não realizou, nos meses de agosto, setembro e outubro, a colaboração para “ajudar no SPAECE” como foi proposto por Carmem na primeira reunião de planejamento do segundo semestre. Houve a distribuição de descritores e ficou subentendido que haveria “trabalho para SPAECE” nas Ciências Humanas, mas efetivamente não ocorreu.

Carmem e a professora de Química fizeram elogios indiretos a Humberto e sua posição em relação a todo aquele processo. Convicto de que suas prioridades são as

corretas para a escola que o escolheu como diretor, ele procurou fazer com que a “máquina” funcionasse de modo que se conciliassem interesses diversos. Na realidade, as pressões foram exercidas e cada um as sentiu de uma forma diferente, com certos grupos pouco ou nada atingidos. As disciplinas da área de Ciências Humanas foram “convidadas” à pressão, não convocadas.

Mesmo dentro da área e Matemática e Língua Portuguesa, houve quem não se envolvesse com muita efetividade, como o caso do professor Alex, que lecionava apenas na turma do 3º D da tarde. Ele aderiu ao uso dos TDs preparatórios para o SPAECE, mas transformou aquela ação em uma espécie de “recuperação” da turma, que detinha as piores médias da série. Alex não viu problemas em não seguir o livro didático por algumas semanas e “focar na revisão das quatro operações matemáticas”. Isto na verdade funcionava como resgate “do básico” naquela turma, que rendia pouco nos conteúdos destinados à série. Ele disse não se sentir pressionado, pois apesar de ser temporário, não tem “função” (refere-se a PCA ou Laboratório), e trabalha só com uma turma de 3º, além de ser professor de escola particular.

No Tarcísio, Alex concentra suas aulas no 1º ano do Ensino Médio e por conta disto fica “mais livre das pressões”. Ele disse: “na outra escola estadual que eu trabalho, tenho quatro turmas de 3º ano, aí o papo é o mesmo: metas do IDEB, SPAECE, cobrança, cobrança...”. Ele também lembra dos “meninos bons” de lá, dizendo sobre eles: “eu fico com vergonha... eles sabem de algo e aí não desenvolvem; ficam naquela, repetindo exercícios que não tem sentido”. Mencionou também a disparidade SPAECE e Enem, afirmando que na escola particular trabalha mais para esta prova.

O professor disse que sua relação com a prova depende em qual posição se encontra na escola, mesmo em uma turma afetada diretamente. Para ele, professor “com função” (comissionados ou lotados em ambientes fora da sala de aula tradicional), tem mais problemas com as pressões advindas da prova. Seria porque nesses postos subentende maior elo com o gerencial? A proximidade da *gestão* ou de atividades próximas dela interfere na relação entre as lógicas *de sala de aula* e de *gestão*? Essa proximidade pode variar em um mesmo indivíduo?

Francisco, outro professor de Matemática da escola, leciona em quatro turmas de 3º ano no Tarcísio Freire, é concursado desde 2009, trabalha em escolas particulares e uma faculdade privada da cidade. Ele tem poucas amizades na escola e é visto quase sempre sozinho, normalmente resolvendo questões de Matemática, sentado nos parapeitos dos corredores, sem conversar com colegas. Em algumas apresentações artísticas, declama poemas de sua autoria, normalmente na temática sertaneja e traços de

humor. Em um dos momentos de solidão e resolução de seus exercícios matemáticos, ele foi abordado e perguntado como estava seu trabalho em tempos de SPAECE:

A gente faz um trabalho, acerta um plano anual e aí vem um ‘balão’ (abre os braços e as mãos como se algo caísse em sem colo), e a gente é convocado, e de repente muda o rumo. Olha, eu sou fruto disso aqui... sou fruto da Educação. Não é assim que se faz. A Educação se faz com passos pequenos, lentos, não assim de surpresa.

Perguntado se interferiu nos planos didáticos, ele respondeu afirmativamente, e que “tem que atender o desejo ‘deles’ (CREDE); a gente aqui não tem força para resistir, seja efetivo ou temporário. Não sei o que é, cidade pequena, outra mentalidade”. Após uma pausa e um sorriso, ele iniciou um depoimento, algo como um desabafo misturado com uma explicação do cenário ao pesquisador-colega advindo de outras realidades de escola pública e que poderia estar meio perdido naquele cenário:

Olha, eu sou um ex-gari, e sei o que a escola não fez por mim, sei o caminho que se deve fazer para sair... se tivesse ficado só com aquilo que me deram, não seria funcionário público. Quando eu comecei, eu sonhava em dar aula para 8º ano (do Ensino Fundamental), mas quando cheguei, foi tudo diferente. Os meninos careciam de outras coisas: comida, afeto, educação, atenção... foi muito frustrante.

Sobre as aulas redirecionadas e como ele as interpretava, disse:

O livro didático é muito pesado e ninguém quer usar. Eu sou de uma época que nem tinha livro. Hoje tem livro e ninguém quer usar. Os TDs? Olha, eu visualizo o aluno. O aluno é meu público. Mesmo que eu discorde eu vou fazer o melhor, entende? Mesmo com um TD na mão vou buscar criatividade, uso poesia, faço relações possíveis com aquelas fórmulas. Algo bom ele tem que sair dali. A Matemática mudou minha vida, vou tentar valorizar toda hora. Mas assim, uma parte dos meninos está vindo sem caderno, e sem o caderno não tem como fazer nada. Um menino de 3º ano não sabe fazer divisão direito, diz para mim: “professor eu não sei, e daí?” Aí o gestor olha para a gente e faz o questionamento do porquê que 250 alunos ficaram de recuperação em uma matéria só; não acompanha nada e já culpa o professor

Francisco é comumente visto com alguns alunos nos corredores em busca de tirar dúvidas, mas com o tempo de observação, pode-se perceber que são sempre os mesmos que fazem: justamente os “meninos bons” das turmas que ele leciona. Tanto ele quanto Alex são professores das turmas de 3º ano da tarde, onde segundo o consenso da escola, se encontram aqueles com menos interesse para o Ensino Superior. O livro didático ser dispensável por ser “muito pesado”, em ambos os casos, mostra que os dois docentes consideram que, de maneira geral, as turmas não estavam acompanhando o conteúdo da disciplina nas aulas regulares, salvando-se exceções. Porém, no momento de “abandonar”

os conteúdos destinados à série e se voltar para uma revisão do “básico”, a opção foi a utilização dos TDs e recorrer à memorização para se chegar a algum resultado melhor.

Francisco menciona a cobrança em relação ao número de alunos que ficam de recuperação e que a CREDE não acompanha a escola efetiva e pormenorizadamente, fato que de certa forma desautoriza a cobrança. Não há de sua parte, contudo, uma revisão de método de ensino ou uma tentativa de corresponsabilização para o fenômeno. E se a quantidade de alunos que ficam de recuperação na escola é grande, de certa forma, os gestores não estariam certos em cobrar explicações ou pelo menos questionar a situação?

A tentativa de “fazer o melhor” dentro daquela ação não o leva à subversão e o treinamento continua sendo a maior alternativa para “solucionar” problema, possivelmente por ser algo cristalizado no campo da Educação. À *gestão*, fica a posição de mostrar que algo está errado, pois há pouca “eficiência” no trabalho; ao docente, o argumento de que se trabalha incansavelmente, além das cobranças aparecem de colegas igualmente ineficientes quando trabalhavam em *sala de aula* ou de profissionais desconectados com a “realidade escolar”. Francisco identifica adolescentes análogos à sua trajetória (os “meninos bons”) e a eles está sempre disponível, mesmo sem “função”. Observá-lo em um dia comum permite perceber que ao ficar no pátio sentado em uma cadeira corrigindo exercícios sozinho, promove a aproximação de alunos com questões “de Enem” ou outros concursos, e o professor as resolve sempre que acionado.

O depoimento de Francisco mostra um orgulho de quem “venceu” através da escola, algo que o credencia a mostrar os caminhos para que os alunos também vençam. Ao se colocar como uma exceção dentro do sistema, avisa que é possível “vencer” por aqueles meios, mas também que é um caminho de extrema dificuldade. Os alunos podem visualizar o raro êxito de indivíduos como Francisco e associar isso às “estatísticas intuitivas das derrotas e dos êxitos parciais das crianças de seu meio” (BOURDIEU, 1989b, p. 8), e com isso reforçar como é extremamente difícil a ascensão social mediante os conteúdos escolares sem uma base social sólida. Aprender fazer cálculos da forma como se apresentam nas aulas não é conseguido por muitos, e assim, como se inspirar no exemplo daquele professor que defende que saber aquilo é essencial para “sair” de sua condição? Se o básico se apresenta como difícil e o essencial é ainda mais complicado, desistir é uma opção plausível. Como disse Bourdieu (Ibidem), os professores reforçam, “sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares”. As aulas de revisão assim colocadas, para muitos, pouco servem de inspiração, instrução ou construção.

As avaliações em larga escala não deveriam, em tese, determinar o valor do trabalho das escolas, pois no processo de ensino e aprendizagem há aspectos imensuráveis por esse tipo de meio (AFONSO, 2009). Contudo, há de se pensar que os docentes, em muitas ações cotidianas, aquelas que escapam às provas padronizadas (provas internas, correções de trabalhos e comentários sobre a capacidade dos alunos), também avaliam, julgam e proferem diagnósticos sobre seus alunos, demarcando capacidades (“ruins”, “bons” etc.) e exercendo sobre eles o poder que o Estado conferiu para isso; os professores estão mais ao centro do poder que os alunos e utilizam meios coercitivos e persuasivos para atingirem seus variados objetivos.

Todos estão sendo avaliados constantemente nesse cenário, e para além da “sociedade da desconfiança” a que se refere Haroche (2015), a avaliação constante procura “responder às incertezas e impotências do presente” e é “utilizada em função das estratégias de poder e de competição social” (BALANDIER 2015, p. 20). Em uma sociedade marcada pela fluidez e inovação (FREITAS, 2004; GAULEJAC, 2007), a avaliação se torna um mecanismo indispensável:

A novidade continuamente mantida traz em si uma *exigência de avaliação*, primeiro sobre a capacidade de dominar sistemas em evolução acelerada e de otimizar o seu emprego, depois sobre esse emprego em si, a triagem das informações produzidas, o valor das “respostas” sugeridas, a possibilidade de utilizar o sistema, ultrapassando os seus usos comuns. De fato, é o movimento conjugado das tecnologias e das relações sociais da cotidianidade que, por sua aceleração, multiplica a obrigação de praticar ao mesmo tempo a *avaliação banalizadora* e a *auto avaliação*. (BALANDIER, 2015, P. 30) Grifo do autor

O processo de avaliar constantemente e monitorar os passos futuros dos indivíduos, calibrando sempre que possível seus “desvios” e (in)competências, transformando os ensinamentos em detalhes fluidos e passíveis retificações ao sabor dos mais imediatos diagnósticos, acaba por banalizar o instrumento educacional que é a avaliação, construída pelo campo escolar como um de seus pilares. A Gestão moderna vem raptar um instrumento típico da escola e exacerba ainda mais suas contradições e imperfeições.

Este Capítulo mostrou com mais detalhes a escola observada. Aqui, pode-se perceber que as unidades escolares são convergências temporais, especialmente se pensarmos que nesses ambientes convivem os ritmos da comunidade, das aulas, dos próprios professores e do sistema de ensino que abriga e sustenta as escolas. Os planejamentos anuais nas “semanas pedagógicas” procuram exprimir e definir como essa adequação de tempos e prioridades ocorrerá nas unidades escolares.

Permeada por temporalidades e diversas subjetividades, as escolas são pressionadas pelas métricas gerenciais estabelecidas pelas Secretarias de Educação, que por força hierárquica acabam exercendo seu poder de interferir no trabalho de ensino realizado nas escolas. Nesse cenário, muitas reações ocorrem por parte dos sujeitos envolvidos, muitas delas movidas por fatores como afetividades. O ato de desautorizar aulas e legitimar alterações curriculares advindas das instâncias mais ao centro do Estado convive com revoltas e negociações das mais diversas, incluindo “provas de amizade”.

Como as temporalidades escolares podem ser afetadas em momentos em que avaliações em larga escala se aproximam e interferem nas prioridades e significados do trabalho escolar. A necessidade de alcançar metas estabelecidas pelo sistema se apresenta como “prioridade” e “foco”, desconsiderando problemas estruturais e projetos pedagógicos acordados pela comunidade escolar. Analisar a preparação, a aplicação e desdobramentos da prova tem o poder de aprofundar tais questões, como será apresentado no Capítulo a seguir.

5 O SPAECE NA ESCOLA: PREPARAÇÃO, APLICAÇÃO E ALGUNS EFEITOS

Neste capítulo serão apresentadas algumas ações de planejamento e execução das chamadas “aulas de SPAECE”. Seu formato descritivo e relativamente extenso tem o intento de concentrar uma descrição analítica em diálogo com parte dos pressupostos teóricos que apoiam este trabalho. Tendo mostrado nos Capítulos anteriores parte da vida escolar não afetada pelas avaliações em larga escala, aqui será apresentado como elas tem o poder de atravessar as temporalidades e conduzir o trabalho escolar a prioridades muitas vezes alheias aos sujeitos. Aqui será descrito e analisado como as provas, componentes fundamentais do universo escolar, constituem-se como rituais, e, como tal, uma gama de simbologias pode ser percebidas ao seu redor, e como as avaliações em larga escala são políticas públicas mediadas por provas, há um sério cotejo simbólico entre as provas autóctones e as externas, a exemplo do SPAECE, SAEB e Enem.

5.1 Preparação: o fazer e o *como* fazer

No Tarcísio Freire há uma ferramenta muito utilizada para acertos e alinhamentos de práticas: os “grupos de WhatsApp”. Para manter ativas as comunicações dentro e fora da escola, há um grupo geral, chamado “Tarcísio News”, que abrange todos os profissionais da escola. Esse ambiente virtual conta, em média, com 45 participantes, visto que há certa rotatividade de professores por motivos já mencionados, alterando um pouco a quantidade de integrantes. Cada “área de conhecimento” também tem seu respectivo grupo, com Carmem, Bruno e Cris como administradores. Há também outros grupos: profissionais da sala de multimeios; de laboratórios; serviços gerais; Núcleo Gestor (conta com diretor, coordenadores pedagógicos e o administrativo, além da secretária escolar); e os grupos criados por tempo determinado, como os grupos “Soy Latino”, “Sarau Literário” “Raciocinando”¹²⁴ e SPAECE.

Espaços de constante trabalho, os celulares e notebooks conectados constantemente à internet abrigam desde o aplicativo Professor Online até o WhatsApp, este um espaço tornado formal pelos docentes de *sala de aula* e *gestão*. Os professores DTs, por exemplo, formam “grupos” com suas turmas, os pais dos alunos daquela turma, com os DTs da escola e participam também de um grupo com os DTs de toda a regional (fora os “grupos” da escola, da área e de projetos específicos). Há professores que possuem ao mesmo tempo mais de 20 “grupos” ativos, todos com uma quantidade considerável de mensagens e comunicados de ações da escola e de toda a regional. Assim como o Professor Online exerce poder de vigilância sobre os usuários (ver tópico 4.2.), mas com um software criado para isto, os “Zap” (apelido do aplicativo WhatsApp) cria uma vigilância mais personalizada, pois os participantes no geral e os administradores em particular podem de alguma forma fiscalizar as reações às mensagens e, especialmente, exigir dos participantes satisfações em tempo real de seus afazeres.

Responder positivamente aos recados está se tornando uma regra consuetudinária dos professores mediados pelos softwares. Os “grupos” acabam se tornando um local de infindáveis mensagens que variam dos recados às confirmações de leitura dos recados. Os grupos de WhatsApp tomam uma dimensão institucional justamente por toda a prática de confirmação de recebimento de comunicados, portanto ao ser postada uma comunicação, aquilo passa a ser uma informação oficialmente recebida pelos

¹²⁴ Projeto de Matemática cuja culminância ocorre na terceira semana de novembro.

participantes, não necessitando, assim, de algum tipo de assinatura ou papel timbrado para conferir a oficialidade.

Neste cenário é muito difícil escapar de ruídos de comunicação e mais cobranças da *gestão*, justamente pela suposta compreensão dos recados e comunicados. O costume de constantemente postar fotos do trabalho acaba por suscitar mais um mecanismo de controle da *gestão* sobre a *sala de aula* e até mesmo desta consigo mesma. Postando e sendo cobrados por postagens, os docentes trabalham quase ininterruptamente respondendo recados e confirmando mensagens, e a escola, por fim, não termina ao final do expediente, pois é levada para casa juntamente com o celular.

No “grupo” específico do SPAECE, por exemplo, eram discutidas e programadas várias ações escolares como simulados, reuniões e “aulões”. A primeira semana de outubro de 2019 deveria ser dedicada, entre outras prioridades, ao planejamento dos últimos preparativos para a prova do SPAECE, a se realizar na terceira semana do mês. O dia 08/10, especificamente, seria chamado de “dia ‘D’ do SPAECE” e uma programação dedicada a aulas preparatórias para a prova. A questão do dia da semana fazia diferença no momento de decidir sobre os “aulões de SPAECE” e o “dia ‘D’”, pela complexidade dos horários dos professores e a disponibilidade deles para aulas extras.

Fazer o “dia ‘D’” em uma terça-feira (dia da semana escolhido para a ação), de antemão, teria como problema, por exemplo, a possível indisponibilidade dos professores de Matemática, já que eles planejam em dias de quinta-feira, portanto deveriam estar, no dia proposto, em aulas regulares ou em momentos de folga. “Dar aulões” poderia significar “abandonar” suas turmas/aulas previstas para lecionar em uma turma de 3º com resolução de TDs e de revisão. Em contrapartida, os professores de Língua Portuguesa estariam em dia de planejamento, ou seja, não precisariam “abandonar” aulas regulares, mas lecionariam em uma carga horária excessiva à rotina.

O planejamento também se mostrou complexo porque a escola estava em “semana de provas”¹²⁵, o que pressupõe alteração de horários das aulas, confecção de material e trabalho extra para PCAs e coordenadores, que cuidam da parte operacional, alunos no pátio após o término das avaliações e preenchimento dos gabaritos. Em dias de provas aumenta a quantidade de alunos em corredores, entrega de atestados médicos e ligações dos/para familiares dos alunos faltosos nesses dias de provas.

¹²⁵ Nas “semanas de provas”, normalmente os horários de quatro dias da semana são destinados exclusivamente para realização das “provas bimestrais”, algo que também altera muito o andamento da escola e prejudica outras ações extras.

Fred foi bem afetado por aquela configuração. Ele se expressou via WhatsApp (em conversas privadas comigo) e presencialmente dentro da escola. Sua posição era de expectativa e questionamentos sobre escolhas relativas, por exemplo, ao dia da ação e como as “áreas” iriam participar: afinal ele e Rodrigo excederiam a carga horária; já o “povo da Matemática” estaria “perdendo nada”, segundo sua visão. Perguntado, no dia 02/10, se estava acordado que a semana seguinte seria realmente de aulas intensivas para o SPAECE respondeu, via WhatsApp: “Até agora sim. Só no caso de não haver como. Tipo à tarde que são mais terceiros (pela manhã havia três turmas e à tarde quatro). Aí continua com a aula normal. Mas a intervenção proposta pelos colegas de Matemática irá rolar. Infelizmente.”

Aqui Fred mostra sua oposição sobre o “dia ‘D’” ser executado no dia do planejamento de sua área, algo que teria como implicação lecionar mais aulas do que sua carga horária ordinária. Três dias depois (05/10), perguntado se ainda estava “de pé” o planejamento para a ação, Fred respondeu via áudio, transcrito da forma como ele falou:

Isso vai acabar não dando certo, pelo menos não da forma como eles estão idealizando. “Ah era para ter aula só de português e matemática”, mas não tem condição, não tem professor suficiente, vai chocar algumas aulas. Aí o Bruno conversando comigo e eu perguntei como é que vai ser com a área deles, disse que ia aplicar era na quarta, e a Cris disse que ia aplicar era na quinta, o último simulado, e eles querem (Núcleo Gestor) fazer um aulão à noite, e você sabe que os meninos não vão, então está assim, sei lá, só vai saber na segunda mesmo como é que vai funcionar. Que na segunda eu já entro no 3º mesmo, normalmente, eu tenho aula mesmo, agora à tarde eu não tenho aula, e são quatro 3ºs anos; e aí vai ter professor suficiente para trocar? Entendeu? Não tem! E essa proposta louca deles aí, no papel vai, mas na prática não sai.

Posterior à mensagem por áudio, escreveu: “resumo da ópera: uma confusão. Planeja muita coisa sem ver a logística. Desde o início do ano está assim. Criados milhões de projetos e ações, clube de interesses¹²⁶ e não sei o que. Mas ignoraram totalmente a falta de espaço”. Depois, novamente por áudio, explicou um pouco mais as razões de sua apreensão com o que estava sendo planejado:

Era para ser só SPAECE, mas como eu te disse, o material nem foi pronto. Eu não sei se a Cris tirou a “xerox”, porque ontem foi feriado¹²⁷, né. Então eu acho que a parte de segunda não rola de jeito nenhum, pela falta de material também. É um negócio muito mal planejado, não existe. E se não rolar, como disse, as aulas vão rolar normal, os professores entram nas suas salas normal. Segunda eu estou de PCA, e se ela (Cris) me colocar para dar aula, eu não vou trocar, vou tirar um professor de sala, que vai ficar sem fazer nada e eu vou ficar no lugar dele dando aula. Entendeu? Vou aumentar minha carga horária, dando aula a mais, coisa que os meninos não querem, e o outro professor está lá sem fazer nada. Sem lógica nenhuma. Não é o princípio da troca, tipo o cara

¹²⁶ Um tipo de projeto que previa que alunos se agrupariam para estudar de forma extracurricular assuntos de seus interesses, como cinema, artes plásticas, Química forense entre outros.

¹²⁷ Dia de São Francisco é feriado na cidade.

está no segundo ano e a gente troca de turma. Ninguém tá dando aula a mais. Aí, porque o cara está de PCA, tem que... sei não. Segunda vou entrar nessa não, vou dar minhas aulas sem entrar nessa não. Terça-feira foi que ficou combinado de a gente (da área de Língua Portuguesa) entrar em alguns momentos: pela manhã o Matos e a Hilda¹²⁸, pela tarde eu e o Rodrigo, em dois terceiros. Mas não vou fazer mais do que está programado.

O professor insiste que há um clima de bagunça para aquele evento de revisão. Ademais, em suas contas, uma área e, especialmente, um professor seriam mais afetados e aquilo seria uma injustiça. Em uma rotina com 20 aulas semanais acrescidas de todo o planejamento e execução daquela ação, ele reclamava do excesso de trabalho concentrado. O tempo todo ele mostra que o planejado pode não ocorrer ou ser realizado apenas parcialmente, seja por falta de material ou mesmo boicotes silenciosos: ele foi “botado” para “dar aula”, mas cogita, ao mesmo tempo, que pela “falta de lógica”, ele não vai executar. Como ele vai realizar essa negação, não fica explícito em sua fala. Mas há sugestão de que ele iria fingir esquecimento do que foi pedido, “fazendo de doido”, expressão utilizada para expressar essa prática.

Segundo Fred, então, a semana de provas seria sucedida por uma de ações para o SPAECE. Mas não havia acordo previamente estabelecido, pois a “semana” de ações (que compreenderia entre os dias 07 e 11 de outubro), já iniciaria sem o “previsto” por falta de acordos formais entre os envolvidos sobre o “dia D” (um defendia a terça, outro quarta ou quinta). O PCA estava preocupado e chateado com os rumos que poderiam tomar aquelas ações, e enxergava um posicionamento cômodo do “povo da Matemática”, que parecia convencer Cris a aceitar o que propunham. Dentro daquelas ações improvisadas e com envolvimento de prestígio pessoal e amizade, o poder do convencimento dos chefes passa a ser fundamental para que não se sofra mais do que se espera.

Curiosamente, o nome inicial da ação, “dia ‘D’”, carrega mais ainda de simbologia todo aquele processo, pois ele foi utilizado originalmente para batizar uma operação de guerra coordenada das tropas Aliadas contra o Eixo na Segunda Guerra Mundial. Utilizar uma nomenclatura de uma operação bélica denota o que representa aquele tipo de ação: uma batalha contra os maus resultados. Mas contraditoriamente ao nome empregado, a “batalha” seria travada aparentemente de forma descoordenada e cheia de improvisos, algo comum, seguindo a analogia, àquele “batalhão”. Era marcante também a rivalidade entre membros da mesma “tropa”

Parte ativa daquela semana e componente do “povo da Matemática”, Pedro se expressou de maneira diferente. Perguntado como seria o planejamento daquelas ações,

¹²⁸ Professores de Língua Portuguesa de outras séries.

limitou-se a dizer: “tranquilo, vai ter uma ou outra alteração, mas vai ser mais um reforço”. Pedro não demonstrava grandes preocupações a respeito de como seriam as aulas naquela “semana SPAECE”, talvez por ele ser professor exclusivo das turmas de 3º ano da manhã e ter aulas nelas durante a semana toda, além de sua área não se envolver de forma tão passional. Ele disse: “sinto pressão, sim, mas não sinto medo; ‘ah, se cair os resultados não garanto laboratório, PCA...’ para mim é ruim perder isso, mas faz parte”.

Pedro normaliza as escolhas políticas e punições que envolvem as indicações de professores para compor cargos de “ambientes” (laboratórios e multimeios), PCAs e “comissionados” (coordenadores e membros da CREDE). Isso é feito pelos gestores das unidades (diretores) ou da regional (coordenador da CREDE). “Faz parte” entrar e sair desses cargos, especialmente em uma cidade que tem poucas escolas estaduais, portanto, poucos espaços (“ambientes”) disponíveis.

Ele tem vontade de pertencer aos “ambientes”, mas não investe tanto nesse “jogo”, pois calcula os prejuízos. Em conversa um mês antes, ele chegou a dizer que gostava de ser professor do Laboratório de Matemática, algo que reduz sua carga horária em sala de aula e o faz trabalhar com projetos e reforço na disciplina. Mas isso não o leva a se envolver emocionalmente com as ações propostas pela escola/CREDE, pois perder o posto está em seu “cálculo”. Efetivamente está envolvido no “jogo”, mas usa instrumentos diferentes de Fred, até por ter intenções diferentes dentro da instituição.

Na segunda-feira 07/10, a preocupação de Fred não se concretizou e ele entrou apenas em suas aulas regulares, bem como Rodrigo, que tinha aulas nas turmas de 2º ano e não foi mobilizado para “aulas de SPAECE”. Pedro entrou em uma aula a mais no 3º B, pois um professor faltou e aquela turma ficaria com horário vago, assim o professor de Matemática reuniu duas coisas úteis: “cobriu” a aula de um colega e reforçou os TDs de revisão para o SPAECE. A “loucura” temida por Fred não aconteceu, mostrando que a imprevisibilidade pode beneficiar também: às vezes esse cenário retira alguma aula de “surpresa” e promove um descanso momentâneo para quem tem muitas aulas semanais. Fred se coloca em alguns momentos como um prejudicado por aquelas ações, mas efetivamente isso não ocorre sempre.

Para o dia seguinte (terça-feira), ficou combinado pelo “Zap”, mas não acordado e divulgado entre todos, foi que as turmas de 3º ano teriam “aulas de SPAECE” e que professores em planejamento poderiam ir para turmas de 3º ano para correção de TDs preparatórios para a prova. Como era o dia de planejamento de Língua Portuguesa, apenas professores desta disciplina, então, foram deslocados para isso. A expressão “dia ‘D’” foi relativamente esquecida.

Na manhã daquele dia, uma movimentação estranha ao normal estava na sala dos professores. Glória, professora de Biologia, e Érica, professora de História, foram informadas por Carmem que não entrariam em sala de aula no momento da chegada na sala dos professores, pois suas aulas seriam “cedidas para o SPAECE”. Em seus lugares entrariam Matos no 3º B e Hilda no 3º C (ambos não eram professores de aulas regulares naquelas turmas); Pedro era professor do 3º A naquela primeira aula, portanto, não precisaria “trocar aulas”.

Às 7:30 estavam na mesa da sala dos professores Glória, Érica, Rodrigo e Fred. As professoras tentaram tirar dúvidas sobre o movimento atípico que extraiu suas aulas. Fred disse que seria um “intensivão SPAECE”.

Érica: mas os professores nem são de lá, não é?

Fred: não

Glória: e o 3º A, como fica?

Fred: Pedro, Matemática

Humberto entrou na sala, chamou por Fred e depois cumprimentou a todos. O PCA saiu por pouco tempo da sala dos professores e voltou. Sentou-se e continuou sua explicação às colegas: “aí, algumas turmas vão ter aula de Matemática, outras de Português... oh bagunça!”

Rodrigo: E o Enem... (falou isso levantando os ombros e abrindo os braços e as palmas das mãos, denotando algo desvalorizado ou esquecido)

Fred: a gente vai dar mais aula; o povo da Matemática é gaiato, inventou esse negócio, mas não vai dar aula a mais. Eu vou dar mais aulas, e eles nada. À tarde eu quero o 3º F.

Rodrigo: Eu quero o 3º E. Eles são gente boa. Vai ter aniversário (uma professora seria homenageada pela turma), deve ter bolo. Mas os bichim... não tem base. No 3º D ainda tem uns seis que sabem alguma coisa.

Cada professor abriu seu computador e ficou resolvendo assuntos próprios, geralmente atualizações do “Diário Online”. Outros docentes foram entrando na sala dos professores, todos das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física, que compõem a área de Linguagens e Códigos. Por volta de 8:15, Cris entrou na sala dos professores para conduzir o momento de planejamento da área. Matos e Hilda não estavam presentes na reunião, pois foram colocados à disposição do “intensivão do SPAECE”, como explicou a coordenadora.

Na reunião, Cris elencou algumas inconsistências nos diários dos professores (falta de notas, registros de aula e chamadas) e avisou a cada professor quais seriam. Nélio

havia pedido que fossem realizados planos mensais detalhados: os professores compartilhariam seus planos de aula através de uma planilha via Google¹²⁹. Cris disse, sobre isso: “o plano mensal a gente faz como dá; a planilha está ruim... não está boa; não é culpa de vocês”. Depois explicou aos presentes: “hoje é o ‘dia D’ do nosso SPAECE. A gente tem um materialzinho que vai ser aplicado nas salas”. Ela mostrou o material, que compunha um conjunto de questões para ser aplicado pelos professores que entrassem para aquela ação.

Pouco tempo depois entrou Hilda, vinda do “intensivão SPAECE”, cerca de 8:50. Perguntada por Cris como havia sido o momento, Hilda respondeu: “foi maravilhoso! Não foi melhor porque não tinha mais tempo”. Fred pediu a palavra na reunião e fez uma colocação corroborada por Rodrigo em gestos de concordância: “os meninos estão aperreando por Enem”. Cris respondeu em sequência: “a gente vai ter o SPAECE semana que vem (a prova seria dia 17/10, portanto na quinta-feira da semana seguinte), e depois o SAEB (seria dia 30/10); depois vai ser Enem, Enem, Enem!”. Os professores se dispersaram da reunião, pois se aproximava do intervalo. Alguns continuaram nos trabalhos de preenchimento de diários e planilhas do plano mensal pedido por Nélio e “aliviado” por Cris.

Após o toque para o intervalo, algumas alunas estavam na porta da sala do 3º C. Após rápidos cumprimentos, perguntei sobre como havia sido o “intensivão”. Quatro respostas foram registradas quase simultaneamente ao final da pergunta: “chato”; “desnecessária”; “uma merda”; e uma careta, sem verbalizar. Irene, uma das alunas, disse: “eu queria a aula da Glória; eu estou puta! Quero fazer Enem. Eu não quero mais isso, mas sou obrigada a ver”. Bianca, uma das alunas que estavam ali e que respondeu com uma careta, foi perguntada pelo pesquisador: “você uma vez disse que gostava das aulas de SPAECE porque fazia revisão”. Ela respondeu: “sim, mas é muito repetitivo; só repetição cansa”.

Do ponto de vista de Cris, passadas as avaliações em larga escala produtoras de índices, “os meninos” seriam enfim contemplados com o Enem. A repetição do nome da prova três vezes indica que, em sua percepção, o treinamento exaustivo para essa prova vestibular seria suficiente para arrefecer os ânimos dos estudantes. Novamente está posta a opção pelo treinamento intermediado pelo improvisado e a reatividade diante das demandas. Ficam subestimadas as exigências dos estudantes que procuram a universidade pública, restando saber se aquela ação espremida de treinamento para o Enem é percebida

¹²⁹ Desta forma, o superintendente poderia acompanhar os planejamentos no momento do preenchimento.

como algo bom pelos profissionais da escola ou se eles reconhecem como algo feito apenas como uma satisfação a parte da comunidade. Todo aquele diálogo permite afirmar que os professores estão assumindo que na realidade não houve preparação para o Enem, dando razão às queixas dos “meninos bons”. As prioridades da *gestão* foram colocadas como mais importantes do que as dos discentes.

À tarde, por volta das 12:50, Fred estava no pátio coberto, portando uma pilha de TDs. Sorrindo, ele me cumprimentou. Perguntado como seria aquela tarde para ele, disse que iria ao 3º G para aplicar o “intensivão SPAECE”. Ao pedido para acompanhar aquela aula, respondeu positivamente. Às 13:15 ele se encaminhou para sala (15 minutos após o toque).

A sala é uma adaptação do que era para ser um laboratório de Ciências, utilizada como sala de aula comum desde maio, devido às reformas que ainda não haviam terminado. Alunos e professor conviviam, ali, apertados, em um espaço físico que era pequeno e mal adaptado, misturando o ambiente de aula com instrumentos de laboratório amontoados nos fundos, separados por uma parede improvisada por uma tábua de madeira. Nas paredes havia prateleiras com apetrechos das antigas aulas que ali existiam (beckers, tubos de ensaio, esqueletos de plástico). O quadro foi colocado em uma posição que os alunos tinham que virar a cabeça para a diagonal para poderem enxergar, o que os incomodava, além da má ventilação. Havia 26 alunos naquela atividade (10 haviam faltado a aula).

Fred entra na sala com uma pilha de TDs na mão e foi recebido, desde o início, com frases do tipo “o que é isso tio Fred?”, “SPAECE de novo?”. Diante de sussurros e reclamações coletivas dos alunos, o professor solta, sorridente, uma expressão sarcástica: “como combinado...”. Os risos indicam que, na verdade, foram pegos de surpresa. Os reclames são interrompidos por Fred, que lembra brandamente: “gente, desculpa, é que eu sigo ordens da escola”. O professor pede silêncio por cerca de 10 minutos após a entrega do material; alguns alunos se negam a fazer a atividade. Dos presentes, 12 ficam em movimentos de dispersão, mexendo em celulares, desenhando, dormindo (quatro alunos dormiram), escutando música ou trocando bilhetes de conversas. Um grupo de nove alunos fez a atividade de forma concentrada; cinco variavam entre a dispersão e a feitura da atividade. Ele presencia tudo e, de certa forma, tolera a negação dos alunos.

O trabalho consistia nos discentes ficarem alguns minutos com um TD de 30 “questões de SPAECE”, para em seguida o professor corrigi-las na lousa e os estudantes terem contato com o formato da prova e com os temas (descritores). O barulho das conversas começou a atrapalhar os que estavam tentando resolver as questões. Enquanto

alguns requeriam silêncio dos colegas, emitindo sons de chiado, Fred pediu, novamente, com voz dócil e braços abertos: “oh, pessoal, por favor, vamos fazer”.

Aquele tipo de atividade estava se tornando parte da rotina da turma, tanto que um aluno perguntou para Fred se naquela semana seria novamente retirada uma aula de Química em prol do SPAECE. O professor apenas abre os braços em sinal de desconhecimento da resposta. Às 13:35 um relativo silêncio é estabelecido, muito em função dos recalcitrantes optarem por outra atividade que não conversar (dormir, escutar música ou mexer no aparelho celular). Naquele momento, Fred se aproximou e repetiu, cochichando enquanto os estudantes permaneciam em suas cadeiras, sua versão de que a escola deveria dar maior reconhecimento a ele, pois trabalhava muito sozinho e que seus esforços deveriam ter maior visibilidade e valorização. Depois expôs uma hipótese sobre os alunos e seus interesses:

eles (alunos) não tem paciência para isso... é só ver como eles veem vídeos no YouTube: passam em velocidade maior porque não tem paciência de ver um vídeo de três minutos do interesse deles. Ficam o tempo todo passando ou em velocidade 2 vezes maior; querer que eles se interessem por isso aqui é demais. Não querem, é besteira.

Ao expor sua visão sobre aquela aula, Fred traz novamente o quão penoso pode ser aquele tipo de ação, em especial porque ele reconhece que do ponto de vista da cultura dos alunos, aquela repetição exaustiva de resoluções de TDs é sofrível. Em sua visão, aquela geração de estudantes é impaciente até para assuntos de seu interesse, obviamente potencializado em momentos chatos e desinteressantes como aquele. Há de forma constrangimento na realização daquelas aulas, pois certos alunos pressionam os professores de *sala de aula* em busca de aulas minimamente “legais”.

Às 13:55 apareceu na porta da sala a professora de Sociologia daquela turma, que teria o segundo tempo de acordo com o horário regular. Ela foi direto para a sala, sem passar pela coordenação, portanto sem saber do que estava acontecendo. Bateu à porta e uma aluna da primeira fila avisou a ela: “hoje é SPAECE, tia”. Fred se levantou e foi ao encontro da colega, conversou rapidamente com ela do lado de fora, e enquanto isso, um aluno falou para outro apontando para mim: “está aí para que serve: tirar as aulas dos professores”. Três alunos comemoram que aquela aula tivesse sido suprimida da semana deles (a disciplina de Sociologia só tem uma hora/aula por semana em cada turma).

Às 14:16 o professor avisa aos alunos que vai iniciar a correção do TD. Como alguns não fizeram, não puderam comparar suas respostas com as que o professor ofereceu na lousa. Alguns levaram a sério e estavam interessados em saber em que

acertaram e erraram. Em certos momentos havia mais ou menos barulho, e o professor acalmava os mais exaltados nas conversas apenas pedindo “silêncio, por favor”, e por duas vezes ele se desculpou: “desculpa aí, pessoal, eu sigo o que a escola manda”.

Um dos alunos fez algumas questões durante alguns minutos, mas depois desistiu e foi conversar; convencido por Fred a parar de atrapalhar, foi escutar música de olhos fechados e cabeça baixa. Quando iniciou a correção, percebeu que algumas de suas poucas respostas estavam corretas, e disse: “vocês vão ver, vou botar pra foder no Enem”. Aquela declaração cumpriu seu papel, pois a turma deu uma grande gargalhada de sua fala. Se tratava de um aluno costumeiramente disperso e que gostava de fazer graça de seu desinteresse.

Às 14:33 o professor terminou sua atividade e se despediu da turma. Faltavam ainda sete minutos para o toque de término do segundo tempo, mas Fred se ausentou da sala e disse que os alunos poderiam ir ao banheiro e beber água antes do início do terceiro tempo. Palmas e gritos de “valeu tio Fred” foram ouvidos; a razão da comemoração é que no Tarcísio Freire não se podem fazer esses “alívios” fora do intervalo, a não ser individualmente, para evitar barulho nos corredores e atrapalhar as outras aulas. Fred tinha dado um espaço de liberdade em troca da atenção parcial ao “intensivão”.

Perguntei para ele onde estava Rodrigo e fui encaminhado para a sala do 3º E, onde teoricamente uma “aula de SPAECE” deveria estar no meio (lá a ação seria no segundo e terceiro tempos, a de Fred foi no primeiro e segundo). Ao chegar na porta da sala, bati, abri lentamente e vi Rodrigo sentado conversando com três alunos (dois meninos e uma menina), próximo à mesa do professor. Ao me ver, com um sorriso no rosto, apontou para a sala, levantou as sobrancelhas e disse: “aula de SPAECE”. A sala estava se preparando para fazer a comemoração de aniversário de uma professora. Eles estavam aproveitando aquilo para combinar como seria a surpresa e ajeitar os pormenores “dos parabéns”, que ocorreria ao final do terceiro tempo.

Rodrigo permitiu a minha entrada e deu pouca atenção à minha presença no início. Terminou o assunto com os alunos que estava conversando, e veio até mim. Sentou-se ao meu lado e disse:

cara, eles não querem fazer, é isso... eles são gente boa, mas não querem. Quando é uma aula minha normal, eles assistem, perguntam, brincam comigo. Adoro essa turma. Não vou brigar com eles por causa disso aqui. Aí eles falaram do aniversário, e eu aceitei na hora. Fica um pouco aí que você ganha bolo também.

Os alunos estavam dispersos na sala, conversando abertamente, alguns com celulares com músicas em volume alto, concorrendo uns com os outros, causando um ruído considerável. Muitas risadas, alguns alunos sentados em suas mesas apenas mexendo em celulares, sem conversar com os demais, mas nos cerca de 25 minutos de observação, nenhum ruído com o professor ou questionamento daquilo. Quando a professora homenageada apareceu, houve um grande grito coletivo de “surpresa!”, seguido de palmas e músicas em alusão ao aniversário dela. Abraços e entrada de comida (um bolo, refrigerantes e “meio cento” de salgado).

Rodrigo não estava disposto a causar ruídos relacionais com uma “turma legal” por conta daquele tipo de ação, tampouco colocaria seu prestígio para pedir, como Fred, que os alunos se concentrassem e fizessem silêncio. O momento foi utilizado para socialização de alunos e professores. A afetividade à “madrinha” da turma se expressou com uma festa surpresa e o professor participou daquilo, o que fez com que se mostrasse compreensivo aos desejos dos alunos duplamente: por permitir que não treinassem e que fizessem a festa.

A improvisação permanece como algo que permeia que compõe o processo. Há uma naturalização da mudança das aulas e do descumprimento do que está acordado previamente. A professora de Sociologia, por exemplo, encaminhou-se para uma aula que havia sido “cancelada” em uma combinação apenas entre os profissionais diretamente envolvidos e o Núcleo Gestor. Dependendo da avaliação, aquilo pode ser interpretado como benefício para ela, pois teve uma aula de descanso. Os planejamentos são subvertidos pelos profissionais constantemente, sem que haja uma satisfação mútua sobre o que está acontecendo. Nesse sentido, o SPAECE funciona como a entidade que “leva a culpa” daquela organização permeada de improvisos e mudanças de acordos. O sarcasmo de alunos e professores perante o que está ocorrendo indica que eles percebem tudo e criticam à sua moda, com as armas que tem ao seu dispor. Os participantes da escola naturalizam o fato de não haver aulas, mesmo com todos os participantes na sala e no horário previsto, ou delas serem ruins e sem importância.

Como um instrumento globalizado representante de uma agenda ampla de interesses econômicos e políticos já discutidas nesta tese, as avaliações em larga escala agem como um agente colonizador que busca remodelar realidades. Mas esse tipo de relação entre entidades colonizadoras e sujeitos colonizados conta com uma dialética de forças que, embora de potências diferentes, pressionam-se.

As adesões e resistências ao processo de preparação e responsabilização desencadeados pelo SPAECE passam pelo que James Scott (2011) mostra como “armas”

potencialmente fortes e adequadas para resistir àquela cobrança de instâncias “superiores”: sarcasmo, boicote e dissimulação. Resiste-se o tempo todo, de forma dissimulada e constante, geralmente fugindo de um confronto mais direto e aberto, até porque “a resistência cotidiana é informal, muitas vezes dissimulada, e em grande medida preocupada com ganhos de facto imediatos” (SCOTT, 2011, p. 223).

O poder econômico, político e hierárquico do poder mais central do Estado é calculado como de difícil enfrentamento aos mais francos. Existe o “fechar portas”, expressão usada para denominar o fenômeno de sair do radar para ocupação de cargos hierarquicamente superiores, também conhecido como “se sujar”¹³⁰. Esta última expressão denota ainda que estar “limpo” é permanecer em constante conformação com o poder mais central, que é o “dono das portas” e, portanto, pode “fechá-las” aos resistentes.

Resta o fingimento como estratégia de cumprimento e enfrentamento: ao se dar ao trabalho de dissimular adesão, os sujeitos reconhecem a força e a importância dos seus superiores, dignos de sua teatralização; ao mesmo tempo, há o reconhecimento de que os alunos merecem respeito e que, portanto, caso eles resistam àquelas aulas repetitivas, o fingimento pode salvar a ambos. Nesse aspecto, fotografar e postar as ações nos “grupos de Zap” promovem uma adesão formal, mas, a partir daí, a resistência informal cumpre seu papel de conduzir as determinações através de acordos mais próximos da esfera da pessoalidade.

Como considerou Francisco, professor de Matemática, o fato de serem de uma cidade de interior pode explicar em parte essa falta de um enfrentamento mais ostensivo. A pequena quantidade de escolas e a diminuta população docente dificulta os deslocamentos em busca de postos superiores na hierarquia funcional da Seduc-CE. Ademais, os também diminuídos espaços sociais de convívio colocam em contato frequente sujeitos em conflitos institucionais, algo que pode intimidar algum tipo de confronto.

Há um processo complexo e constante de reafirmação e desautorização das ações pedagógicas. Isso pode ser percebido nas ironias sobre os posicionamentos de cada um, as histórias de “crueldade” da CREDE, as fofocas sobre a honestidade questionável das outras escolas e a divulgação de informações inconsistentes. São resistências cotidianas e possíveis para alguns dos envolvidos nas ações “pró SPAECE”. O trabalho em sala de aula, até pelas relações estabelecidas neste ambiente, envolve múltiplas cumplicidades e

¹³⁰ Em Celedônio (2015), há uma discussão sobre esse tipo de situação envolvendo alunos de pós-graduação e seus professores.

pode fomentar muitas formas silenciosas de enfrentamento, pois “a natureza da resistência é grandemente influenciada pelas formas existentes de controle do trabalho e pelas crenças a respeito da probabilidade e severidade da retaliação” (SCOTT, 2011, p. 224). Como e para quem poderiam ser reportadas queixas sobre um comportamento “transgressor” como o de Rodrigo?

A aula de Fred e as “tolerâncias” que a permeiam também são formas de adequação e resistências de alunos e professor, que se toleram e ressignificam no cotidiano a prova do SPAECE e o que ela representa. Ao sabor da pressão, há a ação dos servidores em seus poderes discricionários, fomentando acordos e formando a política pública da forma com ela é, fora dos planos e gráficos apresentados pelos chefes regionais e Estaduais, mas sofrendo constante influência disto.

Outro aspecto percebido é que, assim como a memorização, o imprevisto é parte fundamental do cotidiano, também naturalizado e da mesma forma promovido, quando menos tolerado e reforçado pela *gestão* dentro e fora da escola. A improvisação institucional (ou institucionalmente autorizada) é uma das marcas do funcionamento daquela “máquina”, aproveitando a analogia do diretor. Há pouca resistência ao imprevisto, e muitas vezes quando ocorre, parte justamente dos alunos, que mesmo silenciosamente acabam desrespeitando, boicotando, ressignificando e ironizando aqueles momentos que deveriam ser caros e importantes.

5.2 Avaliações como rituais

Segundo Mariza Peirano (2002, p. 08), “rituais”, “eventos especiais” ou “eventos críticos” são marcadamente relativos e cabe ao pesquisador a sensibilidade de detectar quais são os eventos sensíveis e importantes para os nativos. Os calendários escolares são demarcados por provas, que encerram e iniciam etapas, funcionando como uma espécie de colheita daquilo que é cultivado em cada uma das quatro etapas do ano letivo. Por toda a simbologia, peso prático (as notas conduzem a aprovações e avanços dentro dos níveis de ensino) e dar significado ao cotidiano, pode ser percebido que as provas compõem rituais do campo escolar.

Como nos alerta Durkheim (2008, p. 35), “as divisões em dias, semanas, meses etc., correspondem à periodicidade dos ritos, das festas, das cerimônias públicas”, ademais, ainda afirma o autor, os calendários, desdobramentos desse fenômeno, asseguram a regularidade da vida social (DURKHEIM, 2008, p. 37). Os professores lecionam, aplicam atividades de sala e casa, fazem revisões, analisam os comportamentos

dos estudantes e, constantemente, reforçam que tudo aquilo será revertido em notas, estas construídas e coletadas em muitos momentos, mas há uma especial convergência de tempos para as provas, que servem como fim e reinício de períodos escolares. Cada uma das etapas é iniciada após avaliações gerais: a primeira etapa (no Tarcísio Freire chamada de “bimestre”) inicia após a recuperação do ano anterior, e a partir daí, cada etapa é iniciada um dia após as avaliações gerais da etapa precedente.

O costume de avaliar e ser avaliado constantemente é presente nas escolas, aqui entendido como a ação de valorar e classificar algo ou alguém, algo presente e comum em uma sociedade em que são utilizadas classificações das mais diversas (BALANDIER, 2015). Luckesi (2011, p. 25) distingue o ato de avaliar do de examinar, como se fosse possível, no campo educacional, dissociar o que é feito para diagnóstico e inclusão daquilo que é classificatório e seletivo. No ambiente escolar, a partir do momento em que há comportamentos e conhecimentos “aceitáveis” e “úteis” utilizados como pressupostos para o sequenciamento dos estudantes em cada série, está implícita a avaliação associada com a seletividade. O que está sendo defendido aqui é que os atos de avaliar e selecionar no campo educacional são imbricados, posto que são usadas avaliações (por mais subjetivas que pareçam) para indicar a progressão de série dos estudantes.

A aprovação, e o seu contrário, a não aprovação, não resumem o ambiente escolar, mas são parte fundamental do todo vivido, que tem na seriação, reitera-se, um de seus pilares. Desde os níveis de ensino (Infantil, Fundamental, Médio), e dentro deles, nas séries, há conteúdos escolares devidamente selecionados para compor currículos. Dentro disso ainda há os professores, em conjunto nos planejamentos e depois individualmente para cada aula, que selecionam dentro dos recortes curriculares aquilo que vai ao ensino e daí escolhem o que vai para as atividades “de classe” e “de casa”. Em todos os momentos há os pressupostos da seleção, seriação e da avaliação, esta uma atividade que envolve escolhas de critérios para valoração que envolvem objetividades e subjetividades.

Bourdieu (2016) mostra que a escola serve (e se serve) de um arbitrário cultural que é constantemente reforçado por ela. Assim como no mundo exterior aos muros escolares, os estudantes investem tempo, energia e capitais visando o lucro, que no campo escolar é traduzido pelas boas aprovações. Do ponto de vista ideal, Luckesi (2011) afirma que os estudantes não frequentam a escola “para serem submetidos a um processo seletivo, mas sim para aprender” e que para o sistema escolar, “interessa que o educando aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado” (LUCKESI, 2011, p. 26). Mas, como afirma Oliveira (2020), a Antropologia da Educação vem construir junto aos sujeitos um conhecimento sobre esse campo que se encontra escondido entre aquilo o constitui

(incluindo suas teorias) em cotejo com as práticas cotidianas de seus partícipes, portanto, é mister que se faça uma análise de como esse processo de aprendizados, avaliações e obtenções de notas são significados pelos sujeitos que vivenciam a escola.

Há muitas formas de obtenção de notas em uma escola, mas as chamadas “provas bimestrais” (também chamadas de “globais” ou “gerais” dependendo da escola) são momentos em que há uma suspensão temporária das atividades ordinárias para que apenas elas sejam realizadas: os horários são outros, com entrada e saída demarcadas por tempos diferentes (o fim do dia letivo é o término da prova, por exemplo); as chamadas ocorrem em listas de frequência, não sendo possível ver professores com seus diários a coletar os nomes dos faltoso; os professores não podem lecionar, pois se tornam fiscais de prova e não devem ajudar seus alunos, sob pena deles mesmos, os docentes, estarem passando “cola”; a distribuição espacial mescla estudantes de diversas turmas no mesmo ambiente para que tudo seja o mais impessoal possível; o silêncio é totalmente inabitual pela mudança no padrão disciplinar.

Podemos observar nas Imagens 6 e 7 a seguir o exemplo da disposição espacial do auditório em dois dias distintos no Tarcísio Freire:

Imagem 6- Auditório no “Aulão Focados no Enem 2021”



Fonte: Autor

Imagem 7- Auditório na “prova bimestral” de 2021



Fonte: Autor

As duas imagens foram captadas com uma distância de dezessete (17) dias, entre final de novembro e início de dezembro de 2021. Na Imagem 6, a escola utilizou o espaço para uma aula destinada às turmas de 3º ano. Envolveu uma palestra com membros de uma faculdade particular local e gincanas envolvendo conhecimentos sobre conteúdos contemplados na prova do Enem (mais detalhes desse tipo de ação no capítulo seguinte). A Imagem 7 mostra o mesmo auditório no dia da última “prova bimestral” do mesmo ano letivo. Após vários meses de ausência por conta do período pandêmico, a escola utilizou o mesmo espaço para, em ambos os casos, aulas fora do “comum”. Toda a disposição espacial e corporalidade de alunos e professores é diferente, marcando momentos distintos.

A partir de setembro de 2021 foi montado um calendário de retorno presencial dos alunos. Inicialmente as salas foram divididas em três grupos (A, B e C), com cada um deles frequentando a escola por uma semana com aulas presenciais, enquanto os outros dois assistiam aulas remotas em ambiente doméstico. As turmas de 3º ano foram as que iniciaram esse retorno, justamente sob o argumento das provas do SAEB e do Enem (o SPAECE não foi realizado em 2021). Esse retorno, a partir de outubro foi estendido às turmas de 2º ano e enfim, no mês de novembro, às de 1º ano. O Tarcísio Freire recebeu a determinação da Seduc-CE, via CREDE, que a partir da primeira semana de dezembro, todos os estudantes deveriam assistir aulas presencialmente, marcando de certa forma o final do isolamento social das escolas Estaduais do Ceará.

Após uma semana desse retorno, a escola promoveu as avaliações bimestrais do 4º bimestre. Os alunos do 1º ano do Ensino Médio daquela escola estavam iniciando sua vivência presencial naqueles meses de novembro/dezembro de 2021 – vide que até o ano

anterior estiveram matriculados em escolas Municipais ou particulares – e começando um momento de convívio social com todos os colegas de turma simultaneamente na mesma sala. O retorno de todos os estudantes presencialmente ser concomitante às provas é uma demonstração da força que esse evento possui nos ambientes escolares. Penetrando mais no tema, o silêncio e a predisposição dos estudantes em permanecerem em seus lugares durante a feitura da prova, denotando uma compreensão coletiva de como aquela disposição espacial, temporal e disciplinar é compreendida, marcam o ritual que é a prova.

Mesmo após o isolamento social, no momento de retorno às aulas e ao convívio presencial com colegas e docentes, a prova e sua demarcação ritual se faz compreender pelos envolvidos, que dão a devida importância e liturgia. Mesmo dentro dos momentos incomuns, a prova se destaca como uma situação específica que precisa ser tratada por todos de forma diferenciada. Se as máscaras marcavam a paisagem escolar com os rostos cobertos de alunos e professores, essa diferenciação teve que se encaixar na prova, um evento especial dos ambientes escolares.

Por suspender provisoriamente os papéis ordinários (TURNER, 2013), significar ações cotidianas, empregar simbologias, possuir um ordenamento e reforçar um todo existencial, mas, principalmente, por ser percebida pelos indivíduos como algo especial, as provas funcionam como momento ritual importante da cultura escolar (PEIRANO, 2002). As provas, entendidas aqui como rituais dentro do sistema escolar também reforçam o ordenamento social e as hierarquias através de símbolos reforçados cotidianamente pelas autoridades pedagógicas (McLAREN, 1991).

Comportamentos inadequados nos dias “comuns” tornam-se inaceitáveis ou abomináveis nos momentos ritualizados das provas. Utilizemos o caso das conversas entre estudantes, que é mais grave quando ocorrem durante uma explicação dos professores. No entanto, uma conversa entre alunos durante as provas pode significar a eliminação do estudante do próprio direito de realizar aquela atividade avaliativa. Fora dos muros das escolas é também sabido que conversas durante provas são considerados motivo justos para eliminação de candidatos em concursos e seleções. Os próprios familiares reconhecem, de maneira geral, que esse tipo de comportamento nos momentos avaliativos é inadequado em um nível diferenciado.

A expressão “da prova” acaba, então, por dar peso a muitos tipos de atos. Os atrasos, a faltas ou indisciplinas no dia da prova são diferentes. A revisão para a prova não é a mesma que se faz para outras atividades; a prova em si é capaz de aprovar alunos considerados indisciplinados, dispersos nas aulas ou com notas baixas ao longo do ano – a própria semântica desse verbo exprime isso. Como mais um exemplo, pode-se utilizar

aquilo que se chama de “recuperação”: após os 200 dias letivos regulares de cada ano, os alunos que não foram diretamente promovidos passam por alguns dias de revisão de conteúdos para a realização de **uma prova**, que, por sua vez, é capaz de abonar todas as notas baixas do ano letivo.

As provas, ademais, encerram e, conseqüentemente, reiniciam a vida ordinária; “salvam” e “condenam” simbolicamente. Ao redor delas há uma série de lembretes, alguns pouco amáveis: “vamos ver esse comportamento depois das provas” ou “quero ver você na prova” são frases comuns nos ambientes escolares de maneira geral. Alunos que tem problemas relacionais com professores, quando recebem boas notas em provas de seus desafetos docentes, utilizam-se disto para “esfregar na cara do professor” sua posição de destaque. As provas reforçam o poder da escola sobre os alunos, valorizam os conhecimentos acadêmicos e podem ser armas simbólicas nas demarcações sociais entre professores e alunos, entre a instituição e o público.

Foi dito no Capítulo 3 deste trabalho que as avaliações nasceram nos ambientes escolares e foram posteriormente utilizadas em outros campos. Como política avaliativa, as avaliações em larga escala utilizam da prova como mecanismo de obtenção de dados e evidências para compor seus relatórios avaliativos. Como agravante, o poder hierárquico que a *gestão* exerce sobre o *ensino* faz com que os sistemas pressionem Núcleos Gestores e professores *de sala de aula* para priorizar (“focar”) nas provas das avaliações em larga escala em detrimento das autóctones.

Toda uma simbologia acaba por ser sequestrada para fins diferentes daquela original: as notas das avaliações em larga escala tem o poder de “salvar” os alunos de alguma coisa? Eles têm acesso a essas notas? São explicados pormenorizadamente sobre todo aquele processo? Quais os benefícios práticos que elas trazem para eles? Todas essas perguntas recebem respostas negativas: essas provas que compõem as avaliações em larga escala não têm peso prático para os alunos. Em relação aos professores *de sala de aula*, aqueles que entram no “jogo” do SPAECE o fazem muitas vezes para minimizar problemas políticos e relacionais que possam vir – perda de lotação, rugas com colegas de *gestão* e reuniões intermináveis de sensibilização são exemplos.

Mas e aos alunos, quais os “lucros” para além de migalhas de pontos extras em seus boletins como forma de chantagem por empenho? Daquilo que foi apresentado como readequação de tempos e prioridades decorrentes das avaliações em larga escala, a forma como as provas são sequestradas em sua simbologia é uma das mais importantes. Os professores que aceitam o “jogo” e acabam por banalizar todo um discurso de prioridades

autóctones se arriscam a ter que enfrentar situações de inversão de papéis sociais diante de alunos recalcitrantes.

Quando professores de *gestão* ou *sala de aula* se colocam como clientes dos alunos – pois caso estes não “levem a sério” as avaliações externas, há potencial prejuízo aos que em tese são superiores – toda uma rede de micropoderes é afetada. Victor Turner (2013) mostra que nos papéis sociais que os sujeitos desempenham, há momentos de inversões em que as hierarquias são suspensas por razões de superação de status, outras para manutenção e/ou confirmação de inferioridades. Os atos de humildade muitas vezes são momentos necessários para se provar aptidões superiores e merecimento para subir mais ainda de nível social, ou seja, servem como confirmação de superioridade. Já aos inferiorizados, há momentos de aparente e momentânea superioridade, que funcionam como retorno a uma inferioridade perene na estrutura.

Em uma cidade com apenas sete escolas estaduais, as possibilidades de mudança de *sala de aula* para *gestão*¹³¹ são bem limitadas. Como apenas três dessas escolas se encontram na sede do município, os limites desse deslocamento são ainda mais estreitos, restando ainda os cargos na própria CREDE, que por sua vez atende nove municípios, logo, nem todos podem/devem ser destinados a professores da cidade sede. Um professor que se coloca como um alguém que suporta a pressão por resultados e que faz o “jogo” da *gestão*, sujeitando-se a deslegitimações simbólicas por parte de chefes e alunos, aparece como alguém apto e forte para superar seu *status*. Ao mesmo tempo, a inversão hierárquica vivenciada pelos alunos, adulados e recompensados por simplesmente aceitarem não bagunçar a “aula de SPAECE”, pode ser interpretada como um símbolo cíclico em que momentaneamente o inferiorizado assume o comando, para que seja confirmada sua inferioridade estrutural (TURNER, 2013, p. 163) – algo semelhante ao carnaval descrito por Da Matta (1986), em que os “inferiorizados” estruturais se posicionam como superiores na “fantasia”.

Rodrigo não está no mesmo papel social de Fred. Ele diz não querer seguir na Educação pelo resto da vida, em qualquer cargo que seja. O fato de estar cursando Engenharia Agrícola e Ambiental evidencia que isso vai além do discurso. Participar de certos processos dramáticos como os que seu amigo suporta não faz sentido para ele, que apesar de gostar de “dar aula”, não tem maiores e permanentes aspirações dentro daquele emprego. Ele precisa do salário para o sustento e atingir sua nova meta, que é ser

¹³¹ E conseqüentemente recebimento de comissão salarial. Efetivamente há oito cargos de coordenação para as quatro escolas regulares da cidade, seno três deles no Tarcísio Freire. Ser coordenador das outras escolas não regulares passa, às vezes, por indicações da CREDE, e isto pode ser feito mediante destaque em trabalhos prestados, como uma ascensão de números de SPAECE.

engenheiro e fazer concursos para essa área, e para isso leva, à sua maneira, o trabalho à sério, mas efetivamente ele está em um jogo diferente de Fred.

No pátio, alguns minutos depois da “aula de SPAECE” de Rodrigo, encontrei Roberta, uma aluna que estuda naquela turma e que durante o “intensivão” ficou com o livro didático de Sociologia aberto, lendo um pouco, depois interrompendo a leitura para rir e conversar com os colegas. É uma aluna de excelentes notas e que trabalha no turno da manhã no mercado municipal da cidade, em uma banca pertencente à sua mãe, onde vende bonés, camisas e brinquedos.

Perguntei se estava tudo bem na preparação para o Enem e SPAECE. Ela disse: “a cobrança está só piorando”. Perguntada qual cobrança, disse: “de mim, minha família...”. Sobre sua preparação para o Enem, disse: “onde mais estudo é fora da escola; vejo aulas no YouTube, vídeo-aula... todo dia vejo. Esse negócio é um desperdício de tempo e energia. É chato, SPAECE é chato, tudo isso é chato. É melhor não ter aula do que ter aula de SPAECE”.

Segundo ela, alguns primos que moram em Fortaleza e Salvador são médicos e que por influência deles quer fazer Medicina. Tentou estudar no turno matutino, mas não pôde por conta de sua ajuda com a barraca da família. Sua mãe tem que fazer às vezes alguns trabalhos pela manhã e por conta disto ela precisa geralmente ficar no mercado. Sobre as aulas, disse que Rodrigo é o melhor professor que ela tem naquele momento: “explica bem, tem didática, é bem-humorado, corrige as atividades; ele dá o livro todo no ano, gosto dele”. Afirmou ainda: “de manhã eu sei que é melhor, mas não deu”.

Roberta não espera aprender na escola os conteúdos que estão nos livros didáticos, recorrendo a outras plataformas de ensino. Em sua turma, nem a improvisação, representada pelo “intensivão”, foi realizada; ali o que ocorreu foi a subversão de Rodrigo, que juntamente com a turma, resolveu “comer bolo”, ao invés de resolver mais TDs, como foi negociado com a *gestão*. Como o professor expressou, ele gosta dos alunos daquela turma, e sua posição pode ter sido de poupar a todos os presentes (inclusive ele), daquela “chatice”.

Mais ainda, a posição de Rodrigo pode ser interpretada como valorização de **suas provas** e prioridades. Parte dos estudantes interpretam que posicionamentos como o dele significam respeito aos ritos autóctones originais: Rodrigo não profana seu templo, a sala de aula, com aquele tipo de proposta alienígena. Ele prefere uma aula de socialização do que massacrar mais uma vez uma turma resistente com TDs repetitivos. Como ele “dá o

livro todo” e “explica bem”, dificilmente vai ser taxado de “enrolão”¹³², e em seu poder discricionário, calcula um equilíbrio entre a fidelidade a Fred, Cris e os alunos. Nos comportamentos de Rodrigo há implícita a ação de se colocar como alguém que se respeita justamente por não se deixar invadir por aquele tipo de intervenção considerada por ele como tragicômica: é tão revoltante que merece ser ridicularizada. *Castigat ridendo mores*¹³³.

5.3 O tempo ritual: a aplicação da prova chegando

Dois dias depois dos aulões do “dia D” (quinta-feira 10/10), iria ocorrer o último simulado de SPAECE na escola. Uma semana depois seria a prova “oficial”, com dois dias úteis de feriados entre o simulado e ela¹³⁴. Em uma turma de 3º ano da manhã, o professor de Filosofia entrou com uma pilha de papéis e avisa que seria aplicado o último “simulado do SPAECE”. A turma do 3º C reage com gritos que variam entre “lixo”, “de novo”, “égua!”, e vários palavrões. Irene, aluna daquela turma, pergunta ao professor: “não vai ter aula de Química de novo?”. O professor apenas responde, calmamente, que a turma ficará pelo menos por duas horas com os simulados em mãos para depois receber o cartão-resposta, e a partir daí preencher e ser autorizada a saída. Mais reclamações de vários alunos.

O professor pede que façam silêncio, pois aquela é uma “atividade da escola”, portanto suscetível a punições. Pede mais vezes, até que avisa que vai chamar Humberto caso a sala não se acalme. Depois disso houve uma maior conformação por parte dos estudantes, que lentamente se sentaram em suas respectivas cadeiras para realização da atividade. Aquela turma detinha, dentre todas da escola, o maior percentual (39%) de alunos egressos de escolas particulares. Era uma turma considerada “chata” por Rodrigo, com um comportamento inverso ao 3º E. Percebe-se constantemente que a liturgia disciplinar pretendida para aquele momento é a mesma exigida para as provas bimestrais; o problema é que aquilo não era uma prova bimestral, mas um “simulado” de SPAECE, portanto, para os estudantes, um simulacro, pois era apenas uma espécie de nova averiguação de possibilidade de desempenho.

Hélio, o aluno de melhor média da turma, não reclama no momento do simulado, na verdade até sorri das reações dos colegas. Ao receber o material das mãos do professor,

¹³² Ver Celedônio, 2017.

¹³³ Corrige os costumes rindo ou seja, os maus costumes devem ser ridicularizados, sendo o riso algo pedagógico.

¹³⁴ Segunda-feira seria referente a um processo eleitoral da cidade e a terça-feira por conta do dia do professor.

agradece cordialmente e põe as folhas no suporte que há abaixo das mesas dos alunos, coloca seus fones de ouvido e dorme por cerca de uma hora e meia. Outro aluno, Leonardo, fala diretamente ao professor: “ei, me acorda quando chegar o gabarito!” (alunos e professores se referem ao cartão-resposta como “gabarito”). O docente olha para o pesquisador e abre os braços no sentido de mostrar suas limitações naquilo. Irene e Lauro, dois alunos que também têm boas notas e que são críticos das ações pró SPAECE, reclamam no início, mas acabam por entrar em concentração e realizam a atividade calados. Houve ali uma resistência controlada pelo professor, que lembrou que Humberto poderia ser chamado. Alguma punição mais séria poderia existir, como alguma conversa com os pais ou mudança de turma ou de turno, algo que sempre preocupa os alunos do turno da manhã.

Na véspera e no dia da prova do SPAECE, Bruno estava encarregado de ligar para os alunos que possivelmente fossem faltar. Sua intenção era atingir 100% de presença. Em uma das ligações, ele fala com uma mãe de aluna que estava sentindo dores naquele dia, e que talvez precisasse faltar no dia seguinte: “dê um comprimidozinho para ela ficar boa... eu vou buscar, se quiser”.

O dia seguinte era o do SPAECE e Bruno foi realmente buscar a aluna com dores em seu carro particular. No pátio aberto, Irene estava conversando com sua turma de amigos, e ao me avistar, já falou previamente: “isso é uma merda! Escreve aí...”. A presença de pessoas estranhas mexia com alguns, indiferente para outros. Para que os professores de Língua Portuguesa e Matemática ficassem preenchendo os formulários destinados a eles, outros docentes teriam que acompanhar os funcionários da Seduc-CE até as salas que seriam aplicadas as provas.

Os profissionais da escola são tratados publicamente com desconfiança. Eles não puderam, como de praxe, ter nenhum contato com as provas, nem sequer as olhar. Um segredo acessível apenas para alguns, marcando a hierarquia da *gestão* mais central com a escola no geral e a *sala de aula* em particular. A simbologia presente nessa privação de leitura da prova antes, durante e depois da aplicação, mostra como aquele momento representa uma espécie de sequestro do poder mais central com as pontas do sistema. Aqueles que lecionam só podem ter algum tipo de acesso caso façam os cursos e “formações continuadas” para o SPAECE oferecido pela Seduc-CE. Como já foi dito, há uma espécie de saber externo e sobreposto, conduzindo uma já presente hierarquia funcional para os saberes.

Ademais, o processo de infantilização dos professores está posto, já que essa postura de censura às vistas das questões das provas mostra a falta de autonomia que essa

categoria é submetida nesse tipo de ação. Se Bendassolli (2009) relaciona a histeria dos adultos como demonstrações públicas de infantilização, aos docentes envolvidos nesse ritual do SPAECE, há uma submissão tão profunda que sequer se sentem no direito de espremeir pelo acesso às provas. A infantilização dos profissionais “da ponta” é reforçada em relação àqueles postados mais ao centro. O coordenador da CREDE se reúne com o diretor a portas fechadas, como se algo importante devesse ser tratado por eles, excluindo os demais. Ao modo de crianças filhas de pais autoritários, os professores reconhecem seus papéis e aceitam aquele tratamento, tudo presenciado por alunos.

Às 7:40 Humberto serviu a merenda “especial”, depois de mais de uma semana sem alimentação na escola. Carmem se postou na entrada com uma lista de frequência, conferindo e recepcionando com sorrisos os alunos dos 3ºs anos; Cris ajustava as cadeiras e as salas, carregando peso e correndo para ajustar o ambiente; Bruno buscava alunos faltosos em seu carro particular, pois como ele expressou: “hoje lá é dia de faltar!”.

O coordenador da CREDE e o superintendente apareceram por volta das 7:45, cumprimentaram profissionais e alunos, chamando em seguida o diretor cordialmente para uma conversa na sala da direção. Cerca de 10 minutos depois, ambos estavam no pátio coberto. Os alunos do 3º ano são chamados para suas respectivas salas às 8:15. Entre os estudantes, alguns risos, conversas sobre o futebol, casais em conversas afáveis nas salas de aula e espalhados pelos corredores; José, o vigilante-eletricista, estava atrasado, como era comum. “Merenda especial?”, perguntou um aluno, que foi respondido pelo colega: “é o SPAECE”. “Ah é?”, retrucou o primeiro.

O início da prova estava marcado para 8:30. Nervoso, Fred subia e descia a rampa de acesso às salas de 3º ano, ia à sala dos professores, saía e voltava da escola. Francisco, Pedro e Rodrigo conversavam sobre os formulários que tinham que preencher por serem professores das áreas avaliadas. Nas outras salas havia um silêncio incomum, assim como ausência de alunos no pátio. O Coordenador da CREDE foi embora um pouco depois que subiram os pacotes das provas.

A porta da sala do 3º C foi aberta e dali saiu Nice, 29 anos, professora de Artes concursada que leciona no Tarcísio Freire e no “Estadual”, além de dar aulas em uma faculdade particular da cidade. Ela estava na sala do 3º C como “suporte” aos aplicadores do SPAECE (os aplicadores de todas as salas também contavam com algum professor como apoio). Perguntada como estava lá dentro da sala, descreveu como “silenciosa”. Sobre todo aquele processo e suas impressões, ela disse: “os meninos não querem mais falar disso. Eu entrei um dia e disse que iria ter aula normal, aí vi nos olhos deles, na respiração, o alívio. Estão cansados”. Como professora da área de Linguagens e Códigos,

ela disse: “no Tarcísio foi menos agressivo, mesmo assim, foca-se na avaliação em si, não trabalhando o ano todo; poderia ser mais suave”.

A porta foi aberta novamente para um aluno ir ao banheiro, e deu para observar novamente Hélio dormindo, Irene e Lauro concentrados, alguns alunos dispersos, olhando para paredes ou apenas de cabeça baixa. Os cartões-resposta subiram às 10:15 e foi possível ouvir gritos advindos da sala: “aleluia!”, “vamos embora!”, além de barulho de comemoração. A professora que levou os cartões-resposta tentou “dar uma dura” na classe, dizendo: “quero ver vocês conversando assim no Enem!”. A resposta dos alunos foi em forma de vaias mais fortes e gritos: “vai, doida!”. O barulho parou quando Nice interveio: “pessoal, mais respeito, por favor!”. O pedido foi atendido pela imensa maioria, e após pouco tempo ocorreu novamente o fechamento da porta. Por volta das 10:35 iniciou a saída dos alunos das três salas do turno da manhã.

Na saída, Irene não quis conversar. Disse apenas: “a gente pode falar depois? Estou cansada”. Interpelado sobre sua postura, Hélio disse: “dormi porque estava com sono, só isso... quando durmo na sala eu acordo mais disposto, mais concentrado; mas assim, acho que fui muito bem, nas duas; Português acho que fechei”. Sobre a bagunça no dia do simulado e da prova, Hélio disse: “Eles (os colegas) são muito barraqueiros; a sala é cheia de painéis, aí os grupos se juntam para bagunçar; tem uma conversa de aposta, quem entregasse a prova em branco; acho errado, fazer nada só para prejudicar a escola”. Outros dois alunos (um menino e uma menina), quando perguntados como tinha sido o desempenho, o menino disse: “sabia de umas coisas, mais de português, mas Matemática, não sabia muito não”; a menina, por sua vez, falou: “estava fácil, do jeito que a gente treinou”. Perguntei para ambos o que era o SPAECE: a menina disse que era “uma prova pra medir a escola”; o menino disse “sei lá... sério, é uma prova, mas assim, não sei o que é o nome e tal; dizem que tem umas verbas pra escola”.

As ameaças de boicote não foram levadas a cabo pelos alunos, o que se justifica, em parte, pela percepção de que prova é algo sério. Diante de um elemento importante como uma prova e de todo aparato que a precedeu, os alunos fazem apostas e piadas por galhofa e demonstração de resistência àquilo que estava acontecendo. Eles formam a parte menos “punível” de todo o processo, pois efetivamente aquela avaliação não “vale pontos” e a preparação já havia distribuído tudo aquilo que precisavam para os boletins.

Bourdieu (2014, p. 45) afirma que o Estado, para além do fato de ser um campo em si, é uma “entidade que existe pela crença” e que por isso é teológica. Durkheim (2008, p. 37) também alerta para o processo de sacralização na vida coletiva, afirmando que o fenômeno expressa uma temporalidade e uma cosmologia. A prova do SPAECE da forma

como se apresentou representa uma organização das coisas como elas são: o Estado comanda e silencia publicamente os professores, um poder que quer se mostrar como “maduro” e forte, que se impõe sobre aqueles que cotidianamente demonstram poder no comando das aulas, aplicação de penalidades e saberes científicos importantes. Os alunos não enfrentam a situação abertamente, dentre outros motivos para não magoar os professores, como pediu Fred. Mas por óbvio, intuitivamente respeitam também aquela instituição sacralizada em um ritual dos mais relevantes.

No turno da tarde houve uma sistemática semelhante em relação à merenda, mas o silêncio foi muito maior. Coordenador da CREDE e superintendente não apareceram, pois estavam em visitas a outras cidades e escolas, já que o SPAECE ocorre simultaneamente em todo o Estado do Ceará. O movimento dos professores foi menos intenso, pois os formulários já haviam sido preenchidos, bem como a expectativa estava acomodada. Os pacotes de provas foram para as salas às 14:00, com os cartões-resposta enviados às 15:45. Na saída, Mirela, aluna do 3ºD, estava na porta esperando carona para ir embora. Assim como Hélio, ela considerou as provas fáceis, especialmente de Língua Portuguesa. Perguntada como ela pensou toda aquela ação de aulas preparatórias, disse: “para essa prova eu estava preparada, mas o Enem, sei de nada. Nada mesmo... a escola, para mim, não ofereceu preparação, e isso é errado”. A sensação é que se tanto tempo foi utilizado para treinamentos, poderia ter sido para algo que envolvesse o futuro dela. Opinião compartilhada por Irene e muitos outros.

5.4 Alguns efeitos do processo: sensação de traição e ressentimentos

Mirela, Hélio, Irene, Roberta e outros estudantes vivenciaram aquele processo com vários sentimentos, mas um que estava mais evidente era o de traição por parte da escola em relação às suas condições de bons alunos. Mencionados algumas vezes por vários profissionais, os “meninos bons” saem como um grupo derrotado de várias maneiras, pois suas aspirações, exigências e apelos por mais aulas e conteúdos não foram atendidas.

Bourdieu (2016) afirma que o sistema educacional sustenta uma reprodução social através da ilusão disseminada de que a frequência na escola básica e os estudos nela promovidos são suficientes para a promoção social; a manutenção desse imaginário é um sustentáculo desse fenômeno. O *capital cultural*, as instituições em que se estuda e o *habitus* de classe são definitivos para a formação intelectual e, por conseguinte, os desdobramentos que esta formação pode acarretar.

Ao passo que se oferece a escola básica em todo território nacional, distribuem-se livros didáticos, institui-se a remuneração básica dos profissionais e são criadas políticas de “inclusão” e ações afirmativas, instala-se uma mínima estrutura de funcionamento escolar. Contudo, isso não é nenhuma garantia de que essa reprodução não se estabeleça, do contrário, pode ser mais cruel por estar respaldada. O investimento feito pode colocar, como explica Lorena de Freitas (2009), o aluno como culpado do próprio fracasso, que já estava gestado antes mesmo de entrar na escola. Para agravar mais o quadro, a “cultura do empreendedorismo” inunda os estudantes de valores como liderança, motivação, adaptabilidade, concorrência e responsabilização individual por atos e consequências (GADELHA, 2009a), quase que isentando todo um sistema social que se coloca sem respostas sólidas para um futuro economicamente viável para aqueles que obtém bom desempenho acadêmico.

A escola serve muitas vezes para referendar as condições que os mais pobres se encontram, sob a justificativa de que um filho da classe média/alta passa os mesmos 14 anos na escola que um filho de famílias despossuídas de capital financeiro e simbólico. Mas com escolas, trajetórias e até turnos diferentes, a carga simbólica que a escola nacional relega também se torna diferenciada. Segundo Gellner (1981), poucas áreas da sociedade tem a função manifesta tão afastada da função real como a escola básica. Sugere-se que há uma equidade na formação, que é de fato inviável por questões sociais e serve como discurso legitimador do sucesso da parte privilegiada.

Uma das funções da escola é o ensino de preceitos de civilidade, e boa parte do tempo é desviado para pedir silêncio, paciência ou modos coletivos aceitáveis dos alunos. Dentro das escolas há também uma constante valorização de afetividades entre adultos e adolescentes, algo que também edifica e constrói pontes de civilidade e aprofunda o gosto dos estudantes por conhecimentos científicos através da identificação com seus professores. Mas e aqueles que já dominam os valores de coletividade e são relativamente bem resolvidos emocionalmente? Estes tem que conviver muito tempo com os apelos disciplinadores para os colegas de turma, algo que não é repostado nunca e que se perde no todo que é a escola.

Não está sendo defendido que as escolas devem ser ocupadas apenas com os conteúdos dos livros didáticos reduzindo a escola pública a um grande cursinho pré-vestibular, mas que alunos de bom desempenho, em determinados ambientes escolares, sentem-se profundamente frustrados com a disparidade entre seu desempenho escolar e a concretização de sonhos profissionais e econômicos. Quando esse tipo de público se depara com ações como os treinos para avaliações em larga escala, reforçando um

“básico” que eles que já sabem, o sentimento de “traição” se mostra. Perceber-se como preparado para o recebimento de conteúdos mais aprofundados, reconhecer que seus professores possuem competência para tal, mas ainda assim não ver a concretização disto, gera aflição. Eles foram depositários de fé e acreditaram no ritual, mas se percebem como enganados.

Há uma parcela da sociedade que interpreta a escola e os estudos dos filhos como uma “aposta” ou investimento. A palavra “aposta” aparece no dicionário¹³⁵ como “jogo em que o que se pode ser ganho depende da quantia que se apostou e do resultado de determinada competição”, ou “investimento de dinheiro ou de empenho para atingir ou ver atingir um resultado ou um objetivo”. Aposta é a entrada em um jogo em que não se sabe o final, e dependendo do empenho e do investimento que se emprega, proporcional será a recompensa e desdobramentos para vencedores ou perdedores. Para muitos sujeitos que frequentam a escola, ela aparece como uma “tábua de salvação” social em que a família emprega investimentos variados para que um ou mais jovens cheguem, cresçam e absorvam os códigos escolares para com eles promoverem a ascensão social do grupo familiar que o originou.

Os alunos provenientes dessas famílias que “apostam” na escola podem desenvolver uma relação de aflição com ela, sentimento que potencialmente se acentua quando chegam nos últimos anos da escola básica, quando a “partida” (“jogo”) vai chegando ao final e será recebido o resultado. Para esses alunos aflitos, aquilo que passa despercebido ou é engraçado para alguns, mostra-se como uma aproximação perigosa da “derrota” na aposta. Cenas comuns passam a ser ofensas para eles: bagunça dos colegas, paralisações de aulas por indisciplina, faltas e atrasos de professores, “enrolação” de aula, queda de energia, gincanas escolares, feriados e tudo que não seja aula e/ou conteúdos.

O modelo de vestibular não foi superado pelo Enem, e a proliferação de Instituições de Ensino Superior com preços mais baixos, porém frágeis, faz com que o ingresso em concursos públicos e a universidade pública sejam interpretados como salvação para pelo menos continuar no jogo. O final do 3º ano do Ensino Médio é de aflição para esses estudantes, pois os sonhos dos fiadores da aposta (familiares), a dúvida se foram merecedores dos investimentos (financeiros e emocionais) e a permissão de ser mantido no jogo os fazem ficar muito sensíveis. Tornam-se agradecidos aos professores que lhe forneceram o que precisavam para “ganhar”, emocionam-se quando falam da família, não admitem, muitas vezes, manter relações amorosas ou amigáveis que lhe tirem

¹³⁵ <https://www.dicionario.priberam.org/aposta>

do caminho da “vitória”. Em busca de chances objetivas para “vencer”, mendigam vagas no Tarcísio Freire, que tem boa fama, mas se frustram ao perceberem os sinais de que podem perder pelos erros dos outros.

O SPAECE aparece, para esses estudantes, como mais um inimigo poderoso e aos que aderem àquele inimigo ou o representam são tratados também como traidores; sentem-se roubados. A prova é ofendida por eles, fazem caretas para a sigla, rejeitam a reordenação do calendário e das aulas, odeiam o que ela representa, cogitam e às vezes organizam boicotes. É a resistência que lhes cabe. Como explicar isso aos fiadores? Como dizer que teve aula na escola, mas ao mesmo tempo não teve? Como explicar que na escola, muitas vezes, o que chamam de “aula” não é exatamente isso? Como um adolescente pode explicar que uma ação feita manifestamente para o bem, na verdade o faz muito mal? Como mencionou Cris, discentes em uma situação como esta, podem ser dignos de “pena”.

Quando a escola “focou” no SPAECE e depois no SAEB para, a partir daí, pensar no Enem, uma parte dos alunos se chateou profundamente. A descrição sobre os efeitos práticos após a prova do SPAECE é importante para compreender o tamanho do impacto que esse tipo de ação pode fomentar.

5.5 SPAECE, IDEB e Enem: sobre centros e as margens

Na quarta-feira seguinte à prova do SPAECE, a área de Humanas esteve reunida normalmente em seu dia de planejamento. Carmem conduziu a pauta, que tinha duas ações principais para planejamento: (i) a preparação do mês da Consciência Negra, evento a ser realizado durante o mês de novembro, envolvendo palestras e apresentações artísticas; (ii) um evento chamado “Focados no Enem”, que seria um “aulão” a ser realizado no final do mês de outubro pelas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas juntas.

Carmem avisou que os professores de turmas de 3º ano deveriam participar do “Focados no Enem”, e caso algum tivesse aula no horário do evento em outra série: “deixa uma atividade para a turma aqui na escola e vai para lá”. Cleber, o professor de Filosofia, estava nesta situação e prontamente se mostrou aberto a isso: ele deixaria “uma atividade” aos seus alunos de 2º ano e prepararia um “jogo” para aplicar no dia do evento. Outros professores também deveriam se empenhar em uma dinâmica de grupo ou jogo relativo à sua disciplina, para ser uma espécie de gincana cultural envolvendo conteúdos relativos

à prova do Enem. Os que participassem no turno da manhã não estariam envolvidos no mesmo evento no turno da tarde.

Durante a conversa, Diogo, professor de História e do Laboratório de Informática (desativado desde o início do ano por conta das obras), avisou que estava com o edital do “Festival Afroartes” – nome do evento do mês da Consciência Negra do ano anterior pronto: “é igual ao ‘alunos que inspiram’, só que adaptado”. O docente fez alusão a um projeto da Seduc-CE que mobiliza estudantes em competições artísticas ao longo do ano, chamado “Alunos que Inspiram”¹³⁶. Assim como o “Festival Soy Latino”, cada sala teria uma espécie de professor responsável, que ajudaria e cobraria o andamento das apresentações.

Para mobilização dos alunos, foi sugerida atribuição de uma nota para a turma que apresentasse o que era exigido, e que a nota “zero” fosse designada à turma/aluno que não tivesse apresentações/participação. Os professores discutiram como aquela ação poderia, de certa forma, ter algum aprendizado que não fosse somente a dança e a festa. Para isso, foi sugerido que cada turma fizesse uma pesquisa sobre temas relacionados às africanidades. Ficou combinado que as sugestões fossem enviadas para o grupo de WhatsApp de Ciências Humanas; encaminhamentos sobre diários ocorreram, sem o retorno ao tema “Focados no Enem”.

Na semana seguinte foi a realização da Prova Brasil, que compõe o SAEB e forma o IDEB. A despeito da fixação da *hashtag* #foconoidebceara em painéis da escola e na sede da CREDE, no cotidiano do Tarcísio Freire, o SPAECE foi central não apenas nas ações pedagógicas (lembramos que as duas provas têm descritores semelhantes, logo, do ponto de vista dos conteúdos, a preparação era de certa forma unificada), mas em memória coletiva e nomenclatura cotidiana.

Às 7:25, no dia da aplicação da Prova Brasil (ou “dia do SAEB”, como foi colocado na escola), estavam no hall de entrada o diretor e os três coordenadores pedagógicos. Não havia mobilização para buscar alunos faltosos nem apareceram pela manhã superintendente ou coordenador da CREDE. A rotina estava levemente alterada por conta da prova, mas sem a “pressão” ou apelo parecido com o SPAECE. Os aplicadores da prova ficaram alojados em uma mesa na antessala da “sala da gestão”. Fred e Cris conversaram próximo ao hall de entrada da escola, a merenda foi servida antes da prova, assim como no SPAECE, mas sem o diretor de “garçom” daquela vez.

¹³⁶ Os estudantes selecionados em cada escola competem com os de outras, para posteriormente cada CREDE enviar seus representantes para a fase estadual, realizada no Centro de Eventos do Estado do Ceará, em Fortaleza. O edital do projeto da escola teria o mesmo formato, mas com adaptações.

Cláudio e Lucas, ambos do 3º ano C, estavam encostados na parede do pátio coberto, tomando suco com pão e manteiga.

“O que vai ocorrer hoje”, perguntei

Cláudio respondeu: “uma prova”

“Qual prova?”

Risos

“O que é SAEB e IDEB?”

Risos. “Sei lá”

“De que é a prova”

Se entreolharam e deram de ombros, indicando que não sabiam.

“O Enem é neste domingo, não é?”, continuei

Lucas: “Acho que é...”

Perguntei: “Você quer fazer faculdade?”

Lucas: “Sim, Direito. Redação é importante, não é?”

Respondi: “Sim, muito importante. Foi trabalhado bem aqui no Tarcísio?”

Lucas: careta; “Não... Foi bem ruim. Uma merda!”

“Por que?”, continuei

Lucas: “Não teve, professor. A gente quase não fez redação no ano todo.”

Bruno passou por nós e perguntou para Carmem: “os professores da escola fiscalizam juntos com os fiscais?”. Carmem respondeu: “acho que sim; mas tem que ver. De repente vem alguma coisa da CREDE dizendo que não”. O desenrolar do processo fez com que professores da escola fizessem a fiscalização dentro das salas juntamente com os fiscais designados pela Seduc-CE. Dentro da sala do 3º ano C houve uma pequena algazarra no início, mas aparentemente parte da força de contestação e disposição para resistir não estavam presentes. Com aparência de cansados, os alunos se sentaram para fazer a prova. Apenas dois perguntam se iriam “sair mais cedo”, e a resposta negativa os deixou chateados. Houve um murmúrio coletivo: “ah não”, “está bom de aula” (significa que não queriam mais aulas naquele dia ou mesmo no ano).

A prova foi aplicada em blocos, com cada um deles contendo 26 questões, com o tempo de 25 minutos para a resolução. Os aplicadores não seguiram à risca, pois após o tempo estabelecido adiaram um pouco mais a recolha. Alguns alunos dormiram, outros tentaram resolver as questões, com um cansaço visível nos semblantes. Ao final da prova, os alunos desceram para o banheiro, conversaram entre si, mas sem barulho elevado. Estava frio, poucas conversas, celulares às mãos e idas ao banheiro. Além do cansaço físico, pareciam esperar acabar o ano letivo. O SAEB foi tão desimportante que não houve

liberação após a prova, um ritual incompleto ou inacabado. Depois de um pequeno intervalo, a professora de Educação Física se direcionou para a sala e, silenciosamente, os alunos a seguiram, muitos de cabeça baixa.

Na sala dos professores, Fred e Rodrigo preenchiam formulários e questionários direcionados a eles (enquanto professores de Língua Portuguesa de 3º ano). Suas piadas e risos contrastavam com o clima dos alunos e podiam ser ouvidos na sala da coordenação. Riam das perguntas e brincavam que iriam responder falsamente, o que dificilmente ocorreu. Na sala da coordenação, Cris, questionada por mim, respondeu protocolarmente: “SAEB teve a mesma preparação do SPAECE, as provas são próximas em datas e conteúdos”. A preparação dos conteúdos pode ter sido a mesma, mas não para a prova. O IDEB não foi o “foco”, apareceu como algo marginal, ou seja, como o “SPAECE do governo Federal”.

À tarde, na reunião de Ciências Humanas, Carmem compartilhou informes sobre o “edital da consciência negra”, em processo de finalização e sob responsabilidade de Diogo. Outra professora de História, Érica, perguntou sobre o funcionamento do “aulão” do dia seguinte. Estava marcado para o dia 31/10 a ação “Focados no Enem”, de responsabilidade, na primeira semana, dos professores de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

A coordenadora explicou que a ação iria ocorrer no auditório de uma faculdade particular, a dois quarteirões da escola. Os alunos deveriam se reunir em suas salas de aula normalmente, onde seriam feitas as chamadas para depois seguirem a pé para o “aulão”. Os professores de Filosofia e Geografia prepararam gincanas. Érica não sabia se iria, pois tinha aulas em outras turmas de 2º ano. Carmem explicou que nos horários que ela tivesse aula nas turmas de 3º ano, fosse ao “aulão”, voltando para a escola para lecionar nas turmas de 2º ano em suas aulas regulares.

No dia posterior, na frente das turmas de 3º ano, enquanto alguns alunos comemoravam um “dia sem aulas”, outros reclamavam por novamente não as ter. Irene foi embora, não esperou para ir ao auditório da faculdade. Perguntada a razão disto, disse resumidamente: “é melhor estudar em casa”. Sua família foi contactada pela coordenação e confirmou que preferia que a aluna voltasse para casa. Um grupo deliberadamente não quis ir ao “aulão”, permanecendo na escola para estudo em grupo. Com as salas de 3º ano desocupadas, instalaram-se em uma delas e formaram uma espécie de “grupo de estudos”. Pedro, professor de Matemática daqueles estudantes, resolveu auxiliar aos que permaneceram, indo às vezes ao encontro dos alunos para resolução de questões pedidas por eles.

No auditório da faculdade particular, Cris fez a abertura do evento, afirmando que ele serviria para “aliviar os dias de provas” que os estudantes do 3º ano estavam vivenciando naqueles tempos. Uma representante da faculdade disse que os alunos do Tarcísio Freire ali presentes ganhariam descontos nas inscrições no seu processo seletivo, a ser realizado no mês de novembro.

Na gincana, cada uma das três turmas (3º A, B e C) ficou com uma cor para identificação das equipes, e a primeira atividade do “aulão” foi a criação de um “canto de guerra” para cada um dos times. Muitos risos dos professores, poucos alunos participando. “Vamos, meu povo!”, gritou Fred. Cerca de 20 minutos depois, os alunos cantaram as canções, todas em provocação às outras turmas ali presentes, algo que rememorou a rivalidade dos tempos de “Sarau Literário”. No momento do canto ao microfone, o 3º A não apresentou, fato que foi criticado publicamente por Cris, fazendo a equipe “perder pontos” na gincana. A notícia daquela “perda de pontos” não produziu nenhuma reação, denotando desimportância para os alunos.

No “jogo das cartas”, os alunos sortearam temas para uma espécie de “quiz” sobre as “competências da Redação do Enem”, bem como “temas prováveis”. Novamente uma participação pequena e relativamente forçada: três alunos do 3º A e C, cinco alunos do 3º B. Carmem foi até os alunos e chamou por eles: “vem, participa... estão me decepcionando”. No “jogo da mímica”, os alunos deveriam deduzir títulos de obras literárias através de gestos dos colegas. Novamente a baixa participação dos alunos chamou atenção dos professores. Ao mesmo tempo, fotos do evento foram publicadas no grupo de WhatsApp da escola; tais postagens eram seguidas de congratulações e comemorações pelo sucesso do evento. O envolvimento foi pequeno, e fora do grupo de WhatsApp, os professores percebiam e reagiam ao enfado dos alunos.

As duas últimas atividades foram um “labirinto” com conhecimentos de Filosofia, também com baixa adesão, e uma dança feita pela professora de Educação Física, que contou com maior participação, mas isso veio acompanhado de piadas e gritos sexistas dos alunos. Na saída do “aulão”, Fred comemorou o evento e disse que não entendia o desdém de alguns alunos: “olha aí, vivem pedindo ações para o Enem, a gente faz e não vem ou não participam”.

O ato de resistência realizado pelos alunos foi mal-recebido também por Cris, que chamou de “frescura” aquele comportamento. Semelhante a Fred, ela disse que o evento foi “a pedido” dos alunos de melhor desempenho, que não quiseram participar. Os alunos praticaram um boicote com as armas que dispunham: como menores de idade, alguns foram forçados a frequentar àquilo mesmo com pedidos para não comparecimento. A

frieza diante do “aulão” e da empolgação dos professores foi calculada, forçando o constrangimento dos professores no intuito de “deixar a galera no vácuo”, como disse Luís, aluno não teve qualquer participação nos jogos e que passou o evento inteiro com um fone de ouvido e olhar fixo para uma parede; sua participação no evento foi demonstrar a própria insatisfação. Chamado por Carmem e Cris para participar, ele não respondia, sequer olhava para elas, mostrando todo o seu descontentamento com aquilo. Na saída, perguntado do porquê de sua postura, falou:

estou puto! Isso aqui é sacanagem. Se era para fazer gincana, que tivesse aula. Isso não é revisão, é palhaçada, não sou palhaço. Você sabe, só teve coisa séria para o SPAECE. Enem não teve. Deveria ter ficado na escola com o pessoal estudando. Mas ligaram para minha mãe e ela disse que eu viesse para cá.

Com familiares que acreditam e respeitam os profissionais da escola, Luiz teve negado seu pedido de “estudar para o Enem”. Após o evento, no retorno à escola, encontrei dois alunos conversando (um menino e uma menina) na calçada da unidade. Eles faltaram ao evento e ficaram no Tarcísio para estudar juntos com outros colega e o professor Pedro. Lorena e Túlio foram abordados e se mostraram indignados com a situação. Em sua fala, Lorena chegou a lacrimejar:

Olha, eu estou com tanto ódio! Isso é uma palhaçada com a gente. Por que não avisaram para a gente que ia ter uma gincana? Gincana? Não queria brincar, queria aula! Nem que fosse uma aula ruim. A gente teve só projeto e SPAECE... ódio desse SPAECE! O senhor pode dar umas aulas para gente, professor? Fazer umas revisões? Tem coisas de História que não sei de nada, nunca vi. Por favor.

Túlio completou: “e vão dizer que a gente não quis a aula. Eu queria aula, não gincana. Gosto muito da tia Cris, tia Carmem, mas foi ‘paia’ o que fizeram. Esse ano não foi bom de Enem. Vamos Lorena...”. Saíram com a mão no ombro um do outro, em sinal de solidariedade mútua. Há um pudor em enfrentar os profissionais da escola com mais veemência, ficando sentimentos associados de mágoa e gratidão pelos bons momentos e toda a afetividade envolvida. As figuras sacralizadas ficam momentaneamente arranhadas por aquele tipo de aluno.

À tarde, na entrada da faculdade particular, Cris e Fred estavam conversando sobre, como ele definiu: “a frescura do povo do 3º A”.

Cris perguntou, em tom de deboche: “Danilo, a Lorena chorou?”

Respondi: “Ela se emocionou um pouco”.

Como a conversa foi na calçada da escola, provavelmente alguém que a tenha visto, relatou. Carmem se aproximou e perguntou como estávamos. Cris perguntou a ela

se sabia das razões do comportamento do “povo do 3º A”. A perplexidade aparentada por Cris contrastava com um fato: seu filho, aluno do 3º A e portador das melhores notas gerais do colégio, incluindo todos os simulados de SPAECE e Enem, não compareceu ao evento. Carmem respondeu: “o pessoal da manhã não valoriza nada, reclama de tudo”. Ela estendeu sua crítica ao turno da manhã como um todo, pois a adesão foi pequena, com 30% de infrequência. Entretanto, o que mais saltou aos olhos e incomodou os profissionais foi a postura dos presentes. A crítica não foi reverberada nas conversas do grupo de WhatsApp, mostrando que as percepções “reais” não apareciam no ambiente virtual.

Marcam-se dois atritos de significados: para os alunos, a necessidade de demonstrar felicidade e sucesso nas fotos dos professores contrastava com o sentimento e o clima dos presentes; para os professores, a necessidade de demonstrar sucesso nos grupos de WhatsApp era dificultada pelos alunos, um capital social sabotado pelos discentes. Apesar dos alunos não participarem dos grupos de WhatsApp dos professores, partilham do costume da espetacularização que as redes sociais promovem dos eventos e estavam presenciando os profissionais de *gestão* e *sala de aula* representando um sucesso que não se concretizou. As relações cotidianas entre alunos e professores com as redes sociais é um terreno muito fértil para pesquisas educacionais.

Assim como a *gestão* já foi *sala de aula*, esta já foi discente, ou seja, para os alunos, não era possível que os professores considerassem que aquilo foi bom, “massa” ou “legal”. Foi “paia”, expressão que significa algo ruim, chato, malfeito; e apenas uma insensibilidade profunda ou fingimento poderia explicar aos alunos os sorrisos dos professores. As fotos sorridentes dos professores para postagens em redes sociais se mostravam como insultuosas para certos alunos.

Seja por uma atuação “cínica” ou “sincera” (GOFFMAN, 1985, p. 26), parte dos alunos se sentiram relativamente ofendidos; do lado dos docentes, houve sensação de ingratidão. Os professores de *sala de aula*, em especial, agiram com os alunos de forma análoga ao que a *gestão* faz com eles: ofereceram um pacote pronto de ações com pouco diálogo, desconsiderando suas aspirações com o argumento de que era para o “bem”. Agiram como se fossem eles os maduros incompreendidos pelos infantis. Boicotados e alvos de resistência, reclamaram do comportamento e se vitimizaram.

O auditório no turno da tarde estava mais cheio, até por conta de haver quatro turmas. A adesão foi ainda mais baixa: 35% de faltas. As brincadeiras foram semelhantes às da manhã, com a troca da atividade de Filosofia por uma de Geografia. O canto de guerra teve destacada adesão dos meninos das salas, que fizeram uma espécie de jogo de

rimas em formato de música *rap* e provocações. Um jogo de cena, pois aos cantos provocativos, os rivais “provocados” riam bastante.

Os jogos de perguntas e respostas contaram com a participação de 17 alunos no total (pela manhã 11 alunos participaram). Nesses momentos em que havia disputa de conhecimento sobre assuntos escolares, alguns estudantes se sentiam orgulhosos por serem chamados pelos colegas para representarem as respectivas turmas. Era um momento de distinção e reconhecimento, podendo ser visto nos sorrisos em rostos ruborizados quando eram apontados para aquela tarefa intelectual. De maneira geral houve menos resistência e maior envolvimento do turno da tarde; alguns focos de brincadeiras paralelas ao evento, alguns gritos e palavrões nos momentos dos jogos, mas distante da frieza do turno da manhã.

O último jogo envolveu uma dança a ser executada por pares de alunos: deveriam seguir os ritmos diferentes colocados pelos professores ao mesmo tempo que equilibravam uma bola de tênis entre as testas. Muitos risos, especialmente porque a bola de tênis entre as testas gerava algo erótico pela proximidade entre as bocas, incluindo meninos homossexuais que se propuseram a fazer essa atividade e sensualizaram com seus parceiros de dança. Essas situações embaraçosas e/ou engraçadas geraram euforia e barulho, conferindo um final de evento com um clima bem mais festivo.

Presente naquele “aulão” estava Ramon, um aluno de 18 anos, branco, estudante do 3º G e que trabalha como “estagiário” em uma loja de importados no turno da manhã. Sua mãe o criou sozinho e terminou o Ensino Médio através do programa “Tempo de Avançar”, que tinha em seu escopo um supletivo realizado através de módulos com aulas ministradas por vídeos, com acompanhamento de professores que conduziam as resoluções dos exercícios após as videoaulas.

Como discente, Ramon nunca ficou de recuperação e tinha notas excelentes em todas as disciplinas. Era frequentemente visto próximo de Francisco, seu professor de Matemática, em resoluções de questões e aprofundamento dos conteúdos. Muitas vezes essas consultas aos professores ocorriam fora de sala de aula (pátios, corredores e sala de professores). Estudou toda sua vida em escolas públicas, fazendo o Ensino Fundamental em uma escola também considerada relativamente distinta e procurada pelas famílias de forma diferenciada, que Alex, professor de Matemática, definiu como “o Tarcísio da prefeitura”.

Ele foi um dos alunos apontados pelos colegas para responder às questões ao longo da gincana. Não participou das danças nem das músicas, mas riu bastante com os colegas. Ramon não se mostrava aflito ou “traído”, nem expressava grande

descontentamento com a escola. Sobre aquele processo de “concorrência” entre SPAECE e Enem, ele expressou:

É importante saber da matéria... mas (o processo de preparação para o SPAECE) é muito repetitivo. As mesmas coisas toda semana. É chato. E de novo tiraram aula de Química, que eu gosto. Eu acho que vai ser bom para escola ter nota boa. Mas não sei, muito repetitivo (...) Eu queria fazer Direito. Era para ter mais Redação, né? (...) Eu trabalho e só estudo na escola, no horário de aula. Eu melhorei em Matemática (com as “aulas de SPAECE”), mas o resto está ruim.

Ele julgou que as “aulas de SPAECE” influenciaram em seu desempenho, tanto que depois de fazer esta prova, disse: “o tio Fred e o Francisco deram tudo. Foi bom”. Ramon discordava da postura de colegas alunos que falavam em boicotar a prova do SPAECE em protesto contra a forma como foi conduzida a ação. “Tem nada a ver. É o nome da escola que está em jogo. A gente não é criança para fazer isso”. Ele se empolgou com a evolução de suas notas ao longo dos simulados, se concentrou nas aulas e foi elogiado pelos professores. Gostava de certas disciplinas não contempladas pela avaliação externa (mas contempladas pelo Enem), como Redação, Química e Biologia, mas não se sentiu “boicotado” ou “traído” pela escola em razão da predominância da temática SPAECE em relação às outras disciplinas.

As críticas dele à escola são reduzidas, e seu sentimento em relação à escola pública é de relativa gratidão. Ele considera o ensino bom e é grato por isso. Sua busca por estudar na escola foi relativamente recompensada, posto que suas boas referências garantiram colocação no mercado de trabalho como “estagiário”, com grande probabilidade de efetivação. Ele gosta da escola, dos professores e dos projetos pedagógicos, participou deles com dedicação e respeito; sente-se acolhido e respeitado de uma maneira geral, e sobre as inconsistências do processo, são minimizadas e consideradas parte do todo.

Sem parentes próximos cursando o Ensino Superior, Ramon sonha em fazer faculdade de Direito, e para isso, ter um emprego é um caminho primordial, pois assim poderá pagar mensalidades em faculdades particulares. Por não ter “apostado” seu futuro no Enem, sente-se relativamente contemplado pela escola. Aprender a ler com boa fluência e trabalhar para pagar a faculdade foram boas recompensas pela dedicação à escola.

Em 2022 encontrei Ramón em uma academia de musculação. Perguntei a ele como estava a vida, incluindo seu sonho de cursar Direito. Respondeu com seu sorriso característico que estava no quinto (5º) semestre do curso, estudando à noite

concomitantemente ao seu trabalho. Perguntei se não preferiria estar fazendo na Universidade Federal do Ceará, num campus a 85 km de sua cidade. Ele respondeu: “não, muito longe; outra coisa, como eu iria me sustentar? Como trabalhar? É caro ficar indo e voltando todo dia. É mais barato pagar aqui com o FIES”¹³⁷. A escola foi suficiente para suas pretensões e coube em seus cálculos socioeconômicos.

Com diferenças sociais em relação a Ramon, Bianca, aluna do 3º ano C, fazia parte do mesmo grupo de Irene, sendo comumente vistas juntas dentro e fora da sala de aula. Ela tem 18 anos, estudou a vida inteira em escola pública na zona rural, exceto no 3º ano do Ensino Médio, quando foi para o Tarcísio Freire. Sua família tem como fonte de renda uma atividade que é chamada, na cidade, de “verdureiro”, que são negociantes que revendem produtos agrícolas próprios ou de pequenos produtores locais. Sobre seus pais, ela afirmou: “infelizmente só possuem o fundamental completo”. A renda deles advém da venda de frutas e verduras para um estado vizinho.

Praticante de artes marciais, em especial o Jiu-Jitsu Brasileiro, Bianca era uma aluna disciplinada e com pouquíssimos momentos de conversas em sala de aula. Às vezes levava leituras para a escola, geralmente biografias, que lia em momentos que não havia aulas. Tinha um histórico escolar de boas notas, com a poucas notas baixas concentradas no Ensino Fundamental. Ela passava muitas vezes despercebida dos comentários dos professores em momentos de reunião: não era aluna “top”, “fraca” ou “bagunceira”¹³⁸, seguindo as terminologias nativas. O perfil dela pode nos dar uma pista do que o SPAECE representa aos alunos “comuns”.

Sobre suas experiências anteriores ao Tarcísio Freire, ela coloca que era importunada por colegas no Ensino Fundamental, e que por isso teve problemas com notas, mas que no Ensino Médio, teve um 1º ano “satisfatório, com alguns professores muito bons, que raramente faltavam”. No 2º ano, contudo, esses professores saíram da escola e não foram substituídos por outros do mesmo perfil. Segundo ela, não teve redações corrigidas durante todo esse ano letivo e salvo as disciplinas de História, Química e Filosofia, o ano foi bem ruim em conteúdos. Em Língua Portuguesa, ela disse:

não foi totalmente perdido por algumas aulas que a coordenadora pedagógica ofereceu, cobrindo um buraco que estava lá. E aí depois ela colocou outra professora... não tenho nada contra ela, mas a verdade tem que ser dita, eu acho que ela se esforçou, mas como eram muitas turmas ela não conseguiu dar conta e acabou virando uma bola de neve gigante.

¹³⁷ Programa de Financiamento Estudantil, em que os universitários em instituições de Ensino Superior credenciadas financiam as mensalidades a longo prazo mediados pela Caixa Econômica Federal

¹³⁸ Não tinha desempenho elevado, mas também não era de notas baixas, tampouco apresentava problemas disciplinares.

Segundo ela, a “melhor professora” da sua escola anterior escola era justamente essa de Língua Portuguesa que acabou por assumir o cargo de coordenadora pedagógica. Como não há possibilidade de concomitância entre *gestão* e *sala de aula* na Seduc-CE, para alunas como ela, perde-se muito quando um bom professor “sai para a *gestão*”. Com docentes de perfil e formações tão diversas, as substituições fomentam ainda mais descontinuidades.

Bianca mora na zona rural, mas conseguiu estudar no Tarcísio Freire em seu 3º ano, o que demandaria certo esforço pela distância em uma cidade sem sistema público de transporte. O esforço começou, inclusive, na matrícula, pois para conseguir estudar lá, teve que contar com uma “amizade” de sua mãe: “ela (a mãe) é amiga de uma pessoa que trabalha lá no Tarcísio, e ajeitou uma vaga”. A “amizade” era influente, pois além da vaga, conseguiu que fosse no disputado turno matutino. Passou o primeiro semestre morando “no sítio” (sua casa e da família, zona rural), indo para a escola de moto com seu pai ou um tio. A distância de cerca de 15 quilômetros e as constantes chuvas na região no primeiro semestre fizeram com que a família decidisse alugar um apartamento próximo à escola, para que ela morasse sozinha, mas perto do Tarcísio Freire. Para Bianca, isso foi decisivo para que ela melhorasse seu desempenho escolar.

De maneira geral, ela guardava grandes expectativas sobre estudar no Tarcísio Freire. Segundo ela:

quando eu soube que eu poderia cursar o 3º ano lá, fiquei muito feliz. Eu fiquei pensando: “poxa agora eu vou conseguir recuperar tudo o que eu perdi no segundo ano”, que não me foi apresentado. Mas eu estava muito atrasada com relação a conteúdos e tudo, eu não estava conseguindo acompanhar. Eu não esqueci um dia que eu tirei “um” (1,0) na prova de Matemática, porque eu só coloquei meu nome; todas as questões que eu tinha feito estavam erradas. Eu acho que aquele foi um momento que eu parei e pensei em desistir. Todas as minhas notas anteriores na escola São José, de Matemática tinham sido boas, nunca tinha tirado uma nota baixa dessa. Sempre conseguia aprender, absorver o conteúdo, sabe, mas aí não aconteceu assim lá, né. Aí eu me vi totalmente desorientada sem saber o que fazer e aí eu comecei a me dedicar mais, comecei a ir para o reforço do Pedro (Matemática). Sempre estava lá no reforço, que para mim também foi muito difícil porque como minha mãe viajava na segunda-feira eu tinha que ficar no colégio, quando eu terminava a aula, e ficava lá para poder ir para o reforço. Algumas vezes eu ia almoçar na casa da minha tia e outras eu ia para restaurante.

O depoimento de Bianca é importante para perceber o efeito que as notas exercem sobre os alunos, em especial àqueles que acreditam na instituição escola. O fato de tirar notas “baixas” ou “altas” interfere muito na percepção que ela tem sobre o conhecimento em si; mais do que uma sinalização, as notas das provas funcionam como diagnósticos sobre seus conhecimentos escolares. O choque diante das notas baixas fez com que ela

“focasse” em melhorá-las, isso significando especialmente treinar questões juntamente com o professor.

No Tarcísio Freire, ela conheceu professores que a fizeram estudar com mais dedicação, como Pedro, seu professor de Matemática. Em suas palavras, ela “odiava essa matéria” e passou a “amá-la”. Um dos fatores que a fizeram gostar de sua experiência no Tarcísio Freire, inclusive, foi seu “salto” nesta disciplina. Segundo Bianca, suas boas notas na disciplina em anos anteriores eram acompanhadas, contraditoriamente, pela “falta de base”, expressão comumente utilizada para representar o pouco conhecimento dos conteúdos necessários para o acompanhamento de cada série.

O trabalho de Pedro durante o SPAECE, para ela: “foi muito positivo, pois consegui aprender, através dos exercícios básicos, os conteúdos que não tinha base”. O fato de o SPAECE ter ocupado posição central em alguns momentos do ano foi relativamente positivo. Ela atribuiu suas dificuldades em relação aos conteúdos, em grande medida, ao 2º ano no colégio São José e parte de seu Ensino Fundamental. Em suas palavras: “eu sinto que eu terminei meu 3º ano bem melhor do que se tivesse ficado no São José. Nem sei como ficou por lá depois que eu saí, mas eu sei que eu terminei o 3º bem melhor do que eu esperava”.

As queixas de Bianca sobre o SPAECE ocorriam em frente ao seu grupo de amigos do 3º C, do qual Irene fazia parte. Com eles, ela reforçava uma opinião de repúdio aos TDs de treinamento e às aulas suprimidas para isso. Mas sua “evolução” especificamente em Matemática a fazia interpretar aquilo como algo relativamente positivo, que poderia “remediar” sua “falta de base”. Tirar notas boas é algo em si tão bom para ela, que de alguma forma aplacava a chatice promovida pelas aulas repetitivas para o SPAECE. Uma de suas reclamações mais claras em relação à escola é voltada para projetos como “Sarau” e “Soy Latino”, que segundo ela:

já são típicos do colégio, já fazem parte do ano letivo, mas eu percebi que atrapalhou um pouco a questão do aprendizado dos alunos, porque tomou muito tempo do ano, e no final o conhecimento que adquirido foi muito pouco, porque na verdade nem tinha, era só uma corrida para fazer o melhor cenário e encenação para ganhar nota, mas o aprendizado em si não estava tão presente como deveria estar, na proposta inicial do “Sarau”.

A afetividade e a ludicidade promovidas pelos “projetos culturais” da escola não lhe agradaram. Tímida e praticante de um esporte de combate, algo relativamente incomum para as garotas da escola, Bianca não estava no Tarcísio Freire para fazer amizades, mas para ter aulas. Vinda de uma realidade escolar com faltas excessivas de professores, ela percebeu nos treinamentos momentos úteis para sua formação, mesmo

que tenham sido chatos e repetitivos. De condição social favorável, estudou em escolas públicas por não haver esse tipo de instituição perto de sua casa, mas a partir do momento que está se tornando autônoma pela idade, está recebendo apoio financeiro para cursar o Ensino Superior onde desejar.

O treinamento é institucionalizado dentro dos ambientes escolares. É algo que pertence à sua natureza, não apenas no sentido de ser naturalizado, mas representa uma compreensão sobre o funcionamento da própria mente. Como já foi discutido, em uma escola com fortes raízes no tecnicismo e na memorização visando testes, os professores, convencidos que isso é bom para o aprendizado, acabam por estender essa crença para os alunos, que acreditam no treinamento por indução.

A complexidade do posicionamento e dos depoimentos de Bianca será elencada aqui: ela passou “resolver questões” que antes não conseguia; conseqüentemente, isso a fez alcançar melhores notas dentro da escola; viu-se referendada por autoridades pedagógicas, que nutre afeto, que aquilo era um aprendizado bom e útil; isso dialoga com uma série de estímulos objetivos e subjetivos que perpassam toda sua trajetória escolar.

O treinamento pode desenvolver a aptidão de resolver determinadas questões, é um tipo de habilidade. Resta saber para que serve fora das provas e tudo o que se deixa de ensinar/aprender no tanto de tempo em que esse mecanismo é utilizado. O próprio professor que a convenceu a gostar daquilo considera errado e relativamente inútil. Como nos alerta Januzzi (2016), determinados indicadores de avaliações podem ser tomados como conceitos que os originaram. As habilidades desenvolvidas a partir de treinamentos tem, como uma consequência possível, melhorias em indicadores que não necessariamente significam aquisição de conhecimentos mais sólidos, como defendeu o professor Pedro, quando falou que “treinar menino não gera conhecimento”. Mas ao tomar proficiência em uma avaliação como como um conceito e não um indicador avaliativo, tal confusão se instala, inclusive, entre estudantes, que podem passar a considerar que “aprenderam Matemática”, não a fazer alguns exercícios mediante repetições e treinamentos.

Sobre a prova do Enem, se viu satisfeita com a pontuação: sua nota permitiria que se matriculasse em um curso de uma universidade pública em outro Estado, e juntamente com seus pais, cogitou realizar a matrícula. Resolveram, porém, tentar o Enem mais uma vez em 2020 para continuar o seu sonho: ela queria ser bióloga ou química para trabalhar com perícia forense.

Irene foi aprovada na Universidade Federal do Ceará, pelo Enem de 2019, no curso de Letras, mesmo assim guarda críticas sobre todo o processo, que segundo ela:

“deve ter prejudicado alguns alunos com a repetição daqueles TDs”. Lorena, Túlio e Hélio não foram aprovados em universidades públicas, e suas opiniões comungam em parte com as de Irene. Ramon e Bianca pensam que a escola fez o que poderia por eles. A centralidade do SPAECE agiu de forma diferenciada entre os discentes, a depender de suas intenções na escola e trajetórias escolares.

Assim como os profissionais da escola, alguns discentes antropomorfizaram o SPAECE e atribuíram a ele adjetivos: “chato”, “sacana”, “enrolação”, “necessário”, “útil”. Para os profissionais, havia o incremento de outro “sujeito institucional”: a CREDE. Para os discentes, os sujeitos que dialogaram com eles naquele processo foram especialmente os professores e a forma como eles conduziram as aulas e expressaram seus significados, quer em comunicações mais formais ou em gestos inadvertidos. Há aqueles que procuram adaptar as exigências gerenciais com as necessidades curriculares comuns (previstas), de maneira que possa realmente parecer que as ações pró-SPAECE sejam revisões “do básico”, não uma redução curricular.

Mas as relações pessoais têm força quando poderiam ocorrer resistências com confrontação mais direta entre os envolvidos, já que alunos e profissionais estão envolvidos em um território fértil para atritos. O encontro entre o *gerencialismo* e a escola promovido pelas avaliações em larga escala se mostra ruidoso, porém, no caso observado, as críticas, apesar de constantes, se encontram mais nos micro espaços de poder, pouco existindo queixas formais: fossem denúncias sobre aulas “enroladas” ou mesmo de professores diante de ouvidorias a respeito de assédio no trabalho. Há muitas decepções e pouca oficialidade nas queixas dos sujeitos.

O medo de “se sujar” diante da hierarquia funcional e da força dos mais ao centro do Estado é constante entre os profissionais, já entre os alunos há o receio de prejudicar seus professores em particular e a escola no geral, mesmo que não seja claro para eles de que forma estes entes poderiam sofrer prejuízo. A ocultação de como uma resistência mais aberta poderia ser objetivamente prejudicial ajuda a diminuir o risco de algum levante, mas a intuição de que os prejuízos contra os professores e a escola podem ser silenciosos conduz igualmente a esse cenário de resistências cotidianas e silenciosas.

5.6 A Máquina na inércia: as notas internas e o peso do boletim relativizado

Na primeira semana de dezembro, a área de Linguagens e Códigos se reuniu na sala dos professores para “alinhamento do calendário do fim do ano”, como disse Cris. Sete professores da área estavam naquele momento para tratar do último mês de aulas

regulares e a recuperação a ser realizada em janeiro. Enquanto Cris ligava o projetor acoplado em seu computador, Fred levantou uma questão: “os meninos não têm mais motivos para vir”.

O que Fred estava querendo dizer era que as faltas naquele final de ano seriam muito intensas por parte dos alunos, que estavam, segundo ele: “cansados e sem razão para frequentar aulas... quase todos os meninos já estão de recuperação ou passados”. O que ele estava considerando é que a quantidade de pontos distribuídos pela escola foi tanta, que somente aqueles que não os quiseram ainda não estavam aprovados, e sem essa motivação de “passar de ano”, o esvaziamento das últimas aulas e provas bimestrais seria inevitável. Uma questão levantada por Sandra¹³⁹, professora de Língua Portuguesa do 1º ano, dizia respeito a como isso chegaria aos alunos: “não podemos dizer que eles passaram”. Cris emendou: “está passado, não de férias; deixa eu mostrar”.

A coordenadora iniciou a projeção de um calendário de aulas para aquele momento do ano letivo. A frequência dos alunos estava baixa desde o final de novembro e foi proposto um processo de compressão de turmas, para que não houvesse salas de aula com menos de 10 alunos. Assim, turmas seriam agrupadas em um novo horário, com professores lecionando em salas, às vezes, com três turmas juntas. O horário e a concepção não ficaram bem compreendidos pelos professores, que questionaram como seria aquilo, pois significaria “dar menos aula”. Como perguntou Hilda: “a CREDE vai deixar?”. Cris respondeu: “vamos ver”. Novamente o braço regional da Seduc-CE apareceu como uma instância que pode vir impedir a praticidade da vida escolar.

Bruno ouvia a reunião da sala da coordenação e explicou a todos: “as turmas vão se juntar só na recuperação, não agora em dezembro”. Houve expressões faciais de entendimento, com uma frase sarcástica de Rodrigo, seguida de risos dos colegas: “vai na fé, vamos entender”. A impossibilidade da regional permitir que aquele rearranjo prático ocorresse era tão clara que imediatamente todos os presentes desconfiaram do conteúdo da informação. As palavras de Bruno colocaram as coisas no lugar: o poder da CREDE iria impedir a decisão autóctone. A mudança, após uma espécie de compreensão coletiva, foi anotada pelos professores em seus cadernos e acordada coletivamente.

Outra pauta da reunião foi a pontuação extra gerada pelos vários incentivos para participação nos projetos escolares. Cris levantou a questão do “banco de pontos dos simulados” (do SPAECE). Segundo ela: “os acertos geraram pontuações a mais, e estávamos (o Núcleo Gestor) discutindo: onde colocar essa nota?” Os professores

¹³⁹ *In memoriam*; professora que faleceu em 2020 vítima de um Acidente Vascular Cerebral. Extremamente respeitada, dedicada e amiga dos colegas. Nossa lembrança e respeito.

começam a conversar sobre o assunto entre si, com burburinho e ruídos de falas. Hilda disse: “alguns tiveram pontuação alta”. Fred respondeu: “é justo, foram muito cobrados e se esforçaram”. A pergunta é repetida por Cris: “mas onde colocar esses pontos?”. Rodrigo dá uma dica: “onde eles precisarem!”. Nova rodada de debates entre os professores, com Fred olhando aos colegas, falando baixo e rindo ironicamente: “é muito ponto...”. Rodrigo lembrou de outra proposta sua: “tem que fazer uma feira do ponto, quem tem mais vende para quem não tem e a gente sai de férias”.

A polêmica dos “pontos” revela como o Ensino Médio é complexo em atividades de treinamento. Formado por especialistas de diversas disciplinas, todas elas com relativa autonomia, esse nível de ensino promove pequenos agrupamentos como Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Ao longo do ano letivo, cada uma dessas áreas desenvolve projetos e valora com notas os trabalhos dos alunos, mas o relativo isolamento delas faz com que uma área não aceite facilmente “aproveitar os pontos” que a outra concedeu. Ao mesmo tempo, depois de tanta promessa de “pontos” em troca de disciplinamento e empenho dos alunos, deixá-los em recuperação soaria bem antipático. A pergunta sobre “onde colocar os pontos” era pertinente e se tornava uma autocrítica às estratégias para conseguir adesão discente.

Não ficou decidido, ao final da reunião, para onde iriam, enfim, os “pontos”. Cris ficou de verificar alguma solução com o restante do Núcleo Gestor e disse que depois de acordado faria a “comunicação no grupo” (de WhatsApp). Última pauta foi a informação de que os professores deveriam entregar para coordenação e PCA os originais das provas bimestrais juntamente com os TDs e provas de recuperação. Rodrigo perguntou qual seria a data da entrega. Cris, sorrindo, respondeu: “hoje”. Os colegas riram ao mesmo tempo.

O mês de dezembro contou com pouca presença de alunos, o que fazia do ambiente do Tarcísio Freire algo mais silencioso. O frio e o início das chuvas também reforçavam o ar de fim de ciclo na escola. Alguns alunos iam às aulas para tentar antecipar conteúdos para a recuperação, outros porque tinham faltado muito ao longo do ano e não queriam se prejudicar com faltas excessivas. No final do ano não houve recesso natalino, apenas os feriados nos dias 25 de dezembro e 1º de janeiro. A recuperação foi iniciada entre esses feriados. O conselho de classe foi realizado no dia 10 de janeiro e contou com a participação de todo o corpo docente, mas com poucos alunos com pendências de notas.

5.6 Os resultados

Dia 17/01/2020, saiu o resultado do SPAECE do Tarcísio Freire e logo iniciou grande movimentação pelo WhatsApp. Inicialmente foi divulgado que eram resultados “extraoficiais”, mas que a escola teria conseguido “subir em Português e Matemática”, como disse Fred em conversa pelo aplicativo de mensagens. Após muitas solicitações de confirmação dos números e congratulações entre profissionais, foi oficializada a informação de que o Tarcísio Freire teria “crescido no SPAECE”.

A escola teve o melhor desempenho de sua história, assim como a média da CREDE superou todas as de todas as medições (que é composta pela média das 36 escolas administradas por ela). A felicidade de Fred era perceptível desde as mensagens, mais ainda presencialmente: “amigo, você acompanhou a luta. Foi uma vitória muito massa! Não esperava tudo isso, mas foi bom”. O sorriso perene e a euforia no olhar marcava suas expressões. O professor estava feliz por uma conquista em que ele se dedicou de variadas formas. O crescimento expressivo mencionado pelo professor foi de cerca de 20 pontos em Língua Portuguesa e 15 pontos em Matemática. Humberto não demonstrava o mesmo otimismo: “claro que cresceu, só fez isso!”. Sua expressão facial indicava, inclusive, certa chateação. Nada parecido com a empolgação do professor.

Em busca de analisar “crescimentos” e “quedas” das escolas da cidade, assim como a comparação com os mesmos índices da CREDE e da média de todo o Estado, serão apresentados os números do SPAECE das seis escolas estaduais do município, exceto o CEJA, por não ser presencial e ter regime diverso das demais. Estão expostas a seguir as médias desde 2014, ano que as turmas de 3º ano passaram a ser avaliadas ininterruptamente de forma censitária; a exceção de 2015 ocorre por problemas metodológicos, sem valor estatístico para a Seduc-CE. As Tabelas 2 e 3 abaixo mostram os resultados do SPAECE de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente e logo abaixo de cada Tabela, os Gráficos 2 e 3 mostram a evolução dos números do SPAECE. Os dados foram coletados a partir do site do CAED-UFJF, no espaço dedicado aos resultados do SPAECE. A intenção é estabelecer diálogo entre esse tipo de resultado com os dados etnográficos até aqui apresentados:

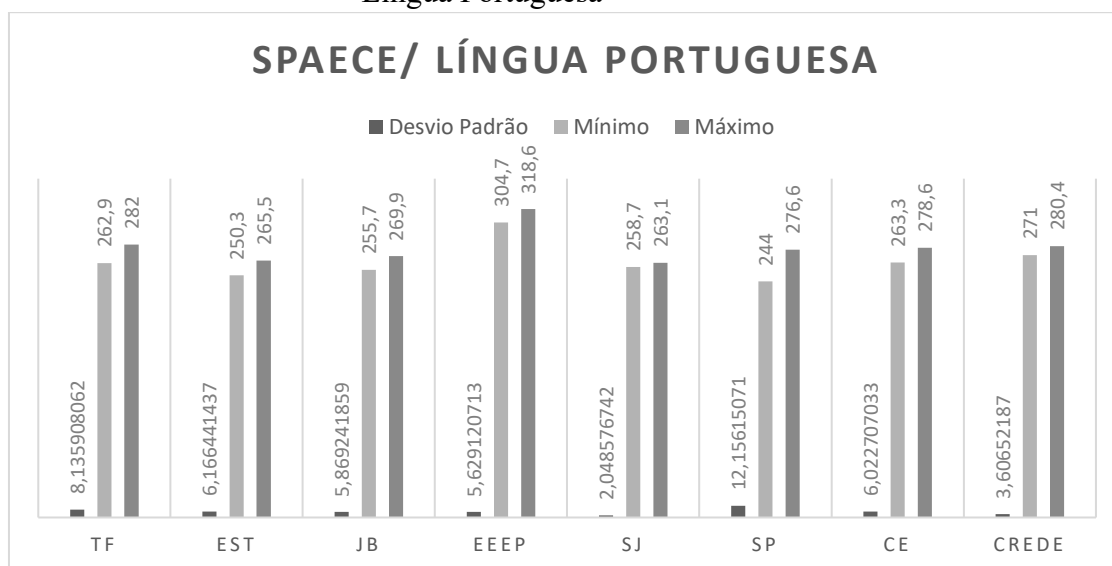
Tabela 2- Números do SPAECE das escolas da cidade em Língua Portuguesa

Ano	TF	EST	JB	EEEP	SJ	SP	CE	CREDE
2014	264,7	253,6	255,7	305		244	263,3	273
2016	267,2	250,3	268,9	304,7	262,5	253,6	265,9	271
2017	276	256,2	269,9	310,3	258,7	252	272,8	275,7

2018	262,9	261,9	266,5	310	262,7	258,2	271,6	273,3
2019	282	265,5	268,8	318,6	263,1	276,6	278,6	280,4
Média	270,5	257,5	265,9	309,72	261,75	256,9	270,44	274,78

Legenda: TF: Tarcísio Freire; EST: “Estadual”; JB: João Bosco; EEEP: Escola profissionalizante; SJ: São José; SP: São Pedro; CE: Ceará. Fonte: Autor

Gráfico 2- Médias mínimas, máximas e desvio padrão do SPAECE em Língua Portuguesa



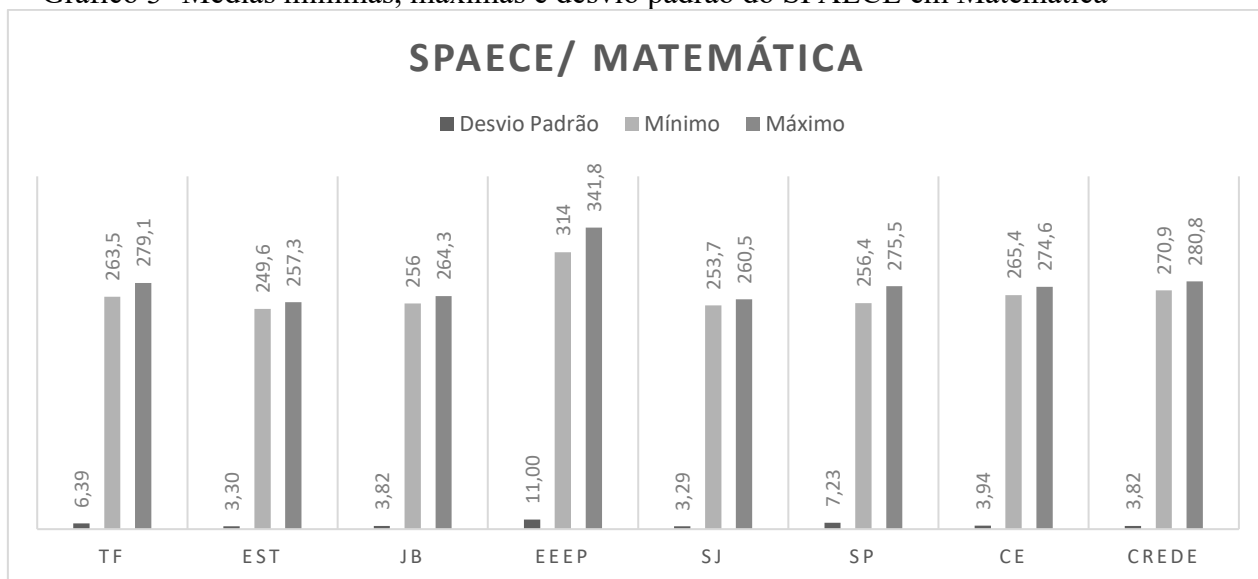
Fonte: Autor

Tabela 3- Números SPAECE das escolas em Matemática

Ano	TF	EST	JB	EEEP	SJ	SP	CE	CREDE
2014	273,4	257,3	261,9	314		256,4	266,3	278,2
2016	263,5	249,6	256	316,2	253,7	263,4	265,4	270,9
2017	269,2	251,4	264	325,7	255,3	261	269,1	274,2
2018	264,9	256,6	264,3	326,6	260,5	260,6	272,5	274,8
2019	279,1	253,8	257,4	341,8	259,6	275,5	274,6	280,8
Média	270	253,74	260,72	324,86	257,3	263,38	269,6	275,78

Legenda: TF: Tarcísio Freire; EST: “Estadual”; JB: João Bosco; EEEP: Escola profissionalizante; SJ: São José; SP: São Pedro; CE: Ceará. Fonte: Autor

Gráfico 3- Médias mínimas, máximas e desvio padrão do SPAECE em Matemática



Fonte: Autor

Os resultados expostos acima mostram que a oscilação dos números é a regra dos últimos anos, salvo algumas exceções, como a EEEP em Matemática. Em uma escala de 500 pontos, é perceptível a pequena diferença entre as maiores e menores notas em cada uma das amostras. A maior distância dentro dos resultados de uma mesma escola, em Língua Portuguesa, foi da escola São Pedro, com variação de 32,6 pontos; em Matemática, a maior diferença dentro da mesma escola foi da EEEP, com uma variação de 27,8 pontos. Uma distinção relevante entre os dois casos é que a EEEP manteve esta diferença sempre em avanço, sem oscilações, algo raro nos índices coletados.

Se o recorte for a maior diferença entre escolas diferentes, teremos, em Língua Portuguesa, entre o São Pedro e a EEEP, 53 pontos; em Matemática, a maior distância entre escolas diferentes é entre o “Estadual” e a EEEP com 71 pontos. Se for feito o mesmo recorte apenas com as escolas regulares da cidade, a maior diferença, de 17 pontos, foi entre o “Estadual” e o Tarcísio Freire, este com a mais alta; em Língua Portuguesa a diferença foi de 14 pontos, novamente com Tarcísio Freire com a mais alta e a São Pedro como a mais baixa.

Se os resultados do SPAECE forem usados como único ou principal parâmetro de análise das escolas coletadas, poderia se afirmar que elas possuem níveis muito semelhantes de proficiência. Além disso, é nítida a oscilação constante nos resultados das escolas. Os treinos são estatisticamente irrelevantes e se seguirmos os padrões de desempenho do SPAECE, apenas a EEEP não está no nível “crítico” nas duas disciplinas. Sob nenhuma perspectiva, o treinamento de alunos produziu resultados relevantes no ambiente observado, seja relacional, cognitivo ou numérico.

A diferença numérica da EEEP em relação às demais escolas da cidade e das médias da CREDE e do Estado é significativa. Como uma escola de ingresso diferenciado de alunos e professores, bem como de horário de funcionamento, a EEEP cumpre com mais proximidade aquilo que Beserra e Lavergne (2018, p. 106) chamam de “instituições de sequestro”. As realidades sociais diferenciadas entre as escolas regulares não são suficientes para alterar os índices de forma expressiva.

A inexpressiva comemoração do diretor do Tarcísio Freire tem relação com essa tendência: os crescimentos são geralmente sucedidos de quedas quase imediatas, algo que promove pressões e novas “correrias” para treinamentos que novamente trazem resultados inexpressivos. Como está sendo trabalhado aqui outras perspectivas de análise além dos dados estatísticos, vejamos como os resultados acima incidem nos significados de alguns sujeitos envolvidos.

5.7.1 Fred e Silvio: os resultados destruindo e renovando crenças

Se do ponto de vista ético – pela pressão envolvida, rearranjos de aulas, culpabilização de colegas e alunos, frustrações de estudantes etc. – é extremamente questionável todo o processo que envolve esse tipo de preparação aqui descrito, soma-se a isso a irrelevância estatística. Pequenos avanços e quedas que servem muito pouco para efetivas mudanças no padrão de conhecimento dos alunos e fomentam toda uma cultura da repetição exaustiva de conteúdos e treinamentos para resolução de questões. Aos envolvidos no processo, porém, as percepções não foram essas.

Os resultados penetraram naquela escola por meio de várias vias: amigos da Seduc-CE que “vazam” resultados em planilhas extraoficiais; alguém da CREDE que viu no computador de outro servidor; acesso facilitado a alguma senha do sistema cedida por algum amigo; e os meios oficiais, a saber, o CEDEA e o Coordenador regional. Ao sabor dos boatos e das notícias oficiais e “oficiosas”¹⁴⁰, os resultados e suas consequências foram impactando os sujeitos.

Ao final daquele “ciclo SPAECE”, Fred se sentiu como vencedor daquele “jogo”. Orgulhoso do resultado do “trabalho árduo” que conseguiu subir os números da escola, mostrou-se descontente por não ter sido, novamente, “condecorado”. Duas semanas depois da divulgação dos resultados, perguntado sobre o reconhecimento, ele disse: “a escola recebeu uma placa, numa reunião que o Humberto foi, aí ficou lá, jogada; eu que

¹⁴⁰ Aquelas que não se pretendem oficiais, mas se tornam por uso e consequências

perguntei, porque vi a escola postando semana passada. Questionei por que não tínhamos recebido, foi aí que a Cris me mostrou; cartaz zero para a conquista”. Perguntado se aquilo o desmotivava, respondeu: “demais! Parece que nem foi um grande feito. Mas se fosse futebol, o ‘insta’ da escola estava cheio de postagens”.

O “insta” mencionado por Fred é o Instagram, rede social mais utilizada por professores e alunos e que serve como plataforma de divulgação dos feitos da escola, que também tem um perfil com fotos e autovalorização. Não ver seu nome “condecorado” no “insta” gera uma frustração grande a Fred, que com despeito menciona as divulgações esportivas como prioritárias. Sem comissão salarial, o prestígio é um capital valorizado por ele, portanto, o não reconhecimento público de sua vitória o magoou. Ao ter uma percepção do tanto que trabalhou e suportou e depois ser tratado como algo comum ou subvalorizado, ele passou a reinterpretar aquilo que a avaliação representa, como mostra Martuccelli (2015):

Trata-se de uma consequência quase inevitável do processo de avaliação. As diversas injunções do envolvimento, com efeito, só podem resultar, dada a exiguidade estrutural das recompensas, em frustrações. Os indivíduos apenas podem ter o sentimento de que seu envolvimento, aumentando em intensidade, é mal recompensado (...) Muitas vezes os assalariados “acreditam” nas avaliações durante certo tempo, envolvem-se com vistas a uma recompensa almejada, antes de viver a experiência do não reconhecimento do seu envolvimento (MARTUCCELLI, 2015, p. 55)

Fred encarou os resultados como uma “conquista”, e gostaria que fosse tratado como tal, mas aparentemente nem todos deram a mesma importância que ele. Sua “alma” não foi “lavada”, novamente. Em suas contas, “cair” 12 pontos em um ano e “subir” 20 no outro deveria ser visto como uma conquista. Com um trabalho que envolveu inclusive seu prestígio perante os alunos, passou a se questionar sobre o “valer à pena tudo aquilo”. Ainda segundo Martuccelli (2015), o aspecto estrutural da filosofia da avaliação repousa na crença justamente da recompensa pelo envolvimento, e a não concretização disto fomenta fortes sentimentos de injustiça e, mais profundamente, de deslegitimidade.

Fred estava dentro de um processo de descrença. Assim como ocorre com a figura do Estado, a avaliação é envolta em um sistema de crenças (MARTUCCELLI, 2015, p. 57), dentre elas a de que os esforços são recompensados a quem investe. Toda uma lógica construída para responsabilizar indivíduos por serviços públicos taxados como ruins pelo Estado e suas métricas acabou por conduzir à perda de um de seus fiéis; eis um “resultado” perceptível por este tipo de pesquisa.

Desde que a “matrícula em rede” passou a funcionar, aliado com a inauguração da EEEP, o Tarcísio Freire foi ficando mais parecido, em público, com as outras escolas

da cidade, mas o sentimento de ser “Tarcísio” não se iguala, pois a escola tem uma trajetória própria que a coloca como “a melhor regular” da cidade, mesmo que os resultados do SPAECE não expressem isso. Na verdade, a despeito da proximidade dos índices dessa avaliação específica com as outras escolas, a comunidade mantém o tratamento diferenciado com o Tarcísio, mostrando os limites que o poder do Estado encontra em moldar um imaginário coletivo: salvo para um grupo de professores, aquilo não impacta nas classificações intuitivas que a comunidade faz.

O sentimento de “ser Tarcísio” foi renovado quando saiu o resultado do Enem daquele ano. Apesar de ter sido para muitos uma ação marginal diante do SPAECE e dos projetos artísticos, ocorreu a aprovação de um aluno em Medicina pela Universidade Federal do Ceará. Silvio era do 3º A, a turma dos “ingratos”. Em um depoimento um mês antes da prova do Enem, ele afirmou que, assim como muitos estudantes da escola, não esperava que ela lhe oferecesse o preparo para as provas vestibulares ou para o mercado de trabalho. Disse:

tudo depende do mental, pois para quem vem para a escola para passar de ano, é bom. Quem estuda em casa de verdade, não precisa muito daqui; precisa, mas não muito. Mas assim, o cara vê o pai sem estudo e pensa: “não preciso também”. Se não tem exemplo em casa, para que estudar? Para alguns, se a escola oferecer algo melhor do que o SPAECE, não vai pegar tudo, é perda de tempo.

Silvio expressou à sua maneira que o preparo escolar dialoga com as trajetórias e *capitais culturais* dos indivíduos. Ele é o filho único de Cris, estudou todo o Ensino Infantil e Fundamental na escola particular mais cara da cidade, fez o 1º ano do Ensino Médio na EEEP, e no 2º ano se transferiu para o Tarcísio Freire. Essa escolha se justificava por conta da maior dedicação ao Enem, pois na escola profissionalizante, os dois turnos presenciais são divididos entre formação propedêutica e técnica. Em seus cálculos, numa escola regular, ele utilizaria o turno vespertino para aulas pela internet como forma de remediar as inconsistências da escola.

Estudar no Tarcísio ainda o ajudaria com o sistema de cota, pois além de ser pardo, frequentou o Ensino Médio inteiro em escola pública. Frequentemente faltava às aulas em dias de gincanas (não compareceu ao “Focados no Enem”) e festejos que não lhe interessavam, assim como nas aulas que não via muita utilidade para seu projeto pessoal. O exemplo de Silvio alimenta a “cultura de empreendedorismo” entre os alunos (GADELHA, 2009a), reforçando a crença de que esforços e talento geram recompensas, pouco estendendo o olhar para todo o entorno social daqueles que conseguem de alguma forma ascender.

O feito de Silvio tem a capacidade de potencializar o sentimento de fracasso de seus colegas de escola, turno e sala, pois ao estudar teoricamente no mesmo ambiente de um colega que passou para Medicina na UFC, podem supor (familiares, amigos e até os professores) que todos tiveram as mesmas oportunidades e trajetórias. Atente-se à posição da escola que tem um aluno aprovado em Medicina em Universidade Federal, pois pode ser argumentado que aquela aprovação é responsabilidade da escola, algo que pode ser visto nas comemorações nos grupos de WhatsApp: “muito orgulho”; “nosso aluno”; “vitória da escola” foram mensagens trocadas em comentários sobre aquela aprovação. Diante da CREDE, a escola encontrou um argumento importante: a EEEP não aprovou ninguém para Medicina, mas o Tarcísio, sim. Aos outros alunos, explicar que seus reveses não foram responsabilidade exclusivamente deles fica mais difícil, algo que piora a angústia e o sentimento de traição em relação ao processo vivenciado na escola.

Os resultados do Enem das provas de 2018 e 2019, numa comparação entre as escolas públicas da cidade (excetuando o CEJA), mostram os avanços e retrocessos naquela prova vista como “marginal” por uns e “central” por outros. A Tabela 4 mostra novamente as diferenças entre as escolas públicas da cidade, em especial a discrepância em relação à EEEP:

Tabela 4- Resultados do Enem das escolas da cidade nos anos de 2018 e 2019.

Escolas	2018 (Redação)	2019 (Redação)	2018 (Objetivas)	2019 (Objetivas)
TF	431	505	488	479
EST	400	450	476	441
JB	381	463	484	455
EEEP	622	707	550	532
SJ	398	481	479	457
SP	383	468	472	455

Legenda: TF: Tarcísio Freire; EST: “Estadual”; JB: João Bosco; EEEP: Escola profissionalizante; SJ: São José; SP: São Pedro. Fonte: Autor

Analisando os resultados acima, percebemos que também há oscilação, incluindo desta vez a EEEP, que embora tenha crescido bem em Redação, caiu na média das questões objetivas. O Tarcísio cresceu nos dois indicadores, mas como Fred afirmou, aquela geração de “meninos” de 3º ano da escola era melhor do que do ano anterior. Assim como no SPAECE, não pode ser mensurado a não ser em pesquisas com análise

comportamental, como o peso dos turnos diferentes e até turmas e grupos de alunos nessas médias.

Há alunos que vão ao Enem apenas receber o caderno de provas e entregar para que com a comprovação de comparecimento recebam benefícios em pontuações. Muitos não pretendem cursar Universidade Pública, mas apenas garantir alguma média que os torne competitivos para bolsas do ProUni. Mas como o Enem gera notas individualizadas e com elas os estudantes acessam ao Ensino Superior e isto em si gera certo orgulho em alunos e familiares, o clima de alegria em relação aos resultados do Enem é bem diferente se comparado ao SPAECE. Com tamanha diferença de alegria e efeitos práticos para os alunos, era natural que a dedicação da escola fosse mais destacada ao Enem, mas com uma chefia direcionando o trabalho para avaliações em larga escala como o SPAECE, mesmo em um ambiente em que o diretor de certa forma gostaria de priorizar aquela prova, vê-se esse foco no treinamento em descritores que pouco interessa a uma parte significativa dos alunos. Esse tipo de “foco” não cultiva a afetividade tampouco estimula a ascensão social mediante o Ensino Superior. Pode-se questionar como isso é limitante em escolas com alunos de perfil ainda menos propensos à Universidade Pública que os do Tarcísio.

Algo que esses resultados indicam é que os “meninos bons” do Tarcísio Freire se destacaram mais nesta prova do que os “meninos bons” das outras escolas regulares. A formação de turnos diferenciados certamente reforça esse tipo de sentimento, agrupando alunos com interesses e desempenho acadêmico semelhantes, o que em si pode impactar no nível de aprofundamento de conteúdos.

A distinção que o Tarcísio Freire poderia oferecer é tão contemplada quanto for a proximidade das aspirações sociais. A inserção no mercado de trabalho através dos “estágios” pode ser favorecida através do prestígio da escola e da preferência dos comerciantes em contratar alunos do Tarcísio, algo tangível para alguns de menor renda, mas insuficiente para os que esperavam um desempenho acadêmico mais elevado através de uma dedicação maior da escola para isso.

Os egressos de escolas particulares ou participantes de famílias que têm o Ensino Superior como fator de distinção, gostariam que “ser do Tarcísio” compensasse o fato de estarem em “escola pública”, no sentido que Beserra e Lavergne (2018) colocam como sinônimo de “escola dos pobres”.

5.8 Religando a máquina: um diálogo da gestão com a sala de *aula*

Na última semana de fevereiro de 2020, entrei na CREDE sediada na cidade e fui à procura de Gisele, nova superintendente escolar do Tarcísio Freire. Ela substituiu Nélio, que mudou de setor na própria repartição. Sorridente, ela me recebeu na sala do CEDEA, mesmo que não tenha sido marcado o encontro. Cumprimentei a orientadora da Célula, que estava retornando após um afastamento por licença maternidade e uma conversa foi estabelecida. Expliquei a pesquisa etnográfica cuja observação englobava o SPAECE e outras avaliações externas, perguntei se podia conversar com Gisele e ambas concordaram.

Eu e Gisele saímos da sala e fomos conversar no pátio, aproveitando o dia de sol naquele período de chuva. Branca, olhos claros, 33 anos, Gisele é professora de Língua Portuguesa e graduada em Letras desde 2008, assumindo como concursada na Seduc-CE desde 2014. Ao substituir Nélio, ela assumiu a superintendência de sete escolas distribuídas em cinco cidades da região. Residente em uma cidade vizinha, a 22 km da sede da CREDE, ela afirmou que se candidatou para àquela vaga para “adquirir experiência e conhecimento”, em busca de “crescimento profissional”. Ela pretende, em próximos passos, assumir coordenação pedagógica e depois direção escolar.

Perguntada sobre conhecimentos prévios sobre o Tarcísio Freire e de que forma ela teria conseguido as primeiras informações sobre a escola, ela elencou: i) que era uma escola “muito procurada pela comunidade”, e que havia “até briga por vaga”; ii) que tinha “alunos melhores do que a média das regulares”; iii) que “é pequena e superlotada”; iv) que “a maioria dos professores são efetivos” e “resistentes”; v) a única pessoa que conhecia de lá era Cris, a coordenadora. Quando perguntada como ela teria conhecimento daquele perfil da escola, ela não respondeu, apenas sorriu.

No linguajar presente na CREDE, “resistentes” são os professores que não necessariamente conduzem as ações pedagógicas da forma como a regional propõe. É uma forma de nomear que os colegas são “teimosos” ou mesmo “desobedientes” às diretrizes estabelecidas pela regional. Humberto, por exemplo, é visto dessa forma por alguns de seus chefes, já na escola, suas posturas são percebidas de outra maneira, algo mais próximo de uma *gestão* “forte”, pois mantém certas ideias próprias e não direciona aos professores toda a pressão que recebe. Em posições diferentes, os professores desenvolvem percepções diversas sobre resistências e adesões às ordens do sistema de ensino.

A fama do Tarcísio Freire foi repassada para Gisele, independente de descrições mais aprofundadas do cenário daquela escola, detalhes estatísticos ou mesmo sobre o panorama das matrículas. Ela se informou através de conversas informais pautadas por rivalidades e ressentimentos anteriores a ela, e o sorriso entre a ironia e a vergonha é forte indício disto. Independente dos meios de aquisição, aquelas informações estavam compondo seus conhecimentos a respeito da escola naquele início de trabalho.

Quando perguntada se ela estabeleceria metas de desempenho para a escola, disse: “as metas vem da Seduc-CE, meu papel é humanizar os números; o importante é a escola cuidar bem das pessoas; assim o aluno evolui”. Disse que teria reunião na escola na semana seguinte, e que se eu quisesse presenciar, poderia ir. Pediu licença de maneira simpática e saiu para trabalhar em seu gabinete; naquele dia haveria “reunião de alinhamento” com todos os superintendentes.

A *gestão* chega às escolas por camadas hierárquicas, seguindo ordens, metas e determinações desde a Seduc-CE, sendo a partir daí recebidas e “traduzidas” pelos membros das regionais do interior e Região Metropolitana. Essas “reuniões de alinhamento” servem para unificar discursos, procedimentos, solidificar e difundir informações. Formados para a habilidade de planejar aulas que agreguem conhecimentos gerais formalizados pelos currículos e livros didáticos, adicionando um “toque pessoal” para esses momentos de transmissão, os professores da *gestão* fora da escola acabam por montar reuniões como se fossem aulas, mas para um público bem diferente: colegas de profissão com formação semelhante.

A manutenção da hierarquia de saberes na *sala de aula* pressupõe diferenças de idade e formação entre os alunos e professores, além do poder inerente de aprovação/reprovação destes para aqueles. Uma reunião não é exatamente uma aula, mesmo que os mecanismos pareçam semelhantes no momento do planejamento e execução. Todas as relações de poder são diferentes: a idade de Gisele é relativamente baixa para o campo; sua experiência não é tão vasta em *sala de aula*; é seu primeiro cargo de *gestão* e vai ter que chefiar professores de *sala de aula* e *gestão* com muita experiência. Resta a hierarquia presente pela posição de representante mais ao centro do Estado, portanto mais poderosa, e a pregação gerencialista como algo que já pode estar cristalizado (ou em processo de cristalização) no entendimento dos presentes.

No dia marcado, às 13:30, foi iniciada uma reunião com o Núcleo Gestor do Tarcísio Freire e a nova superintendente. Estavam em uma sala de cerca de 15 metros quadrados, sentados à mesa, Fred, Pedro, Bruno, Carmem, Vânia e cinco alunos representantes do grêmio escolar (professores da *gestão* e PCAs, que são *sala de aula*

próximos da *gestão*). Humberto permaneceu na reunião na porta da sala, de pé, pois estava assinando alguns documentos e não queria atrapalhar com isso o andamento.

Gisele estava com o projetor ligado com as logomarcas da Seduc-CE e da CREDE, introduzindo desde o visual quem estava comandando o momento. Iniciou a reunião com elogios: parabenizou a escola pelo crescimento no SPAECE e elogiou também ao programa de “fluência leitora”, organizado de forma independente e permanente na escola. Em seguida, justificando o elogio, afirmou: “leitura, compreensão leitora e a Matemática devem ser o foco escolar”. Com todo o aparato institucional envolvido, a superintendência vem desde já indicar o que deveria ser o “foco”, mas como já foi discutido, “focar” e/ou “trabalhar” denota treinar alunos.

Ao apresentar os dados referentes ao ano de 2019, Gisele falou, exibindo através de gráficos e tabelas, em um projetor:

Esses aqui são os componentes do IDE-Médio de vocês do ano de 2019. Aqui é a meta para 2020, de 4,88, mas essa meta ainda é provisória. A meta real só vai entregar no dia 23 de março, ao Humberto, em Fortaleza, no seminário de gestores. Vai dizer como foram as escolas que atingiram suas metas, vai haver lá as premiações. Aqui é o resultado de 2019, 4,56. A meta era 4,68. Por pouco, não é?

Bruno a interrompeu e perguntou: “mas isso aí também é provisório, não é?”.

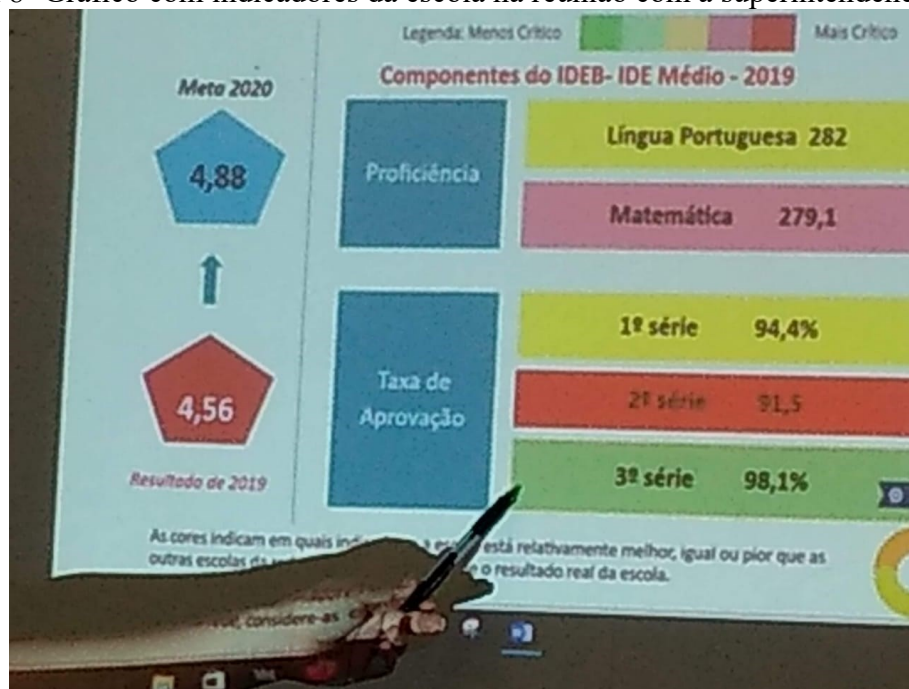
Gisele respondeu:

Esse não é tão provisório ainda. Esse é muito mais assertivo. (Dirigindo-se aos alunos) Língua Portuguesa, os colegas de vocês conseguiram 272 pontos; e na Matemática, 279,1. Aqui é um farolzinho, para vocês identificarem: quanto mais perto do verde, melhor, quanto mais perto do vermelho, mais crítico. A gente tem aqui a Língua Portuguesa aqui bem na metade, pode melhorar. A Matemática também. Então a gente sabe que no ano de 2020 tem que continuar trabalhando proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática., pelos motivos que já expliquei: a fluência leitora é importante para todas as disciplinas, inclusive a Matemática. Para fazer uma questão de Física, de velocidade média, você também precisa ter interpretação textual

Em sua fala, a superintendente introduz termos gerenciais como “algo mais assertivo”, sem dizer explicitamente que as metas são provisórias e que podem sofrer alterações. Nesse tipo de eufemismo há demonstração de minimização da possível desinformação repassada por ela, representante mais ao centro do Estado. Ao mesmo tempo que usa uma linguagem fugidia, aproxima-se dos alunos como que traduzindo para eles aquele mundo de cores e metas. Há sempre a justificativa de que aquilo é para o bem comum, afirmando que a leitura é importante para todas as situações da vida. A aparência meiga não exclui a cobrança por resultados que ficaram “por pouco” abaixo da meta estabelecida por um sistema alheio a todos aqueles presentes. O pretenso didatismo com

as palavras é acompanhado por apresentações de slides visando maior convencimento dos presentes, como mostra a Imagem 8 a seguir:

Imagem 8- Gráfico com indicadores da escola na reunião com a superintendência



Fonte: Autor

Avançando mais nos dados da escola, Gisele apresentou os percentuais de aprovação e reprovação do ano anterior, indicando que estão “críticos”. Afirmou que o 2º ano, com 91,5% de aprovação, teria que melhorar muito, pois, segundo ela: “é momento complicado, meio do caminho; (olhando para os alunos) muitos de vocês tem pressa de trabalhar, casar...”. A fala direcionada aos alunos associou-se à cor vermelha dos slides, indicando que a taxa de aprovação estava “muito crítica” na série mencionada. O IDEB e o IDE-Médio são construídos através das notas das avaliações externas juntamente com os dados do censo escolar de reprovação, aprovação e evasão, portanto aquele discurso efetivamente dialogava com a métrica dos índices gerenciais.

A superintendente chega à escola com “metas” e críticas ao trabalho do ano anterior, mas sem conhecimento prévio sobre detalhes importantes do tecido social, do contrário, aparece com algumas informações desconstruídas frutos do preconceito que persegue a unidade. Na reunião, cumpre seu papel institucional de fomentar melhorias em números de aprovação e levantar discussões sobre as práticas dos professores. Como professora que é, busca proximidade com a “realidade local” através de conselhos aos alunos e elogios pertinentes a uma ação específica da escola, mas efetivamente se

comunica através de gráficos e números, que ela disse pretender “humanizar”, algo talvez interpretado assim pelo seu tom de voz ameno e sua disposição em se direcionar com os alunos. Mas como foram estabelecidas as metas? Elas dizem respeito a que? As avaliações externas e as taxas de aprovação/reprovação/evasão são os únicos resultados que contam?

Se percebermos as cores utilizadas o tempo inteiro, busca-se uma linguagem visual que chame atenção através de uma analogia iconográfica com o trânsito: o verde sendo aquilo que deve ser seguindo em frente, continuado; o amarelo que precisa prestar atenção: e o vermelho como algo que precisa ser interrompido ou parado. As analogias fazem parte do pensamento institucionalizado (DOUGLAS, 2007), e esse tipo de abordagem procura reforçar o gerencialismo com associações iconográficas.

Ao “abrir” para a participação dos presentes, iniciou-se um processo de explicações dos professores sobre aqueles resultados apresentados. Tais explicações e justificativas nem foram exigidas por ela, mas a exposição dos dados e as experiências pretéritas dos professores presentes já pressupõem que elas seriam necessárias, pois afinal, o que os números, gráficos e cores estavam indicando é que ali houve um trabalho insatisfatório, a despeito dos fugazes elogios e das expressões brandas.

Fred foi o primeiro a falar, afirmando que a defasagem de conteúdos com que os alunos chegam à escola é muito grande, disse: “a base do Fundamental é ruim, é nítido, a gente tem que começar do zero”. Gisele interrompeu e perguntou: “com todos?” Fred respondeu:

com grande parte; é que aqui se cria a imagem de que é escola que recebe menino de escola particular. Aqui é uma extrema minoria que vem de escola particular. E quem já deu aula em escola particular, sabe que não é muito diferente. As pessoas gostam de vir para cá, é um colégio central, tem uma fama, mas nem todos são bons. A clientela não é essa maravilha.

O professor procurou uma conexão com a desinformação que ele sabe que foi repassada para ela dentro da CREDE: a de que a escola é “cheia de alunos de escolas particulares”. Disse isso também com um lembrete importante para todos desse campo: os alunos egressos de escolas particulares em si não são portadores de boa carga escolar. A expressão “quem já deu aula em escola particular sabe” vem sugerir que a superintendente é “esquecida” ou ignorante sobre determinada realidade, portanto isso vem como alerta para injustiças implícitas. Algo aparentemente pouco incisivo, na verdade a fala de Fred foi um lembrete importante com alguma contundência, tanto que a superintendente não se estendeu na fala.

Gisele perguntou, ao final das palavras de Fred: “fora isso, tem algum outro fator que prejudique a proficiência em Língua Portuguesa?” Bruno respondeu: “a falta de professores foi muito ruim, especialmente para o 2º ano; muitas licenças, aí espera duas ou três semanas para lotar outro professor”. Gisele disse: “concordo, os processos são lentos”. Uma aluna pediu a palavra e disse: “o professor estava doente o ano todo, e isso atrapalhou muito”. A discente também elencou, juntamente com Fred: a quantidade excessiva de alunos por sala e as conversas e indisciplinas. Gisele anotou as queixas em uma agenda e mostrou, sorridente: “estou anotando tudo, podem ver”.

Fred retomou a palavra e disse: “é difícil tanger os meninos para sala (de aula) e depois fazer se sentar, dá uns 20 minutos às vezes, fica pouco tempo para dar o conteúdo”. Gisele concordou com a cabeça e disse: “gestão de tempo pedagógico”. Bruno emendou a fala de Fred, dizendo: “problemas emocionais”. A superintendente fechou sua agenda e disse logo em seguida:

ótimo! Esse ano de 2020 vai estender a disciplina de “diálogos sócio emocionais” para 2º e 3º ano. (Dirigindo-se aos alunos) Um aluno triste, deprimido, com dificuldades, não consegue aprender. A escola precisa ter essa responsabilidade emocional para que vocês possam aprender. A escola tem que trabalhar com o óbvio: o óbvio da escola é ensinar, e para aprender melhor tem que trabalhar o emocional dos alunos

A fala institucional procurou, nos dois exemplos mostrados, acomodar as falas dos membros da escola em definições institucionalizadas: a bagunça e dificuldade em lidar com a entrada dos alunos em sala de aula virou “gestão de tempo pedagógico”; as dificuldades emocionais poderiam ser melhoradas com uma disciplina “nova”, importada do Projeto Professor Diretor de Turma, os “diálogos socioemocionais”. O enquadramento das falas nativas dentro de definições advindas do centro é uma postura colonizadora e de sobreposição de poder. O centro corrige e mostra o que seria o caminho certo para as margens. Essa correção das expressões nativas é novamente um traço da infantilização dos indivíduos, como se as gírias e definições usuais não fossem suficientemente boas ou maduras para exprimir aquilo para uma recém-saída da *sala de aula*.

De certa forma, a fala de Bruno a beneficiou (“ótimo!”) dentro daquele discurso gerencialista. Ao modo de uma representante de vendas, ela aproveitou aquilo que seria uma demanda local (os problemas emocionais), para divulgar o que seria um “novo produto” que serviria como solução. Em um currículo cheio de disciplinas, incluir mais uma como uma suposta solução para algo tão complexo como os problemas emocionais dos alunos poderia ser mais um estorvo do que um auxílio. Não está sendo feito aqui qualquer julgamento do programa em si, mas da postura do poder central em oferecer

programas prontos para supostas soluções de problemas locais densos, algo semelhante ao que as avaliações em larga escala e sua preparação fazem em relação às dificuldades de leitura e cálculo dos alunos. A lógica da diagnose da população, passiva de uma espécie de remediação pública, está presente. O Estado nomeia um problema e apresenta as possibilidades e arenas de debate para depois vender a solução.

Essas soluções que são anunciadas como benefícios aos alunos, com efeito, desconsideram suas subjetividades e formas de agir. Os discentes enfrentam a escola e os professores, resistem com todo corpo às imposições de procedimentos apresentados pela escola e tudo isso faz parte da experiência escolar; aprender ou não certas disciplinas e reagir diante disto faz parte igualmente dessa experiência. Bagunçar significa atrapalhar o momento público da aula, tumultuar, em última instância, resistir. Algo intuitivo, mas cheio de significados, especialmente se considerarmos os diversos contextos em que os sujeitos estão inseridos: a bagunça do turno da tarde no “aulão” do Enem, por exemplo, foi bem-vinda; naquele cenário do “Focados no Enem”, foi o silêncio do turno da manhã que mais incomodou. Pensando em algo tão denso como a questão comportamental dos estudantes, o que uma disciplina de 50 minutos por semana poderia realizar para algo tão denso? Isso ser apresentado como solução desconsidera a complexidade das falas dos presentes.

Uma característica marcante da reunião é tentar mostrar que os presentes estão sendo ouvidos e que suas falas são relevantes, mas constantemente é tomada a atitude de renomear os conceitos expressados por eles, como se “cientifizasse” o meio, ou como já foi defendido aqui, o “amadurecesse”. “Oferecer” a palavra pode gerar a sensação de escuta, mas após o posicionamento, há o retorno à lógica gerencial dos resultados e ao julgamento com o auxílio dos números, desconsiderando ao fim e ao cabo a palavra das margens.

Quando Pedro “recebeu” a palavra, disse que os problemas em Matemática tinham características semelhantes aos elencados por Fred. Gisele afirmou, especificamente para esta disciplina escolar, que deveriam ser trabalhados os alunos de menor conteúdo em “momentos separados”, para não atrapalhar os que já tem bom desempenho: “não adianta dar o conteúdo de 3º ano se o menino não aprendeu o do 6º ano. Não adianta... é melhor dar o do 6º. É melhor, pois ele sai do 3º ano sabendo alguma coisa, é melhor do que sair sem saber nada.”.

Aqui há um reforço institucional da repetição e o “reforço” de conteúdos “básicos”. Aulas são momentos de aprendizagem coletiva realizadas por professores e alunos de contextos muito diversos, e a instituição sugere que seja mantida, pelo menos,

as aprendizagens “básicas”. Referenda-se a “busca pelo centro” a que se refere Freitas (2012), fazendo-se a sugestão de “esquecer” a margem mais desenvolvida em termos de conteúdos escolares, algo sentido na pele pelos “meninos bons”. Por que é melhor repetir incansavelmente um conteúdo “básico” em detrimento dos mais avançados? Justamente por serem aqueles que são cobrados nas avaliações em larga escala. Mesmo sem serem mencionadas formalmente, as avaliações em larga escala permeiam a reunião, pautada pelo gerencialismo.

Resta aos professores que escutam esse tipo de fala realizar traduções internas e repassar de alguma forma aos demais colegas. Da *gestão* fora da escola para a interna e daí para os professores em momentos de planejamento, espera-se desenvolver um comportamento institucional, mas a instituição como se apresenta é permeada por outras variáveis como: a amizade dos professores pelos alunos; a “pena” dos talentos desperdiçados; a “raiva” em ficar repetindo as mesmas aulas; a influência de um colega “resistente” que se nega a realizar esse tipo de proposta pedagógica; e a relativa liberdade que o Núcleo Gestor pode conferir aos professores, reconhecendo seu poder discricionário.

Voltando à reunião, os professores lembraram das obras estruturais da escola e de como elas prejudicaram a escola, em especial sobre a falta “dos ambientes¹⁴¹”: “o Pedro deu muita aula no pátio, o ano inteiro”, disse Fred.

Gisele respondeu:

o uso dos ambientes foi algo muito falado no período de lotação; a portaria de lotação indicou que os ambientes precisam ser usados para serem lotados. Então a gente precisa dar respostas sobre como os ambientes foram utilizados. Precisa de uma ementa legal sobre os ambientes, precisa de alunos participando de feiras, de olimpíadas, a gente precisa de justificativa de lotação de professores nesses ambientes. Precisa lembrar da parte financeira de tudo isso: é mais uma lotação de um professor que poderia estar em sala de aula. O Estado está pagando para ele estar fora de sala, então ele precisa responder a essa lotação.

A lógica gerencial penetra claramente com a vinculação do trabalho aos resultados, que podem impactar na lotação dos professores, suspensão e até cancelamento de projetos. O lembrete da falha do Estado, que gerenciou mal uma obra que atrapalhou o andamento da escola, foi respondido com uma cobrança de prestação de contas aos professores de laboratório, que não trabalharam nos laboratórios justamente por conta das obras.

¹⁴¹ Os laboratórios

Lotado no “ambiente” Laboratório de Matemática, que por sua vez serviu como sala de aula regular por conta das obras, Pedro constantemente lecionou “reforço” e “aprofundamento” a diferentes alunos em pátios, sala de multimeios e até corredores ao longo do ano. O trabalho de resgatar os alunos com dificuldades e de avançar os de boas notas foi reconhecido por colegas e estudantes, mesmo que, como ele expressou, tivesse que “equilibrar Enem e SPAECE”, pois são provas com formatos diferentes. Porém, a fraca participação da escola em feiras e olimpíadas de conhecimento fez com que sua manutenção em “ambiente” fosse questionada. A “parte financeira” é lembrada e o trabalho reconhecidamente bom do professor é transformado em uma espécie de privilégio que precisa oferecer algum retorno mensurável.

O poder gerencialista lembra que a escola tem um “custo” e se comunica com Pedro, professor de “ambiente”, sugerindo que retirá-lo parcialmente de *sala de aula* é caro para o poder público, que exige resultados. Levar alunos a “feiras” e “olimpíadas” seria onde a lógica gerencial alcança, é o resultado tangível e contabilizável, algo distante de toda a lógica processual e subjetiva que é inerente à Educação. A lógica gerencial é incapaz de avaliar a importância qualquer professor, aqui explicitado no exemplo de Pedro.

Novamente as analogias institucionais se expressam neste tipo de diálogo, pois ao centro do Estado gerencial cabe a posição de maturidade e de custeio de seus assistidos mais à margem, aqueles que gastam os recursos e que por isso devem apresentar algo em contrapartida. Aqui também é revelada uma posição de “adultês” diante da infantilidade, sendo a escola de maneira ampla e os professores de *sala de aula* especificamente algo semelhante a crianças meio inconsequentes que precisam ser lembradas que a vida adulta tem custos.

Humberto, que estava observando a discussão na porta da sala, iniciou uma fala que virou uma espécie de debate com Gisele. Aparentemente, o diretor se sentiu no dever de defender o trabalho da escola e, conseqüentemente, os colegas, daquilo que parecia para ele uma avaliação injusta do trabalho do ano anterior. Disse: “os alunos precisam também fazer alguma coisa por eles. Quando eles querem, encontram tudo no YouTube; eles tem que ter certa autonomia para procurar o que precisam”. Sobre “parar” conteúdos ou “separar” alunos de uma mesma turma por níveis, Humberto trouxe a realidade escolar segundo seu ponto de vista:

no turno da tarde temos maior dificuldade nos 3ºs anos... a dificuldade é bem maior. Em compensação, temos poucos alunos com dificuldade nos 3ºs da

manhã; podemos separar uns quatro alunos e arrochar com os outros. Se eu paro, aquele aluno que quer, que avança, também vai reclamar

Gisele respondeu:

Humberto, eu concordo com o que você está falando, às vezes deixa os alunos cansados mesmo. Mas temos que encontrar a razão para essa queda. Muitas vezes é falta de perspectiva de vida, maturidade, aí não faz sentido para ele procurar aquela matéria. Aí a gente tem que pensar: quem é que tem juízo e é mais maduro nessa balança? É a escola. Então a escola tem que despertar esse interesse. Porque aí ele só vai ao YouTube procurar quando fizer sentido para a vida dele.

Ao passo que o diretor trouxe à reunião questões práticas como a disparidade de turnos e a opção por “parar” conteúdos, a superintendente tentou convergir para a maturidade da escola diante dos alunos, novamente subtendendo o juízo de valor da racionalidade madura dos que estão mais ao centro em detrimento das margens. A análise das palavras mostra que os alunos são considerados desprovidos de racionalidade e que a escola possui pouco dela. Fred tentou falar, mas Humberto continuou o debate com a superintendente, aceitando conversar com ela dentro do tema que ela convergiu, que foi a “maturidade” da escola como motivo dela decidir pelos alunos aquilo que eles devem fazer da vida:

Sim, que nem o Enem. Obrigam os alunos a fazerem o Enem, mas nem todos querem. Quando a gente entra na faculdade particular aqui da cidade, parece que estamos no recreio do Tarcísio ou João Bosco. Para eles, o Enem não é tão importante. Tem muitos que trabalham, ganham R\$500,00, aí pensam: “vou pagar a faculdade”. Outros ganham bolsa... o importante é que alguém lá de cima saiba que, independente de fazer UFC, Harvard ou as particulares daqui, só em terminar já é uma vitória para ele.

Gisele:

Acontece que entre a maturidade do professor e do aluno, o professor tem muito mais maturidade para instruí-lo. Ele pode até não fazer porque não vê sentido naquele momento, mas simplesmente não deixa-lo fazer porque ele não quer fazer, pode ser uma falta de responsabilidade nossa.

O “debate” instalado passou a ser uma sutil troca de acusações entre a escola e a CREDE/Seduc-CE (“alguém lá de cima”). Se o diretor iniciou procurando uma corresponsabilização com as famílias e os alunos, caminhou seu argumento para as diferenças sociais dos estudantes dos turnos matutino e vespertino. Sua fala expõe que isso inviabilizaria a proposta de “parar” conteúdos, pois no caso do turno da manhã, traria um impacto forte nos alunos que procuram o Enem. Já à tarde, como a “base” é pior, poder-se-ia até retomar os “conteúdos do 6º ano”, mas com prejuízo aos “meninos bons”, que embora em número reduzido, existem. O que estava sendo dito é que a proposta da

superintendência não era exequível naquele contexto, pois embora aquelas propostas não considerem, há ali alunos de bom desempenho e que pressionam a escola.

Como resposta, além de concordar que treinamentos repetitivos deixam os alunos “cansados”, aparece a expressão “maturidade” para sustentar a posição. Os alunos são imaturos e por isso não se empenham e a escola deve, por ser mais madura, conduzir o aluno ao caminho que a *gestão* fora da escola considera adequado. Na escala de “maturidade”, a CREDE, a escola e os alunos estão visivelmente em patamares diferentes. A maturidade é assim considerada quanto mais próximo ao centro do Estado, e nessa dicotomia, as margens desse poder são deslegitimadas por conta de alegados interesses e lobbies suspeitos (BOURDIEU, 2014, p. 58).

Humberto reconhece que há maturidade na escola e nos alunos e utiliza como exemplo a obrigatoriedade da inscrição compulsória de todos os alunos de 3º ano para o Enem, independentemente de suas vontades. Todo esse trabalho é feito para levantamentos estatísticos, e o diretor ironiza a contradição ali presente: o aluno tem que ver sentido no que faz para poder ter bom desempenho, mas as escolas devem inscrever compulsoriamente todos eles para o Enem, mesmo que não queiram fazer.

O “recado” para “alguém lá de cima” expressa que fora dessa lógica baseada em estatísticas, há o cotidiano escolar, não visto, ignorado, não compreendido, ou talvez pior, “esquecido” pela burocracia. A escola tem que “distribuir” pontos para chantagear os estudantes a realizarem o Enem, sendo esse movimento algo feito exclusivamente para cumprimento de metas estatísticas que nada servem à escola, e ainda, como já foi discutido anteriormente, subtraindo dos professores de *sala de aula* parte de seu poder de atribuir pontos.

O trabalho escolar muitas vezes cuida de aspectos emocionais e de inserção dos alunos no mercado de trabalho. Da forma como aparece, o discurso da superintendente (e de outros membros da *gestão* fora da escola) deixa margem para um não reconhecimento disto. O que o diretor parecia reforçar é que o trabalho é intenso e normalmente sem muito apoio das famílias e do sistema de ensino, e que a “responsabilização” deveria ser compartilhada.

Gisele tentou encerrar aquele debate, pedindo para voltar ao tema anterior: as dificuldades dos alunos e professores em cada série. Ela perguntou sobre as dificuldades específicas que os alunos de 1º ano trazem. Um aluno respondeu: “falta de base”. Gisele novamente replica, sorridente: “defasagem de conteúdo... tem um nome bem direitinho para isso daí”. Pedro entra na questão: “esse negócio de base é muito sério e acompanha o percurso todo. Os meninos têm que ter muita maturidade... são muitas matérias a partir

do 1º ano”. Como Pedro utilizou a palavra “maturidade” para se referir às complexas adaptações do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, Gisele novamente aproveitou a deixa para reforçar a “solução” trazida para aquela realidade: “por isso é importante a parte socioemocional, que vai ser trabalhada...”

Repentinamente e provavelmente percebendo que o momento seria de autopromoção de algum programa da Seduc-CE, o diretor novamente entra em discussão com a superintendente:

É por isso, Gisele, que a coisa é difícil. Os 9ºs anos do município... aliás, tenho certeza que não foi só aqui que fez... treinaram os meninos, contrataram uma empresa para treinar os meninos do 9º ano. Não quer dizer que o menino que está no “adequado”, seja adequado. Se você treinar todo dia a mesma coisa, raiz quadrada, eu vou fazer a questão. Mas se fizesse um teste de SPAECE para os meninos de 1º ano para saber se ele realmente está no “adequado”, aí seria bom. Aí vocês dizem: “efeito escola e não sei o que”... mas se a gente for avaliar, o menino que foi adequado no 9º ano, chega no 1º ano e as transformações físicas, emocionais... são muito grandes. Há também o aumento dos conteúdos, e ele não é mais “adequado” quando chega no 3º ano.

Diante da fala denunciata de Humberto, Gisele novamente aproveitou um trecho de seu interesse e emendou: “por isso que precisamos fortalecer nos 1ºs anos e depois nas séries seguintes os diálogos socioemocionais”. Sem retornar às denúncias proferidas pelo diretor, voltou à pauta da reunião e tratou de questões relativas às dificuldades de cada série na escola, utilizando, para isso uma “série histórica” dos resultados do Tarcísio Freire:

Em 2017 vocês tiveram 276 pontos, caíram em 2018 para 262 e subiram de novo, subiram bem, mais de 20 pontos aí, em Língua Portuguesa. Matemática ainda não conseguimos sair do nível “crítico”, estamos com 279, crescimento de 14 pontos, um bom crescimento, significativo. Seu trabalho (Pedro) no laboratório e o nivelamento deu resultado; trabalhando esses meninos que estão lá embaixo dá mais resultado do que aqueles que são bons.

A “denúncia” de Humberto relativa às burlas e falhas na medição de proficiência de escolas pelo SPAECE não teve qualquer resposta naquela reunião. Ele quis discutir com a superintendente sobre o “efeito escola”, que é uma corrente ampla de estudos que aborda como as estruturas escolares e seus recursos humanos e materiais podem ser definitivos para a formação dos cidadãos e suas chances sociais após a passagem pelas escolas (LEE, 2010; ALVES; SOARES, 2007). Ele faz isto através do questionamento sobre os alunos de 9º ano que tem desempenho “adequado” no SPAECE, mas que chegam ao 1º ano do Ensino Médio com muitas defasagens nas mesmas disciplinas que foram bem avaliados pela avaliação externa. Sua fala trouxe novamente a expressão “vocês”, que são os técnicos da Seduc-CE que trazem nomenclaturas e teorias muitas vezes mal

compreendidas por eles mesmos e que não conseguem responder efetivamente a muitos dos problemas vividos pela escola.

Gisele não escutou direito, não entendeu a fala gaguejada e rápida de Humberto ou ficou sem ter como dialogar sobre aquela denúncia/convite ao debate? Ela poderia, com o cargo e as evidências que dispunha, encarar tal debate com um diretor escolar experiente, de 5º mandato e com uma vivência bem maior do que a dela naquela cidade? Ao não continuar o cotejo, utilizou-se de seu poder de condução da reunião e não expôs a si e tudo aquilo que seu cargo representa a uma derrota pública. Sua “saída” foi aproveitar a última fala sobre as mudanças emocionais dos estudantes para que novamente a questão dos “diálogos socioemocionais” aparecesse como uma “solução” proposta pela Seduc-CE e voltasse à conversa, assim como o retorno aos gráficos.

Goffman (1985, p. 26) chama de “cínica” a ação de um indivíduo agir (atuar) sem preocupação com a crença do público e “sincera” quando ele acredita em suas expressões. Mas lembra, contudo, que é entre essas duas posições que os indivíduos exercem seus “papeis”, dentro de suas possibilidades, incluindo as “convicções ou aspirações inseguras” (p. 28). A Escola Pública permite que colegas professores ocupem posições complexas, não necessariamente opostas, mas seguramente distintas, cada uma detentora de discursos legitimados em suas lógicas.

A função da superintendente ali é representar os instrumentos gerenciais, portanto, sair deste “papel” seria desautorizar, simultaneamente, o campo que ali representava e as escolhas para sua carreira. A proximidade entre aquela reunião e sua atuação como professora de *sala de aula* não impediu que ela redefinisse as expressões nativas certamente íntimas a ela: “tanger menino”, “bagunça” e “falta de base” são substituídos pelas definições da gestão. O diretor também, de certa forma, cumpre seu “papel”, pois ao denunciar ao sistema suas próprias incoerências, especialmente na frente de colegas de escola, mostra que ser *gestão* não implica em ser CREDE. Humberto se mostra como escola, mesmo que da *gestão*, e reitero, fez isto de frente de colegas, algo que gera simpatia interna e mantém a percepção de que ele é um *gestor resistente*, um grande capital social para seu comando na escola.

A “atuação” de Gisele mostra novamente a necessidade de identificação que cada campo aqui estudado exige. Como afirmam Beserra e Lavergne (2018, p. 121), o afastamento de um campo e a conseqüente proximidade com outro requer que aquela que fez o deslocamento demonstre efetivo distanciamento social de sua antiga posição. De posições sociais inicialmente próximas, exigem-se declarações de (des)pertencimento em nome de certa credibilidade.

A superintendente mostrou outro gráfico com os descritores com melhores e os piores resultados na prova passada do SPAECE, terminando enfim a reunião com a “reflexão” sobre quais pontos deveriam ser atingidos para melhoria do IDE-Médio vindouro. Ela alertou que “o 2º ano deste ano é o que vai gerar o IDE-Médio do ano que vem. Tem que ser bem trabalhado. As três séries são de suma importância para trabalhar a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática”.

A administração gerencial penetra nas escolas através de “reuniões de gestão”. Os superintendentes escolares e coordenadores de CREDE são faces próximas dos membros da escola nesse processo de indução. Nos momentos em que há “abertura” de falas aos membros da escola, em que o “cotidiano” aparece para além das nomenclaturas gerenciais, há o retorno às soluções baseadas nos gráficos, metas e enquadramentos dos problemas e questões à lógica pré-estabelecida.

Como sistema de ensino, a Seduc-CE faz o trabalho indução e coerção, típicos do Estado moderno. Os profissionais, dentro de suas compreensões e possibilidades, aderem e resistem de várias formas, adotando e esquecendo “tendências e modas” e, por vezes, de “investindo em tudo aquilo que possa vir a funcionar” (BALL, 2001, p. 102), ou que “funcionou” em outros contextos. As nomenclaturas do “gerencialismo escolar” aparecem mais na fala da superintendente, mas com assimilação por professores de *sala de aula* e tudo presenciado por alunos em momentos como da referida reunião, mas também reforçada em práticas pedagógicas como as “aulas de SPAECE”.

Cria-se um *gerencialismo* próprio, aplicado à moda dos sujeitos e adaptado constantemente pelos indivíduos e suas necessidades. Depois da reunião, provocado por mim, Humberto afirmou que o resultado ter sido bom não indicava que tenha sido um bom trabalho, mas sim um treinamento insistente. Falou também que não acreditava que o crescimento dos índices promoveria algum tipo de “sossego” diante das cobranças, pois segundo ele, “passa a ser por manter o crescimento... mas cada ano é diferente”.

Ainda sobre a reunião, mesmo com críticas, o diretor também lançou mão dos diagnósticos ao mostrar que a prova pode apresentar equívocos. Dentro das várias possibilidades de encontro, os instrumentos gerenciais se apresentam de diversas formas na escola, e cada um dos indivíduos significa e reage de acordo com suas trajetórias. O diretor tem condições políticas e sociais de “enfrentar” uma superintendente, mesmo que inexperiente, dentro de sua escola? A disposição de enfrentar consequências para si e à escola modulam o enfrentamento.

Os estudantes presentes na reunião são introduzidos às concepções que “responsabilizam” alunos e professores por resultados ruins, mas o sistema não responde

a contento suas falhas estruturais mostradas. Falas sobre as “dificuldades em sentar os meninos”, o excesso de alunos por sala, a indisciplina e a fragilidade dos professores, as obras que dominaram os espaços escolares, a falsificação de resultados de alunos egressos do sistema municipal, necessidade de emprego em meio a crises econômicas sucessivas entre outras são negligenciadas pela fala gerencial. As falas conclusivas da reunião indicam que “todos” presentes precisam melhorar, menos o sistema de ensino e as condições que ele funciona.

As descrições e análises que compuseram este Capítulo procuraram mostrar como a preparação, aplicação e a divulgação de resultados de avaliações em larga escala produzem toda uma gama de significados. A forma como o gerencialismo age sobre o trabalho escolar gera percepções díspares sobre todo o processo de ensino-aprendizagem a depender das intencionalidades dos alunos e professores. Se os diferentes interpretam de forma diversa, como foi mostrado, a *gestão* fora da escola também caminha em direção a proferir suas percepções sobre as avaliações e seus resultados. Isso ocorre em momentos informais de comunicação, mas, sobretudo, em reuniões de responsabilização e “alinhamento”.

Dentre outras situações, foi mostrado, na descrição, como a improvisação das ações acaba por provocar rivalidades entre docentes de áreas diferentes, afastando o princípio da colaboração e incentivando a competição, mas esta última mais próxima de boicote, não uma busca por melhorias. O clima de rivalidade penetra também entre os alunos, especialmente naqueles que tem no Enem uma esperança de ascensão social, já que o dispêndio de tempo e esforço para o SPAECE deixa o vestibular sob boicote. Procurou-se também adentrar nesse binômio colaboração-boicote, expresso também como adesão-resistência. Constantemente os sujeitos estão resistindo e cedendo às determinações da Secretaria de Educação e seus agentes da *gestão*, uma situação que expõem professores de *sala de aula* como mediadores da implementação das políticas públicas que muitas vezes eles discordam frontalmente, algo que pode ser percebido no caso da festa de aniversário no momento do “aulão de SPAECE”, em que o fingimento e a ressignificação tomam conta do ambiente e das práticas.

Outro achado etnográfico, mostrado neste capítulo foi a percepção das avaliações em larga escala como um elemento que tem o poder de ressignificar as provas enquanto rituais escolares. Todo o peso e significações que as provas e os testes carregam dentro das escolas podem ser afetados, destituindo os boletins como algo relevante e subjugando os vestibulares como um objetivo maior mesmo para alunos postulantes ao Ensino Superior Público. Os resultados, quando divulgados, acabam por (re)posicionar os

sujeitos e seus valores, destituindo crenças, como no caso de Fred, profundamente decepcionado com tudo o que viveu, mas renovando ao mesmo tempo crenças, como no caso do filho de Cris, aprovado em Medicina na Universidade Federal do Ceará: a despeito de todo o processo, o Tarcísio sobreviveu com sua distinção.

Por fim, para reiniciar o processo escolar do ano vindouro, a pesquisa analisou uma reunião realizada pela superintendência escolar, num momento em que pode ser percebido todo o esforço de imposição simbólica da *gestão*, mas sendo mais preciso, do neoliberalismo sobre aquilo que ele alcança. A tentativa de destituição de saberes em detrimento de outros mais próximos da lógica gerencialista e de suas métricas de resultados, mostra o poder simbólico que a Administração Pública exerce sobre a Educação, tensionando, inclusive a linguagem que os professores carregam em seu senso comum.

Se, como este trabalho vem mostrando, há um universo escolar não contemplado pelas avaliações em larga escala, ou, mais profundamente e em direção às conclusões mais gerais pensando junto com um contexto específico analisado, o neoliberalismo, a despeito de procurar marcadores universais para produzir e medir padrões arbitrariamente, não consegue, na prática, anular as subjetividades e os desvios dos padrões estabelecidos, em que a etnografia pode auxiliar para repensar as relações entre os campos da Administração Pública e a Escola? Como um estudo como este pode auxiliar em uma análise mais universal das ações colonizadoras exógenas e os processos de convívio dos sujeitos com a força do Estado e suas determinações. Procurar-se-á no capítulo seguinte, como síntese conclusiva, adentrar naquilo que (só) a etnografia pode oferecer para este campo de estudo.

6 A GUIA DA CONCLUSÃO: A GESTÃO, A ESCOLA E A ETNOGRAFIA COMO UM INSTRUMENTO ANALÍTICO ÍMPAR

Neste Capítulo, o trabalho inicia seu caminho para as análises mais conclusivas, saindo de suas características mais próximas do empírico e trazendo parte daquilo que a experiência etnográfica proporcionou para pensar em relações sociais mais amplas e gerais, mostrando a dialética dos contextos mico/macro. Será apresentado a seguir uma espécie de resumo dos achados que esta etnografia proporcionou para depois avançar em análises a respeito das relações estabelecidas na (e com a) precariedade, bem como os tipos de afinidades que se estabelecem em um cenário como as avaliações em larga escala em uma escola, pensando novamente na perspectiva dos campos sociais da Administração Pública e da Educação Escolar.

6.1 A Pesquisa e alguns de seus achados

Defendeu-se, até aqui, que os campos da Administração Pública e da Educação Escolar são interseccionados em diversas ocasiões e procurou-se demarcá-los em suas singularidades e historicidades. O neoliberalismo tem remodelado as relações entre entes públicos e privados, especialmente nas últimas quatro décadas; no Brasil, com efeito, marcadamente nas últimas três (a partir dos anos 1990). Partindo disso para compreender as avaliações em larga escala em ambientes escolares, direcionadas às análises de um cenário escolar específico, o Tarcísio Freire, requer, de alguma forma, (re)pensarmos essas relações mais abrangentes entre Estado e sujeitos envolvidos no processo aqui descrito.

A Administração Pública, guiada pelos pressupostos neoliberais, procura tornar contábil e tangível os serviços oferecidos pelo Poder Público, procurando, em nome de uma racionalidade e de um suposto bom uso e eficiência dos recursos públicos, abordar demandas sociais como serviços e cidadãos como clientes.

O binômio custo-benefício, defendido pelo neoliberalismo em geral e a Administração Pública gerencial em particular, encontra na Educação Escolar um cenário específico e procura encaixar tal premissa contábil a essas particularidades. Formadas para fomentar, sedimentar ou até mesmo forjar o cidadão nacional (BESERRA; LAVERGNE, 2018; GELLNER, 2000), as escolas e os sistemas escolares, assim como o neoliberalismo, nasceram no centro do capitalismo e se disseminaram pelas mais variadas partes do mundo: são processos de colonização que coexistem, posto que procuram

adequar, através de coerção e persuasão, cenários locais com discursos com certa coerência, afinal, gastar “bem” o dinheiro público acaba se tornando um argumento difícil de ser refutado, assim como o que diz que uma sociedade “bem” escolarizada é um valor bom em si mesmo.

Os dois campos interseccionados acabam por “medir” e/ou “contabilizar” a “boa educação”, espalhando essa ideia como se ela correlacionada fosse sempre possível de ser viabilizada. Contudo, premiar aqueles que apresentam “melhores” resultados educacionais torna-se mais do que um problema, um projeto fracassado desde o início. A Educação Escolar, como um campo que procura agregar valores civis, conhecimentos científicos e preparação para o trabalho, ao escolher mínimos fragmentos desta densa pretensão para nomear como “boa educação” ou “boas escolas”, representa destinar tempo e esforços para fugir daquilo que realmente poderia ser algo com mais qualidade, ou seja, que realmente associe esses três pilares.

Esta tese mostrou que a escola pública no Brasil, ao longo do século XX, desenvolveu-se como um projeto segregador, com uma massa populacional afastada dos bancos escolares, compondo, para se ter uma ideia, no início dos anos 1980, cerca de 80% da população nacional formada por analfabetos ou sujeitos com escolaridade incipiente (atualmente Ensino Fundamental Anos Iniciais); segundo a PNAD Contínua específica para a Educação, em 2019, 49% dos brasileiros acima de 25 anos detêm ao menos o Ensino Médio completo e um analfabetismo que gira em torno de 6%. Como projeto civilizador (BESERRA; LAVERGNE, 2018), portanto, a escola pública brasileira ainda está em suas primeiras gerações em que muitos jovens de uma mesma família frequentaram a escola até o Ensino Médio, algo que altera toda uma relação social com o campo e seus múltiplos aprendizados.

Pois justamente no período em que a escola pública começou sua grande expansão no Brasil, especialmente para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio – a década de 1990 – o neoliberalismo e a Administração Pública gerencial se fixaram como modelos de condução de serviços públicos, e, simultaneamente, a Educação Escolar foi sendo expandida, portanto, já com a égide da eficiência de resultados, sobretudo guiados economicamente pela otimização da relação custo-benefício; em que pese a disseminação de certos valores civis na população – mediante o contato com as escolas – procurou-se, concomitantemente, medir, julgar, calcular e contabilizar determinados conteúdos escolares para demarcar o que seria uma “boa educação”, sendo que a isso foram vinculados incentivos fiscais e financeiros para governos e profissionais que alcançassem tais índices. Como escapar dessa espiral de “treinar para arrecadar”, exercendo sobre os

alunos uma pressão para apresentar resultados que, efetivamente, muitas vezes não significam melhorias práticas para suas vidas?

No Estado do Ceará, especificamente, ocorreu uma inflexão administrativa, ao final dos anos 1980, voltada para a “racionalização” dos recursos públicos, situação em que, de forma sucessiva, foram eleitos governantes que valorizavam aquilo que se oficializou, na primeira metade da década de 2000, como a Gestão para Resultados (FREIRE; SILVA, 2021; CISNE *et al.* 2001). Justamente entre o princípio e a consolidação dessa visão administrativa, nasceu, em 1992, o SPAECE, uma avaliação estadual que procurou, desde o seu início, aferir conhecimentos escolares de estudantes. Ao longo de seus mais de 30 anos de existência, esta prova foi se expandindo em alcance e importância, dialogando em metodologia com o SAEB, de alcance nacional.

Essa trajetória institucional, no Ceará, foi atravessada pela chamada “experiência de Sobral”, assim definido o que aconteceu com este município cearense, que de “comum” no final da década de 1990, passou a se destacar nas aferições das avaliações externas mencionadas, algo que deu a esse “caso” projeção política e acadêmica.

Contudo, um dos riscos em relação às avaliações de políticas públicas, como afirma Januzzi (2016), é tomar o nome dos índices pela melhoria social em si, ou seja, no caso aqui estudado, afirmar que essas experiências de bons indicadores de avaliações positivistas sejam tidas como sinônimos de “boa educação” ou mesmo “boas escolas” é mais um posicionamento político do que algo efetivo e real.

Essa “experiência” coaduna com aquilo que o neoliberalismo preconiza: resultados contabilizados para aferir serviços públicos como “bons” ou “ruins”, e, a partir dos espaços de poder mais ao centro do Estado, e se estendendo até as salas de aulas das escolas, passando, no caso cearense, pela estrutura administrativa da Seduc-CE, em que se buscam melhorias de índices como se isso significasse que esteja sendo praticado uma “boa educação”.

Em nome disso, toda uma estrutura de monitoramento e avaliação foi montada e é sustentada para tentar garantir pelo menos a manutenção de índices, uma espécie de armadilha em que os servidores e alunos acabam por serem reféns daquilo que foi encarado como (e gerou dividendos como se fossem) bons resultados. Esse aparato exerce uma profunda vigilância sobre profissionais e estudantes, auxiliado por programas de computação que tratam, algoritmicamente, aulas, conhecimentos e aprendizados como metas a serem alcançadas. Ao revés, esse sistema de vigilância, como vimos, forma também um sentimento de desconfiança entre os profissionais, cada um tentando “provar”

que realiza seu trabalho da melhor forma, utilizando os instrumentos que parecem ser mais plausíveis para tal.

Assemelhando-se às grandes lojas ou, pode-se dizer, às agências bancárias, as escolas seguem o modelo de distribuição de cargos de gerência e subgerência, numa linha hierárquica que formações continuadas e cobranças seguem uma escala de difusão desde a sede da Seduc-CE até as salas de aula, sendo que cada um dos difusores são imbuídos de levar à frente as determinações top-down. Aí também se estabelece uma série de nomenclaturas novamente com inspiração empresarial: siglas e abreviações entram no vocabulário e associam seu entendimento ao funcionamento dessa estrutura (nomeada como “máquina” pelo diretor da escola observada), como foi mostrado nas reuniões da *gestão* fora da escola com membros internos nas quais ocorrem essa dinâmica de cobranças escalonadas sobre profissionais e alunos devidamente marcados por siglas (PNAE, PNLD, PPDT, PCA, LEI, LEC, EEEP, EEMTI etc.).

Contudo, esse sistema não se expõe ao todo de seus participantes, ou seja, não são marcadas grandes assembleias em auditórios com presença massiva de pares (docentes “comuns”), para que sejam apreciadas e dialogadas com as partes envolvidas as determinações sobre o trabalho a ser executado nas escolas. Do contrário, chamam para se comunicar com aqueles mais próximos, “íntimos”, que de alguma forma aceitaram se aproximar minimamente do centro do poder de decisão, para, a partir daí, fazerem reuniões sempre com poucos integrantes, que, por sua vez, repassam os ditames do sistema para as pontas, passando assim a impressão de coesão e solidez, mesmo que as mensagens sejam permeadas de inconsistências e que certas exigências sejam até absurdas pelas dificuldades de execução, como foi mostrado na reunião com a superintendência escolar.

Essa estrutura organizacional da Seduc-CE (já elogiada por certos setores políticos e acadêmicos), tem o poder de interferir no cotidiano das unidades, não passa incólume, do contrário, tem força para marcar processos e sujeitos. Isso fica muito claro também em suas inconsistências, especialmente quando há determinações para improvisos seguidos e constantes, algo que foge da simples adaptação, mas remete a uma cultura da improvisação e da sobreposição de prioridades, relegando, contudo, aos planos inferiores hierarquicamente, aquilo que a *gestão* mais central entende por secundário na lógica dessa Gestão para Resultados.

Já que a Gestão da Seduc-CE possui um centro organizacional suficientemente potente para interferir de forma intensa e efetiva dentro das escolas, escapa a ela atentar em não atrapalhar a emergência de boas iniciativas não previstas, planejadas e/ou pouco

controladas ou controláveis; dever-se-ia confiar mais na ação dos sujeitos e menos nas plataformas digitais de controle ou planilhas de resultados e monitoramentos.

Como um último dado da pesquisa de campo, trago a notícia de que o Sarau Literário e o Festival Soy Latino foram excluídos do cardápio pedagógico do Tarcísio Freire, sendo a edição aqui apresentada na descrição do Capítulo 4 (de 2019) seus últimos suspiros, sucumbindo a essa lógica utilitarista que procura “focar” as ações pedagógicas em avaliações em larga escala; reforçou essa posição a pressão sobre a escola, que teve seus resultados em “queda” após a pandemia, destacadamente o IDEB de 2021 e o SPAECE de 2022 – sim, responsabilizações e pressões sobre o Núcleo Gestor após a pandemia de Covid-19 e mais de um ano de ensino remoto. Assim, já que a gestão da escola não resistiu, é mister lembrar a *sala de aula* como esse espaço que tem o poder de desviar esse “foco” definido de forma arbitrária e externa à escola e suas ações.

Da forma como está sendo conduzido, o resultado pressiona alunos para “focar” em resoluções de questões que pouco dialogam com suas pretensões de futuro, diminuindo, inclusive, a preparação para exames vestibulares. Ademais, como vimos, estimula os boicotes e rivalidades, disfarçando-os como uma competição saudável. Também subvaloriza trabalhos de inclusão mais longos e processuais, efeitos já previstos na literatura discutida nos capítulos anteriores.

Contudo, no meio dessa lógica de Estado, encontram-se sujeitos que vivenciam e interpretam essas demandas e tornam a Educação da forma como ela realmente se faz no seu cotidiano, local privilegiado da descrição etnográfica realizada nesta tese. Tratam-se, neste contexto, de professores que enxergam as avaliações em larga escala e seus resultados como uma forma de ascender na carreira, seja por interesses funcionais, hierárquicos ou salariais; outros, que se ressentem por não se perceberem reconhecidos por esse modelo avaliativo; há os que simplesmente não conferem importância às determinações dos chefes hierárquicos sob muitas justificativas, incluindo a de que “treinar” alunos é errado. No cenário apresentado, a dissimulação de se estar realizando as determinações se torna um grande ato de resistência.

Do ponto de vista dos alunos, há uma série de negociações que chegam até eles especialmente por meio dos professores de *sala de aula*, que acabam por distribuir benefícios aos estudantes que executam os treinamentos de forma mais pacífica e disciplinada: pontuações são distribuídas; reprovações são relativizadas; comportamentos inadequados são tolerados; a alimentação escolar passa a ser utilizada como moeda de troca pela seriedade dos discentes em relação às provas externas. Esse processo deixa considerável rastro de ressentimentos, especialmente nos estudantes que procuram

continuar sua vida estudantil em universidades públicas via Enem; para esses estudantes, os esforços de treinamento deveriam ser direcionados não para o SPAECE, inútil para eles, mas para os vestibulares. Ao não serem atendidos, os assim chamados “meninos bons” desenvolvem aflição diante das inconsistências do sistema de ensino que os abriga, algo que se torna mais dramático com a aproximação do final do 3º ano do Ensino Médio, momento em que as definições sobre trabalho e futuro se aproximam.

Um dos achados desta tese é a compreensão de que as avaliações em larga escala interferem nos significados das provas escolares, que se pensadas no processo ritual que as avaliações em larga escala ensejam, acabam por serem deslegitimadas e “profanadas”, posto que, em nome destas últimas, há uma diminuição da importância das provas autóctones e de todo seu poder simbólico. A intromissão nesse universo de significados também deixa ressentimentos entre os professores, aculturados de/por um sistema escolar em que as provas são as medidas mais relevantes no seu trajeto.

Desse modo, por se tratar de uma análise etnográfica, buscou-se aqui uma apreensão subjetiva dos cenários e desdobramentos de provas como o SPAECE, mostrando suas inconsistências e limites, algo necessário diante do poder que esse tipo de avaliação tem desenvolvido dentro da Educação.

Justamente por buscar outras formas de analisar o trabalho escolar, fugindo dos marcadores gerenciais e alimentada pela construção de dados juntamente aos sujeitos observados, esta tese busca, doravante, apresentar pontos de vista possíveis apenas em trabalhos realmente pautados pela Antropologia. O valor de ser guiado por um trabalho etnográfico está, por exemplo, em redimensionar o peso, por exemplo, o peso das múltiplas precariedades que permeiam o trabalho escolar, como será discutido a seguir.

6.2 Precariedades e tangibilidades

O tipo de formato hierárquico descrito neste trabalho, faz do funcionalismo da escola pública algo com características específicas, evidenciado em momentos como as avaliações em larga escala. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares convivem em um tipo de hierarquia que as denominações “Burocrata de Médio Escalão” (BME) ou “Burocrata de Nível de Rua” (BNR) ficam fora de seus contextos (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015, p. 36). Para estas autoras, profissionais da Educação formam uma categoria com grandes dificuldades hierárquicas, pois as linhas que separam as funções profissionais nas escolas são tênues, especialmente pela proximidade funcional e social. Esta relação contígua também é perceptível entre professores e alunos; de origens

sociais com certa proximidade, as distinções sociais entre os grupos ganham em complexidade.

As posições de professores de *gestão* e de *sala de aula* são clivadas socialmente em relações complexas construídas cotidianamente, a despeito de formalmente todos terem a mesma profissão. Uma dessas separações, inclusive, entre os professores especificamente da *gestão*, é o posicionamento dentro/fora da escola: os docentes em Núcleo Gestor percebem o trabalho de forma diferente daqueles que trabalham, por exemplo, em Secretarias e CREDEs – técnicos, superintendentes, orientadores de células etc. A clivagem aqui elencada não é apenas hierárquica e funcional, mas também sensorial quanto às condições precárias de funcionamento de escolas como a que este estudo observou.

Tome-se como exemplo as obras estruturais do Tarcísio e as aulas no pátio¹⁴² e todas as dificuldades que tal situação proporciona: uma turma inteira fazendo e recebendo barulho, literalmente, no centro da escola; a proximidade das aulas desta turma com a cantina e seus odores e sons; a proximidade com os banheiros; pela ausência de paredes, qualquer vento mais forte ou chuva afetava alunos e professores; pedreiros passando constantemente entre adolescentes e conversando entre si e/ou com eles. Se tomarmos apenas esses inconvenientes, o número de questões comportamentais derivadas disto é grande.

Emanuel, professor de Física e PCA de Ciências da Natureza, em um dia de aula na turma do pátio, abandonou seu posto por alguns minutos para baixar a cabeça na sala dos professores. O barulho da obra e da turma misturados fizeram ele perceber que nenhum dos alunos estava olhando para a aula, aparentemente nem notavam sua presença. Com fortes dores de cabeça e ficando rouco, segundo ele, foi ali para “recobrar o juízo”. Enquanto isso a turma ficou sozinha no pátio, algo que foi percebido e relativamente sanado por Cris, que ficou “de olho” nos jovens. Problemas como este mostram o sentido da precariedade dentro do ambiente estudado. O significado de precário aqui utilizado vem no sentido de instável, pobre, minguido, inseguro ou inconsistente.

A “ponta”, também chamada de *chão da escola*, é permeada de precariedades, e vivenciá-las marca profundamente os sujeitos e as dimensões daquilo que é chamado pelo senso comum de *gestão* pelos professores. Marca por serem estabelecidas relações sociais dentro de uma precariedade, algo que denota cumplicidade e estimula um sentimento de colaboração entre sujeitos diante das dificuldades. Mas também mostram que os sujeitos

¹⁴² Mas podem ser lembradas outras precariedades já elencadas como a falta de papel para impressão, as dificuldades com a merenda ou a pequena quantidade de sanitários.

estabelecem relações com a precariedade, ou seja, passam conviver com o minguido e o inconsistente, de forma que aquilo se torna parte de sua perspectiva, algo potencialmente desestimulante.

A coordenação pedagógica e a direção, por conviverem com os mesmos ambientes dos professores e dos alunos, estabelecem uma hierarquização particular, dificilmente explicada apenas pelo binômio chefe-subordinado, mesmo que o cenário precário não atinja a todos da mesma forma. Pensar nas precariedades e na forma como os sujeitos diversos convivem nela e/ou com ela é importante para pensar nos modelos atuais de avaliação baseadas tão somente no desempenho de alunos em provas padronizadas, como veremos a seguir.

6.2.1 Sobre os contatos com as precariedades

Muitas escolas públicas convivem constantemente com a precariedade aqui chamada de **físico-estrutural**, ou seja, a pobreza de insumos e espaços. Ela não afeta todas as unidades uniformemente, do contrário, é algo imposto a determinados tipos de escolas públicas numa demonstração de como o sistema público de ensino diferencia seu público. Os professores de *gestão* que administram esse tipo de escola, mas trabalham fora delas (em Secretarias, por exemplo), gerenciam **a precariedade**, algo em si desgastante e complexo, pois são profissionais que, como foi mostrado, saem da *sala de aula*, adentram em postos mais próximos do centro do poder do Estado, tem que aprender uma nova semântica laboral e que funcionam como elos entre as unidades escolares e os estratos mais altos do poder público. Mas manter alguma memória de como a precariedade age no funcionamento da escola é diferente de conviver com ela; afastar-se das escolas, nesse cenário de precariedade físico-estrutural, é se distanciar dessa convivência, e, para alguns dos sujeitos observados, uma espécie de fuga dela, ou seja, aqueles que saem, vão geralmente para não voltar mais para esse penoso cotidiano de ausência de estrutura.

Os professores que trabalham em Núcleo Gestor, diferentemente, estão posicionados de outra forma diante da precariedade físico-estrutural, pois gerenciam **na precariedade**, posições sociais que demarcam para além da hierarquia formal da estrutura administrativa. Dentro das unidades, a falta de insumos, quando acontece, acaba por ser representada pelo Núcleo Gestor, entidade mais ao centro do poder dentro de uma escola.

Membros de Núcleo Gestor são cobrados por resultados e repassam esse tipo de cobrança para a comunidade escolar, mas por conviverem com a precariedade, tem a sensibilidade de, por exemplo, em um caso como o de Emanuel, não considerar aquilo “enrolação” ou uma má “gestão de tempo pedagógico”. Cris, Humberto, Carmem e Bruno, em nenhum momento, repreenderam aquele professor que, de certa forma, “abandonou” sua turma; considerou-se, isso sim, que ele estava reagindo ao abandono que a escola sofria naquele momento. Ser **gestão na precariedade** potencializa esse tipo de interpretação, e mesmo que se sofra com pressões, há o cálculo do quanto se está disposto a pressionar os colegas/amigos, especialmente quando percebem que estes tem razão nas suas reações e queixas.

Nesse sentido, o distanciamento da precariedade demarca a hierarquia e, de certa forma, potencializa o ressentimento também por questões salariais, pois quanto mais próximo da precariedade, mais baixo na hierarquia. Mas, na realidade observada (e provavelmente em muitas outras dessa Educação da/periferia do capitalismo), a empatia acaba por ter seu lugar nas relações hierárquicas entre o Núcleo Gestor e a *sala de aula*, com ambos cedendo espaço para o outro por perceber o esforço.

Essa precariedade físico-estrutural está presente no ato de lecionar com poucos materiais, na dificuldade de merendar em dias de chuva, na internet inconstante ou na dificuldade espacial da escola. Ela impacta no ensino e faz com que os livros didáticos sejam uma espécie de “luxo” universal, quase único.

Essa precariedade é vivenciada pelos professores de *sala de aula* de forma diferente do Núcleo Gestor: o primeiro, lida com um desgaste físico e emocional direto, improvisando na carência e acalmando os ânimos dos alunos; já o segundo, naquele ambiente, precisa lidar com a identificação da culpa. O máximo da *gestão* que os alunos convivem é o Núcleo Gestor, portanto, o atraso nas obras, a presença de alunos em salas de aula improvisadas (pátio e laboratórios) ou a danificação de um banheiro, acabam por responsabilizar, em última instância, este grupo, e, em especial o diretor. A estrutura física precária e o atendimento às demandas mais urgentes do *ensino* formam categorias diferentes dentro da *gestão*, e a posição dentro da escola, em si, torna-se inferiorizada e sujeita a culpabilizações pelas dificuldades.

Os alunos vivem na difícil posição de naturalizar as precariedades físico-estruturais e a pressão social de ter que superar esse cenário, especialmente pela cultura do empreendedorismo, que coloca a responsabilidade do “sucesso” nas costas dos sujeitos, culpabilizando-os pelos “fracassos”. Por vezes, os próprios professores de *sala de aula*, a despeito de toda relação estabelecida com os estudantes, tratam como se as

escolas públicas da atualidade, por serem supostamente menos precárias do que as de outras épocas, deveriam ser mais “valorizadas” pelos alunos, que “tem tudo e não querem nada”. O tipo de precariedade aqui elencada é um empecilho estrutural para uma Educação mais potente e mais um ponto de potencial ressentimento entre os sujeitos que vivenciam o trabalho escolar e são responsabilizados por “resultados ruins” por um Estado que não garante o mínimo do conforto a docentes e discentes.

A **precariedade socioeconômica** que circunda o cenário escolar posiciona os professores em escola como agentes sociais do Estado. Os conflitos familiares mais duros, violências domésticas extremas, o desemprego, a pobreza, a fome, os abusos sexuais a menores e o trabalho infantil são situações cotidianas para quem presencia o trabalho de um Núcleo Gestor. Esse trabalho da *gestão* dentro da escola faz com que o Núcleo Gestor seja visto como defensor de alunos indisciplinados ou uma entidade que apoia os estudantes de notas baixas. Em momentos de conflitos entre docentes e discentes, essa intermediação, por vezes favorecendo a perspectiva dos alunos, leva aos *de sala de aula* a interpretação de traição da *gestão*. Alguns professores, inclusive, sensibilizados com a precariedade socioeconômica dos alunos, até procuram suavizar as aulas, não “forçar a barra” (pressionar demasiadamente) com alunos com problemas extremos e relativizar provas ruins.

Dentro dessa complexa relação entre o ensino e a Assistência Social, por exemplo, há por vezes receio de reprovar alunos que são atendidos por programas sociais, especialmente por infrequência; se o chamado “fluxo escolar” para aferir índices é algo caro à *gestão*, a *sala de aula* trata disso de forma mais relacional e até emotiva. A “pena” que certos professores têm dos alunos, aqui, significa não o ato de ignorar um aluno de bom potencial, como expressou Cris em relação aos treinamentos repetitivos, mas sim por representar mais uma negação social a sujeitos despossuídos de capital financeiro e simbólico associados. Por vezes, a aprovação de ano a alunos de baixo desempenho significa acolhimento, quase um carinho. Apesar das avaliações em larga escala trabalharem com os descritores “reprovação” e “evasão”, aquilo que representa avançar alunos dentro do sistema escolar é muito mais subjetivo e envolto em sentimentos do que o tecnicismo pode captar.

Votando a discutir a *gestão*, quer dentro ou fora da escola, todos partiram da *sala de aula*, pois este é o caminho inicial da carreira, mesmo que os professores passem tempos diferentes neste espaço. A percepção que os colegas mais próximos ao centro do poder, portanto mais poderosos hierarquicamente, são aqueles que mais se afastam da escola, oferece em si um desprestígio a este espaço. Consequentemente, a lembrança de

que todos, na verdade, “saíram da *sala de aula*”, incentiva certa mágoa, especialmente por identificarem os colegas mais ao centro do Estado como hipócritas, ou, mais ainda, pelo envolvimento com as questões salariais, “vendidos”, destacadamente em momentos de responsabilização.

Ao mesmo tempo que esse ressentimento se constrói, precisam manter uma convivência minimamente harmoniosa pela necessidade de alianças institucionais, que são estabelecidas junto aos ex-colegas de *sala de aula* que ascenderam na hierarquia. Essas alianças podem promover “vistas grossas”, por exemplo, às adaptações realizadas na merenda escolar, como a utilização de carne de soja, algo proibido oficialmente. Para Humberto, a fragilidade estrutural do Tarcísio Freire é também fruto de seu posicionamento de diretor “não sufocante”, como a professora de Química o definiu, ou, como nomeou a superintendente, “resistente”, perfil associado à escola como um todo e que, para Humberto, dificulta ela ser contemplada com benefícios como a reforma de sua quadra de esportes, inexistente há anos.

Os professores em escola precisam do bom trabalho dos técnicos fora dela, como foi mostrado nos casos da merenda escolar e Programas como Professor Diretor de Turma e Ceará Científico. Cada insumo dentro da escola conta com o apoio da *gestão* fora dela, pois apesar de hierarquizadas e tensionadas, são posições interseccionadas e interdependentes. Mas quem lida com ressentimento do público e procura se justificar em nome do sistema de ensino é o professor na escola; é na escola que são assistidas aulas com poeira e barulho das obras; é nela que são feitos rearranjos para a merenda ser suficiente. Para os sujeitos que trabalham na escola, as precariedades de unidades como o Tarcísio Freire são desconsideradas pelos colegas mais ao centro da *gestão* quando, por exemplo, são estabelecidas metas e realizadas responsabilizações sobre as avaliações em larga escala.

Todo esse cenário fomenta a **precariedade relacional**, que é acentuada pelos mecanismos panópticos que se encontram à disposição dos chefes hierárquicos, que acessam sistematicamente, através de plataformas cibernéticas, o trabalho escolar, e através desses meios, requerem cada vez mais dados daqueles que se encontram nas “pontas”, algo que gera a sensação de desconfiança sobre os que não tem acesso análogo ao trabalho dos chefes.

Um espaço de pouco acesso a todos da *gestão* é justamente a *sala de aula*. Sem câmeras ou transmissões online, acaba sendo uma linha que o gerencial acessa, apenas e quando muito, indiretamente. A falta de controle efetivo e direto sobre as aulas acaba por fomentar expressões negativas, como “fazer nada” ou “correr atrás do que não fez”. Por

partirem todos da *sala de aula*, sabem que este espaço social é quase incontrolável e propício a muitos tipos de acordos entre aqueles que o frequentam. Como os professores da *gestão* trabalham com metas, o não cumprimento delas faz com que eles também guardem ranço dos de *sala de aula*, potencialmente vistos como culpados dos maus resultados.

Diante da pressão do sistema hierárquico sobre as pontas, acaba que, em momentos de cessão da *sala de aula* aos comandos advindos de fora da escola, como os momentos de treinamento para as avaliações em larga escala, a precariedade relacional funciona de forma que, os que cedem para um lado – o da gestão mais central – acabam punidos afetivamente pelos alunos que não gostam daquele tipo de aula.

Essas precariedades não são criadas pelas avaliações em larga escala, mas potencializadas ou, quando menos, expressam-se nos momentos de treinamento e pressões por resultados. Como um organismo envolto em relações, as escolas formam muitos tipos de afetividades que esta tese procurou mostrar nos dados empíricos, algo que deveria ser pensado de forma mais séria pelo poder público ao avaliar o trabalho escolar. Esperar isto do neoliberalismo-gerencial é contar com uma fuga de essência, mas podem ser reivindicados e propostos novos paradigmas avaliativos, algo não proposto diretamente por esta tese, mas que emerge com uma de suas conclusões.

6.3 Para além do tangível ou por outras tangibilidades: relações

Este trabalho defende que as avaliações em larga escala são momentos de “encontro” entre os campos da Administração Pública gerencial e o da Escola Básica, e que os sujeitos são centrais para a apreensão de como constituem esses encontros. Como suas trajetórias são plurais, assim como seus interesses, crenças e deslocamentos institucionais, há variadas formas disto ocorrer. Na observação de campo, foram percebidas situações motivadoras para aproximação de professores com as concepções gerenciais.

Essas aproximações impactam na forma como o gerencialismo penetra em ambientes escolares, pois a depender das relações sociais estabelecidas, há alteração nos graus de aceitação e resistências acerca daquilo que é transmitido como valores escolares a serem incorporados para o “bem” da Educação. Esses cenários que propiciam as relações com o gerencialismo são de distâncias diversas e guardam multilateralidades, ou seja, pontos diversos em constantes deslocamentos que funcionam como pretexto para

aproximações da *sala de aula* com a *gestão*. Pensar nisto favorece a compreensão de como o neoliberalismo penetra em ambientes específicos, como será mostrado a seguir.

6.3.1 A proximidade funcional

Há professores que trabalham cotidianamente mais próximos à lógica gerencial pelas características de suas funções, como o Núcleo Gestor e os PCAs, além dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, afetados pelas avaliações em larga escala. Mas mesmo entre eles, há distâncias assimétricas, como foi mostrado. A participação esporádica ou constante em reuniões com os variados níveis da *gestão* pode inserir nos profissionais do campo escolar uma incorporação pela exposição.

Esse contato, estabelecido na prática, interfere nos saberes que os profissionais carregam, e de tanto executarem certos trabalhos, acabam por incorporar valores do outro campo, paulatinamente interferindo no *habitus*. A proximidade funcional faz com que, ser PCA, por exemplo, represente uma espécie de estágio para quem pretende trabalhar com coordenação pedagógica e esta para direção escolar. Mas essa espécie de ritualização para a entrada na *gestão* recebe interferência por outras contingências, como amizade, influência política ou até problemas de saúde.

Sabe-se, portanto, que há casos em que os professores não passam por esse caminho de lento contato com a *gestão*, algo mais próximo para posteriormente assumir cargos dentro dela, assim como muitos PCAs não migram para cargos comissionados de *gestão*, mas que a proximidade com esta facilita e introjeta, pelo contato, valores profissionais. O que está sendo dito é que, ao contato mais próximo com a *gestão*, paulatinamente certas demandas e lógicas começam a ser vivenciadas pelos profissionais da Educação e a interseccionalidade passa a ser algo mais forte e parte da prática cotidiana.

A proximidade de Cris com a direção é intensa, e apesar de não lidar diretamente com as demandas específicas de Humberto, de tanto conviver com aquele cenário próximo, torna-se postulante “natural” para assumir o Tarcísio Freire após a aposentadoria deste diretor, que deve concorrer ao seu último pleito para diretor escolar em 2023; depois disto e provavelmente ao final deste mandato vindouro, ele encaminhará sua aposentadoria. Um caso como este faz “abrir” uma vaga para a substituição futura de Cris, e nisto, o nome de Fred tem a força de manter contato constante com a *gestão*, como PCA, e pertencer à mesma área de Cris; mas isso pode sofrer interferências, posto o desânimo que está sendo percebido nele e a chegada de professores mais “animados” e

“motivados” a fazerem o “jogo” da *gestão*. O trabalho como PCA é uma espécie de estágio para a coordenação pedagógica assim como esta para a direção? A resposta: as coisas são indissociáveis nesse cenário administrativo-relacional.

6.3.2 O interesse funcional

Muitos profissionais se aproximam da *gestão* por interesse em cumprir aquelas funções e vontade de afastamento da *sala de aula*. Pleitear adentrar na *gestão*, como já foi dito, leva o docente a um trabalho distanciado dos saberes da Licenciatura, algo que para alguns não seria tão agressivo assim, por motivos variados.

O interesse pode surgir por questões de saúde, pois o trabalho em *sala de aula* requer um tipo de vigor físico específico, sendo a potência vocal um dos mais destacados. Lecionar com carga horária “cheia” significa cumprir semanalmente 28 horas/aula em turmas que por vezes possuem mais de 40 alunos matriculados. O cansaço vocal e as doenças consequentes pelo excesso do uso da voz alta faz com que muitos docentes prefiram adentrar na *gestão* do que sofrer readaptação funcional, ou seja, trabalhar em bibliotecas ou salas de multimeios.

Aqui se faz necessário discutir esse tipo de opção: ser readaptado por vezes relega ao professor envolvido uma solidão em relação ao todo da escola. as readaptações podem ser muito agressivas ao psicológico dos profissionais da Educação Escolar, pois praticamente são excluídos das atividades educacionais em si, ficando em bibliotecas, salas de multimeios ou laboratórios de informática isolados do todo vivo de uma escola. Para muitos isso seria, aí sim, uma espécie de morte simbólica. Fred mesmo se refere às suas colegas de multimeios como o “povo do apoio”, todas professoras de carreira que procuraram, por questões de saúde, a readaptação, mas não migraram para cargos de *gestão*, seja por falta de interesse funcional delas ou mesmo desinteresse da *gestão* maior por elas; muitos se encontram nessa situação, algo que pode ser aprofundado em outras pesquisas.

Outro interesse que a função desperta é o de exercer outras funções, teoricamente, dentro da mesma carreira. Nem só de pressão vive a *gestão*: há formações com palestrantes bem avaliados; viagens para encontros com outros membros da *gestão*; encontros coletivos com altas figuras da hierarquia política Estadual; a sensação de contribuir para uma Educação melhor a partir da chefia; uma afinidade com trabalhos burocráticos ou mesmo um desencanto com a *sala de aula*. Cris, por exemplo, foi selecionada para uma formação em Brasília, algo que marcou sua trajetória e que ela

lembra com muito carinho; há de se destacar também o afeto e dedicação que ela coordena projetos como a Fluência Leitora e o PPDT, algo que a deixa radiante ao falar deles. Há, portanto, os prazeres do ofício de ser *gestão*.

Seja por questões de saúde ou por adentrar em uma “nova carreira”, nos casos de interesse funcional, há vontade de aprender os conhecimentos da nova função, e incorporar os valores da *gestão* se torna uma questão de sobrevivência.

6.3.3 Afinidades e afetividades

Quando se trata das adesões e resistências às ações pedagógicas advindas da *gestão*, as afetividades fazem muita diferença. Projetos adentram às escolas pelas mãos de profissionais que, em cargos superiores, procuram muitas vezes “seduzir” colegas para a execução. A amizade que pressupõe esse tipo de relação, inclusive, pode ser de cunho profissional, ou seja, os professores por vezes não mantêm relações afetivas fora da escola, mas dentro dela são cúmplices e até confidentes.

Esse tipo de relação forma **amigos funcionais**: docentes que se admiram e estabelecem relações de confiança mútua no ambiente de trabalho. Por passarem muito tempo juntos e dividirem problemas, acabam por realizar atividades por meio de “favores” aos amigos de função. Não será chamado aqui apenas de aliados, mas amigos, pois alianças são fluidas e podem ser desfeitas sem o componente íntimo que a amizade pressupõe. Fred e Cris são amigos funcionais, ao passo que eles se completam e guardam ampla confiança um com o outro; Humberto e Cris, igualmente: ambos com filhos da mesma idade e que estudaram na mesma escola no Ensino Fundamental, raramente se encontram fora das aulas e das confraternizações escolares (como Natal, dia dos professores e/ou festas juninas); mas assim como na relação com Fred, Cris mantém uma amizade funcional com o diretor, o que de nenhuma forma faz com que Fred e Humberto sejam amigos funcionais, e sim aliados. Confiar e manter uma relação de amizade funcional com alguém da *gestão* faz com que docentes convivam com um colega-amigo que trabalha atravessado pelos preceitos gerenciais, o que, pelo menos, fomenta o contato indireto.

Um diretor que não “sufoca”, coordenadores que “aliviam” cobranças superiores e PCAs que fazem “tudo sozinhos” ficam com certa margem para conquistar amigos

funcionais quando são pressionados em responsabilizações. Há uma gama de interesses mediados não necessariamente por cálculos razoáveis e conscientes¹⁴³.

Já as **amizades pessoais** fomentam outro tipo de engajamento: Fred, Rodrigo e Nice são amigos “de bar” e postam fotos juntos em redes sociais em bares e festas. Um novo concursado, empossado em 2021 para a disciplina de Filosofia, identificou-se com esse trio, que se tornou um quarteto que se gosta e convive fora da escola. Rodrigo despreza aquilo que o SPAECE representa, como ele demonstrou em palavras e gestos, mas por vezes, negar um favor a seu amigo Fred em visível sofrimento e pressão, seria “falta de consideração” com o amigo em necessidade.

A amizade, seja qual tipo for, guarda, então, objetivamente, certo engajamento e pressupõe lealdade em momentos de trabalhos como o “foco no SPAECE”. A despeito, porém, de toda a carga afetiva envolvida, não pode ser esquecido que um “amigo” localizado mais ao centro do poder é algo potencialmente valioso, seja ele funcional ou pessoal. Ambos pressupõem relações de confiança que extrapolam o cumprimento das funções regimentais.

6.4 Os alunos e as afinidades

Os estudantes também mantêm contato com a *gestão* e o gerencialismo em variados espaços, fazendo, eles também, parte fundamental da sedução para adesões, aceitações, barganhas ou conformações nas aulas. Não será chamado, aqui, esse relacionamento entre docentes-discentes, de amizade, pois ele é construído de forma diferente.

Há alunos que desenvolvem relativo **fascínio por certos professores**, por considerá-los como excepcionalmente inteligentes e competentes. Esses alunos acabam por confiar: (i) na capacidade daquele professor específico que lhe agrada em metodologia de ensino e qualidade de aula; (ii) no julgamento do docente do que é melhor aprender e em qual momento. Os docentes que fascinam alunos por questões teórico-metodológicas passam a ser um crivo importante sobre o futuro dos estudantes.

Francisco, de Matemática, produz em certos discentes esse tipo de vínculo. Como afamado professor de cursinho da cidade e parte do corpo docente da maior faculdade particular do município, ele tem também a fama de ser excelente em resolver questões matemáticas. Pedro, também de Matemática, exerce em certos alunos também certo

¹⁴³ Em referência à *Illusio* (BOURDIEU, 2011, p. 139)

fascínio, mas por motivos diferentes de seu colega de disciplina: por ser muito educado e solícito, além de resolver questões com muita calma e com materiais que extrapolam os livros didáticos.

Em ambos os casos e não coincidentemente, eles são professores das turmas de 3º ano da escola. Isso faz parte das escolhas da *gestão* em uma escola de Ensino Médio no cenário descrito. O relativo fascínio que eles exercem ajuda na condução em momentos de treinamento para avaliações em larga escala. Não significa que não há resistência, especialmente com Francisco, visto como professor que “foca nos meninos bons”, mas as amizades entre os próprios alunos fazem com que, a pedidos, as indisciplinas e resistências sejam mais brandas; por vezes os alunos “fascinados” convencem colegas que aquelas propostas advindas dos “docentes excelentes” são boas em si tão somente pela confiança depositada neles e pelo imaturo capital simbólico dos estudantes. Pelo fascínio a professores-regentes de sala, alunos passam a conviver com aulas que tratam de metas, resultados, treinamento e “responsabilidade pelo nome da escola”, sendo introduzidos ao universo da Educação para Resultados.

Diferentemente do fascínio por determinados professores, há grupos de alunos que entram em contato com as aulas de treinamento e se relacionam relativamente bem com elas por conta de **afinidade com a disciplina envolvida**. Há um contingente de alunos que gostam, por exemplo, de Matemática, ao ponto de gostar das resoluções repetitivas de exercícios. Esses alunos-fãs de certas disciplinas se sentem por vezes entediados com as resoluções de questões básicas e repetitivas, daí a força da atitude de Pedro em oferecer materiais diferentes e Francisco ser um professor que foca nos “meninos bons”. Um aluno com afinidade pela disciplina não necessariamente é fascinado pelo professor, mas um bom relacionamento com este ajuda mais ainda na aceitação dos treinamentos e busca para estabelecimento de metas.

Outro grupo de alunos que se relaciona com o treinamento provocado pelo estabelecimento de metas é o que deposita confiança na escola. Por se sentirem, de maneira geral, contemplados pela escola em suas ambições sociais, e por perceberem que aquela instituição trabalha para seu bem, certos alunos aceitam o treinamento e se dedicam de maneira especial para devolver à escola e aos professores tudo aquilo que foi feito de bom para eles. Há até certas reclamações e queixas pela “chatice” que envolve o processo, mas de maneira efetiva (e afetiva!), esse grupo pode ser classificado como **grato** à escola e se esforça por “fazer sua parte” para alcançar metas.

Há também determinado tipo de aluno que frequenta a escola para cumprir o dever social de “terminar os estudos”, mostrando esforço em todos os momentos para atingir

pontos e chegar mais perto de alcançar, inclusive, sua meta: passar de ano e avançar de nível. Esses alunos são **objetivos**, e seu pragmatismo faz com que eles lidem de certa forma bem com o processo de barganha de pontos distribuídos na preparação para as avaliações em larga escala.

Alguns grupos, entretanto, se tornam **ressentidos** ao verem suas prioridades sendo ignoradas pela busca por metas que em nada vão lhe acrescentar. São alunos de boas notas, alguns até fascinados por professores e com afinidades pelas disciplinas avaliadas pelo SPAECE e SAEB, mas que não perdoam a escola por cumprir aquela redução curricular que é capaz de afastá-los de seus objetivos sociais, em especial cursar universidades públicas. Como foi mostrado, as relações afetivas são fundamentais para a compreensão das adesões e resistências às avaliações em larga escala. Como foi proposto nas notas teóricas introdutórias deste trabalho, a globalização e os fenômenos sociais alongados não anulam as culturas locais, mas as evidenciam.

Criadas manifestamente para monitorar a qualidade da Educação, orientar políticas públicas e responsabilizar servidores públicos da Educação e governos, as avaliações em larga escala como o SPAECE acabam por reordenar os tempos e as prioridades escolares, funcionando muitas vezes, especialmente quando há a condução de treinamentos, como mais um fator que concorre para um ensino ruim do que uma garantia de boas aulas. A lógica que permeia a prova é problemática, considera o ensino e o trabalho escolar como algo quantificável e contabilizável por conta de testes de proficiência em duas disciplinas que seriam as “bases” para as outras.

Todo um processo de vigilância, pressões e alterações de prioridades autóctones é desencadeado em nome da eficiência e eficácia, mas, com efeito, nem do ponto de vista dos meios, tampouco dos fins (os “resultados”), justifica-se esse tipo de treinamento visando atingir metas estabelecidas por servidores e consultorias educacionais que, pelo menos no ambiente observado, nunca foram visitar a escola, sequer sabem onde fica.

Com toda a complexidade relacional observada, as avaliações em larga escala se tornam uma porta de entrada, na escola, do gerencialismo enquanto ideologia. Partindo dos professores para os alunos, fomentando e/ou potencializando uma cultura de cumprir metas de aprendizagem arbitrariamente estabelecidas, desconsideram ou relegam a planos inferiores, relações de ensino-aprendizagem caras para os indivíduos como a afetividade e o companheirismo. Há um claro estímulo à competitividade e desconfiança entre colegas, em um processo que reforça práticas escolares que deveriam entrar em desuso, como o treinamento de alunos, para enfim conseguir resultados frágeis até do ponto de vista estatístico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLA ANALISADA POR DENTRO

Para um membro de uma comunidade, analisar *outros-mesmos* para formação de conhecimento científico, requer um grande esforço de reflexividade. Daí que esta tese tenha utilizado da observação participante sistemática e de permanência alongada como meio científico em busca da alteridade; essa escolha epistemológica proporcionou mais do que o mero contato para registros, mas certa intimidade com os significados dos sujeitos imersos em campos sociais interseccionados. Orientado por antropólogos, este trabalho buscou a desconfiância dos saberes enraizados pelo contato prévio profissional com o campo, claramente permeado pelo senso comum, e investiu na exposição detalhada das expressões dos sujeitos sobre os significados que eles desenvolvem sobre o trabalho escolar, e a partir disto, estabelecer diálogos teóricos.

Para esse tipo de empreitada, as entrevistas se mostraram menos centrais do que em outros trabalhos acadêmicos que se reivindicam como etnografias; as conversas, os olhares, a observação da forma de trabalhar, as expressões não-verbais, o humor e as “piscadelas” receberam aqui estatuto de documento, como reivindica a Antropologia em sua consolidada tradição.

Esse “olhar das margens”¹⁴⁴ permitiu uma observação privilegiada da força do Estado neoliberal penetrando numa escola pública de Ensino Médio do interior do Nordeste do Brasil. Nisto, esta tese vem cumprir mais uma pequena contribuição para a Antropologia e procura alertar sobre a emergência deste tipo de trabalho para a implementação de Políticas Públicas e a Educação em geral. Pensar nas perspectivas dos sujeitos envolvidos nas ações do Estado é valorizar os pequenos gestos diante do poder e mostrar que eles, em conjunto, são potentes e dão significado às ações do Estado.

A métrica neoliberal-gerencialista, mais aproximada da governamentalidade e da biopolítica, procura agrupar, na Educação, seres humanos em padrões como “muito-crítico”, “crítico”, “intermediário” e “adequado”. Isso acaba efetivamente influenciando, pelo poder simbólico do Estado, nas percepções de alunos e professores, que terminam por raciocinar muitas vezes com esse tipo de diagnose. Assim procedendo, o sistema educacional perde, quando menos diminui o peso de outras dimensões do aprendizado escolar como afetividade, felicidade e companheirismo, por exemplo. A escola tem potencial de desenvolver essas dimensões mais subjetivas, mas que na busca de métricas puramente gerenciais, esses potenciais acabam sendo colocados em numa posição

¹⁴⁴ Agier, 2015, p. 93

marginal. Os marcadores arbitrários produzidos pelo Estado, como “analfabetismo”, “evasão”, “reprovação” entre outros devem ser cotejados por outros como a amizade, simpatia, dedicação, ressentimento, coerência, improviso, frustração entre outros.

Este trabalho mostra, na empiria, o quanto a amizade, em certos cenários, é fundamental para a execução de Políticas Públicas, e que isto não deveria ser ignorado, inclusive, por aqueles apegados às métricas dos resultados das avaliações mais conservadoras e economicistas. Pensar na “liderança” ao invés da amizade, empatia e/ou da “pena”, demonstra a miopia que certos modelos avaliativos carregam. Será que avaliações advindas do Estado neoliberal poderiam abarcar esse tipo de descritor? Quais contribuições a Academia pode oferecer quanto a isso? A Ciência que este trabalho procurou desenvolver traz outros marcadores afastados das avaliações pragmáticas e eles podem ser relevantes para se pensar Políticas Públicas.

O poder e a força do Estado em definir e demarcar pessoas, pautado em diagnósticos de seu interesse, faz com que os sujeitos se tornem, de certa forma, reféns das tentativas por alcançar tais demarcações. Na busca pela “eficiência”, professores são direcionados ao afastamento de ensinamentos acadêmicos e se aproximam de um raciocínio mais adequado às agências bancárias, pautadas em metas e produtividade. É assustador o tanto que os professores tem que se adaptar a novos desígnios e prioridades advindos de chefes hierárquicos, conferindo um ar de bagunça ao ambiente e tornando cada vez mais importante as formações continuadas para “orientar” os docentes para a realização do trabalho que eles teoricamente foram formados para executar.

Há, na prática cotidiana, uma forte tentativa de reposicionar os saberes das Licenciaturas em quase sujeição às demandas do gerencialismo. Isso transforma em obsoletos conhecimentos enraizados e favorece a adaptabilidade como um valor profissional, algo valorizado no meio corporativo e que vem, como mostrado nesta tese, crescendo nas escolas públicas.

O poder de definir conhecimentos como “essenciais”, portanto, de antemão diferentes e inferiores daqueles de “menor importância”, depara-se com aqueles que se posicionam, também na prática cotidiana, como amantes de “suas disciplinas” e defensores da importância desses saberes de extrema relevância para eles e boa parte dos alunos. Pensemos no exemplo dos professores de Física, que se negaram a “parar” suas aulas para resolução de TDs ou, pelo menos, cogitar que sua querida “matéria escolar” é irrelevante e nada tem a contribuir para a cidadania dos alunos; ou mesmo o professor de Língua Portuguesa, implicado e convocado para o treinamento de seus alunos, mas que preferiu confraternizar com eles e se nega, mesmo sendo “temporário”, a meramente se

curvar àquilo que foi ordenado. Analisar o Ensino Médio é entrar no território de “especialistas” que muitas vezes se negam a deixar de sê-lo, por mais que esse posicionamento seja considerado obsoleto.

A proximidade da vida adulta e as diversas perspectivas de vida após o Ensino Básico fazem com que a prática de “focar”, reduzir ou centralizar prioridades curriculares signifique desagradar grande parte dos estudantes, muitas vezes ignorados em suas vontades, inclusive, acadêmicas. Mas os alunos subvertem constantemente esse papel de receptáculo de determinações vindas “de cima”, adequando a obrigação social da obediência à escola com suas demandas pessoais. Praticando chantagens, ironizando pessoas e processos, ou, simplesmente, negando-se a obedecer, os alunos lutam, na prática cotidiana, com as armas que dispõem e enviam, assim, mensagens ao sistema de ensino. Tudo isso é captado de forma mais potente na *sala de aula* como espaço social, ou seja, no contato direto, sistemático e relacional que os alunos mantêm com os docentes.

Os professores são peças fundamentais que podem atuar no sentido de contemplar os alunos excluídos por esses marcadores de “eficiência” e de certa forma defendê-los dos diagnósticos arbitrários dos padrões de desempenho. Se há um projeto civilizacional em curso, planejado desde o centro do Capitalismo até às periferias e adotado e financiado pelas nossas elites político-econômicas, isso é ressignificado constantemente pelos sujeitos, em especial os professores, que são chamados a serem sócios desse projeto, mas que dentro da intimidade da *sala de aula* e impelidos por demandas próprias, mas também, e com destaque, pelos alunos e suas demandas, tem o poder de redirecionar, sentir, fingir, “comer bolo”, retardar, ironizar e/ou aceitar e acatar apenas parte daquilo que o Estado neoliberal determina.

Mesmo Fred, que em uma primeira aparência se portou como um aliado incontestado do SPAECE, saiu do processo como um derrotado e jurando para si mesmo que não se envolveria mais naquele tipo de ação com tamanha entrega. Se ele foi convencido, por um tempo, que aquele procedimento educacional era interessante, mudou de opinião mesmo com o crescimento da escola, percebendo-se como alguém que foi usado pelo sistema.

A *sala de aula* é um ponto de resistência importante diante do Estado neoliberal e seu direcionamento sobre o campo da Educação. Ela é o ponto onde o panoptismo quase não alcança (a despeito das inúmeras tentativas de instalação de câmeras), é a porta mais difícil de abrir para que esse projeto civilizacional seja completado. A *sala de aula* é essencial para a Educação, e, não existe escola, de fato, sem ela; e ela é relacional por essência, portanto, os esforços de mecanização e cibercontrole esbarram nesse dado ainda

incontornável do campo da Educação, apesar de todos os esforços em submetê-la. A *sala de aula* é pressionada e cede em muitos pontos, algo que chega a causar frustrações, ressentimentos, desesperos e fomenta a “Reprodução”, na perspectiva de Bourdieu (2016), mas conduzida por sujeitos portadores de subjetividades e objetividades (aqui pensando alunos e professores como condutores), demarca o campo e lembra à *gestão* do quão complexo, e quando muito, inviável, é “aplicar” fórmulas de “sucesso” neste campo.

Insistir em fazer Universidade Pública e chorar na frente de professores quando percebe seu sonho sendo sabotado, é uma atitude de enfrentamento; ir às aulas para dormir, é posicionar-se diante delas; calcular a pobreza como algo que não será sanado por esse modelo de escola e utilizar do espaço para expressões de afetividade e/ou tão somente fazer amizades, é sabotar o plano neoliberal tecnicista de transformar a escola em operadora de “competências” e “habilidades”.

O diretor da escola utilizou a analogia da máquina para representar a escola e expressar sua chateação diante da mudança de rotas e prioridades, e este trabalho procurou explorar essa percepção, mas afinal, é claro que, como organismo, a escola não é programável e/ou robotizada; ela é permeada de relações densas, algo que este Capítulo procurará doravante. Ela é uma “máquina” no sentido de ser algo permeado de mecanismos que agem simultaneamente para garantir algum funcionamento, no entanto, com o auxílio da subjetividade do próprio sujeito que proferiu a analogia, ela não é programável ou funciona como estímulo-resposta.

Se o gerencialismo procura quantificar densidades e transformar subjetividades em produtos contabilizáveis, a etnografia vem mostrar outros marcadores e repensar o conceito daquilo que é ou não tangível em avaliações mais subjetivas, a começar pela difícil identificação e dimensão das precariedades que permeiam as escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13-29, 2009.
- AFONSO, Almerindo J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ALVES, Maria T. G.; SOARES, José F. **Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos**. Educação em Revista. **Belo Horizonte**, n. 45, 2007.
- ANDRE, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus Editora, 2015.
- ANDRIOLA, Wagner B. Utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para a organização de um bando de itens destinados a avaliação do raciocínio verbal. **Psicol. Reflex. Crit.** v.11 n.2 Porto Alegre, 1998.
- ANDRIOLA, Wagner B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.
- BACHTOLD, Isabele V.; ROBERT, Rut R. **Etnografia como evidência: contribuições e desafios do uso de estudos etnográficos para a análise de políticas sociais brasileiras**. *In: Políticas públicas e usos de evidências no Brasil : conceitos, métodos, contextos e práticas / organizadores: Natália Massaco Koga ... [et al.] – Brasília: IPEA, 2022.*
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BANCO MUNDIAL. Monitorização & Avaliação. Algumas ferramentas, métodos e abordagens. Washington, D.C., 2004.
- BECKER, Howard. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Zahar, Rio de Janeiro, 1977.
- BECSKEHAZY, Ilona. **Institucionalização do direito à Educação de qualidade: o caso de Sobral, CE**. Orientador: Romualdo Luiz Portela de Oliveira. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- BENDASSOLLI, Pedro. **Os Fetiches da Gestão**. Aparecida; SP: Ideias e Letras, 2009.
- BESERRA, BLR; LAVERGNE, Remi. Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior. *In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO*

NORTE E NORDESTE E PRÉ-ALAS. 15., 2012, Terezina, **Anais [...]** Teresina: UFPI, 2012.

BESERRA, BLR; LAVERGNE, Remi. Etnografando a Sala de Aula: contribuições da antropologia à formação de professores. **Revista ANTHROPOLÓGICAS** Ano 20, 27(1):72-101, 2016.

BESERRA, BLR; LAVERGNE, Remi. **Racismo e Educação no Brasil**. Recife, Editora UFPE, 2018.

BESERRA, BLR. A performance da “produtividade acadêmica” ou as estratégias do “fazer científico” na periferia: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. CONGRESSO DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, XXXII, 2014. **Anais [...]**. Chicago, IL, 2014.

BEZERRA, F.I. M.M. **O Impacto do ensino noturno nos resultados do SPAECE: o caso de duas escolas do Ceará**. Orientador: Marcelo Tadeu Baumann Burgos. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 101-132, novembro/1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, Abr/Jun, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989a.

BOURDIEU, Pierre. A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, 3-15, dez. 1989b.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis, Editora UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). Petrópolis: RJ: Vozes, 2007. 9. Ed.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). Usos e abusos da história oral. Trad. Glória Rodríguez, Luiz Alberto Monjardim, Maria Magalhães e Maria Carlota Gomes. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.

BRASIL. Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003). **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Sistema Nacional de Educação Básica: Objetivos, Diretrizes, Produtos e Resultados. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, Junho de 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002195.pdf>. Acesso em 21 jan. 2020, 09:39.

BRASIL. **Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE**. Série Projeto Boas Práticas, nº 1, Brasília, INEP, 2005.

BRASIL D. F. **O uso pedagógico dos resultados do SPAECE em uma escola de ensino médio: desafios e possibilidades**. Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos; SPINK, Peter. (org.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2006.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CALDERON, Adolfo. I.; RAQUEL, Betânia M. CABRAL, Aliane S. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CARATINI, Sophie. **Lo que no disse la Antropologia**. Ediciones del Oriente y Mediterraneo. Madrid, 2016.

CARDOSO, FH. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos; SPINK, Peter. (Org) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2006.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. São Paulo; Editora da UNESP, 2000.

CARVALHO, Maria SB. **Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no viés da Avaliação Institucional**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira)- faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

CAVALCANTI, Paula A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de Políticas Públicas: uma contribuição para a área educacional**. Tese

(Doutorado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Orientador: José Roberto Rus Perez. Campinas, SP, 2007.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *MANA* 8(1):113-148, 2002.

CEARÁ. **Gestão Pública por Resultados na perspectiva do estado do Ceará.** Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). Fortaleza, 2004.

CEARÁ. **SPAECE 2018: Sumário Executivo.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 7 (jan./dez. 2018), Juiz de Fora, 2018 – Anual.

CELEDÔNIO, D. Notas etnográficas sobre as culturas de sala de aula e de produção científica em programa de pós-graduação em Educação. In: BESERRA, B.; GUSSI, A.; SALES, Y (org.). **Experimentações etnográficas em Antropologia da Educação.** Porto Alegre: Editora Fi, 2017, p. 23-53.

CIASCA, Maria IFL, SANTOS, Francesca DG dos. A perspectiva longitudinal da aprendizagem dos alunos do ensino médio através dos resultados do SPAECE. **Estudos em Avaliação Educacional (online).** V. 23, n 51 (2012).

CISNE, Joaquim; CISNE, Ana; CISNE, Leticia. Planejamento governamental: estratégia de modernização da administração pública no Ceará. **Conhecer: debate entre público e privado.** Vol 11, n. 27, 2021.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Org. José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa.** v.41 n.142 jan./abr. 2011.

CRUZ, Louisee; LOUREIRO, André. **Alcançando um Nível de Educação de Excelência em Condições Socioeconômicas Adversas: O Caso de Sobral.** Banco Mundial, 2020.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter “anthropological blues”. **Boletim do Museu Nacional.** n. 27. Rio de Janeiro, 1978.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil.** Rio de Janeiro. Rocco, 1986.

DANTAS, Larissa M. **Avaliação externa e prática docente: o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

DAUSTER, Tânia. **Antropologia da Educação: um saber de fronteira.** Tânia Dauster (Org.) – 1. ed – Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

DAYRELL, J. A escola como espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DECCA. Edgar S. De. **O nascimento das Fábricas.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

DIOGO, E. V. **Uso de dados educacionais do Space pelos professores de Matemática de EEM Francisco de Almeida Monte na cidade de Alcântaras-CE:** caminhos para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Orientador: Marcelo Câmara dos Santos. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam.** São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo, 2007.

DURHAM, E.R. **Educação superior, pública e privada.** In: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (org.). Os desafios da educação no Brasil. São Paulo: Nova Fronteira, 2005. p. 191- 233.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 88, dec., 2010, p. 153-179.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, 2004.

FIGUEIREDO, Dalson et al. Os cavalos também caem: tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: avaliação de política pública Educ.** Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 552-572, jul./set. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade:** curso no Còllege de France (1975-76). Tradução: Maria Ermantina Galvão – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998.

FREIRE, A. M. S.; SILVA, A. F. Políticas de accountability na educação cearense (2007-2019). **Revista Exitus**, Santarém, Vol. 11, p. 01-25, e020184, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

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

FREITAS, Lorena. **A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora.

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

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**. v. 34, n. 2, 2009b.

GAULEJAC, Vicent. **A Gestão como Doença Social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2007.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GELLNER, E. O advento do Nacionalismo e sua Interpretação: os Mitos da Nação e da Classe. In: BALAKRISHNAN, G (org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

GELLNER, E. **Nacionalismo e Democracia**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.

GOLDEMBERG, Jose; DURHAM, Eunice R. **A educação no Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1993.

GOMES, Maria L; OLIVEIRA, Francisco C. Modelos Organizacionais de Administração Pública: um estudo dos aspectos da realidade cearense na estrutura de referência das reformas do Estado. **Revista de Ciências da Administração**, v. 12, n. 28, p. 83-104, set/dez 2010.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Caderno CEDES**, 18 (43), Dez 1997.

GUSMÃO, J Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, 2011, p. 9-34.

GUSSI, Alcides F. A Antropologia e a formação de professores. **Educação & Cidadania**, v. 1, n. 1, 2001.

GUSSI, Alcides Fernando. **Avaliação de políticas públicas sob uma perspectiva antropológica**. VALENTE, H. A.; PRADOS, R.M.N; SCHIMIDIT, C (org.) A música como negócio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

GUSSI, A.F., OLIVEIRA, B.R. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**. v.4, n.1, p.83-101, 2016.

HAROCHE, Claudine. **O inavaliável em uma sociedade de desconfiança**. In: BALANDIER (Org.). O que Avaliar quer Dizer? São Paulo. Editora Fap – Unifesp, 2015.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015.

- HOBBSAWM, Eric J. **A Era do Capital**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- HOBBSAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JANUZZI, Paulo. Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: Três valores em disputa na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. **Desenvolvimento em Debate**, v.4, n.1, p.117-142, 2016.
- JIMENEZ, Suzana; MENDES SEGUNDO, M. D; RABELO, Jackline. Educação para Todos e Reprodução do Capital. **Revista Trabalho Necessário**, n. 09, ano 7, 2009.
- LANGDON, Esther; GRISOTTI, Maria (org.). **Políticas Públicas: reflexões antropológicas**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.
- LAVERGNE, Rémi F. **A vontade de incluir. “Regime de verdade”, recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LEE, Valerie E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010.
- LIMA, A.C. **O Sistema Permanente De Avaliação Da Educação Básica Do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional Do Estado**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2007.
- LOTTA, Gabriela S.; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de Médio Escalão: novos olhares sobre velhos atores de políticas públicas. In: CAVALCANTE, Pedro L. Costa; LOTTA, Gabriela S. (org.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília, DF: ENAP, 2015.
- LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: Enap, 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- McLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 32, p. 129-156, 2009.

MALINOSWKY, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MATOS, Ana P.P. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de Matemática e Português do SPAECE**. Orientador: Marco Aurélio Kistemann Jr.. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MATOS, R. B. A. **Apropriação dos resultados das avaliações do SPAECE: estudo de caso em uma escola estadual de ensino médio do Ceará**. Orientador: Alesandra Maia Lima Alves. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MATOS, Dorenildo Domingues. **Educação, escola e habitus: um estudo das práticas informais na escola pública**. 2013. 135f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

MESQUITA, Maria V. F. **Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE**. Orientador: Tufi Machado Soares. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

MOTA, Maria O. Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 684-709, set./dez. 2018.

MOTA, Maria O.; MOTA; Diego. O discurso dos professores das escolas premiadas e apoiadas sobre o prêmio escola nota dez. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v.8, n. 17, 2019.

MOTA, Maria O.; MOTA, Diego. O Prêmio Escola Nota Dez (PENDez) – um instrumento de combate às desigualdades educacionais da Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

MOTA, Thiago; GADELHA, Sylvio. A avaliação educacional como tecnologia de controle no capitalismo neoliberal. **Perspectiva (UFSC)**, v. 34, p. 814-839, 2016.

MOURA, J. G. **Apropriação e uso dos dados do SPAECE, em Matemática: caso de gestão da Escola de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção**. Orientador: Carolina Alves Magaldi. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

MUYLAERT, Naira; BONAMINO, Alicia; MOTA, Maria O. Notas para a reconstrução da noção de equidade subjacente ao desenho do Paic. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.115, p. 484-500, abr./jun. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em foco (Belo Horizonte. 1996)**Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 233-253, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e Pesquisa Educacional a partir da Antropologia Interpretativa. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 14, 1-12, e2795039, jan./dez. 2020.

OLIVEIRA, Adolfo S. **Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (USP). Orientação: Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. 435 pgs.

OLIVEIRA, Breyner R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, Breyner R. **A implementação dos programas Bolsa-Família e oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base**. Orientadora: Maria do Carmo Lacerda Peixoto. 339 f. Tese (Doutorado) - Políticas Públicas em Educação e Profissão Docente, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

Oliveira, R. C. de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista De Antropologia**, 39(1), 13-37. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>, 1996.

OLIVEIRA, L. B. **Uma análise do baixo acesso dos Boletins Pedagógicos de resultados do Spaece 2017**. Orientador: Edna Silva Faria. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

PARENTE, Claudia M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago 2010.

PEIRANO, Mariza. **O dito e o feito: ensaios de Antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002.

PEIRANO, Mariza. **Proibições alimentares numa comunidade de pescadores**. Orientadora: Alcida Ramos. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UNB), 1975.

PEREIRA, João Marcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(7):2187-2196, 2018.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016.

PINHEIRO, M. S. **A gestão orientada por resultados no setor público: um estudo em secretarias de estado do Ceará.** 117 f. Orientador: Augusto Cezar de Aquino Cabral. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PINHEIRO, J. C. **Gestão dos resultados do spaee pelas escolas da rede estadual de Quixadá – Ceará.** Orientador: Lourival Batista de Oliveira Junior. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINHO, Ana S. T.; SOUZA, Elizeu C. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015.

RIBEIRO, Sergio Costa. “A pedagogia da repetência”. **Estudos Avançados**, vol. 5, nº 12, 1991, pp. 7-22.

RODRIGUES, Lea C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate.** v.4, n.1, p.103-115, 2016.

SALES, L. C. O. **Apropriação e uso dos resultados do SPAECE: o caso da Escola Antônio Sabino Guerra.** Orientador: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SANTOS, J. C. **A organização e realização dos seminários escolares de apropriação dos resultados do SPAECE na coordenadoria regional de desenvolvimento da educação – CREDE 11.** Orientador: Lina Kátia Mesquita de Oliveira. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas. Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Marilda P.; NARDI, Elton. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação.** vol. 27, núm. 1, junho-, 2014, pp. 7-28.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SCOTT, James. Exploração normal, resistência normal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 217-243.

SEGATTO, Catarina I. **O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental.** 196. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2015.

SEGATTO, Catarina; ABRUCIO, Fernando. A cooperação em uma federação homogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 65, abril-junho 2016.

SILVA, F. A. A. **Apropriação e uso pedagógico dos dados educacionais obtidos nas avaliações do SPAECE**: caso da Escola de Ensino Médio Alfredo Machado. Orientador: Frederico Braida Rodrigues de Paula. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SOUSA, Francisco J. F. **Reflexões sobre a apropriação de resultados de matemática do SPAECE: o caso da escola do Jabuti**. Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SOUZA, Cezar Amario Honorato de. **Plano Nacional de Educação (Lei 13.005)** : materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira. 242 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

SOUZA, Sandra Z.L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SCHNEIDER, Marilda P.; NARDI, Elton. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 27, núm. 1, junho-, 2014, pp. 7-28.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia**: a política do conhecimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico e outros ensaios. Coordenação editorial: Florencia Ferrari. Tradução: Iracema Dullei, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual**.: estrutura e antiestrutura. Petrópolis, Vozes, 2013.

TURA, Maria de L. R.; MARCONDES, Maria I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 95 - 118, janeiro/abril 2011.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir F. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **MANA** 8(1):113-148, 2002.

WAGNER, Roy. "The Fractal Person". In: Marilyn Strathern e Maurice Godelier (org.). *Big Men and Great Men: Personifications of Power in Melanesia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

XIMENES, Salomão B. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

ANEXO A


 UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Danilo Barroso Celedônio a colaborar com a pesquisa intitulada “**A escola e a formação da cidadania: estudo etnográfico**”. **Você não deve participar contra a sua vontade.** Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você também pode, a qualquer momento, recusar-se a continuar a entrevista ou mesmo retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a sua identificação, exceto pela coordenadora da pesquisa. Por outro lado, a qualquer momento, você pode ter acesso a informações gerais referentes à pesquisa, através dos telefones/e-mails da coordenadora apresentados ao final deste termo.

O objetivo desta pesquisa é compreender como a escola brasileira constrói cidadãos em suas práticas cotidianas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96) a escola brasileira passou por transformações impactantes de público e objetivos. Nossa pesquisa tem como um de seus objetivos fazer estudos etnográficos para investigar como as unidades constroem estratégias cotidianas para sobreviver a essas novas demandas, tendo como base a administração neoliberal em curso no Estado brasileiro desde a década de 1990. Como outras pesquisas etnográficas, esta oferece um “risco mínimo” aos participantes, semelhante aos riscos envolvidos em qualquer relação social fora do contexto de pesquisa. Seus benefícios potenciais são: 1. Contribuição para estudos antropológicos sobre as escolas de Ensino Médio; 2. Reflexões sobre as práticas cotidianas diante das políticas públicas para a Educação Básica.

Responsável pela pesquisa:

Nome: Danilo Barroso Celedônio Instituição: Universidade Federal do Ceará Endereço: Rua Waldery Uchoa, n. 1. Benfica Telefones para contato: 85 3366 7663- 85 997203678// E-mail: danilocela@yahoo.com.br Nome: Bernadete de Lourdes Ramos Beserra Instituição: Universidade Federal do Ceará Endereço: Rua Waldery Uchoa, n. 1. Benfica Telefones para contato: 85 3366 7663 – 85 99960 4606//E-mail: bernabeserra@gmail.com
--

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da

Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, ____ anos, RG: _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que participo desta pesquisa. Declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____ / ____ / ____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
----------------------------------	------	------------

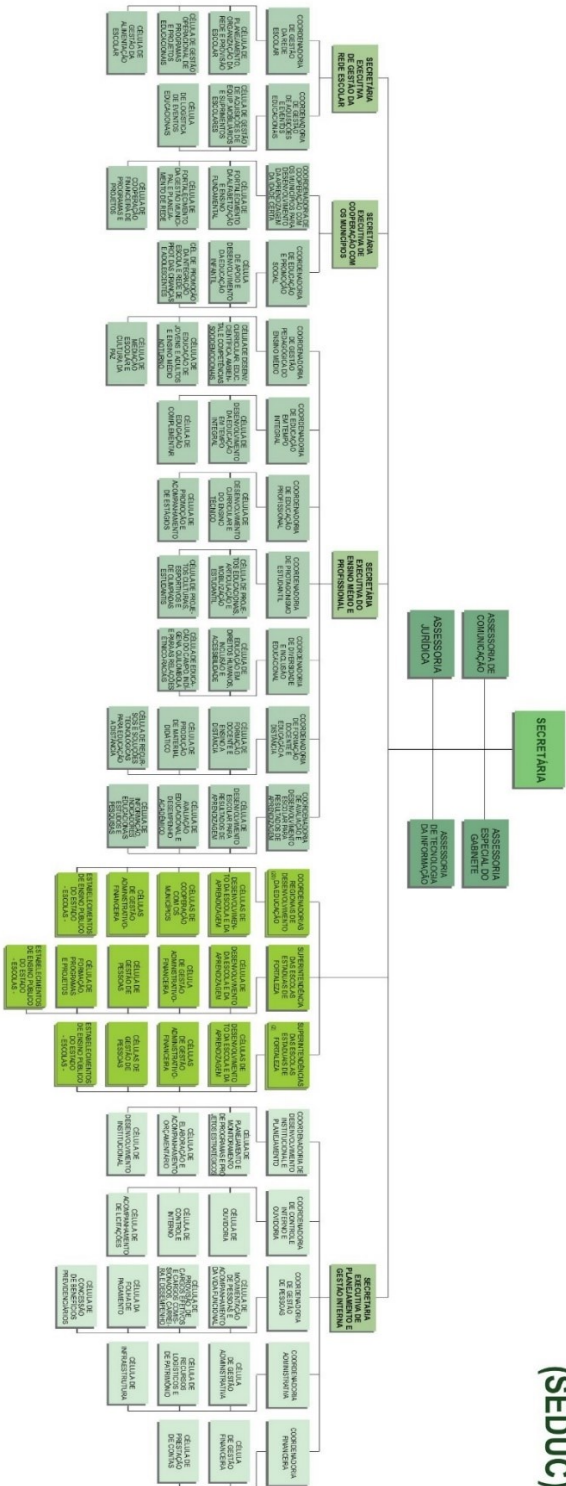
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
-------------------------------	------	------------

Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
--	------	------------

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
--	------	------------

ANEXO C: ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SEDUC)



- LEGENDA:**
- DIREÇÃO SUPERIOR
 - GERÊNCIA SUPERIOR
 - ÓRGÃOS DE ASSESSORAMENTO
 - ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO PROGRAMÁTICA
 - ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO REGIONAL E LOCAL
 - ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO INSTRUMENTAL

ÓRGÃO COLEGIADO:
 CONSELHO ESTADUAL DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDO DE MANUTENÇÃO DE SEU DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO (FUNDEB)

APÊNDICE A

QUADRO SINÓTICO DOS PRINCIPAIS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Nome Fictício	Descrição
Humberto	Diretor da escola. Graduação em Letras/Inglês, 55 anos, casado, pardo. Inicialmente professor de Língua Inglesa na cidade, adentrou por concurso público nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação. É diretor escolar desde meados da década de 2000, cumprindo cinco mandatos em escolas Estaduais, todas regulares.
Cris	Coordenadora Pedagógica. Graduação em Letras e Pedagogia, 46 anos, solteira, branca. Inicialmente professora de Educação Infantil e depois Língua Portuguesa, ingressou por concurso público nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Por problemas vocais saiu de <i>sala de aula</i> em 2009, inicialmente na CREDE, depois em escolas administradas por Humberto.
Carmem	Coordenadora Pedagógica. Graduação em Pedagogia, 55 anos, casada, branca. Inicialmente professora de Geografia, ingressou por concurso público nas Secretarias Municipal (de onde já se aposentou) e Estadual de Educação (de onde vai se aposentar em 2023). É coordenadora pedagógica há cerca de 20 anos.
Bruno	Coordenador Pedagógico. Graduação em Química, 44 anos, casado, branco. Inicialmente professor de Química e Biologia, ingressou por concurso público nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação.
Ana	Merendeira. Possui o Ensino Fundamental completo, 52 anos, casada, parda. Funcionária terceirizada contratada CLT por uma empresa que presta serviços à Seduc-CE.
José	Porteiro; bombeiro; eletricista. Possui o Ensino Médio e cursos técnicos em eletricidade e bombeiro hidráulico pelo SENAI, 49 anos, casado, pardo. Funcionário terceirizado contratado CLT por uma empresa que presta serviços à Seduc-CE. Atua como eletricista aos finais de semana para complementar renda.
Cléber	Professor de Filosofia com Graduação e Mestrado na área, 32 anos, solteiro, pardo. Leciona apenas esta disciplina, temporário, morador de uma cidade há 30 km. Leciona também em faculdades particulares da região e teve que sair da escola no ano de 2021 por ocasião da convocação de um professor concursado de sua área. Nunca exerceu cargo fora da <i>sala de aula</i> .
Fred	Professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, com Graduação em Letras, sem especialização, 39 anos, solteiro, pardo. Leciona apenas Língua Portuguesa desde 2016, concursado, músico profissional. Exerce o cargo de Professor Coordenador de Área de Linguagens e Códigos na escola e reativou a carreira de músico desde 2022. Nunca exerceu cargo fora da <i>sala de aula</i> .
Rodrigo	Professor de Língua Portuguesa com Graduação em Letras e Engenharia Ambiental e Agrícola (finalizado em 2022), 28 anos, solteiro, preto. Professor temporário que ocupa a vaga de uma professora cedida à <i>gestão</i> da CREDE; não pretende continuar na

	carreira por muito tempo e presta concursos variados para atingir esse intento.
Emanuel	Professor de Física com Graduação e Mestrado nesta área, 29 anos, casado, branco. Professor temporário até 2020, quando foi empossado como concursado, sendo lotado a partir daí fora da escola observada; em 2019 exercia o cargo de Professor Coordenador de Área de Ciências da Natureza e Matemática; nunca exerceu cargo fora de <i>sala de aula</i> .
Francisco	Professor de Matemática com Graduação, Especialização e Mestrado na área, 54 anos, casado, branco. Professor concursado pela Secretaria Municipal e Estadual de Educação e que trabalha também em cursinhos preparatórios e uma Faculdades particulares; nunca exerceu cargo fora de <i>sala de aula</i> .
Pedro	Professor de Matemática com Graduação e Mestrado na área, 38 anos, casado, preto. Professor concursado com experiência apenas no Tarcísio Freire. Exerce, por vezes, o cargo de professor de Laboratório de Matemática e por vezes de PCA, mas nunca exerceu cargo fora de <i>sala de aula</i> .
Alex	Professor de Matemática com Graduação na área, 30 anos, branco, casado, natural de outra cidade da região, migrou para ter maiores oportunidades de emprego e é concursado pela Secretaria Municipal de Educação, exercendo contrato temporário até 2020, quando teve que ceder sua vaga para um professor concursado. Atua desde então em escolas particulares na cidade.
Nélio	Professor de Língua Portuguesa com Graduação na área, 52 anos, pardo, foi coordenador pedagógico de variadas escolas na região (em três cidades diferentes); atuou como superintendente escolar no ano de 2019, afastando-se do cargo por motivos de saúde no ano seguinte. Há mais de 20 anos trabalha fora de <i>sala de aula</i> .
Gisele	Professora de Língua Portuguesa com Graduação na área, 33 anos, casada, branca. Lecionou em escolas particulares antes de adentrar via concurso na Seduc-CE; natural de uma cidade vizinha, assumiu a superintendência escolar na vaga de Nélio, esta sua primeira experiência profissional fora de <i>sala de aula</i> .
Roberto	Aluno do 3º D, vespertino (2019), 18 anos, pardo, trabalhava em mercantis e foi o primeiro de sua casa a terminar o Ensino Médio. Não tem pretensões de Ensino Superior, perdemos o contato ao longo da Pandemia.
Juliano	Aluno do 3º C, matutino (2019), 18 anos, pardo, estudou até o 2º ano do Ensino Médio em escolas particulares. Filho de um Policial Militar, passou no vestibular para Enfermagem em uma Faculdade particular da cidade, mas abandonou o curso e fugiu de casa, retornando meses depois. Foi trabalhar como comerciário.
Felipe	Aluno do 3º C, matutino (2019), 17 anos, branco, estudou desde o Ensino Médio no Tarcísio e antes disso em escolas particulares da cidade. Filho de professora, passou no vestibular para Odontologia em uma Faculdade particular em uma cidade a 85 km. Lá estabeleceu residência e está próximo de terminar sua Graduação.
Irene	Aluna do 3º C, matutino (2019), 17 anos, branca, estudou até o 9º ano do Ensino Fundamental em escolas particulares e o Ensino Médio no Tarcísio Freire. Filha de professora e comerciante, foi aprovada no

	vestibular para Letras na Universidade Federal do Ceará, inicialmente cursando online devido à Pandemia de Covid-19, morando depois na residência universitária da UFC desde meados de 2021.
Bianca	Aluna do 3º C, matutino (2019), 17 anos, parda, estudou sempre em escolas públicas. Filha de comerciantes de frutas e verduras, e praticante de artes marciais, foi aprovada no vestibular em Química em uma Universidade pública de um Estado vizinho, mas desistiu e optou, no ano seguinte, por fazer Biologia em uma Faculdade particular na cidade. Morava na época entre a zona rural e urbana, mas fixou-se no centro da cidade definitivamente desde 2020.
Silvio	Aluno do 3º A, manhã (2019), 18 anos, pardo, filho de Cris. Estudou até o 9º ano em escolas particulares e o 1º ano na EEEP da cidade, passando, a partir do 2º ano do Ensino Médio, a estudar no Tarcísio Freire. Foi aprovado em Medicina pela Universidade Federal do Ceará, estudando por um tempo de forma remota, mas morando na capital desde meados de 2021.
Marquinhos	Aluno do 3º F, vespertino, 18 anos, pardo. Estudou a vida inteira em escolas públicas, filho de pais feirantes. Em 2019 estava atuando como funcionário de uma oficina de mecânica, tentou cursar Faculdade de Educação Física em instituição privada, mas desistiu; ajuda seus pais nas feiras da região desde 2021.
Roberta	Aluna do 3º F, vespertino (2019), 17 anos, branca. Filha de mãe feirante e doméstica, estudou a vida inteira em escolas públicas. Gostaria de fazer Medicina, mas sem obter aprovação, chegou a se matricular em Direito em uma Faculdade privada, mas sem informações sobre sua continuidade.
Ramon	Aluno do 3º F, vespertino (2019), 18 anos, branco, filho de mãe solo que trabalha em cozinha. Cursa desde 2020m Direito em uma Faculdade particular da cidade; está continuando seus estudos e pretende atuar como advogado ou prestar concursos na área.