



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

**SILVIO ROBERTO DIAS DA SILVA JÚNIOR**

**A NATURALIZAÇÃO DA PRECARIIDADE:**  
**DAS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS ÀS EDUCACIONAIS**

**FORTALEZA**

**2024**

SILVIO ROBERTO DIAS DA SILVA JÚNIOR

A NATURALIZAÇÃO DA PRECARIÉDADE:  
DAS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS ÀS EDUCACIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Trabalho e Educação. Eixo: Capitalismo Contemporâneo e Política Educacional.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2024

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)

---

S583n Silva Júnior, Silvio Roberto Dias da.

A naturalização da precariedade : Das desigualdades socioeconômicas às educacionais / Silvio Roberto Dias da Silva Júnior. – 2024.

195 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Clarice Zientarski.

1. Desigualdade educacional . 2. Análise praxiológica . 3. Arbitrário cultural. 4. Modernidade periférica . 5. Naturalização da precariedade. I. Título.

CDD 370

---

SILVIO ROBERTO DIAS DA SILVA JUNIOR

A NATURALIZAÇÃO DA PRECARIÉDADE:  
DAS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS ÀS EDUCACIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Trabalho e Educação. Eixo: Capitalismo Contemporâneo e Política Educacional.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zientarski.

Aprovado em: 26 / 07 / 2024

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zientarski (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Pereira Tosta  
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP- MG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi Zulke Taffarel  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Rozimar Machado e Rocha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kelly Maria Gomes Menezes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Em memória de Tia Dica, Dona Mazú, Tio Beto e Tio Nato.

Dedico esse trabalho a todas e todos aqueles/aquelas que desejam  
transformar a própria existência, sem representações.

“Não há despertar de consciência sem dor. As pessoas farão de tudo, chegando aos limites do absurdo para evitar enfrentar sua própria alma. Ninguém se torna iluminado por imaginar figuras de luz, mas sim por tornar consciente a escuridão”.

Carl Jung

## AGRADECIMENTOS

À Desiene, Pietra e Gael. Minha fortaleza, nosso Templo. A Grande Obra continua a ser escrita.

À Professora Clarice. Quanta gentileza, doçura e combatividade numa materialista histórica dos quatro costados. Salvaste-me. E jamais esquecerei.

Às Professoras Sandra, Celi, Rozimar e Kelly. Mostraram-me o outro lado do campo acadêmico. Aprendi como agir quando realmente queremos que nossos alunos aprendam, livre do Ego e da representação. Que minha trajetória as deixe orgulhosas.

À Professora Bernadete. Me deste o Caminho e a centelha inicial. Apesar do afastamento, muito do que sou como professor e pesquisador vem de ti.

Aos meus pais, Gisleni e Silvio. Mais encaminhado que perdido. Parece bom. Obrigado por tudo.

À família. Busquemos o capital cultural que oferece o capital econômico, e não o contrário.

Aos colegas professores e professores em formação: vontade, disciplina e perseverança.

À Bia, Victória e Vitória. Que orgulho de vocês...

À Sérgio. Esse trabalho é nosso.

Aos funcionários e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

E, finalmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa que garantiu essa pesquisa e minha sobrevivência durante um dos piores períodos de nossa História recente.



## RESUMO

Esse trabalho espera ajudar a pensar criticamente a materialização da desigualdade educacional brasileira. Metodologicamente, é um Estudo de Caso de intenções praxiológicas que discute a estrutura estruturante e estruturada da desigualdade educacional brasileira através da análise das práticas cotidianas de uma escola pública de educação básica ranqueada entre os menores índices de Fortaleza (CE) no IDEB 2017 e no ENEM 2018, e localizada no bairro que concentrava alguns dos mais baixos indicadores sociais e econômicos do município. Tomando por referências a reprodução da dominação cultural e a desigualdade de oportunidades no capitalismo neoliberal (Bourdieu e Passeron, 1992; Bourdieu, 1994, 1996, 2004, 2007, 2013), as desigualdades educacionais brasileiras e suas consequências (Algebaile, Herckert e Valla, 2008; Algebaile, 2003, 2009, 2013a, 2013b; Beserra e Lavergne, 2018) e a naturalização da desigualdade de oportunidades na modernidade periférica (Souza, 2000, 2002, 2006, 2011), a pesquisa tem por objetivo principal demonstrar como o que é precarizado é naturalizado na periferia do sistema capitalista, como a cultura, apesar de mutável no tempo e no espaço, tende a se conservar se não for entendida e transformada através da forma como os indivíduos percebem e interpretam a realidade e como uma cultura institucional é cotidianamente materializada, evidenciando o *fracasso simbólico* de um Estado que não cumpre o que promete: não forma apropriadamente professores, não oferece cidadania para os cidadãos mais pobres e reproduz, através das práticas dos agentes – nas quais não intervém – uma cultura que, justamente por isso, não questiona nem pretende transformar. Defende, enfim, que a desigualdade educacional brasileira é a materialização histórica das políticas públicas do Estado brasileiro e das práticas de seus agentes, tudo socialmente naturalizado pelos brasileiros sem a devida análise crítico-reflexiva e, por isso mesmo, incapazes de serem compreendidas, quiçá transformadas.

**Palavras-chave:** desigualdade educacional; análise praxiológica; arbitrário cultural; modernidade periférica; naturalização da precariedade.

## ABSTRACT

This work hopes to help think critically about the materialization of Brazilian educational inequality. Methodologically, it is a Case Study with praxiological intentions that discusses the structuring and structured structure of Brazilian educational inequality through the analysis of the daily practices of a public basic education school ranked among the lowest indices in Fortaleza (CE) in IDEB 2017 and ENEM 2018, and located in the neighborhood that had some of the lowest social and economic indicators in the municipality. Taking as references the reproduction of cultural domination and the inequality of opportunities in neoliberal capitalism (Bourdieu and Passeron, 1992; Bourdieu, 1994, 1996, 2004, 2007, 2013), Brazilian educational inequalities and their consequences (Algebaile, Herckert and Valla, 2008; Algebaile, 2003, 2009, 2013a, 2013b; Beserra and Lavergne, 2018) and the naturalization of inequality of opportunities in peripheral modernity (Souza, 2000, 2002, 2006, 2011), The research's main objective is to demonstrate how what is precarious is naturalized on the periphery of the capitalist system, how culture, despite being changeable in time and space, tends to be preserved if it is not understood and transformed through the way individuals perceive it. and interpret reality and how an institutional culture is materialized on a daily basis, highlighting the symbolic failure of a State that does not fulfill what it promises: it does not properly train teachers, does not offer citizenship to the poorest citizens and reproduces, through the practices of agents – in which does not intervene – a culture that, precisely for this reason, does not question nor intend to transform. Finally, it argues that Brazilian educational inequality is the historical materialization of the public policies of the Brazilian State and the practices of its agents, all socially naturalized by Brazilians without due critical-reflective analysis and, for this very reason, incapable of being understood, perhaps transformed.

**Keywords:** educational inequality; praxiological analysis; cultural arbitrary; peripheral modernity; naturalization of precariousness.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NOTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1</b>	<b>Problemática da pesquisa .....</b>	<b>28</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativa da pesquisa .....</b>	<b>32</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3.1</b>	<b><i>Objetivo Geral</i> .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3.2</b>	<b><i>Objetivos Específicos</i> .....</b>	<b>35</b>
<b>1.4</b>	<b>Premissas .....</b>	<b>36</b>
<b>1.4.1</b>	<b><i>A escola como um arbitrário cultural na modernidade periférica</i> .....</b>	<b>38</b>
<b>1.4.2</b>	<b><i>A “pior” escola de algum lugar e a naturalização da precariedade</i> .....</b>	<b>43</b>
<b>1.4.3</b>	<b><i>Um olhar estranhado sobre relações sociais naturalizadas</i> .....</b>	<b>51</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL .....</b>	<b>55</b>
<b>2.1</b>	<b>A lógica geral das regularidades institucionais observadas .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2</b>	<b>A reforma do Estado brasileiro e o consenso da “crise de aprendizagem”..</b>	<b>64</b>
<b>2.3</b>	<b>O Estado brasileiro e a modernização periférica .....</b>	<b>79</b>
<b>3</b>	<b>A CULTURA DA REPRESENTAÇÃO .....</b>	<b>86</b>
<b>3.1</b>	<b>Políticas públicas nacionais para o Ensino Médio .....</b>	<b>86</b>
<b>3.2</b>	<b>A responsabilização dos agentes do Estado brasileiro .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3</b>	<b>Educação, produtividade e avaliação .....</b>	<b>115</b>
<b>4</b>	<b>CULTURA DA AVALIAÇÃO .....</b>	<b>125</b>
<b>4.1</b>	<b>As políticas avaliativas da educação no estado do Ceará .....</b>	<b>129</b>
<b>4.2</b>	<b>Política educacional e avaliação municipal no Ceará .....</b>	<b>136</b>
<b>4.3</b>	<b>Contextualizando a desigualdade educacional no Ceará .....</b>	<b>143</b>
<b>5</b>	<b>A CULTURA DA BRUTALIDADE .....</b>	<b>148</b>
<b>5.1</b>	<b>A educação como cultura e a escola como campo etnográfico .....</b>	<b>149</b>
<b>5.2</b>	<b>O campo .....</b>	<b>152</b>
<b>5.3</b>	<b>A cultura institucional e seus <i>habitus</i> .....</b>	<b>160</b>
<b>5.4</b>	<b>Os agentes na materialização da escola pública brasileira .....</b>	<b>168</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>173</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>178</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>183</b>

## 1 NOTAS TEÓRICAS E METEODOLÓGICAS

“Felizes, pois, as pessoas ‘modestas’ que, em sua modéstia, não aspiram no fundo a mais nada, senão ao que elas já têm e bendita seja ‘a ordem social’ que não pretende a desventura deles ao convidá-los a destinos muito ambiciosos, tão mal adaptados a suas aptidões quanto às suas aspirações”.

Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron (A reprodução, 1992)

Quando ingressei no doutorado, ainda em 2019, já pensava em investigar como as desigualdades educacionais eram materializadas na realidade brasileira e influenciavam no desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos. Tinha esse interesse devido minha trajetória pessoal como “aluno-problema” de instituições públicas (municipais e estaduais) e privadas que foi duas vezes reprovado e, além disso, era constantemente ameaçado de suspensão e expulsão ao longo do ensino médio.

Eu, que havia sido um bom aluno até o 6º ano do fundamental, quando fui suspenso por brigar em sala de aula, percebi (sem entender o porquê à época) que, a partir daquele acontecimento, passei a ser tratado de maneira diferenciada dos alunos que, como eu, apresentavam bom desempenho acadêmico.

Era o início da *estigmatização* que viria a se tornar a *violência simbólica* que acompanharia toda minha carreira estudantil, inclusive na pós-graduação. A partir daquele momento, eu havia me tornado um exemplo de como “não agir” numa instituição escolar.

Curioso que, ao longo do tempo, ninguém explicou o que a escola esperava de mim, a não ser obediência incondicional, “como todos”. Questionar incomoda, porque costuma relevar segredos até então desconhecidos ou tratados como *tabu* pela comunidade envolvida pela cultura analisável. Em nível de pesquisa não é diferente, e o jogo é ainda mais dramático com todos os capitais e dividendos aí envolvidos.

Desde então, e apesar das mudanças de colégio e nível educacional, tal estigma me acompanhava. Mesmo mantendo o comportamento padrão esperado, era constantemente lembrado de “quem eu era” e o que “havia feito”, o que me levava a resistir e questionar a “autoridade” imposta, inclusive depois de haver me tornado professor.

Quando retornei ao campo da educação, agora como professor de Educação Física na educação básica, passei a conhecer o desequilibrado poder hierarquizante de nossa cultura educacional, onde a “culpa” pelo baixo desempenho acadêmico e mau comportamento é do aluno e, apesar do discurso democrático de aprendizado coletivo, percebi que, se quisesse ser

um professor que realmente fizesse a diferença em nossa realidade, precisava entender como a escola pública brasileira havia se materializado da forma que era.

O que o Estado, a escola, a educação e, principalmente, a maioria dos professores não percebe é que esse tema é materializado como *cultura institucional* mantida pelos *habitus* dos agentes que compõem o *campo*, numa prática constante, reprodutivista e observável que, infelizmente, *não pode ser percebida por aqueles que não dominam a teoria social*.

Por esse envolvimento pessoal com a temática, comecei a tentar entender a desigualdade educacional por aquilo que havia internalizado e que foi inclusive constantemente lembrado ao longo do mestrado e do doutorado<sup>1</sup>: o “fracasso” escolar.

Na verdade, o estudo das desigualdades educacionais é relativamente novo no campo educacional brasileiro. Quando associado a um contingente estigmatizado<sup>2</sup> de indivíduos – conforme descrito na literatura acadêmica brasileira, possui um evidente histórico de preconceitos e estereótipos, associando as classes mais pobres ao generalizado e histórico *fracasso escolar* brasileiro.

Para Paulilo (2017)<sup>3</sup>, além de ideia recente, esse conceito está relacionado às condições históricas da produção do discurso sobre os efeitos da presença de contingentes originários de meios desfavorecidos na escola. E, como na maioria das vezes encontra-se

---

<sup>1</sup> Noutros exemplos de violência simbólica, justamente daqueles que me ensinaram o que significava o conceito, soube que, assim que saí da entrevista do mestrado, um dos componentes da banca comentou com a professora que viria a ser minha orientadora: “esse vai dar trabalho”, numa alusão à minha limitação teórica no campo das ciências sociais, mesmo havendo passado em primeiro lugar na linha em ambas as seleções, o que inclusive permitiu que me tornasse bolsista. Porém, posteriormente, passando por dificuldades que aprofundo ao longo do texto, ouvi comentários como: “ah, então nos enganamos”, sobre a colocação na seleção, “tem gente que quer receber sem trabalhar”, “quer ganhar dinheiro fácil”, dentre outras. E isso num dos períodos mais difíceis de minha vida, o que me levou à uma depressão profunda e, quando melhorei, à ruptura com a orientadora.

<sup>2</sup> Chamo a atenção para essa discussão teórica porque considero importante relativizar o conceito de *fracassados* quando aplicado a alunos das classes mais pobres que alcançaram o terceiro ano do Ensino Médio, visto tratar-se de um feito e tanto frente ao “habitus precarizado” (SOUZA, 2003) que costuma envolver esses indivíduos e a classe social à qual pertencem, e uma vez que o conceito de *fracasso escolar* é abordado na literatura acadêmica nacional geralmente associado a dois temas específicos: reprovação e evasão escolar, o que pode refletir numa forma preconceituosa e estigmatizadora no olhar aplicado a alunos oriundos das classes mais pobres e sua relação com a educação.

<sup>3</sup> O autor nos oferece um excelente roteiro teórico acerca do significado social da seleção escolar: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964a, 1964b, 1970) e Bourdieu, Passeron e Saint-Martin (1965). Nesse mesmo texto, destaca que, conforme sublinham Nogueira e Catani (1998, p. 9), trata-se de trabalhos que, rompendo com as explicações fundadas em aptidões naturais e no “dom”, mostram os mecanismos por meio dos quais “o sistema de ensino transforma as diferenças resultantes da transmissão familiar da herança cultural em desigualdades de destino escolar”. De muitos modos, Bourdieu com Passeron (1964a, 1964b, 1970, 1975) e também com Alain Darbel (1966) e Luc Boltanski e M. de Saint-Martin (1973) exploram situações em que a ação escolar se revela bastante desigual, ou porque atua sobre indivíduos previamente dotados pela ação familiar ou porque transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso.

associado à pobreza, o fenômeno costuma ser compreendido através da naturalização do baixo desempenho escolar como algo que diz respeito às classes menos favorecidas.

Patto (1999), analisando diferentes períodos históricos e diferentes políticas públicas propostas por diferentes grupos políticos, demonstrou como o fenômeno (entendido como reprovação e evasão) persiste, sendo sua *responsabilidade* creditada ao aluno e sua própria *inadequação* ao sistema, ou a *fatores externos* à instituição escolar.

Paulilo (2017), numa interpretação bourdieusiana, também demonstrou que no Brasil, a partir da mobilização popular por educação durante os anos 1970/80, as representações do fracasso escolar passaram a ser percebidas como resultado da forma como os indivíduos eram escolarizados:

[...] penso que a noção de fracasso escolar participa do que Bourdieu uma vez chamou de ‘consciência social do momento’ e, portanto, é o resultado da elaboração de um instrumento de construção da realidade social para cuja evidência contribuiu. (PAULILO, 2017, p. 12)

Esse é um dos motivos por que, “tentando explicar o presente”, comecei a relativizar o conceito de fracasso escolar, visto que sua complexidade me pareceu ainda mais ampla diante da possibilidade de tomá-lo das particularidades individuais de cada aluno para o entender como são a escola e a educação ofertadas nas escolas públicas para as classes populares no Brasil.

Afinal, apesar dos alunos alcançarem a trajetória escolar esperada, continuam obtendo, quando analisadas as avaliações em larga escala das escolas públicas regulares, resultados muito aquém daqueles obtidos pelos alunos das escolas privadas, Colégios Militares ou Institutos Federais<sup>4</sup> e que, por isso mesmo, continuam dominando a taxa de ingresso nas instituições públicas de ensino superior<sup>5</sup>.

Freitas (2009) também contribuiu para essa reflexão, ao defender que o fracasso escolar é resultado de um padrão de *má-fé institucional* que atinge a maior parte das escolas públicas de ensino básico no Brasil, num exemplo concreto do funcionamento precário de uma estrutura de ensino relegada historicamente às populações mais pobres que, em sua maioria, não possuem as disposições necessárias para o bom desempenho escolar e são aí também violadas em sua cidadania, além de responsabilizadas pelo fracasso que o sistema produz e reproduz.

---

<sup>4</sup> Os dois últimos exemplos da “elite” politicamente alardeada de outras realidades do ensino público brasileiro, dificilmente acessíveis aos mais desfavorecidos de nossa sociedade. Voltaremos

<sup>5</sup> Para uma visão geral do assunto: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2019/11/06/13-4--da-populacao-cearense-com-mais-de-25-anos-nunca-foi-a-escola--aponta-ibge.html>, acessado em 27/12/2019.

É por isso que, diante da especificidade histórica do desenvolvimento social brasileiro, certas particularidades culturais não devem ser desconsideradas, a começar pela existência estrutural de uma classe social marcada por um “*habitus precário*” (SOUZA, 2003) que ocupa massivamente as instituições públicas de ensino básico no Brasil, sem entretanto contar com as disposições técnicas e culturais requeridas por esses estabelecimentos para um desempenho bem-sucedido, resultando no histórico problema de nosso sistema público de ensino: o fracasso escolar generalizado e a materialização do *fracasso* do Estado brasileiro na formação de seus cidadãos.

Diante dessa perspectiva, percebi que, ao invés de investigar *como era materializado o fracasso escolar*, seria mais interessante entender *como é estruturada a desigualdade educacional que mantém esse e outros fenômenos que envolvem a educação pública brasileira*.

Uma vez definido o objeto da pesquisa, pude aprofundar a teoria. Dessa forma, partindo do levantamento da produção científica que investigou a desigualdade educacional brasileira e as políticas públicas que a sustentam, apresentarei

[...] que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações em periódicos. (Ferreira, 2002, p. 257).

Antes dessa definição pelo objeto de pesquisa, porém, tive como referências conceituais iniciais a reprodução da dominação cultural e a desigualdade de oportunidades no capitalismo (Bourdieu; Passeron, 1992; Bourdieu, 1994, 1996, 2004, 2007, 2013), as desigualdades educacionais brasileiras e suas consequências (Algebaile; Herckert; Valla, 2008; Algebaile, 2003, 2009, 2013a, 2013b; Beserra; Lavergne, 2018), a naturalização da desigualdade de oportunidades na modernidade periférica (Souza, 2000, 2002, 2006, 2011), a antropologia interpretativa para entender o que as pessoas fazem e como elas entendem o que fazem (Geertz, 1989) e a influência da cultura de classe na reprodução das condições sociais dos indivíduos (Willis, 1991), entre outros.

Minha intenção foi ampliar o olhar acerca das diferentes narrativas e posicionamento dos autores nas produções científicas nacionais e internacionais que tratam da desigualdade escolar, especialmente no que dizia respeito da questão central do estudo.

A partir dessa absorção teórica, dei início às buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no site dos periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO), no repositório institucional da Universidade Federal do Ceará

(UFC) e nas publicações de periódicos cadastradas no repositório mais universal e popular: o Google Acadêmico.

Na consulta no BDTD, foram utilizados como filtros as palavras-chave “desigualdade educacional”, “análise praxiológica”, “arbitrário cultural”, “modernidade periférica” e “naturalização da precariedade”, tratadas como assunto, no idioma português e com período de produção entre 2010 e 2019, ano de ingresso no curso.

Para a primeira palavra-chave (desigualdade educacional), foram encontrados 9 trabalhos, sendo 7 dissertações e 2 teses, nenhuma abordando a desigualdade educacional como proposto em nossa hipótese: um *arbitrário cultural* desenvolvido historicamente pelo Estado brasileiro e mantido pelas políticas públicas educacionais e pelos *habitus* dos agentes no campo a partir de suas próprias interpretações da *cultura institucional* ali presente.

Mesmo quando não refinada a busca com “ano de defesa”, são poucos os trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre a temática. Quando incluída a variação temporal de uma década, entre 2009 e 2019, período de ingresso no doutorado, há apenas a exclusão de um dos trabalhos. A instituição que mais pesquisou sobre a temática foi a mineira Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e as pesquisas estão distribuídas em três áreas temáticas: educação, economia e psicologia.

Também uma evidência histórica do desinteresse despendido pelas ciências sociais brasileiras acerca do objeto educação, que explica parte do limitado conhecimento popular a respeito do tema e de sua relação com cidadania e direitos sociais.

Além disso, o resultado da busca na BDTD demonstra que, apesar de investigado em importantes campos regionais de pesquisa, não se trata de um assunto de interesse dos pesquisadores de grandes centros acadêmicos brasileiros, logo, é um daqueles objetos que merecem nossa atenção, visto que, como nos ensinou Bourdieu, os menores objetos muitas vezes contêm os maiores segredos a serem revelados.

Até porque, apesar dos discursos políticos inflamados, parece que nós, agentes envolvidos com a educação pública brasileira, não nos interessamos por um objeto que *sabemos* ser uma das principais características culturais naturalizadas pelos brasileiros sobre a educação que é oferecida em nosso país: aquela que “todos” conhecem, mas “ninguém” quer ou consegue transformar. Também porque, culturalmente, “ninguém” costuma se importar com transformação e justiça social, mas, mesmo que de forma inconsciente, com hierarquização, estigma social e distinção.

Na sequência, a busca foi através da palavra-chave “análise praxiológica”; foram encontrados dois trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação. A tese, defendida no Instituto



Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBICT/UFRJ) em 2017, chamou a atenção por haver estudado, através do uso da análise praxiológica bourdieusiana, o processo de produção do conhecimento e as práticas de um grupo de pesquisa na configuração da rede de pesquisa da qual fazem parte. A autora, apesar de haver utilizado como um dos referenciais teóricos o conceito de campo bourdieusiano e concluir que as dinâmicas e os processos de produção, mediação e apropriação de conhecimentos devam extrapolar as fronteiras disciplinares da organização do conhecimento como alternativa na abordagem crítica de fenômenos complexos, o que é interessante, talvez tornasse a pesquisa ainda mais aprofundada se trabalhasse com o conceito de capital simbólico, o que permitiria entender como foi construído o alcance das ideias produzidas no campo estudado.

Chamou atenção o fato de existirem tão poucos trabalhos que se utilizem da análise praxiológica no Brasil, evidenciando tratar-se de uma teoria ainda não aprofundada em nosso país, o que nos permite desenvolver um duplo olhar acerca da temática: em primeiro lugar, obviamente, as possibilidades de aprofundamento e aplicação dessa teoria no Brasil. Em segundo lugar, o fato de, apesar de um dos trabalhos ser vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação, ambas as pesquisas são voltadas para a área da tecnologia. Mais complicado ainda é o fato do trabalho vinculado à Educação, apesar de citar a análise praxiológica de Pierre Bourdieu em seu resumo e como referência bibliográfica, não possuir nenhuma passagem sequer referente à temática – o que nos impossibilita pensar em aprofundamento teórico – no corpo do texto.

Infelizmente, essa limitação teórica é uma prática comum na pesquisa educacional brasileira, campo dominado pelas “teorias” marxista e psicologicistas.

Assim, além da resistência encontrada por aqueles que tentam romper com tal dominação, não esqueçamos que a construção de um campo é um processo sócio-histórico de enfrentamento e negociações pelo Poder. E isso evidencia outra característica cultural do campo “democrático” da educação brasileira, agora em nível de pesquisa: o espaço para negociação não é assim tão amplo.

Não à toa, é comum em nosso país se confundir pesquisadores em formação com secretários ou ajudantes, e aqueles que questionam ou tentam romper com tais práticas, aprendem cedo o que é ser simbolicamente violentados. Alguns inclusive parecem gostar dessa cultura, ao ponto de reproduzirem tais práticas assim que assumem alguma função de poder em instituições de ensino superior.

Parafraseando Paulo Freire com o auxílio de Bourdieu, quando a educação é reprodutivista, o sonho do oprimido é ser opressor...

Adiante, no filtro da palavra-chave “arbitrário cultural” não foram encontrados nenhum trabalho relacionado a esse assunto. Ampliei a pesquisa para “todos os campos” e pude identificar quatro produções acadêmicas, sendo três dissertações e uma tese.

A tese, defendida em 2017 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apesar de tratar da tensão existente entre o arbitrário cultural presente nas metodologias e práticas de ensino e da tentativa de compreender como os indivíduos interpretam o simbolismo aí presente, é direcionado dessas práticas e percepções em relação ao currículo escolar, e não para o entendimento da estrutura estruturante e estruturada da desigualdade educacional brasileira, o que aproxima mas não auxilia no trabalho desenvolvido.

Dentre as dissertações, um trabalho mereceu uma leitura mais detalhada, por ter aspectos importantes à pesquisa aqui apresentada. A dissertação, defendida em 2018 no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e que teve Gaudêncio Frigotto como um dos componentes da banca, investigou a estruturação da universidade pública brasileira sob a ótica das lutas de classes, para entender como a hierarquização na produção de ciência afeta as produções nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, além da formação dos cientistas sociais brasileiros.

A pesquisa, desenvolvida sob a categoria Ideologia e com os aportes do materialismo histórico, demonstrou como a luta de classes influenciou e influencia a concepção do Ensino Superior, devido sua funcionalidade ao projeto hegemônico que domina o Estado Nacional, o que a torna um importante agente na reprodução ideológica via inculcação de determinado arbitrário cultural.

Dessa forma, a universidade pública é historicamente operada pelo Estado sob determinada concepção sendo concepção hegemônica pela burguesia e afetando tanto o ensino como a própria instituição. Assim, a partir do resgate histórico da constituição da universidade pública brasileira e de uma pesquisa sobre as ementas que baseiam os estudos sociológicos nas áreas de conhecimento supracitadas na UERJ e UFRJ, essa pesquisa demonstrou o alinhamento das bases ideológicas presentes na formulação do Estado Burguês e na concepção da universidade atual como fruto das condições estruturais impostas, o que no caso do capitalismo brasileiro carrega características próprias, como a dependência econômica.

Dessa maneira, Andrade (2018), expõe como a relação entre capitalismo dependente e universidade acarreta numa estrutura de produção de conhecimentos atravessada pela relação centro e periferia do capitalismo, onde a hierarquização e a valorização do conhecimento produzido são relacionadas aos interesses de classe e de mercado.

Essa concepção da produção de conhecimento imprime reflexos não somente no conhecimento produzido, mas também no formato de ensino assumido pela Universidade. A hipótese desse trabalho é que, a partir da identificação desta lógica na formação das estruturas sociais e nas normas constituintes do ensino superior nacional se construa apontamentos para sua superação e explicação

Portanto, o trabalho serve de referência para o estudo, visto que essa concepção da produção de conhecimento imprime reflexos não somente no conhecimento produzido, mas também na forma de ensino assumido pela Universidade, o que certamente acarretará numa formação específica, de acordo com os interesses anteriormente citados, muitas vezes contrários às reais necessidades do país.

Buscando apresentar apontamentos para a explicação e superação de tal condição, a dissertação ajudou a identificar a lógica da formação das estruturas sociais e das normas constituintes da educação pública básica nacional.

Posteriormente, tomando a “modernidade periférica” como palavra-chave, não foram encontrados nenhum trabalho, tanto no filtro “todos os campos” como em “assunto”, demonstrando como a pesquisa brasileira resiste em absorver e aprofundar conceitos recentes, mesmo quando densamente fundamentados.

E isso fica ainda mais evidente no campo da educação que, pela pouca familiarização com a teoria social, tende a abrir mão dum conhecimento que ajuda a entender e explicar, precisamente, “porque as pessoas, e muito especialmente uma determinada classe de pessoas, sentem humilhação e mal-estar social como sua experiência cotidiana” (SOUZA, 2006, P. 11).

Esse desinteresse, reproduzido sob a forma de negligência formativa nos cursos de licenciatura e materializado como desconhecimento da realidade social brasileira, é uma das causas (e consequências) da naturalização do acesso seletivo e arbitrário de classes inteiras de indivíduos, em detrimento de outros, aos bens e recursos escassos em disputa numa sociedade periférica como a nossa.

Uma boa forma de romper com esse olhar, é justamente a partir do entendimento das relações sociais concretas em nossa sociedade, compreensíveis com o conceito de *modernidade periférica*, ou

da singularidade de uma enorme periferia de sociedades que se formam ou que se transformaram fundamentalmente a partir da expansão planetária do capitalismo moderno” (SOUZA, 2003, P. 11).

Tal conceito foi utilizado como forma de romper com possíveis clichês e generalizações culturais essencialistas (SOUZA, 2003), que servem como explicação justificativa dos “realinhamentos conjunturais da arena política internacional” (HUNTINGTON, 1997 APUD SOUZA, 2003).

Isso porque, a partir do pós-guerra, os estudos sobre sociedades subdesenvolvidas e periféricas passaram a acompanhar o esforço estadunidense de reorganização política do “mundo livre”, o que, a partir da oposição simplória entre tradição e modernidade, o conceito foi associado ao exemplo concreto da sociedade estadunidense contemporânea.

Esse *essencialismo cultural*, supostamente influenciado pela tese weberiana acerca do papel central da ética protestante como origem do mundo moderno, manteve a noção etapista da sociologia tradicional da modernização, na medida em que defendia a tese de que as sociedades não-ocidentais ou periféricas, ou repetiam os passos das sociedades centrais ocidentais ou estariam condenadas à pré-modernidade.

E nossa produção acadêmica, periférica, foi desde sempre pautada por tais modelos teóricos, replicando preconceitos, pré-noções e explicações que o pragmatismo da vida cotidiana e do senso comum nos impõe através do campo categorial do *paradigma* personalista, familista e patrimonialista.

Enfim, o conceito de modernidade periférica é utilizado nesse trabalho como forma alternativa a essa tradição essencialista, numa perspectiva que contempla nossa realidade cultural e simbólica e que contribui para a superação de um paradigma teórico inadequado e insuficiente que, até hoje, é baseado em análises tradicionais e equivocadas que “servem como máscara ideológica contra a articulação teórica e política dos conflitos de classe na periferia” (SOUZA, 2003, P. 17).

Finalizando a varredura na BDTD a partir da palavra-chave “naturalização da precariedade”, fica claro o ineditismo da tese proposta, visto que o único trabalho que faz menção e utiliza o conceito segundo a perspectiva aqui apresentada, não aprofunda a discussão, citando-o brevemente em seu resumo.

Quando a busca é realizada como “assunto”, não existem produções cadastradas. Para explicar a importância não percebida pela ciência brasileira de tal conceito, recorro novamente a Souza (2005), uma vez que a naturalização da desigualdade social de países periféricos de modernização recente como o Brasil é percebida como consequência de um

processo de modernização que se impõe de forma seletiva, tomando o modelo histórico europeu e estadunidense, e não como herança pré-moderna e personalista, conforme demonstrado anteriormente.

Tal referencial é de suma importância para percebermos as desigualdades sociais, educacionais e de oportunidades na periferia do sistema capitalista, uma vez que entendemos a eficácia de valores e instituições a partir de uma comparação com as sociedades anteriormente citadas, numa perspectiva que torna difícil a percepção desses valores e do funcionamento das instituições modernas segundo nossa própria cultura.

Uma vez adotado o conceito de *naturalização da precariedade*, podemos compreender de forma mais consistente a seletividade, as ambiguidades e os problemas desenvolvidos no decorrer do processo de modernização de nossa sociedade, afinal, se “nada” funciona por aqui, porque o mercado capitalista, a instituição moderna por excelência, funciona?

Afinal, como demonstra Souza (2005, p. 69), o Brasil, ainda que partindo de um nível muito baixo, foi o país de maior crescimento econômico em termos absolutos no mundo entre 1930 e 1980, e o terceiro, se considerarmos todo o século XX.

Portanto, a grande desigualdade social de sociedades complexas como a brasileira, não deveria sequer ser percebida a partir de um paradigma de *má fé* como o do personalismo, uma vez que uma mudança de paradigma nesse campo não tem apenas repercussões teóricas, mas afeta também a maneira como percebemos subjetivamente nossa sociedade e a perspectiva de futuro em países periféricos como o nosso.

Essa percepção afeta desde os projetos políticos aqui desenvolvidos, como nossas práticas cotidianas, explicadas superficialmente com expressões como “sempre foi assim” e recomendações de “faz o teu”, diante da pouca perspectiva de transformação da realidade. É aí também que se encontram a tendência de se estabelecer clivagens regionais entre partes modernas e tradicionais dentro do país, as cruzadas populistas contra a corrupção ou ainda a crença fetichista no progresso econômico como um mecanismo automático de diminuição de desigualdades, o que na verdade serve apenas como máscara ideológica contra a efetiva articulação teórica e política dos conflitos específicos de classe na periferia (SOUZA, 2005, P. 69).

Já na biblioteca digital de livre acesso SciELO, foram pesquisadas as palavras-chave “desigualdade educacional”, “análise praxiológica”, “arbitrário cultural”, “modernidade periférica” e “naturalização da precariedade” utilizando os filtros: coleção Brasil, idioma

apenas em português, ano de publicação entre 2010 e 2019, área temática de Ciências Humanas, WoS áreas temáticas Educação e Sociologia e tipo de leitura Artigo.

Para a palavra-chave “desigualdade educacional”, foram encontrados 9 artigos; para a palavra-chave “análise praxiológica”, somente 1 artigo; para a palavra-chave “arbitrário cultural”, foi identificado apenas um artigo.

Já “modernidade periférica” e “naturalização da precariedade” apresentaram respectivamente dois e nenhum resultado. Mais uma vez, apesar de haver encontrado trabalhos que lidam com temáticas semelhantes, nenhum deles têm relação direta com o objeto aqui proposto, das desigualdades educacionais como resultado da materialização histórica (pela falta ou pela precarização causada pela ignorância sobre o tema) das políticas públicas do Estado brasileiro, muitas vezes entre a falta e a precarização temporal ou descontinuidade causada pela politicagem típica dos períodos eleitorais e pela ignorância de quem implantou a ação.

Assim, ao mesmo tempo em que uma oportunidade enorme se oferece para esse campo de pesquisa, é impressionante que, até o momento, tão poucos pesquisadores e instituições se interessem pela relação existente entre a manutenção das desigualdades educacionais e as políticas públicas desenvolvidas em nosso país.

Na consulta ao repositório da UFC, buscando no mesmo período temporal, entre 2010 e 2019, tomando por assuntos “Educação” e “Desigualdade” e utilizando a palavra-chave “desigualdade educacional”, foram encontrados quatro trabalhos, sendo três artigos e uma dissertação. Porém, o escopo dos trabalhos é voltado para a desigualdade de renda e sua influência no desempenho educacional.

Na busca da palavra-chave “análise praxiológica”, também foram encontrados quatro trabalhos: três artigos e uma dissertação, mas, estranhamente, nenhum deles utilizou o conceito em si, o que causou estranhamento. Em relação a palavra-chave “arbitrário cultural”, um artigo na mesma situação, sem relação alguma com a palavra-chave. Utilizando a palavra-chave “modernidade periférica”, não obtive resultados e “naturalização da desigualdade”, a mesma situação das primeiras buscas: os mesmos trabalhos, três artigos e uma dissertação, sem nenhuma relação com o conceito, evidenciando a escassez de pesquisa acadêmica local sobre a temática da materialização da desigualdade educacional como resultado das políticas públicas educacionais brasileiras.

Quanto à busca no site do Google Acadêmico, pela amplitude de resultados, a pesquisa foi refinada para o período de 2019 a 2023, numa tentativa de entender o que vem sendo pesquisado sobre a temática desde quando ingressei no curso. As categorias de

palavras-chave utilizadas foram as mesmas: “desigualdade educacional”, “análise praxiológica”, “arbitrário cultural”, “modernidade periférica” e “naturalização da precariedade”. Porém, foi preciso uma adaptação, visto não haver encontrado nenhum resultado, na categoria “análise praxiológica”, e precisei acrescentar o vocábulo “Bourdieu”, o que direcionou a pesquisa para o interesse do trabalho.

A *desigualdade educacional*, no caso brasileiro, é investigada, além do campo da Educação, onde encontra-se geralmente associada a políticas educacionais, nos campos da Psicologia, com ênfase nas diferenças, mas não de classe, e da Economia, associada à investimentos públicos e à teoria do capital humano.

Assim, apesar de termos como principais referenciais nesse estudo Pierre Bourdieu e Jessé Souza, que estudaram a fundo as desigualdades educacionais e de oportunidades segundo as classes sociais nas realidades francesa e brasileira, alguns textos encontrados nas buscas realizadas no Google Acadêmico ajudam a entender como o tema é percebido no contexto brasileiro recente.

Antes, porém, é necessário realizar uma breve defesa da teoria bourdieusiana, percebida no campo da educação como reprodutivista, quando na verdade procura explicar o porquê de as coisas serem como são segundo o contexto e a percepção dos envolvidos.

Compreendendo os eventos dessa forma, de uma maneira crítica e, com aprofundamento teórico, reflexivo, podemos entender como as coisas são e intervir, quando possível.

Esse é um dos *objetivos libertariamente ocultos* desse texto: alertar os professores para que percebam seu comportamento e, nas práticas pedagógicas e administrativas, evitem reproduzir os *habitus* e a violência simbólica que sustentam essa cultura de precariedade que todos conhecemos na educação pública brasileira.

Para que percebam como o bom desempenho “acadêmico” muitas vezes não passa da reprodução das práticas pedagógicas encontradas em instituições particulares, nessa clara representação da cultura capitalista neoliberal de aproximações entre o *público-financiador* e o *privado-empendedor*: voltadas para o desempenho, para a competição, para aprovações em processos seletivos e avaliações em larga escala, e pouco contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e da participação cidadã nos indivíduos.

Além disso, tenhamos em mente que também dentro da educação pública existem hierarquizações institucionais, e os alunos que fazem parte das escolas de “elite”, costuma ser também indivíduos oriundos de famílias com maior capital cultural e econômico dentre as

demais, comprovando aquilo que já foi estudado por Bourdieu e Passeron na realidade francesa.

Finalizando esse parêntesis, não podemos negar a realidade da educação pública nacional demonstrando desconhecimento acerca de nosso próprio campo de atuação e não perceber as coisas como elas são e estão, ajudando a manter, mesmo que de forma ingênua, porém ainda assim corporativista, práticas pedagógicas e culturas institucionais prejudiciais ao desenvolvimento de práticas emancipatórias necessárias para indivíduos que muitas vezes sequer fazem ideia do que seja cidadania.

É reproduzir, conscientes ou não, uma história de preconceito, de discriminação e de violência ou, como bem definiu Martins (1999), é manter uma história bem brasileira: lenta, em que tudo muda para que tudo permaneça como está.

Nesse contexto, o primeiro texto a ser destacado é “A má fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil” (FREITAS, 2009), que, apoiada na teoria de Bourdieu (1998), nos ajuda a entender como o sistema escolar realiza uma operação de classificação social (ao mesmo tempo que a mascara), já que as aptidões e habilidades que reconhece como legítimas e sobre as quais se pauta para selecionar e aprovar pessoas na competição social, é condicionado pela origem social dos indivíduos, mas que aparecem a todos – e à própria escola – como sendo critérios neutros alcançáveis por qualquer pessoa.

Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “fracassados”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” e o “sucesso” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, sem se dar conta, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente.

Um exemplo que podemos encontrar materializado nas condições materiais das escolas públicas, que, quando não são modelos, dificilmente propiciam um ambiente adequado para amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos por seu pertencimento às classes mais pobres.

Ao contrário, incapaz de direcioná-los para a universidade pública ou para uma boa qualificação no mercado de trabalho, a estadia prolongada desses jovens na escola deixa apenas a sensação de serem eles próprios, por conta da insuficiência do seu desempenho escolar e seu comportamento refratário a tudo aquilo que o ambiente escolar exige, individualmente, os responsáveis pela reprodução social do seu destino de classe.



A cultura, os *habitus* e as práticas, além dessa funcionalidade não intencional e não declarada da instituição escolar em nosso país, se apresentam como um dos principais fatores para a manutenção da naturalização da desigualdade social brasileira.

A partir dessa percepção, compreendi que, mais importante do que estudar o fracasso escolar, produto das políticas públicas e das práticas educacionais em nossa cultura, era preciso entender a estrutura estruturante que o mantém e dissimula, ou a principal representação cultural da educação em nosso país: a persistente desigualdade educacional historicamente legitimada e mantida pelo Estado brasileiro e seus representantes.

Outros achados interessantes voltados para a temática da desigualdade educacional no Google Acadêmico, são “Dimensões da desigualdade educacional no Brasil (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015), mais voltado para o campo econômico, analisa a desigualdade educacional sob três dimensões distintas – de acesso, de tratamento e de conhecimentos –, quais indicadores utilizados para medi-las e quais políticas públicas buscam reduzi-las.

Já em “Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica” (ALVES, 2020), de pegada sociológica, a autora trata da importância de dados públicos e das análises em larga escala produzidos por órgãos públicos brasileiros. A partir desses dados, são apresentadas evidências de pesquisas que descrevem a desigualdade de resultados escolares das escolas públicas no período de 2007 a 2017 e a relação entre os efeitos e as oportunidades educacionais oferecidas pela escola pública brasileira.

Existem também pesquisas interessantes sobre a relação entre o financiamento da educação básica e a redução das desigualdades sociais e regionais, como “O FUNDEB e a desigualdade educacional nos municípios do estado do Paraná” (ENCINAS; DUENHAS, 2020) e duas voltadas para a análise da desigualdade educacional como materializada na região nordeste, campo empírico da tese: “Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina” (ÉRNICA, 2013) e “Mensuração da desigualdade educacional entre os municípios nordestinos” (RODRIGUES; ARAÚJO; GUEDES; COSTA SILVA, 2017).

No cenário da pesquisa cearense, não foram encontrados estudos que tentassem entender a desigualdade educacional como materialização das culturas institucionais escolares e resultado das políticas públicas e das práticas cotidianas dos agentes, perpetuadas como cultura educacional brasileira, o que oferece um bom campo para aprofundamento da investigação aqui realizada, que pretende entender e explicar como as desigualdades educacionais se perpetuam no Brasil.

Sobre *modernidade periférica e naturalização da precariedade*, poucos, porém recentes trabalhos, escritos entre 2019 e 2023. Na temática da modernidade periférica, encontrei estudos sobre a *tese da singularidade brasileira*, de Florestan Fernandes (Silva, 2022) e sobre a *teoria da modernidade periférica*, de Jessé Souza (Gomes, 2019), analisando epistemologicamente os conceitos propostos por esses autores na tentativa de entender e explicar o Brasil moderno.

Nos artigos sobre naturalização da precariedade, os que se destacam tratam da desvalorização professoral através da análise de políticas públicas educacionais de, ironicamente, valorização dessa classe profissional (ESTORMOVISKI; ESQUINSANI, 2023) e de como a governamentalidade neoliberal favorece e mantém a precarização de determinados grupos sociais, através do deslocamento da compreensão das diferenças e da desigualdade dos campos público para o privado, numa concepção meritocrática que responsabiliza os próprios excluídos por sua miséria e seu fracasso (ALVES; ALVES; PATENTE, 2021).

Finalmente, as palavras-chave *análise praxiológica e arbitrário cultural* apresentaram leituras complementares interessantes para a construção metodológica que desenvolveremos a seguir, como “A construção da realidade na perspectiva relacional de Pierre Bourdieu” (DA SILVA, 2014), “A perspectiva relacional em Pierre Bourdieu” (PINTO; BARBOSA, 2020), “A virada praxiológica” (PETERS, 2020) e “Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação” (PIOTTO; NOGUEIRA, 2021).

Isso ocorre porque a praxiologia bourdieusiana favorece a análise da relação entre ação individual e estrutura social através da análise das relações de poder de um determinado campo, a partir da observação das condutas dos agentes e de sua própria percepção sobre essas condutas ou, como bem definiram Pinto e Barbosa (2020), porque

provoca uma ruptura epistemológica através da análise relacional considerando de forma concomitante que as estruturas sociais são historicamente reproduzidas por meio das condutas individuais, como um círculo de interações onde agência e estrutura mutuamente se constroem e reconstroem. (PINTO; BARBOSA, 2020).

Se o texto sugere a abordagem praxiológica para compreensão das desigualdades educacionais e da educação que é oferecida para os dominados no Brasil é porque, apoiado em Bourdieu, percebe a escola como uma instituição disseminadora da cultura das classes dominantes e da perpetuação da dominação de alguns indivíduos sobre outros, resultando nas

disputas de poder desenvolvidas por agentes e grupos (e seus discursos e práticas no campo) no que entendemos por “educação nacional”, seja onde for.

Além disso, já que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é *inevitável*, essa contribuição teórica pode, justamente, evidenciar ainda mais tal inevitabilidade, expondo como o Estado (através de seus agentes) se posiciona como agente atuante nesse processo de distinção e dominação entre classes sociais.

Dessa forma, para entender os fenômenos observados numa escola pública localizada na periferia de uma capital do nordeste brasileiro na segunda década do século XXI, desenvolvi uma abordagem epistemológica (BOURDIEU, 1983) que me ajudasse a superar tanto as formas subjetivista como objetivista de conhecimento, restritivas que são na análise do objeto às experiências e práticas cotidianas dos indivíduos ou então às estruturas objetivas que os envolvem, alcançando assim uma perspectiva que permitia distinguir as três formas de conhecer o mundo social: a fenomenológica, a objetivista e a praxiológica.

A primeira, restrita à captação da experiência do mundo social como vivida cotidianamente pelos membros da sociedade, excluiria da investigação as condições de entender essa experiência subjetiva, uma vez que descreveria ações e interações sociais sem atingir as condições objetivas que explicam o curso dessas interações, além de oferecer muita autonomia e consciência aos indivíduos na condução de suas ações e interações, o que direcionaria meu olhar para suas auto idealizações e representações, de si e do contexto que os envolvia.

Oposta a essa abordagem, a percepção objetivista do conhecimento é caracterizada pela ruptura em relação à experiência subjetiva imediata dos indivíduos, entendida como estruturada por relações objetivas que ultrapassam o campo da consciência e intencionalidade individuais, o que protege o pesquisador da ideia de que os indivíduos são seres autônomos e plenamente conscientes de suas ações.

O risco dessa percepção está na dificuldade de construção de uma *teoria da prática* ou em explicar como se articulam estrutura e ação. Para Nogueira e Nogueira (2004, p. 25),

o objetivismo tenderia a conceber a prática apenas como execução de regras estruturais dadas, sem investigar o processo concreto por meio do qual essas regras são produzidas e reproduzidas socialmente. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, P. 25)

E assim, a pesquisa descreveria apenas as regularidades que estruturam o espaço social analisado, supondo que os indivíduos obedecem às regras dessa estruturação e sem

demonstrar como essas regras operam na prática (estruturando ações e representações dos indivíduos) e são reproduzidas no processo.

Felizmente, existe um terceiro tipo de conhecimento para o entendimento do campo e das relações ali desenvolvidas: o praxiológico, apresentado e defendido por Bourdieu como uma alternativa capaz de solucionar os problemas apresentados pelos conhecimentos anteriores. Tal conhecimento

tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las. (BOURDIEU, 1983, p. 47)

Assim, tentei observar a articulação entre o plano da ação, das práticas subjetivas dos indivíduos e o plano das estruturas, e escrevo tentando evitar o romantismo o julgamento de valor. Mas, confesso que muitos imponderáveis da existência, fossem pessoais e estruturais, como falecimentos e doenças graves de parentes próximos, enfrentamento entre facções e polícia, greve de ônibus, alteração de orientação e pandemia, tudo aquilo que não podemos prever ou evitar, não permitiram que desenvolvesse a pesquisa idealizada.

O trabalho também não tem a pretensão de apontar caminhos, responsáveis ou até mesmo culpados, seja pelo que for. A questão aqui é realizar uma análise capaz de demonstrar como é a educação pública oferecida no Brasil, não numa instituição de excelência, mas num dos bairros mais pobres e violentos de uma relevante capital do nordeste brasileiro. Demonstrar, enfim, as condições objetivas da educação pública nacional, perdida entre as propostas de Estado ou políticas públicas educacionais e as práticas cotidianas dos agentes que, nesse caso, materializavam-se em falta, despreparo e negligência, dentre outras formas de violência simbólica.

Para entender o que via e ouvia, segui o conselho de Bourdieu (1983) e me concentrei no princípio de produção da ordem que vi e na relação existente entre ações e estrutura, o que, quando incorporado pelos indivíduos, deve ser entendido como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1983, P.61).

Esse é o conceito definido pelo autor como *habitus*, ou a mediação (passível de investigação) entre a estrutura estruturante e a prática dos indivíduos.

Foi assim que pude ampliar a análise crítica de um campo complexo como a educação pública básica brasileira, a começar pela percepção de que a estruturação das

práticas sociais não é um processo mecanizado de acordo com as condições objetivas de uma cultura ou espaços específicos, nem um processo autônomo e consciente dos indivíduos, mas *práticas previamente estruturadas* a partir da *cultura social* do indivíduo que as produz no momento da ação.

Assim, é a partir da classe social, do capital cultural desenvolvido, das experiências pessoais e dos interesses individuais que os agentes agem e interagem.

Numa palavra, é a partir de quem *somos*, cultural e socialmente, que interpretamos, interagimos e transformamos o mundo. Isso significa que ninguém entende ou transforma aquilo que desconhece.

E os agentes educacionais brasileiros conhecem empiricamente e desconhecem conceitualmente a educação pública nacional, sejam eles alunos, professores ou gestores. Desconhecem a constituição histórica do campo, as disputas de poder envolvidas, a estrutura estruturante da qual fazem parte, a formação de professores no Brasil e, principalmente, desconhecem a teoria que é aqui desenvolvida, e que seria de grande valia para entender, engajar-se politicamente, enfrentar a estrutura e transformar a realidade do e no campo.

Se todo campo de interação humana é um campo de lutas e disputas de poder, então é absolutamente necessário que os indivíduos percebam que o *habitus* precisa ser adaptado pelos agentes a cada conjuntura específica de ação, e que essa dimensão flexível, quando incorporada, pode ser posta em prática, reestruturando ações e representações dos indivíduos em situações que diferem das situações nas quais o *habitus* foi formado. Assim, o indivíduo precisa ajustar suas disposições duráveis para a *ação na conjuntura concreta na qual age*.

Ao invés de tentar mudar ao mundo, comece por suas práticas. Parece simples, mas, é algo extremamente complexo, um poder que pode ser alcançado através de uma educação crítica de qualidade que alcance todo e qualquer cidadão brasileiro.

O problema é quando nossas práticas pedagógicas mantêm a reprodução da cultura original dos agentes. Como a cultura precede a ação, o indivíduo, seja quem for, age nas mais diversas situações sociais como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais.

Como a abordagem formativa professoral brasileira é fundamentalmente positivista, apesar do discurso progressista, os profissionais da educação colaboram, na maioria das vezes sem perceber, com a reprodução das propriedades de seu grupo social de origem e da própria estrutura das posições sociais na qual foi formado.

Essa percepção nos permite entender, por exemplo, a violência simbólica cotidiana encontrada nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas, onde o preconceito de classe, muitas vezes da própria classe, é o que costuma direcionar as ações, legitimando e perpetuando tais práticas.

Isso quando a atuação não é caracterizada por uma percepção assistencialista e salvacionista cristã, numa péssima e confusa interpretação da teoria freireana.

Finalmente, para entender a educação pública brasileira, sua materialidade e as mazelas encontradas no campo, inclusive os pífios desempenhos alcançados em avaliações de qualidade (IDEB), provas de conhecimento específico (PISA) e provas classificatórias para o ingresso no nível superior (ENEM), é preciso primeiramente compreender que

[...] a posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria, diretamente, a agir em determinada direção, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p. 31)

Daí a necessidade de entendermos praxiologicamente a “educação brasileira”, desde as políticas públicas que a constituem, passando pela formação de professores e pelas culturas que constituem a materialidade desse campo, tanto institucionais como dos agentes inseridos nesse contexto, de gestores à professores e alunos.

Para tanto, além da comunidade escolar com quem interagi para entender a cultura institucional da escola, aproximei-me mais da coordenadora pedagógica do turno da Manhã, dos professores de Português e Matemática das duas turmas do 3º Ano do Ensino Médio do turno da manhã e de quatro alunos de turmas variadas dos 3º Anos do Ensino Médio do turno da manhã.

Esses alunos mostraram-se interessados pelo que eu fazia ali e, aproveitando a oportunidade surgida de uma tímida, porém confiante aproximação num recreio quente e úmido onde, pela primeira vez, busquei refúgio no espaço de socialização da escola, sugeri que trilhássemos juntos os caminhos da pesquisa: eu ajudava a entenderem a transição da educação básica para o ensino superior e eles mostravam como entendiam a escola, o ensino e as relações que desenvolviam com os estudos e com as pessoas.

Eles se tornaram meus principais informantes e, nos dias em que não podia estar presente, eles anotavam o que chamasse a atenção em seus diários, gostassem ou não do que viam. Mas, estimulava-os para que tentassem descrever como se sentiam em relação ao que estavam descrevendo.

Foi assim que entendi como eles enxergavam a escola, como se relacionavam entre si, com os professores, funcionários e com a gestão, uma fonte riquíssima sobre a cultura do campo.

## 1.1 Problemática da pesquisa

Na perspectiva aqui apresentada, a educação pública brasileira é, desde a década de 1990, direcionada pelo pragmatismo neoliberal materializado no discurso da integração globalizante, onde as pessoas são percebidas como uma das formas de capital mantidas pelos estados nacionais.

Nessa interpretação economicista da realidade, a educação passou a ser considerada uma despesa para os Estados. Foi nesse período histórico que consolidou-se em nosso país o *arbitrário cultural*<sup>6</sup> da educação dualista, materializado através de *duas* escolas com *duas* trajetórias distintas no território nacional<sup>7</sup>: uma voltada para a classe trabalhadora, onde é ensinado o suficiente para o ingresso nos níveis mais básicos e precarizados do mercado de trabalho e outra, para os privilegiados sociais, onde são ensinadas as regras do *jogo social*, a começar pelas regras de ingresso na educação superior, o que permite com que mantenham, no longo prazo, seus privilégios de classe e o comando da economia e da sociedade<sup>8</sup>.

Assim, apesar do discurso neoliberal e seus *novos* conceitos, como sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade e formação empreendedora (numa espécie de legitimação da desresponsabilização do Estado diante da oferta desigual de direitos aos cidadãos), o que permanece no campo da educação brasileira é a desigualdade.

Podemos inclusive afirmar que, dentre as causas da desigualdade educacional em nosso país<sup>9</sup>, a mais estruturante (e que mantém todas as outras desigualdades) é o *ethos* dum Estado que separa histórica, cultural e dissimuladamente os pobres das classes médias e das

---

<sup>6</sup> O arbitrário cultural, ferramenta analítica desenvolvida por Bourdieu e Passeron (2013), é definido como uma construção social fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade e dominação de um dado grupo, promovendo uma cultura como sendo melhor em detrimento da negação e inferiorização das demais, o que nos possibilita compreender como definições arbitrárias são usadas para excluir “indesejáveis” sociais, justificar preconceitos e explorações e perpetuar práticas de dominação.

<sup>7</sup> Veremos adiante que a temática é bem mais complexa;

<sup>8</sup> É claro que em toda regra existe exceção e a generalização é apenas para efeito de entendimento no desenvolvimento da perspectiva apresentada ao longo da tese;

<sup>9</sup> Para aprofundar a questão, ler: Arroyo (2010, 2018), Demo (2010), Libâneo (2012), Garcia e Hillesheim (2017), Silva (2018) e Santos, Souza e Silva (2019).

elites através dum sistema escolar que tem por base a já citada distinção entre educação pública e privada, e diferentes tipos de educação e escolas públicas.

Dessa maneira, essa tese toma a educação pública brasileira como um *arbitrário cultural* que surge de diferentes culturas institucionais e de distintas experiências práticas, o que nos permite, da observação das diferentes particularidades das práticas e das relações estruturais e sociais de cada campo educacional, explicar as vivências e práticas cotidianas que na maioria das ocasiões passam despercebidas pelos próprios indivíduos envolvidos, mas que dão o tom do que é praticado no dia a dia escolar, definindo assim *uma* educação, *uma* escola e *uma* cultura institucional passíveis de investigação e necessárias para entendermos os limites de se pensar numa “educação nacional”.

Inclusive o fato da escola ser a “materialização institucional da presença do Estado nos indivíduos” (BESERRA e LAVERGNE, 2018, p. 74) – difundindo uma cultura comum para adequá-los às demandas das sociedades nacionais onde nasceram e garantir a perpetuação da nação –, não impede que existam formas diferenciadas de educação num mesmo país, de acordo com as necessidades das diversas classes sociais ali existentes, mas, sobretudo, de acordo com a necessidade das classes dominantes utilizarem essas diferenças para manter seus privilégios e sua reprodução.

Na verdade, em função das diferenças produzidas pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais – e apesar dos esforços de qualquer poder institucionalizado, é possível afirmar que não existe uma escola, sequer uma educação “brasileiras” (a não ser como forma de generalização para desenvolvimento de um campo investigativo), mas diferentes escolas, diferentes práticas e, conseqüentemente, diferentes culturas escolares.

O problema que nos guia, porém, é entender e explicar como essas escolas *continuam desiguais* em suas práticas e resultados, *mantendo* suas práticas e resultados.

Um mito muito difundido no campo educacional brasileiro é o de que, por maiores que sejam as dificuldades do cotidiano, a escola pública continua sendo um campo privilegiado para o desenvolvimento da cidadania e para o equilíbrio das relações hierarquizantes numa sociedade, através da distribuição de capital cultural e do primeiro contato dos indivíduos com a realidade social, os quais, quando criticamente orientados, podem descobrir a existência e necessidade das lutas políticas por igualdade e inclusão social, para a transformação de sua própria realidade.

Porém, na perspectiva aqui apresentada, podemos descrever – e analisar – a desigualdade educacional brasileira como resultado das particularidades sócio-históricas de



um povo e da materialização cotidiana das políticas públicas e das práticas dos agentes de um Estado desenvolvido por esse povo, periférico desde a origem na geopolítica internacional.

Podemos entender como, em nossa cultura institucionalizada como Estado, a estrutura estruturada e estruturante da desigualdade educacional envolve desde as políticas públicas educacionais até a formação e atuação dos profissionais da educação, além das estruturas físicas que materializam a escola pública em nosso país e resultam em diferentes escolas, diferentes práticas e, conseqüentemente, diferentes culturas escolares.

Sem esquecer, como nos lembra Libâneo (2016), que, apesar do reconhecimento da diferença e da diversidade social e cultural da convivência humana representarem um imenso avanço na vida social, a diferença não é uma excepcionalidade, mas condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa deveria ignorar isso.

Diferença é cultura e cultura é diferença. No entanto, diversidade não deve ser entendida nem materializada como desigualdade, e a valorização do atendimento à diversidade não pode esconder a realidade da desigualdade social, já que essa não é resultado de diferenças individuais e culturais, mas fruto de injustiças históricas e sociais de cada povo.

Portanto, sendo a educação pública brasileira um *arbitrário cultural* expresso por diferentes culturas institucionais que surgem de distintas experiências práticas e resultam em diferentes práticas e relações estruturais e sociais nos mais distintos campos educacionais, é através das vivências e práticas cotidianas (que na maioria das ocasiões passam despercebidas pelos próprios indivíduos envolvidos) que temos acesso às evidências empíricas do que é praticado no dia a dia de cada instituição educacional.

Assim, quando pensamos em educação numa perspectiva cultural e crítica, devemos direcionar nossa percepção para o fato de que, se a desigualdade faz parte de nossa história, de nossa cultura e de nossas práticas cotidianas, para que possamos superá-la nas ações do cotidiano escolar e com o tempo, também em nossas hierarquizantes relações sociais, na distribuição de capital cultural e de oportunidades numa sociedade tão desigual como a brasileira, devemos pensar e agir *diferente*, materializando novas culturas institucionais escolares a partir da transformação dos *habitus* dos agentes educacionais. Entender para depois transformar, enfim.

Além disso, sendo a desigualdade educacional parte da cultura escolar brasileira mantida pelas políticas públicas educacionais, pelas culturas pedagógico-administrativas institucionais e pelos *habitus*<sup>10</sup> dos agentes no campo, materializando essas realidades que

<sup>10</sup> A partir do diálogo com Durkheim e Weber, e discordando de ambos sobre a relação entre estrutura e sociedade, sujeitos e agentes, Bourdieu (1994, pp. 46-81), discutiu os termos objetivismo e subjetivismo, articulando a relação entre os indivíduos e a estrutura, propondo a elaboração de uma nova “teoria da prática”,

conhecemos como educação e escola públicas, então é necessário desenvolver formas de resistir às limitações atuais, sejam elas culturais, políticas, estruturais ou pedagógicas, e participar ativamente da construção de novas políticas, da transformação das práticas pedagógicas atualmente legitimadas e dessa *cultura da precariedade* resultante dessa relação, diversificando as culturas escolares do Brasil contemporâneo para que, da experimentação da diversidade, surjam ideias e práticas capazes de serem tornadas políticas públicas efetivamente transformadoras.

Assim, se queremos entender *como a desigualdade educacional é materializada no cotidiano de uma escola de educação pública básica de uma grande capital do nordeste brasileiro*, precisamos problematizar inicialmente como a educação é materializada na periferia do sistema capitalista.

Para uma nação existir, é necessário que existam instituições que estruturem, afirmem, mantenham e legitimem a cultura dominante, também chamada de identidade nacional.

Como demonstram os estudiosos da nação, a escola é por excelência a instituição responsável por construir no corpo e na alma da criança seu pertencimento a uma nacionalidade. É na escola que acontece a “ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não amadurecidas ainda para a vida social” (Durkheim, 1975, p. 10)

Uma vez que é na escola que se inculcam os “estados físicos, mentais ou morais” (Idem, 1975, p.10) que irão se consolidar como uma cultura homogênea indispensável a todos os membros de uma sociedade para manter sua coesão social, sem a escolarização o indivíduo será incapaz de constituir-se cultural e politicamente cidadão e não saberá reivindicar seus direitos nem cumprir com seus deveres.

Assim, *o papel idealizado do Estado Brasileiro na educação pública e legitimado via Constituinte*, deveria ser o de criar e instituir cidadãos que garantiriam a perpetuação da nação através das práticas burocráticas cotidianas. Porém, o que predomina é a cultura que caracteriza tanto nossas práticas individuais, nossos *habitus*, como nossas práticas coletivas como sociedade e sua materialização política como Estado, desde a escolha de nossos representantes, como em nossa atuação quando componentes do funcionalismo público.

Porém, na construção do “cidadão periférico” (Souza, 2011), existem desafios mais complexos do que aqueles experienciados pelas nações desenvolvidas, a começar pela superação de nossa ideologia colonial, baseada na crença de que os colonizados precisavam

---

fundamentada no conceito de *habitus*. Aprofundaremos adiante.

dos colonizadores para salvarem suas almas, como no período pós-invasão do século XVI, ou para se civilizarem, como na expansão dos nacionalismos imperialistas europeus, que concluíram o trabalho de divisão e colonização do mundo ao longo do século XIX.

A nível de comparação e nos resultados culturais que podem surgir daí, nos países capitalistas avançados, a educação institucionalizada foi utilizada não somente para estabelecer as bases da homogeneidade cultural necessária para a afirmação de suas próprias nações, mas também para sustentar sua obra de assimilação colonial, destruindo e desfigurando culturas, línguas, religiões e lógicas de organização social e política dos países invadidos e saqueados.

Já em nossa particularidade cultural, que desde a colonização busca referência nos valores e necessidades das culturas dominantes, a construção de um povo através da escola passou primeiramente por assumir nossa identidade como brasileiros. E, desde então, construídos “em nós” e “contra nós”, até hoje não conseguimos desenvolver uma escola *para* nós.

Enfim, sendo a escola responsável pela transformação dos *diferentes e desiguais* em *brasileiros*, estudar a desigualdade educacional em nosso país também nos ajuda a entender como a escola brasileira integra, se é que integra, esses *desiguais e diferentes* à vida nacional.

## 1.2 Justificativa da pesquisa

Por haver aprendido com Bourdieu (1992, 2007) e Willis (1991) que os desempenhos escolares costumam definir as trajetórias existenciais dos indivíduos, e tentando agora entender como os piores desempenhos educacionais eram materializados na educação básica cearense, busquei identificar as instituições educacionais de Fortaleza que tiveram o pior desempenho em avaliações de qualidade da educação realizadas pelo Estado brasileiro.

Enquanto aprofundava a teoria e iniciava o campo, despreparado, tentava entender como essas classificações acompanhavam os indivíduos em suas trajetórias pessoais e fui buscar nos resultados do IDEB<sup>11</sup> 2017 a escola de Fortaleza que tivesse obtido o pior desempenho nessa avaliação. Percebi que essa escola também havia ficado entre as mais mal

---

<sup>11</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O índice varia de zero a 10 e é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

posicionadas do município no ENEM do ano seguinte. Se havia, enfim, uma instituição que representasse bem o que significava um desempenho abaixo do esperado naquilo que se pode avaliar atualmente como qualidade da educação, era essa escola.

Um parêntesis: antes de aprofundar a discussão, é importante termos em mente que, ao pensarmos criticamente em desempenho educacional em nossa realidade cultural, convém pensar também em diferença e desigualdade de oportunidades educacionais, e também num sistema escolar cuja origem vem da violenta dominação alienígena que até hoje faz os nativos sentirem dificuldade em definir a própria identidade cultural e que tem por base a distinção (e os privilégios e lutas políticas daí decorrentes) entre educação pública e privada.

Como exemplos dessa *estrutura estruturante da desigualdade* encontrada na educação brasileira, reflexo de nossa cultura institucionalizada como Estado, podemos citar desde mecanismos institucionais (políticas públicas voltadas para análise e enfrentamento da questão) até a formação e atuação dos profissionais da educação, a estrutura física que constitui a materialidade do que se conhece por escola pública em nosso país e a(s) cultura(s) que as compõe(m) ou as diferenças condicionadas e condicionantes que constituem as diferentes culturas institucionais<sup>12</sup>.

Dessa maneira, partindo de uma imersão realizada numa escola pública detentora de um dos piores índices de Fortaleza no IDEB 2017 e no ENEM 2018, essa pesquisa trata *a educação (e a escola)* como um *arbitrário cultural* que se materializa como *desigualdade educacional* (ou diferenças educacionais encontradas na periferia do sistema capitalista) e defende a tese de como as desigualdades (materialmente institucionalizadas sob a escola pública formadora dos cidadãos – mais socioeconomicamente desprovidos – da nação) são estruturadas e perpetuadas num Estado periférico como ações práticas – administrativas e pedagógicas – do cotidiano escolar que, incorporadas à “cultura institucional” pelos agentes que compõem o campo, mantém, mesmo que de forma inconsciente, as coisas como são<sup>13</sup>.

Numa descrição praxiológica, trata-se de um estudo de caso das diversas e diferentes culturas observáveis que constituíam, naquele período histórico, a cultura institucional de uma escola de educação básica localizada numa grande capital do nordeste

<sup>12</sup> Como, por exemplo, a(s) cultura(s) dos professores de cada escola, desde os que lidam com as questões burocrático-pedagógicas como aqueles que lidam diretamente com os alunos em sala de aula e a(s) cultura(s) dos próprios alunos, afinal, carregamos conosco toda uma construção subjetiva de entendimento da realidade social – que condiciona, por exemplo, nossa relação com os estudos, uma estrutura incorporada – um habitus – que reflete as características da realidade social na qual fomos anteriormente socializados e da relação dessa subjetividade com as práticas escolares – o capital cultural – que podem nos auxiliar ou prejudicar ao longo de nossa trajetória escolar.

<sup>13</sup> Para aprofundar o assunto, cf. Beserra e Lavergne (2018), Lorena de Freitas (2009) e Jessé Souza (2003, 2006).

brasileiro durante a segunda década do século XXI, e que apresentava, à época, um dos piores desempenhos nas avaliações da qualidade da educação básica realizadas no município.

Assim, enquanto aprofundava o olhar crítico acerca do objeto através de pesquisa bibliográfica, realizei imersão ao longo do segundo semestre de 2019 na escola escolhida para desenvolver a pesquisa empírica, porque a prova SAEB<sup>14</sup> é realizada no segundo semestre e, ouvindo a narrativa de colegas de pesquisa que atuavam em escolas públicas que buscavam bons resultados nessas avaliações, as instituições onde atuavam já estavam desde o início do ano tratando da dupla temática SAEB-ENEM. Agora, tudo iria intensificar-se.

Na coleta dos dados, durante a imersão no campo e a prática da observação participante, aproveitei para aplicar entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora Pedagógica da Manhã, os professores das disciplinas de Português e Matemática do Ensino Médio, além dos quatro alunos das duas turmas do Terceiro Ano do Ensino Médio que se prontificaram de participar voluntariamente do estudo. Dada a natureza qualitativa desta investigação, analisei as falas dos participantes da pesquisa com base na praxiologia bourdieusiana.

A relevância deste estudo para o campo científico da Educação, sobretudo para as áreas de análise das desigualdades sociais e educacionais, de avaliação da qualidade da educação pública brasileira, da gestão do erário público e das disputas de poder num determinado campo, nesse caso específico, o da educação pública brasileira, justifica-se por analisar como as desigualdades educacionais são estruturadas e perpetuadas num Estado periférico como ações práticas – administrativas e pedagógicas – do cotidiano escolar que, incorporadas à “cultura institucional” pelos agentes que compõem o campo, mantém, mesmo que de forma inconsciente, as coisas como são.

Como diferencial, a pesquisa apresenta um olhar crítico para as práticas pedagógico-administrativas do cotidiano escolar, naturalizadas e banalizadas pelo senso comum e pelos agentes envolvidos com o campo da educação, e que acabam por reproduzir e

---

<sup>14</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep (Instituto Anísio Teixeira) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>, acessado em 20/03/2020.

manter, mesmo que de forma inconsciente, as desigualdades educacionais que tão bem conhecemos em nossa cultura e ao longo de nossa história.

### 1.3 Objetivos

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Entender como as desigualdades educacionais são materializadas numa escola de educação pública básica.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar como as políticas públicas e as culturas institucionais materializam aquilo que entendemos como escola pública básica no Brasil;
- Analisar o fenômeno da desigualdade educacional brasileira como um arbitrário cultural e as particularidades e distinções daí resultantes;
- Compreender como é a educação oferecida pelo Estado e como ela é percebida pelos agentes envolvidos.

### 1.4 Premissas

“A crise da educação no Brasil não é crise, é projeto”.  
(Darcy Ribeiro, 1977)

Pensar a educação pública como um *arbitrário cultural* perpetuado pelo Estado brasileiro, que mantém e reproduz as desigualdades educacionais através das políticas públicas e dos *habitus* dos agentes, nos permite enxergar criticamente como a escola pública é materializada na periferia do sistema capitalista sob a cultura neoliberal e como ela ajuda a manter naturalizadas a desigualdade de oportunidades e a reconhecida, mas quase sempre omitida, subcidadania brasileira.

Associando teoria com *encontros etnográficos* (Agier, 2015), essa tese defende a premissa de que a desigualdade educacional em nosso país é mantida com a convivência do Estado brasileiro (detentor dos resultados das avaliações em larga escala, do controle orçamentário da educação pública e do desenvolvimento de políticas públicas no setor) através da atuação de seus agentes, uma vez que são esses quem materializam as políticas públicas e as práticas pedagógicas cotidianas na escola.

Essa *cultura da perversidade*, ideologicamente neoliberal, praticada inclusive por aqueles que dizem combatê-la e aqui analisada a partir de sua materialização como educação e escola públicas, é a base para construção e manutenção da subcidadania brasileira, dissimulada pelas culturas institucionais por aqui desenvolvidas e mantidas pelo *habitus* dos agentes, que perpetuam essa cultura através da ação pedagógica repetitiva, faltosa, sem apoio da tecnologia e, o pior: sem estímulo para que crianças e adolescentes permaneçam na escola e queiram continuar estudando em nível superior.

Quando tal cultura, produtivista-reprodutivista ocorre, afetando a todos com ideias, valores, atitudes, sentimentos e emoções, bem como os sentidos e significados a respeito da escola e da educação, já é ruim. Quando nem isso ocorre, quando não conseguimos observar planejamento, metodologia e continuidade, então, o que os agentes que passam por esse campo recebem e oferecem?

É daí que surge a hipótese da desigualdade educacional como resultado das políticas do Estado brasileiro materializadas como *habitus* dos agentes no e do campo educacional, numa representação bem *brasileira* de como se “evitar problemas” a qualquer custo que, por consequência, contribui para a manutenção das coisas como são e para a dissimulação do entendimento de seu funcionamento. Voltaremos a esses temas.

Assim, uma vez que essa pesquisa evidencia os resultados das práticas culturais e dos *habitus* dos agentes na manutenção das culturas institucionais sob a convivência do Estado, a tese aqui desenvolvida defende a importância de pensar a escola de forma crítico-reflexiva e cultural: como resultado da materialização das políticas públicas para educação do Estado brasileiro associadas às práticas cotidianas de seus agentes.

Dessa forma, faz-se importante investigar o modelo de política educacional baseado em avaliações em larga escala, na recompensa e no ranqueamento de alunos, professores, escolas e redes de ensino, para entender melhor a cultura educacional “brasileira” e ajudar a ampliar o debate acadêmico e o conhecimento sobre a educação pública que é ofertada em nosso país.

A presente tese de doutorado, requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação Brasileira, está organizada em seis seções, estruturadas como introdução e metodologia, as diferentes culturas encontradas na materialização da escola pública no Brasil e no estudo de caso realizado, conclusão e referências.

As diferentes culturas institucionais encontradas serão apresentadas ao longo dos capítulos do texto segundo quatro abordagens diferenciadas, porém complementares: 1. a estrutura estruturante e estruturada da desigualdade educacional brasileira; 2. a legislação e as políticas públicas que mantêm essa desigualdade; 3. a materialização dessas políticas como cultura institucional no campo investigado e 4. o resultado dessa educação e o sentido que os agentes envolvidos no campo dão a ela.

A introdução, “Notas teóricas e metodológicas”, expõe a problemática e a importância do estudo, os objetivos e as hipóteses norteadoras da tese tratando de conceitos pouco comuns à pesquisa em educação no Brasil, como: análise praxiológica, arbitrário cultural, modernidade periférica e naturalização da precariedade.

Além disso, trata das diferentes metodologias utilizadas na construção e realização da pesquisa, a partir da investigação sobre o estado da arte da desigualdade educacional na pesquisa brasileira, a imersão no campo investigativo, a aproximação dos agentes e, finalmente, a definição dos informantes.

O segundo capítulo, chamado “Políticas educacionais e desigualdade social” descreve a estrutura estruturante e estruturada da educação brasileira, numa abordagem histórica e crítico-reflexiva, desde as origens de nossa desigualdade educacional até uma breve análise sobre o cenário político atual da educação pública nacional, dominado pelo ideário neoliberal.

No terceiro capítulo, “A cultura da representação”, são analisadas a constituição das políticas públicas para o ensino médio e a cultura de responsabilização dos agentes públicos no Brasil, a partir da materialização da cultura capitalista neoliberal em nosso país.

O quarto capítulo, chamado de “A cultura da avaliação”, contextualiza cultural, legal e materialmente a desigualdade educacional a partir da análise das políticas de avaliação em larga escala no estado do Ceará e em Fortaleza.

No quinto capítulo, “A cultura da brutalidade”, são descritos o campo e os agentes da pesquisa, suas práticas e como a desigualdade educacional é materializada na cultura institucional desenvolvida no cotidiano de uma escola pública de educação básica detentora de um dos piores índices de desempenho no IDEB 2017 e no ENEM 2018, localizada num dos bairros com pior IDH na capital do Ceará.



Finalmente, na conclusão, interpreto praxiologicamente o campo, as práticas e as culturas que mantêm as coisas como são na educação pública básica nacional.

As referências catalogam alfabeticamente as fontes de pesquisas utilizadas ao longo do trabalho e, ao final, são apresentados os apêndices e anexos do estudo.

Entendamos agora como a educação pode ser analisada criticamente como prática cultural e as vantagens do uso dessa abordagem.

#### ***1.4.1 A escola como um arbitrário cultural na modernidade periférica***

“É difícil fazer um homem entender algo, quando seu salário depende de ele não entender”.  
(Upton Sinclair, 1994)

Sendo o campo da educação um campo de disputa pela hegemonia da interpretação da realidade e da construção lógica de toda a estrutura social e funcionamento da sociedade (FRIGOTTO, 1995), então são os sistemas educacionais que direcionam o destino de indivíduos de diferentes classes sociais, segundo a elaboração e oferta de formas de educação diferenciadas propostas pelo Estado, materializadas através das políticas públicas educacionais e das ações dos agentes nos campos.

Assim, o estado atual da educação pública brasileira não é consequência de uma “crise” institucional, mas resultado da omissão e das políticas públicas implantadas pelo Estado nacional ao longo da história. Quando analisamos as particularidades de uma rede educacional estadual de um território componente da nação brasileira, que se destaca pelo desempenho de seus alunos nos anos iniciais da educação básica, a perpetuação desse resultado fica evidente.

Para Algebaile, Heckert e Valla (2008), a precarização *atual* do direito à educação está associada à globalização. A partir da dominação cultural neoliberal como doutrina política iniciada na década de 1990, ocorre uma reorientação das políticas públicas sociais, com perdas relativas às definições e garantias dos direitos dos cidadãos, materializando aquilo que Souza (2005, p. 84) chama de “modernidade seletiva ou periférica”, representada pela:

Ausência ou insuficiência de aprendizados coletivos e morais, componentes responsáveis pela universalização efetiva da categoria útil de produtor e cidadão, o que também faz, num sentido normativo, com que a inadaptação e marginalização desses (sub)cidadãos seja percebida, tanto pela sociedade incluída como pelas vítimas da exclusão, como um “fracasso pessoal” (SOUZA, 2005, p. 84).

Essa modernidade seletiva, considerada por Souza (2005), como a distinção social fundamental entre as sociedades centrais e periféricas, é caracterizada no Brasil, segundo Algebaile, Heckert e Valla (2008), pela expansão de serviços de *caráter compensatório*, que dissimulam a redução da ação do Estado noutros setores, numa espécie de *gestão da pobreza*, que mascara a acentuação da instabilidade, vulnerabilidade e precarização das condições de existência dos segmentos populacionais cuja participação não está prevista na ordem econômica-social atual.

Um bom exemplo dessa modernidade seletiva no campo da educação se dá no fato de ocorrer uma ampliação do acesso à escola, porém sem redução significativa de suas condições precárias. Assim, a modernização seletiva no campo da educação se dá pela expansão escolar de racionalização produtivista, a qual tende à precarização material e simbólica da escola pública, mesmo ela sendo uma das únicas instituições públicas que chega materialmente às periferias urbanas, num processo de *integração marginal* dos pobres, que contribui para o confinamento sócio territorial de segmentos periféricos ou “ameaçadores” para a ordem social estabelecida.

Para Algebaile (2009), essa ampliação do sistema de ensino brasileiro a partir da década de 1990 não foi embasada numa proposta educacional consistente, mas no entendimento de que a educação é um fator minimizador de riscos e tensões sociais. Na verdade, até hoje, o Estado brasileiro insiste em oferecer o mínimo para o maior número de alunos, como veremos ao longo do texto.

Na abordagem aqui apresentada, a escola pública regular é entendida como a expressão material de oferta do mínimo. Naturalizada pelos alunos como o que costuma ser ofertado pelo sistema público brasileiro de ensino, trata-se de um tipo particular de escola, materializada nas dinâmicas das relações sociais observáveis a partir das características culturais de uma instituição, que se materializam nas práticas ou *habitus* reproduzidos pelos agentes no campo.

Nessa perspectiva, o texto conceitualiza a desigualdade educacional como um *arbitrário cultural*, um fenômeno cultural brasileiro vinculado à cultura educacional brasileira legitimada e mantida pelo Estado brasileiro a partir de decisões arbitrárias das classes sociais dominantes que as transmitem para as classes dominadas, para que essas as percebem como únicas possíveis ou, pelo menos, como as únicas válidas (NOGUEIRA, 2017, p. 36), atribuindo *arbitrariamente* sentidos sem uma fundamentação objetiva ou universal que a justifique.

Para Bourdieu e Passeron (2013), o *arbitrário cultural* é uma construção social fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade e para a dominação de um dado grupo, pois promove uma cultura como sendo melhor e/ou verdadeira em detrimento da negação e inferiorização das demais.

Na prática, o conceito se apresenta como uma ferramenta analítica que nos possibilita compreender como definições arbitrárias foram, muitas vezes, usadas para excluir “minorias”, justificar preconceitos e explorações e perpetuar práticas de dominação que se transformam em ferramentas para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que a arbitrariedade do processo de definição de sentidos e sua imposição dissimulada se dão graças à ocultação de sua origem de classe social (NOGUEIRA, 2017).

O *arbitrário cultural* é marcado pela aceitação e legitimação social das classificações definidas por grupos dominantes, por isso, é comum o conceito ser acompanhado do adjetivo “dominante” (*arbitrário cultural dominante*). Bourdieu e Passeron desenvolveram esse conceito para evidenciar o processo de reprodução social mantido pelas escolas já que, para eles, os conteúdos escolares são definições arbitrárias que prestigiam os saberes de determinados grupos em detrimento do desprestígio de outros.

Assim, “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 26), o que torna as definições curriculares e avaliações em larga escala arbitrários culturais desenvolvidos por grupos privilegiados que são impostas socialmente sem qualquer explicação do motivo de sua existência, mantendo, dissimuladamente, as desigualdades educacionais.

É dessa forma que a escola valoriza e reproduz a cultura das classes dominantes, uma vez que é estruturada a partir do arbitrário dos grupos dominantes e espera comportamentos culturalmente compartilhados por esses grupos, como o gosto pela leitura, a facilidade expressiva, a confiança etc.

Nesse contexto, os professores não podem ser culpabilizados por intencionalmente materializar tais arbitrários culturais, já que, ainda que possuam autoridade pedagógica, reproduzem definições de outros através das políticas públicas educacionais, tais como os a forma como se dará a imposição (a didática e as relações pedagógicas), o conteúdo imposto (o currículo), assim como o público destinado a ensinar (sistemas seriados) (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

O problema encontra-se no fato de que, ao reproduzirem tais arbitrários, os professores *legitimam* a cultura dominante, mesmo possuindo algum grau de liberdade de

ação, o que nos leva à um dos problemas apresentados nesse texto: antes e apesar do discurso de libertação das gentes, os professores agem no cotidiano pedagógico a partir de sua visão de mundo, resultante do conjunto de arbitrários culturais que os cercam e os cercaram e que resultam em seus *habitus*, os quais orientaram sua formação e orientam suas práticas pedagógicas, teóricas e morais.

Irônica e felizmente, é aí também que se apresenta a oportunidade de resistir e transformar esse quadro. Tudo começa com a percepção individual ou de classe dos professores em entender sua função social e sua participação na manutenção ou transformação da realidade.

Assim, cabe a eles transformarem seus *habitus*, seja buscando uma formação mais aprofundada, crítica, para entender e transformar sua atuação, seja engajando-se nas disputas de poder presentes no campo da educação, as quais resultam em políticas públicas educacionais e definem todo o campo da educação nacional, desde a formação de professores e a estrutura do currículo escolar até a escola e a educação que serão ofertadas em nosso país.

O maior ganho proporcionado pela compreensão do conceito de *arbitrário cultural* está justamente na conscientização dos indivíduos de sua própria (agora superada) inconsciência e das possibilidades de dominação cultural que os envolve, possibilitando assim o enfrentamento das imposições culturais e socialmente hierarquizantes do cotidiano, em relação a si como indivíduo e também, no caso dos professores, em relação a seus alunos, através da ação crítica e reflexiva na execução de sua função social.

A partir dessa interpretação cultural do campo, o interesse inicial da pesquisa, que ingenuamente tentava entender *como era a pior escola de um município* passava agora a ser interpretar e explicar *como é a estrutura estruturante que mantém essa cultura de precariedade que todos conhecem, mas ninguém quer entender nem tentar transformar*.

Num exemplo do contexto cultural da escola, em alguns momentos pareceu que sua principal função era “tirar os alunos das ruas” e ajudar na prevenção do suicídio<sup>15</sup>: a

---

<sup>15</sup> Não existem dados oficiais recentes sobre o assunto, apesar de toda a mobilização envolvendo o *Setembro Amarelo* no bairro onde foi realizada a pesquisa (<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-realiza-palestras-em-alusao-ao-setembro-amarelo>, acessado em 11/04/2023), mas, segundo o documento *“Análise descritiva da distribuição espacial dos óbitos por homicídios, acidentes e suicídios, segundo residência”*, desenvolvido entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Saúde e o Sistema único de Saúde (SUS), em 2013 (<https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=20fb16bf-999e-4d2e-a662-abf4112493bf>, acessado em 11/04/2023), o bairro onde foi realizada a pesquisa estava entre os quatro com as maiores taxas de suicídio anuais em Fortaleza, com cinco suicídios por ano. Nesse dado macabro, infelizmente, é onde ocorre a maior aproximação entre dois dos bairros com maior diferença de IDH na cidade. O nome da escola é, inclusive, uma homenagem a um ex-aluno, que havia cometido suicídio.

coordenadora pedagógica informou que ao menos um aluno havia cometido suicídio nos últimos dois anos. Por outro lado, no mesmo período de tempo, nenhum aluno (que eles tivessem conhecimento) havia ingressado no ensino público superior, evidenciando a cultura institucional de uma escola pública regular periférica que, assumindo uma postura “salvacionista”, a qual, apesar de moralmente louvável, não desempenha sua função social, que envolve preparar seus alunos para entender as regras do jogo social e, se for a vontade deles, transformarem a própria realidade, o que por sua vez também pode estar oculto nesse grande número de suicídios<sup>16</sup>.

Ao perceber que a escola não oferecia o que prometia, ao mesmo tempo em que tentava fazer o que não era de sua competência, entendi que a desigualdade educacional é resultado da desigualdade de oportunidades que surge a partir da materialização de políticas públicas reproduzidas em nossa realidade cultural pelos *habitus* dos agentes do campo e transformados em *cultura institucional* através de suas práticas cotidianas, com a anuência do Estado, mantendo assim todo esse círculo de precariedade que envolve a educação pública básica no Brasil<sup>17</sup>.

Dessa forma, tomando os *habitus* como práticas mediadoras dos agentes em relação à estrutura social, é possível demonstrar como os *habitus* individuais dos agentes de qualquer campo, tornados cultura institucional – ou *culturalmente institucionalizados* – podem ser tomados por práticas corporativistas num sentido praxiológico, desempenhando a função de manutenção da hierarquia social estabelecida e influenciando nas disputas de poder ali existentes.

Assim, o que entendemos por práticas escolares ou *culturas educacionais*, são na verdade ações de agentes pedagógico-administrativos que reproduzem exatamente aquilo que se pode definir como os *habitus professorais* comuns à professores de educação básica no Brasil, os quais provêm de uma cultura que envolve desde limitado capital cultural e *habitus*

---

<sup>16</sup> Claro que não se pode culpabilizar somente a instituição escolar por tal situação, mas não temos espaço na limitação desse artigo para aprofundar o debate.

<sup>17</sup> Tal reflexão levou ao conceito ainda incipiente de *corporativismo* como principal hipótese explicativa para evidenciar no que resultam materialmente as práticas como elas são cotidianamente desenvolvidas numa cultura periférica e dominada. Não o corporativismo como tratado atualmente pela teoria social, associado a movimentos políticos da classe trabalhadora e da burguesia decadente, como o sindicalismo ou o fascismo respectivamente, mas sob uma interpretação crítico-reflexiva, tomando o corporativismo como cultura, como práticas cotidianas que mantêm a estrutura estruturante através da reprodução de comportamentos (muitas vezes inconscientes) de agentes nos mais variados campos de interação humana e que resultam – além das coisas serem como são e serem mantidas como são – na hierarquização dos indivíduos na sociedade, uma vez que o corporativismo pode proteger aliados e manter adversários políticos controlados nas lutas de todos contra todos existentes em qualquer campo de interação social humana. O conceito será aprofundado em texto posterior.

individuais limitantes, dois modelos educacionais distintos (e distintivos) num mesmo território, espaços físicos precarizados e materiais insuficientes, além da má formação acadêmica, neoliberal e periférica, de pouca leitura e debate, e voltada para a dissimulação do arbitrário cultural burguês.

Tudo mantido pelas políticas públicas estatais e influenciando diretamente na distribuição de capital cultural e na manutenção de privilégios na periferia do sistema capitalista. Um *arbitrário cultural*, enfim.

#### 1.4.2 A “pior escola” de algum lugar e a naturalização da precariedade<sup>18</sup>

“Li nos jornais por aqui há um certo tempo que alguns professores encontraram uma pesquisa que foi enviada nos anos trinta para algumas escolas no país. Tinha um questionário perguntando quais eram os problemas em dar aulas nas escolas. E eles acharam esses formulários, tinham sido preenchidos e enviados de várias partes do país respondendo a essas perguntas. E os maiores problemas que conseguiam citar eram coisas como conversar em sala de aula e correr nos corredores. Mascar chicletes. Copiar dever de casa do colega. Coisas desse tipo. Então eles pegaram um desses formulários que estava em branco e imprimiram um punhado deles e mandaram para as mesmas escolas. Quarenta anos depois. Bem, eis que chegam as respostas. Estupro, incêndio criminoso, assassinato. Drogas. Suicídio. Então eu penso sobre isso. Porque boa parte das vezes em que eu digo qualquer coisa sobre como o mundo está indo para o inferno as pessoas meio que sorriem e dizem que estou ficando velho. Que esse é um dos sintomas. Mas meus sentimentos a esse respeito são que alguém que não saiba a diferença entre estuprar e assassinar pessoas e mascar chiclete tem um problema muito maior do que o meu. Quarenta anos também não são muito tempo. Talvez os próximos quarenta façam alguns deles saírem do éter. Se não for tarde demais.” (CORMAC MCMCCARTHY - Onde os velhos não têm vez, 2010)

Mas, como havia sido construído, no cotidiano e nas práticas pedagógico-administrativas da MNS, esse resultado? E, afinal, como os piores se tornavam os piores? A verdade é que um *arbitrário cultural* não é construído da noite para o dia, assim como uma cultura institucional também não. Da mesma forma como ninguém, em sã consciência, quer ser o pior no que quer que seja.

Essa tese demonstrará como se dá a materialização de um *arbitrário cultural* no cotidiano de uma escola regular da periferia de Fortaleza, apresentando a complexidade de um campo que não pode ser pensado à parte da realidade sócio-histórica brasileira e à revelia das condições atuais de ensino dos grupos economicamente desprivilegiados de nossa sociedade, os quais costumam ser alienados de participação cidadã e das políticas públicas por aqui desenvolvidas.

<sup>18</sup> O conceito de naturalização dessa passagem foi utilizado no sentido proposto por Jessé Souza (2006, p. 92), onde nunca nos perguntamos o porquê de as coisas serem como são, o que pode ser compreendido como o princípio de nossa desigualdade de entendimento da realidade, ou o princípio de toda a legitimação da desigualdade de oportunidades tão características de sociedades periféricas como a brasileira.

A realidade é que toda a estrutura estruturante da educação pública nacional é uma construção coletiva, naturalizada e desenvolvida, mesmo inconscientemente, pelos agentes que compõem ao campo, desde os governos federal, estaduais e municipais, o ministério da educação, as secretarias estaduais e municipais de educação, passando pelas superintendências escolares estaduais e municipais, coordenadorias, supervisões, direção, professores, alunos, pais ou responsáveis, toda a sociedade, enfim.

Todos somos responsáveis, no mínimo, por omissão. Mas omissão também faz parte da cultura periférica, também é uma construção sócio-histórica e cultural. São práticas que constituem a estrutura estruturante da educação pública brasileira e que são legitimadas pelos agentes que efetivam as políticas públicas estatais.

Dessa forma, a escola e seu cotidiano, se não justificam completamente o limitado desempenho acadêmico dos alunos, podem nos ajudar a entender como as coisas se tornaram (e são) o que são, nos permitindo evitar uma análise restrita às experiências e práticas cotidianas dos indivíduos ou às estruturas objetivas que os envolvia. Numa descrição bastante sucinta, as abordagens *subjetivista* e *objetivista* de análise dos objetos, respectivamente.

Isso porque Bourdieu (1983) demonstrou que existe uma terceira forma de apreensão do mundo social, chamada de *abordagem praxiológica*, que é capaz de solucionar os problemas apresentados pelos conhecimentos anteriores:

[tal conhecimento] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las. (BOURDIEU, 1983, p. 47)

A partir da apropriação desse conhecimento, pude observar com mais atenção a articulação entre o plano de ação ou das práticas subjetivas dos indivíduos e o plano das estruturas ou, em nosso caso específico, o campo da educação pública brasileira, perdida entre as propostas de Estado (as políticas públicas educacionais) e as práticas pedagógicas cotidianas (a cultura institucional) que, no campo onde articulei teoria e imersão, eram explicitadas como despreparo, descaso, cansaço, negligência e variadas formas de violência simbólica, a começar pelo espaço geográfico onde se encontrava a escola, numa rua

malcuidada sem calçadas, localizada num bairro com o 112º IDH<sup>19</sup>, na maior área administrativa e que concentra os piores indicadores sociais e econômicos da cidade.

Com a imersão no campo, comecei a entender o princípio de produção da ordem e da relação entre ação e estrutura analisando os *habitus* dos agentes que observei – um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que são

predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1994, p.60).

A partir do conceito de *habitus*, ou da mediação (passível de investigação) entre a estrutura estruturante e a prática dos indivíduos, pode ampliar consideravelmente a percepção sobre o campo com o entendimento de que a estrutura das práticas sociais não é nem um processo mecânico, realizado de acordo com as condições objetivas de uma cultura ou espaços específicos, nem um processo autônomo e consciente dos sujeitos individuais, já que as práticas são estruturadas e apresentam propriedades culturais das posições sociais dos indivíduos que as produzem e que, por isso mesmo, estão *previamente estruturadas no momento da ação*.

Logo, se todo campo de interação humana é um campo de lutas e disputas pelo poder, e essa “matriz de percepções e apreciações” possui uma dimensão flexível, uma estrutura incorporada, a qual pode ser colocada em ação, estruturando as ações e representações dos sujeitos em situações que diferem das situações nas quais o *habitus* foi formado, o indivíduo pode ajustar suas disposições duráveis para a ação na conjuntura concreta na qual age, segundo as estratégias individuais pelas quais direciona sua existência, sejam essas conscientes ou não.

Nessa perspectiva, o *habitus* desempenha um papel de articulador entre três dimensões fundamentais de análise: “a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p. 29).

<sup>19</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. Fonte: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>, acessado em 20/03/2020.



Assim, como *a cultura precede a ação* e um indivíduo age nas mais diversas situações sociais como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais,

a posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria, diretamente, a agir em determinada direção, mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientam, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p. 31)

O conceito de *habitus* permitiu também entender a violência simbólica cotidiana encontrada nas escolas públicas brasileiras, onde os alunos não são clientes nem cidadãos e o preconceito com os pobres, que legitima e perpetua tais práticas, é o que direciona as ações e o entendimento de como as coisas são.

Na primeira visita à escola, por exemplo, descobri que ela deveria haver sido pintada no primeiro semestre daquele ano, mas a empresa que havia ganhado a licitação simplesmente não apareceu. Assim, seria preciso realizar uma nova licitação e a reforma de 2019 ficaria para 2020. A gestão informou que “foi atrás”, mas o que ficou evidente foi um dos *habitus* presentes no campo: a prática de deixar como está, de esperar que a situação se resolva “no seu tempo”, uma vez que nada acontece, ninguém é cobrado ou responsabilizado pelo que quer que seja.

E isso era perceptível em toda a estrutura. Nas salas de aula onde não havia forro no teto, nas paredes com a tinta descascada e fiações malfeitas, que deixavam expostas o cimento. Tal visual não parecia incomodar alunos ou professores, que demonstravam estar resignados ou conformados. Em nenhuma das conversas realizadas, alunos ou professores criticaram a estrutura física da escola. E, quando o fizeram, foi para evidenciar uma precariedade ainda maior:

O visual não me chamou a atenção, até porque já estudei em escolas com estruturas piores, o que me incomodou foi a gestão (até hoje) malfeita. (DIÁRIO FELICIA, 28/09/2019)

Lá (noutra escola, particular), ao contrário da Nicholson, eu tinha que ‘dá’ um duro danado para estudar e passar, o que não faz sentido, pois dizem que em escola particular vocês tem que “matar um leão”, enquanto na pública, “dois leões”. (DIÁRIO FELICIA, 18/09/2019)

Diante desses relatos, percebe-se que, para os cidadãos brasileiros, “educação de qualidade” continua sendo privilégio, não direito. E nessa escola, que além da espera por algo que não chega ou que, quando chega, jamais é proveniente da urgência, a familiaridade com a falta também era parte da cultura institucional, já que alguns alunos estudavam lá há quatro

anos, desde quando havia 9º Ano. Será que ninguém realmente se importava com aquela condição de precariedade material cotidiana? É claro que sim:

Sempre no meio do caminho fico pensando na burrada que eu fiz de ter voltado para essa escola da sobrevivência. (DIÁRIO FELYCIA, 11/09/2019)

Depois de lá, fui para a Nicholson, no que seria o meu primeiro ano na escola. Achei muito diferente de qualquer coisa, foi aí que percebi a grande diferença entre a escola privada e a pública. O ambiente é totalmente diferente. As pessoas, o meio de ensino... Até parece que aqui os professores estão apenas para fazer seu trabalho e só estuda quem quer! Não tem todo o acompanhamento que a escola particular tem. Ainda penso se isso não é um dos motivos para eu ter reprovado naquele ano... (DIÁRIO FELÍCIA, 19/09/2019)

Mais uma semana sem frequência de professor. Praticamente tivemos cinco aulas no total da semana. Mesmo com a falta constante de alguns professores, ainda nos cobram para todos serem os melhores. Não acho errada a cobrança, só não acho justa. (DIÁRIO FELYCIA, 27/09/2019)

Como aluno do ensino público desde sempre, posso julgar e informar que a falta de professores no ensino médio chegou ao ponto de ser algo 'normal'. (DIÁRIO MANEL, 27/09/2019)

Mas, o que fazer quando não se entende o que e como fazer e, quando se entende, já saímos ou estamos de saída? Essa é a relação que os indivíduos mais pobres desenvolvem, na maior parte das vezes, com a escola. Quando voltam como professores ou coordenadores, diretores ou burocratas de toda a espécie, a relação estabelecida é de trabalho, distância e culpabilização de tudo e de todos, exceto de si. O agente inserido num campo que compõe a estrutura estruturante do Estado (e daqueles que materializam as políticas públicas) inexistente. O discurso é constituído de luta por direitos, consciência de classe (ou interesses), o Estado como “amigo” ou “inimigo” e o desenvolvimento do potencial dos alunos, mesmo quando estes são classificados no Conselho de Classe<sup>20</sup> como fracos, desinteressados, apáticos e dominados pela tecnologia “vazia”.

E as salas continuavam não sendo limpas diariamente, nem organizadas para recepção dos alunos no dia seguinte, o que também não incomodava aos professores. As janelas da escola não possuíam vidros, apenas tijolos trabalhados em mosaico, como nas casas de veraneio ou varandas sertanejas, localizada num bairro que não lembrava em nada a capital turística da Avenida Beira-Mar e seus imensos arranha-céus, numa cultura onde a modernidade começa a se materializar timidamente, periférica, recebendo o mínimo que se

---

<sup>20</sup> Conselhos que eram realizados nos intervalos das aulas para “otimizar” o tempo dos professores. E assim, quase 120 alunos eram avaliados e classificados em 20 minutos pelos professores presentes no dia que fosse possível realizar o encontro.

espera do Estado, como escola, asfaltamento das principais avenidas e ruas perpendiculares, assim como manutenção e ampliação da rede de esgoto.

Por lá, que ainda é aqui, não existem construções acima de dois andares. Torres de condomínios residenciais não são realidade. Existem muitos empreendimentos comerciais, como num pequeno centro: lojas de roupas, salões de beleza, mas, destacadamente, lanchonetes. Ali a realidade é outra, as lojas são precarizadas, malcuidadas – não por *falta de capricho*, mas por um senso estético diverso ou pela falta de recursos financeiros para investimento. Há inclusive uma academia de ginástica próxima à escola. A indústria cultural funciona. As pessoas *cuidam* da estética, mesmo que o bairro onde moram, não. Talvez muitas das pessoas que vivem por ali queiram ir para outro lugar, talvez não. Vai saber. Entre os quatro alunos-informantes, dois eram enfáticos em sair do bairro. Outras duas, gostavam. Mas nenhum sentia-se estigmatizado por morar no Belo Horto, numa realidade que incomoda, visualmente, a nós, privilegiados. Essa é a distinção de cidadania recebida por esses brasileiros, e reflete na escola à qual eles estavam acostumados.

Enfim, esse texto não pretende acusar frivolamente ou atacar quem quer que seja, mas evidenciar a efetividade do “fracasso simbólico” de um Estado que não cumpre o que promete, que não oferece cidadania para seus cidadãos mais pobres e que se reproduz nas práticas ou *habitus* de agentes que aplicam, sem questionar, no limite da lei de uma dada ordem social, as práticas de uma cultura que não pretendem transformar, seja por desconhecimento, descaso, desinteresse – ou algum interesse político ou particular ou, simplesmente, cansaço:

Depois do intervalo, a Coordenadora, *aproveitando* a falta de professores e para evitar que fossem liberados muito cedo, avisa os alunos que os dois 3º Anos farão uma redação. Eles ainda tentaram protestar: ‘Mas já fizemos redação nessa semana’. ‘Ah, nunca é demais, e sempre é bom’, rebate a Coordenadora, e emenda: ‘É bom para a escrita’. Mas é terrível perceber que não há um método por trás de toda essa prática cotidiana, apenas adaptações aos ‘imponderáveis’ do dia, geralmente causados por professores faltosos. A Coordenadora perguntou, no final do intervalo, se eu poderia ficar com um dos terceiros anos para recolher o material. ‘Sem problema’, respondi. Agora, aguardo enquanto eles fazem a prova. Nenhuma conversa, estão concentrados. E, então, Waldson, “domando” a cadeira, estatela-se no chão. Barulho alto, o riso é inevitável. A turma dispersa-se rapidamente. Waldson ficou nitidamente desconcertado. Mas, aos poucos, a turma retoma o trabalho. O ‘Gigante’ não escreve nada. Apenas olha a folha, sentado, como sempre, de lado, com uma das pernas apoiada na cadeira enquanto a outra mantém-se estendida. Hoje, no intervalo, também descobri que Michelle, professora de Português que acompanho as aulas, falta muito. Conversamos também sobre todas as faltas existentes na escola e na comunidade, e que os afetará diretamente, tanto agora como no futuro, suas trajetórias educacionais e profissionais. Eles entenderam que a falta constante também é uma forma de educar, de relacionar-se com o mundo do trabalho e que, da parte deles, resignação excessiva também é consequência direta disso. Breno, o ‘Gigante’ de olhos e boca pequenos, olhar assustado que facilmente

transforma-se em malícia, entrega o material sem escrever uma linha sequer. ‘Tem certeza?’, pergunto. Envergonhado, apenas resmunga algo inaudível e sai de sala. Evitou meu olhar, e me pergunto como ele chegou até ali e as dificuldades que terá na vida, sem que a escola o tenha ajudado a superar, ou no mínimo entendê-las. Percebi seu esforço intelectual enquanto iniciava a tarefa, mas também percebi uma espécie de total desconhecimento do que deveria ser realizado com aquele material. Quando saí da escola, encontrei com Talisson, professor de Português dos 2º Anos. Ele me disse que está na escola há 4 anos, trabalha pelas manhãs e tardes, nas segundas e quartas-feiras. Disse que nenhum aluno da Nicholson é aprovado há dois anos em nenhuma Instituição Pública de Ensino Superior. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2009)

Dois anos. Quatro turmas de Terceiro Ano, com uma média de 28 alunos por turma. Quase 120 jovens ao ano chegando à idade adulta malformados ou formados na resignação da falta, direcionados às funções mais mal remuneradas do mercado de trabalho, à uma provável imobilidade geográfica e à absorção cultural quase restrita ao Belo Horto. Mas, naquela escola pública, a cultura dominante era não forçar demais e levar a coisa sem mais percalços, naturalizando as faltas que a atingiam, fossem de receita, estrutura ou pessoal, até o final do ano, para ver o que se podia fazer no ano seguinte. E de novo, e de novo...

Aliás, se nas escolas privadas a máquina do vestibular estava a toda ao longo do ano, na NMS a situação era bem diferente: há aproximadamente quinze dias da prova SAEB e trinta ou quarenta dias do ENEM, os alunos dos terceiros anos do ensino médio da Nicholson tinham apenas duas aulas em cinco. Foi quando percebi que o IDEB era apenas um entre tantos outros aspectos que poderiam ser observados num campo de interação social como uma instituição educacional pública. O primeiro segredo revelado pela pesquisa, aliás, foi o desempenho da escola no IDEB 2017, já que os alunos não sabiam dessa classificação e consideravam a Escola Nicholson uma boa escola, apesar de alguns atritos com coordenação e direção.

Tal situação inclusive me levou a relativizar o conceito de “boa” ou “má” escola, já que o que poderia ser considerado como um espaço precarizado para o ensino era, para aqueles indivíduos, a escola à qual eles tinham acesso, “gostando” ou não. Para eles, cerceados de cidadania em suas existências e cotidianos que, sob o descaso do Estado, podiam morar perto de esgotos a céu aberto, vielas mal iluminadas, num cotidiano de escassez de direitos e excesso de violência, aquela era a única escola “possível”, mesmo que eles admitissem posteriormente saberem se tratar de uma escola de má reputação, mas que, justamente por isso, poderia ser um caminho fácil para terminarem a formação básica.

No período do ENEM, quando a pressão se fez mais forte e eles perceberam o rito de transição do qual faziam parte, nessa passagem da adolescência colegial para a idade adulta universitária e/ou profissional, o sofrimento tornou-se evidente, assim como a certeza de que

“não estavam preparados” para a prova, e passavam a “culpabilizar” a escola e os professores por sua condição. “Nesse ano as coisas estão piores...”, declarou Manel, um dos informantes.

Alguns poderiam dizer que eles começavam a entender as regras do jogo. Na verdade, também tive que relativizar a noção de *desempenho* na avaliação da qualidade do ensino em Fortaleza visto que, conforme confirmou noutra conversa a Coordenadora, A Escola Nicholson, até 2017, pertencia à classificação de “Escolas Prioritárias”<sup>21</sup>, mas agora, como haviam aumentado 0,5 pontos na última avaliação, já não faziam mais parte desse grupo.

E assim, aquilo que poderia ser considerado um fracasso por alguns, pelos nativos era visto como um exemplo de sucesso de gestão. Porém, a classificação era desconhecida pelos principais interessados – os alunos, e não parecia ser levada a sério pelo quadro docente.

Quadro este surpreendente, visto serem em sua maioria concursados, com mais de quatro anos de casa, alguns com uma década ou mais. Porém, como de costume, faltosos, cansados, prontos para desabafar sobre os males cotidianos que afligem a função e sobre seu, supostamente, heroico papel social de libertação das massas.

As faltas eram uma constante, totalmente naturalizadas pelos alunos, a ponto de o fato ser tratado como algo comum em seus diários, assim como atrasos, falta de material e a própria estrutura física precária da escola. É essa construção da subjetividade dos indivíduos que pode ser conceituada como *naturalização da precariedade*.

### ***1.4.3 Um olhar estranhado sobre relações sociais naturalizadas***

No Brasil, não é recente a ideia da inferioridade intelectual dos indivíduos mais pobres, especificamente no que diz respeito a seu desempenho na escola. Essa noção levou, historicamente, a um afastamento entre as políticas educacionais brasileiras e as teses defendidas pela liberal-democracia – ironicamente, seu principal modelo teórico e ideológico

---

<sup>21</sup> De acordo a coordenadora pedagógica, trata-se de escolas que supostamente recebem “maior” atenção do Governo Estadual por ter um desempenho tão fraco que sequer entram no ranqueamento divulgado todos os anos. Em consulta ao site da Secretaria de Educação, porém, não há qualquer menção a tal termo ou classificação, mas, segundo o documento “Passo a passo para adesão ao Programa Saúde na Escola no biênio 2021-2022”, divulgado pela Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Sul, são escolas prioritárias: todas as creches públicas e conveniadas do município; todas as escolas localizadas em área rural; as escolas com alunos em medida socioeducativas, escolas que tenham, pelo menos, 50% dos alunos matriculados pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202102/18102752-passo-a-passo-adesao-pse-2021-2022-1.pdf>, consultado em 11/04/2024).

–, encaminhando-as para tentativas equivocadas (e até agora fracassadas) de soluções para os problemas da escola pública no país.

Para Patto (1999), essa maneira dominante de pensar a educação escolar das classes populares, a qual gira em torno do olhar preconceituoso acerca da inferioridade intelectual do povo, certamente contribuiu para a ineficiência histórica da escola pública brasileira.

Da análise desse olhar preconceituoso, podemos facilmente entender como foi ofertada a educação para os pobres em nosso país, já que, ao conhecermos a realidade da educação oferecida aos mais desprovidos, nos tornamos capazes de desenvolver um olhar mais crítico e compreensivo acerca daquilo que nos constitui, cultural e historicamente, enquanto nação.

Além disso, torna-se evidente como a escola, de forma perversa, privilegia os mais aptos e exclui os menos adaptados, atuando como espaço de distinção e perpetuação de preconceitos, mesmo havendo absorvido recentemente o discurso da integração e valorização das diferenças.

Foi Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2002), quem teve o mérito de formular, teórica e empiricamente, uma resposta original para o problema das desigualdades escolares. Ele e seus colaboradores, esclareceram significativamente como a escola, na verdade, melhor protege os privilégios sociais, econômicos e culturais do que os transmite. Assim, sob a aparência de formalização da igualdade, o sistema de ensino exerce uma função de conservação social através de operações de seleção que se materializam tanto no fracasso dos indivíduos em alcançar este ou aquele ramo do ensino superior e nele triunfarem, como no abandono da escola.

A importância dessa proposição, como demonstram os autores (2002, p. 16), decorre do fato de que

[...] até a década de 1960, predominava nas Ciências Sociais e no senso-comum uma visão extremamente otimista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 16)

Assim, a partir da análise das particularidades da educação francesa, teve início um processo de reconhecimento de que o desempenho escolar não dependia simplesmente dos dons individuais, mas também da origem social dos alunos, o que envolvia classe, etnia, sexo, local de moradia, dentre outros.

Além disso, essa nova abordagem sobre a educação nos anos 60 estava relacionada a alguns efeitos inesperados da massificação do ensino, como o sentimento de frustração dos estudantes franceses devido ao baixo retorno social e econômico proporcionado pela certificação escolar no mercado de trabalho, além do caráter autoritário e elitista do sistema educacional<sup>22</sup>.

Dessa forma, os anos 60 são marcados na Europa pela chegada da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra ao ensino secundário e à universidade. Essa geração, composta por indivíduos de setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, se vê frustrada – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – em suas expectativas de mobilidade social através da escola. Assim, é a decepção dessa “geração enganada” o que alimenta uma crítica feroz ao sistema educacional e contribui para a eclosão do amplo movimento de contestação social, conhecido como o “Maio de 1968”<sup>23</sup>.

Se Bourdieu questionou frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura, através da análise histórica do fracasso escolar no Brasil, Patto (1999) evidencia como as explicações para esse fenômeno estão diretamente ligadas à narrativa capitalista de compreensão da realidade, e como tal discurso serve à perpetuação da dominação (cultural, social, econômica e política) sofrida pelas famílias mais pobres, uma vez que, através das ambiguidades interpretativas do conceito até então, e apesar do discurso pró-educação igualitária adotado pelos proponentes das políticas públicas

---

<sup>22</sup> Características que, no caso periférico brasileiro, começam a ser sentidas com mais força a partir da década de 1990, com a implantação do modelo econômico neoliberal nas políticas educacionais.

<sup>23</sup> O Maio de 68 foi uma grande onda de protestos que teve início com manifestações estudantis para pedir reformas no setor educacional. Diante da reação violenta do Estado, o movimento cresceu tanto que evoluiu para uma greve de trabalhadores que balançou o governo do então presidente da França, Charles De Gaulle. No auge do movimento, quase dois terços da força de trabalho do país cruzaram os braços. Pressionado, no dia 30 de maio o presidente De Gaulle convocou eleições para junho. Com a manobra política (que desmobilizou os estudantes) e promessas de aumentos salariais (que fizeram os operários voltar às fábricas), o governo retomou o controle da situação. As eleições foram vencidas por aliados de De Gaulle e a crise acabou. Para uma visão aprofundada e ideologicamente posicionada sobre o tema, cf. “Paris: maio de 68”, do Grupo Solidarity, lançado no Brasil através da Coleção Baderna, em 2003.

nacionais, o que se percebe é a persistência do fenômeno (entendido como reprovação e evasão nas redes educacionais) em diferentes períodos históricos e políticas públicas, propostas por diferentes grupos políticos, sendo sua responsabilidade creditada ao aluno e sua própria inadequação ao sistema, ou a fatores externos à Instituição Escolar.

Fica claro como a escola possui um papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpre o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, dissimulando suas origens sociais e convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons de cada indivíduo.

Para o entendimento das particularidades do caso brasileiro, Beserra e Lavergne (2018), consideram a análise de Jessé Souza a que melhor permite enxergar as bases da dinâmica que impede nossa transformação social e que nos ajuda a entender parte da cultura institucional e da violência simbólica presentes na escola brasileira.

No livro “A Ralé Brasileira” (2011), onde Souza apresenta as bases para uma análise crítica do que chama de *modernidade periférica*, ele demonstra como o maior sucesso do mito da brasilidade reside numa das principais consequências do naturalizado mito da cordialidade, ou “a aversão a toda forma de explicitação de conflito e de crítica” (SOUZA, 2011, p. 39):

A tese de Freyre defende precisamente a unidade substancial dos brasileiros num todo unitário e tendencialmente harmônico. Estamos todos no mesmo barco e devemos ter orgulho do que já construímos [...] e do que ainda temos a construir. (Essa tese) permitia conferir autoridade intelectual e um caráter singularmente “brasileiro” à ideologia orgânica do Estado novo que percebia a nação como superação dos conflitos “mesquinhos de classe”. O elogio da unidade, da homogeneidade, da “índole pacífica do povo brasileiro”, do encobrimento e da negação de conflitos de toda espécie, assim como, no outro polo, a demonização da crítica e da explicitação de conflitos e das diferenças, ganham, a partir desse contexto discursivo e até nossos dias, sua articulação e legitimação máximas. (SOUZA, 2011, p. 37-38).

Para Beserra e Lavergne (2018, p.71), é o mito da cordialidade que orienta os insatisfeitos e/ou injustiçados a acreditar que não são suficientemente brasileiros (já que são chatos ou mal-amados), o que dificulta enormemente a manifestação de conflitos e impede que os desconfortos e mal-estares frutos das relações sociais sejam resolvidos coletivamente.

Ao contrário, é o mito da cordialidade o que leva todos a crer que o problema está sempre no indivíduo, *nunca nas relações que o violentam*. Assim, ou a energia é desperdiçada contra o próprio indivíduo ou, de forma igualmente ineficiente, dirigida contra um Estado idealizado, “visto abstratamente sempre como patrimonialista, corrupto e eterno” (IDEM, P. 71).



Para os autores, esse é o verdadeiro *mito da brasilidade*: o silêncio frente um Estado que nunca é visto através das instituições que o fazem cotidianamente, como a escola, a saúde, o transporte público etc.

Um mito maquiavelicamente perpetuado pelo Estado brasileiro como estratégia de governo já que, desde as primeiras manifestações sobre a “instrução pública”, ainda no Império, até a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou o último Plano Nacional da Educação (PNE), promove racismos sutis em relação aos segmentos mais pobres ou desprovidos de capital sociocultural da população escolar, tanto através da histórica divisão entre educação pública e privada que até hoje organiza a rede regular de ensino como também através da responsabilização individual da condição *natural* que celebra a diferença, desejável e universal, entre os *bons* e os *ruins*, os *fortes* e os *fracos*, os *vencedores* e os *perdedores* ou os *merecedores* e os *fracassados*.

## 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL

Em cada cultura encontramos instituições diferentes, nas quais o homem busca seu próprio interesse vital; costumes diferentes através dos quais ele satisfaz às suas aspirações; diferentes códigos de lei e moralidade que premiam suas virtudes e punem seus defeitos. Estudar as instituições, costumes e códigos, ou estudar o comportamento e mentalidade do homem, sem atingir os desejos e sentimentos subjetivos pelos quais ele vive, e sem o intuito de compreender o que é, para ele, a essência de sua felicidade é, em minha opinião, perder a maior recompensa que se possa esperar do estudo do homem.

(BRONISLAW MALONOWSKI, 1976)

Nesse capítulo, a desigualdade educacional será contextualizada a partir da análise da estrutura estruturante e estruturada da educação pública brasileira, desde sua constituição ainda no Império até o presente, em tempos de predomínio das ideias e políticas neoliberais sob um governo populista-popular em confronto com a cultura política de rapina (SOUZA, 2000).

Segundo Malinowski (1976), o melhor recurso para um etnógrafo (pensemos num pesquisador) é coletar dados concretos sobre todos os fatos observados e através disso formular a lógica geral das regularidades (nesse caso) institucionais.

Ampliando o olhar sobre a educação “brasileira” a partir da teoria e da observação, interpretação e descrição das práticas e subjetividades encontradas no cotidiano de uma escola de educação básica localizada num dos bairros com o pior IDH de uma grande capital do nordeste brasileiro, busquei no diálogo desenvolvido entre a educação e antropologia, iniciado com Franz Boas, uma forma de entender a realidade de nossa constituição sócio-histórica e cultural enquanto povo, que perpassa todos nossos campos de interação social.

Antropólogo alemão naturalizado estadunidense, Boas alertava, já no início do século XX, que o modelo pedagógico ocidental levaria, inevitavelmente, a uma *pedagogia da violência*, uma vez que, historicamente, nossa sociedade e a escolaridade por aqui adotada não desenvolviam (e é possível afirmar que ainda não desenvolvem) mecanismos democráticos e de efetiva participação cidadã, frente às diversidades culturais e sociais.

Nesse diálogo entre os estudos da cultura (no caso da antropologia) e os mecanismos educativos (no caso da pedagogia), foi desenvolvido um campo de investigação que tenta contribuir para o debate sobre as mais diversas e variadas formas de educação existentes diante da diversidade das relações sociais humanas e sua complexidade através do tempo, num mundo em processo de globalização ou, na perspectiva apresentada no texto, de

intensificação da expansão do processo de dominação econômica e cultural dos países centrais sobre os periféricos.

Tendo a cultura como mediadora desse diálogo, que envolve desde as diferentes formas de transmissão formal de conhecimento, como as formas de transmissão da herança cultural através de gerações (e das posições que os indivíduos ocupam socialmente), na análise crítica do caso brasileiro, visto nossa posição periférica nas relações geopolíticas e econômicas nesse contexto globalizado, essa aproximação é necessária, uma vez que:

No pano de fundo da história, os processos culturais revelam-se arbitrários, posto que objetivam não apenas a produção e a reprodução da sociedade em que se está e se vive, mas objetivam, também, interesses e metas que, indo além da própria sociedade, envolvem outras sociedades, outros grupos sociais, outras culturas. (GUSMÃO, 1997, p. 14)

Como qualquer povo, estamos envoltos em relações de poder e dominação num mundo influenciado por lutas de interesses, geralmente com a história contada a partir da perspectiva de grupos hegemônicos numa cultura, homogeneizando politicamente, segundo Gusmão (1997), a diferença que nos constitui e nos torna quem somos, afetando diretamente a maneira como compreendemos a realidade e nos enxergamos enquanto povo, além da forma como constituímos um Estado que desenvolve e materializa as políticas públicas em nosso país.

Boas inclusive respaldou o que Bourdieu defenderia posteriormente na França, ao criticar ativamente o sistema educativo estadunidense e sua ideologia liberal (que contrastava com suas práticas pedagógicas conformistas e coercitivas), demonstrando que a escola não é uma instituição independente e, por isso mesmo, seria incapaz de oferecer independência e autonomia aos indivíduos que a frequentam.

Dessa forma, buscando um modelo homogeneizado de aluno e desconsiderando a diversidade da comunidade que a frequenta, a escola atuaria autoritariamente para conter essa diversidade, perpetuando desigualdades e estimulando preconceitos. Ainda hoje, qualquer diferença continua sendo parte de mecanismos culturais e é elaborada a partir dum olhar evolucionista e preconceituoso, seja social ou cultural, de gênero, classe ou etnia.

Apesar do discurso positivista da educação como parte do processo de formação dos cidadãos de uma nação continuar presente em instituições educacionais e nas palavras dos agentes do Estado, ao entendermos a escola e a educação como culturas, podemos também entendê-las como realidades e práticas em constante mudança que afetam continuamente saberes e fazeres, práticas professorais e a formação de professores, evidenciando a complexidade de um campo que não pode ser pensado à parte da realidade sócio histórica

brasileira e à revelia das condições atuais de ensino, principalmente para os grupos economicamente menos privilegiados da sociedade, os quais costumam ser alienados de participação cidadã e das políticas públicas por aqui desenvolvidas.

Entender e explicar a educação que é oferecida e concretizada através de um sistema público de educação que perpetua a exploração de classes e a desigualdade social pode inclusive nos auxiliar a entender porque as coisas “são como são” no Brasil, por que existem “duas escolas” em nosso país – uma para ricos e outra para pobres – e porque uma quantidade enorme de indivíduos, de forma perversa, é privada de uma educação pública de qualidade, crítica, emancipadora, tecnicamente qualificada e que supra as carências de capital cultural desses indivíduos, os quais sofrem toda sorte de violência ao longo de suas existências e acabam sendo direcionados, após a escola, para subempregos, onde são explorados como mão-de-obra abundante e barata numa sociedade de origem escravocrata que reflete a forma como são desenvolvidas as relações entre os Estados periféricos do sistema capitalista e seus “cidadãos”.

Afinal, a escola,

hierofante da necessidade, precisa convencer os indivíduos que eles mesmos escolheram ou conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou. (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p. 216)

Assim, para compreender e explicar como

os efeitos sociais das ilusões comuns ou eruditas que estão sociologicamente implicadas no sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura de classe não são ilusórios (IDEM, 1992, p.214)

precisamos primeiramente entender que

o sistema de ensino tende a objetivamente produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento. (IBIDEM, 1992, p. 215)

Ou seja, a legitimação da ordem estabelecida pela escola presume o reconhecimento social da legitimidade da escola. Numa palavra, é o desconhecimento das condições sociais da combinação entre as estruturas e os *habitus* que gera o desconhecimento do *habitus* como produto reprodutor daquilo que produz e, ao mesmo tempo, o reconhecimento das estruturas da ordem assim reproduzida.

Mas, como em alguns momentos os conceitos bourdieusianos são capazes de nos confundir, basta que pensemos as práticas pedagógicas como práticas culturais desenvolvidas ao longo do tempo num espaço geográfico específico e a instituição como um campo

investigativo onde tentamos entender e interpretar o sentido que os indivíduos dão para suas práticas.

## **2.1 A lógica geral das regularidades institucionais observadas**

Para transformar algo, é necessário primeiramente conhecê-lo. Quando a transformação envolve ações baseadas em dados científicos, exige, além de conhecimento, entendimento e explicação. Então, para interpretarmos criticamente a “escola” e a “educação” pública brasileiras, precisamos entender, além das políticas públicas que as materializaram nas últimas décadas, também os discursos e práticas que, influenciados por orientações de organismos internacionais, produziram um novo discurso acerca das concepções de escola, do conhecimento escolar e da reformulação dos currículos.

As políticas educacionais brasileiras são convencionadas pelas orientações de organismos internacionais desde a adesão do Governo Federal às recomendações formais expedidas nas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e outros eventos patrocinados pela Unesco e pelo Banco Mundial. Libâneo (2016) inclusive demonstrou como essas ligações ocorreram nos sucessivos governos após a redemocratização e continuam ocorrendo ainda hoje.

Essas orientações, baseadas em análises econômicas, repercutem nas políticas educacionais, como demonstrado por Algebaile (2009), quando caracteriza as políticas de expansão das escolas no Brasil como estratégias do Estado para atenuar os potenciais conflitos vinculados à intensificação da pobreza, redução de direitos e desmonte de horizontes.

A internacionalização das políticas educacionais teve início no contexto da globalização, onde as agências internacionais multilaterais de tipos monetário e comercial passaram a formular recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas agências, criadas pelo governo dos Estados Unidos durante a Conferência de Bretton Woods, realizada no estado de New Hampshire (EUA) em 1944, passariam a regulamentar, no âmbito do direito internacional, o predomínio do país em assuntos mundiais, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países politicamente alinhados após a 2ª Guerra Mundial.

A Conferência reuniu 44 nações com o objetivo de definir novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, tarefa que coube principalmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. Inicialmente, o Banco Mundial se dedicava a

conceder empréstimos com juros baixos para a reconstrução de países devastados pela Segunda Guerra, mas, com a intensificação da globalização econômica, passou também a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura, impondo, entretanto, políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países.

Para Libâneo (2016), no campo da educação,

*internacionalização* significa a estruturação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, baseada numa agenda globalmente estruturada que se reproduz em documentos de políticas educacionais nacionais, como diretrizes, programas, projetos de lei etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43)

Os organismos internacionais mais atuantes no campo das políticas sociais, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Estrategicamente, essas organizações atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dacar, no Senegal (2000), dentre outras. Os documentos originados e firmados pelos países-membros nessas conferências e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm, até hoje, servindo de referência para as políticas educacionais do Brasil (SAVIANI, 2009; BRASIL, 2013; EVANGELISTA, 2013)

Foi nesse contexto que se instituiu, internacionalmente, um padrão universal de políticas para a educação, baseado em indicadores e metas quantificáveis, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais. No discurso presente nos documentos do Banco Mundial (LIBÂNEO, 2016), a educação é tratada como “a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza”. E, nesse enfoque de educação, além dos papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estarem ausentes, a escola fica reduzida a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa abordagem simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação “qualificada” da força de trabalho.

Assim, uma vez que as políticas públicas educacionais no Brasil são subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manutenção da competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados, a educação escolar volta-se também para a solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do

mercado, comprometendo-se em sua função social de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Enfim, nessa grande representação que são as políticas internacionais de alívio da pobreza, experienciamos atualmente duas abordagens informais na escola pública brasileira regular, conforme descrito por Libâneo (2016): uma *instrumental-imediatista*, caracterizada por um mínimo de conteúdos necessários para o trabalho e para o emprego, e outra, *de convívio e acolhimento social*, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando formar os indivíduos para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais.

Porém, na realidade brasileira, dificilmente materializamos uma escola voltada para a promoção da emancipação intelectual e política dos indivíduos, além da articulação de processos de pensamento que os ajudem a compreender e analisar criticamente a realidade.

Ao contrário, o que geralmente encontramos é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, na maioria das vezes sequer visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho ou então, escondida na “diversidade” para evitar os necessários – porque costumam produzir transformações – mas temidos – porque geralmente transformam as estruturas de poder dos campos – *conflitos sociais*.

E seguimos reproduzindo as desigualdades sociais através das desigualdades educacionais, e nos resignando em discursos otimistas-alienados e na idealização-representação de ações revolucionárias que não se efetivam nas práticas *reprodutivistas* do cotidiano escolar.

O desinteresse em promover a cidadania dos indivíduos mais desprovidos economicamente no Brasil é antigo, remontando aos tempos de colônia de exportação portuguesa. Se, ainda no tempo do Império, a educação por aqui praticada era vinculada à complexa estrutura escolar jesuíta, predominantemente voltada às elites, as políticas de descentralização criadas pelo Ato Adicional de 1834<sup>24</sup> deixavam a responsabilidade das escolas com os governos provinciais, tendo como grupo focal homens livres e dando início às práticas político-econômicas de dominação regional até hoje existentes.

Assim, desde esse período, a instrução pública foi sendo constituída desigualmente no território brasileiro em função das demandas de cada província. Nem mesmo a abolição da escravidão e as mudanças nas relações e trabalho, que passava a

---

<sup>24</sup> Cf. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ato-adicional-de-1834-o>, acessado em 25/10/2023.

demandar mão de obra especializada, transformaram a ideologia colonial e escravocrata dominante nas relações sociais.

Somente na “re-europeização do Brasil” (Beserra e Lavergne, 2018), com a revalorização de valores burgueses oriundos de países como França, Inglaterra, Alemanha ou Itália, que impuseram o ideário da “modernidade” em manifestações como a urbanização do país e a valorização do talento individual e da perícia técnica requerida pela máquina, precursora de um novo tipo de relação social baseada no mercado, é que um enorme contingente de mestiços, filhos ilegítimos de senhores e padres, muitas vezes letrados, formados ou detentores da citada perícia, encontrou oportunidades de ascensão social antes imprevisíveis (SOUZA, 2000, P.241).

Esse processo de incorporação do mestiço à nova estrutura social, porém, ocorreu paralelo ao de proletarização e discriminação do preto, o que fez com que o mulato se tornasse o elemento capaz de ascensão social e competição com os indivíduos brancos na sociedade brasileira, até então seguros de sua posição (FREYRE, 1990, P.399). E foi também esse novo estrato social quem alimentou a reivindicação, cada vez maior, por educação pública e formação profissional (BESERRA E LAVERGNE, 2018, P. 84).

Mesmo com a Proclamação da República, em 1889, e o advento de um regime federativo, a instrução popular continuou como responsabilidade dos estados, o que manteve a dificuldade de implantação de um projeto educacional único, devido aos diferentes interesses em disputa. Na verdade, podemos afirmar que um sistema nacional de ensino era algo completamente alienígena a uma sociedade que mal havia saído da escravidão e que a posição de país agroexportador e ex-colônia não justificava o investimento, sequer a necessidade de um sistema de educação nacional.

Como bem argumentam Beserra e Lavergne (2018), o problema do Brasil e das ex-colônias no século XIX, e que persiste até hoje, era o de poder acompanhar intelectualmente as ideias produzidas nas sociedades industriais avançadas e *não compreender* que essas foram frutos das condições materiais e sociais que as produziram, da cultura desenvolvida por cada povo e nação.

Assim, além das desigualdades sociais, herança do sistema colonial não superada com o capitalismo periférico por aqui desenvolvido, as ex-colônias tiveram que lidar desde sempre com o consumo material e espiritual de suas classes dominantes pautadas nas demandas dos países industriais avançados, e com uma industrialização concentrada no desenvolvimento de apenas uma região, o sudeste, num exemplo de como a educação pública



é pensada e desenvolvida somente onde a demanda econômica e a necessidade produtiva justificam o investimento.

Tal condição mantém até hoje a segregação de classes sociais no campo educacional, materializada pela distinção de oportunidades educacionais num sistema tensionado pelas disputas entre os interesses públicos e privados, numa cultura desenvolvida pelo Estado brasileiro que, independente do sistema de governo, sistematicamente formou e legitimou a existência de diferentes tipos de indivíduos e, conseqüentemente, diferentes tipos de cidadania (BESERRA E LAVERGNE, 2018, P. 94).

Segundo Gussi (2016), na última década do século passado, no período de materialização das reformas do Estado brasileiro (BRESSER PEREIRA, 1998), a avaliação foi imposta na agenda governamental como elemento constitutivo da gestão pública, conforme os critérios de eficiência administrativa propostos pela agenda neoliberal.

No contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, onde predominam os pressupostos da agenda neoliberal e seus modelos avaliativos materializados, uma abordagem cultural que busque as interpretações dos diferentes agentes envolvidos com o campo nos ajuda a compreender a desigualdade educacional a partir da atuação dos Estados nacionais, de suas contradições e de sua distinta e distintiva relação com as diferentes classes sociais que compõem a nação e os diferentes agentes que compõem aos campos, todos envolvidos pelas políticas públicas e imersos em universos de sentidos e significados, na particularidade de suas culturas.

Mas, para que essa abordagem cultural e crítica ocorra, é necessário que realizemos o que Clifford Geertz (1989) definiu como uma “descrição densa”, interpretativa dos diferentes significados acionados publicamente pelos agentes no contexto das ações que envolvem as políticas, a começar por sua trajetória institucional<sup>25</sup> (GUSSI, 2008).

Assim, para compreendermos *culturalmente* o que significa política, precisamos lembrar que não existe apenas um sentido sobre o que quer que seja e que, além disso, qualquer sentido dado a algo pode passar por ressignificações, segundo os distintos posicionamentos dos agentes nos vários espaços institucionais (ou fora deles) que percorre, ou

---

<sup>25</sup> A noção de trajetória é aqui tomada como aporte para ampliação da perspectiva avaliativa (GUSSI, 2008). Tal noção, que, assim como a sociologia reflexiva de Bourdieu (1989), encontra no devir, e partir das representações dos agentes envolvidos na política, o campo compreensivo para o desenvolvimento e problematização da pesquisa. Lembrando que na proposta articulada por Bourdieu, onde o conceito de trajetória compreende “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (Bourdieu, 1996, p. 81), não se busca interpretar a vida como um conjunto coerente e orientado, que se desenrola seguindo uma ordem lógica, mas sim como algo que se desloca no espaço social e não está vinculada apenas a um sujeito, mas a sujeitos sociais (ou não a uma instituição, mas a instituições).

seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição ou na comunidade destinatária desta política ou programa.

De forma ilustrativa, na abordagem aqui defendida, para analisar uma política, é preciso conhecer os agentes e destinatários dessa política através de um processo de imersão no campo, buscando variados entendimentos de diferentes indivíduos acerca da política, de seus objetivos, ações e resultados.

Assim, construir metodologicamente a trajetória de uma política pública, no contexto de uma comunidade local específica, implica o desenvolvimento de uma “descrição densa” que nos leve à compreensão analítica dos padrões de intervenção do Estado e das possibilidades de proposição de mudanças dessas políticas a partir da compreensão das mesmas, a começar pela representação de uma realidade avaliativa e competitiva, fomentada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o BID e suas políticas de financiamento, que remetem a uma avaliação nos marcos políticos neoliberais.

No Brasil, essa perspectiva tomou forma com a Reforma do Estado nos anos 1990, quando se impôs um modelo de avaliação de gestão pública ajustado às demandas do Banco Mundial (Bresser Pereira, 1998; Banco Mundial, 2004).

Segundo Gussi (2016), a essa agenda política circunscreve-se um modelo de avaliação de programas, projetos e políticas, sobretudo governamentais, baseados em critérios pré-definidos de eficiência, eficácia e efetividade. Quase sempre reduzidas à dimensão econômica, essas avaliações têm como objetivo demonstrar o sucesso ou fracasso das políticas a partir da construção de indicadores, notadamente estatísticos, que revelam a otimização da relação custo-benefício, previamente calculada, em relação ao investimento realizado na execução de programas, projetos e políticas.

Numa palavra, trata-se da imposição de um modelo de avaliação de cunho técnico-formal, entendido como um modelo único e universal, que traz em si uma proposição epistemológica funcional e positivista que desconsidera os agentes sociais envolvidos nas e pelas políticas, bem como os contextos sócio-políticos e culturais nacionais, regionais e locais onde essas políticas são materializadas, e as contradições neles inerentes.

Tal modelo representa uma forma de avaliar associada a um campo político de afirmação de um Estado regulatório, regido pelas regras de liberalização do mercado, onde as políticas e programas de corte social devem estar circunscritas e ser avaliadas.

Enfim, a abordagem das políticas públicas apresentada nessa tese busca, além de aprofundar o olhar sobre das desigualdades educacionais materializadas e mantidas pelo Estado brasileiro alinhado à perspectiva regulatória e às dinâmicas do mercado, ajudar a

estruturar uma base para formas mais efetivas de afirmação da cidadania em nosso país. Um olhar urgente sobre um tema que envolve a transformação de um direito dos cidadãos brasileiros numa oportunidade de negócio cada vez mais lucrativo.

## **2.2 A reforma do Estado brasileiro e o consenso da “crise de aprendizagem”**

Não podemos entender e, obviamente, explicar políticas públicas sem analisar a estrutura estruturante e estruturada do sistema produtivo que influencia sua materialização.

A chamada “globalização”, que, criticamente, deve ser tratada como a ampliação da dominação da cultura capitalista nas mais diversas sociedades, caracteriza-se pela homogeneização da diversidade cultural para abertura de mercados e ampliação de lucros de instituições privadas apoiadas pelos governos de seus países.

Apesar da histórica estrutura dos estados nacionais manter-se estável e dos mesmos ainda deterem as decisões sobre os modelos e direcionamentos dos sistemas educacionais, o que ocorre nessa cultura é uma transformação na forma de atuação do Estado, onde o social perde espaço para o econômico e o local/nacional sofre forte influência do global, ocorrendo uma tecnificação da política, onde essa passa a ser reduzida à administração e avaliação.

Como resultado, as ações do Estado sobre os rumos da nação, dependendo da ideologia política do governo que estiver no poder, passam pela agenda da globalização que, se não impõe sua vontade às agendas nacionais, as influencia fortemente.

Assim, numa interpretação bourdieusiana, somente participa do “jogo” quem aceita suas regras, o que faz com que o poder dos estados nacionais fique tensionado entre a autonomia de definição das políticas públicas e uma agenda dominante externa, composta por demandas que nem sempre podem ser atendidas pela estrutura que possuem ou que não correspondem às necessidades nacionais e locais mais imediatas.

Nessa perspectiva tecnicista, onde a educação é transformada num produto ou serviço negociável, as políticas educacionais são submetidas à economia, não apenas pela dependência de recursos financeiros, mas também pela imposição ideológica de como o Estado e as políticas por ele desenvolvidas devem funcionar.

Dessa maneira, apesar do discurso que busca sempre encontrar uma razão técnica para justificar a pauta economicista, o que define as agendas políticas são ações políticas e, portanto, ideológicas.

Porém, apesar de toda a dominação cultural capitalista e economicista, é no cotidiano escolar que as políticas públicas são materializadas, segundo as culturas institucionais e as ações dos agentes que atuam nesses campos. Isso significa que, por si, a cultura capitalista-economicista não é capaz de determinar como será a materialização da educação ofertada por um Estado, mas sim sua estrutura burocrática e a forma como os agentes desse Estado atuam.

Portanto, o que a globalização impõe culturalmente é a homogeneização de currículos e a rotinização de práticas, ressignificando a noção de educação e transformando as formas como ela é materializada, a começar pela ideia hegemônica de evitar hostilidades em relação à acumulação capitalista<sup>26</sup>.

Numa palavra, uma vez tratada como mercadoria, a educação não conseguiria ficar imune à globalização. Para Dale (2004) apud Souza (2016), a globalização envolve um conjunto de implicações muito forte sobre a educação e isto não é reduzido a um país em particular, de forma que a estruturação dessa influência se traduz, em essência, a uma espécie de *governança global*, com a economia sendo a grande chave para a regulação e para a definição das políticas nos níveis nacional e internacional.

A chamada globalização equivale a um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores, o que levou também à criação de novas formas de governança supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes por meio das Organizações Internacionais não-Governamentais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial).

Porém, como bem demonstrou Souza (2016), elas não operam de forma tão articulada. Ao contrário, respondem a interesses imediatos, muitas vezes contraditórios ou não coincidentes. Para a UNESCO, por exemplo, todas as pessoas têm direito ao que chamamos no Brasil de Educação Básica (UNESCO, 2000), já para o Banco Mundial, todos devem receber uma educação que ofereça habilidades básicas com formação extraescolar, conforme o perfil do mercado e da sociedade (BANCO MUNDIAL, 2011).

Os custos e consequências dessas perspectivas diferenciadas são também diferenciadas, além do que representam, no que diz respeito à cidadania, cultura e inserção

---

<sup>26</sup> Se pensarmos que as políticas públicas educacionais cearenses serão agora as políticas públicas nacionais, fica fácil entender o que nos espera como nação, do ponto de vista de educação pública. Cf. <https://mais.opovo.com.br/colunistas/eliomar-de-lima/2020/10/24/empreendedorismo-vira-disciplina-no-ensino-publico-medio-do-ceara.html> e <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/agenda-ministerial-camilo-santana-aborda-investimento-na-educacao-em-evento-no-ceara>, consultados em 29/06/2023.

dos indivíduos na sociedade. Entretanto, ainda que com essas divergências, prevalece, na definição da agenda neoliberal, uma diretriz geral articulada que algumas vezes é representada por uma dessas instituições, noutras, por outra, *o que retira ou minimiza a possibilidade de se supor, justamente, uma ação articulada ou, pior, conspiratória em favor da imposição de uma agenda sobre a autonomia dos estados nacionais.*

No caso da educação, essa agenda consiste em processos de padronização, numa espécie de redefinição do que se entende por educação. O que está em jogo é, portanto, a própria concepção de educação, simplificada na relação entre o estabelecimento de um currículo padronizado, direcionado para o ensino da matemática e da língua materna, e processos também padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão voltada para resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional (SOUZA, 2016).

Analisando a questão curricular, não parece ser possível, num curto período, alcançar um modelo global, porém, há uma aproximação dos currículos mundo afora, de maneira que eles estão se tornando mais parecidos (MEYER et al, 1992). Trata-se, assim, de uma questão muito mais simbólica, porque derivada do processo de globalização, evidenciando uma espécie de neocolonialismo cultural.

Mas, o que pode provocar uma aproximação ainda maior com a ideologia neoliberal foi o surgimento e acréscimo de mecanismos avaliativos internacionais, como o PISA, conduzido pela OCDE, que, como boa parte das avaliações externas não se foca no que foi ensinado, mas, sim, numa régua externa impositiva, que tem crescente poder de indução do que deveria/deverá ser ensinado (FREITAS, 2007).

O que a agenda internacional traz, de acordo com Souza (2016), é a ênfase na gestão por resultados. Em publicação conjunta da OCDE e Banco Mundial (BANCO MUNDIAL; OCDE, 2015), existem explícitas indicações dessa concepção para o desenvolvimento de políticas sociais, ainda que com uma nova configuração. Tal modelo de gestão é orientado para os resultados, dando ênfase para o estabelecimento de resultados mensuráveis a serem obtidos no futuro, além da posterior definição de procedimentos de ação para atingi-los.

Quanto às carreiras docentes, há estudos desenvolvidos pela OECD (2013; 2014) que mostram o roteiro esperado na formação, contratação, regulação e avaliação (FREITAS, 2016). O destaque que a organização dá a tais aspectos está articulado à necessidade de se buscarem formas de ampliar a atração à carreira docente, mas vinculada ao incremento de

práticas avaliativas sobre o trabalho docente, conectadas a um repertório explícito de responsabilidades, o que modifica o fazer docente como tradicionalmente desempenhado.

Finalmente, muitas vezes temos a sensação de que a pesquisa sobre políticas educacionais periféricas evidencia como a educação brasileira é suscetível ou determinada externamente, o que significaria que não restaria muito o que fazer, uma vez que, se as agências internacionais controladoras da agenda são as responsáveis pela determinação da política nacional, de que interessaria conhecer a política educacional desse ou daquele país?

Contudo, o que nos interessa para essa tese é buscar as influências na composição dessa agenda e seus desdobramentos na realidade da educação brasileira, já que, se a agenda que pauta a política educacional deve ser o primeiro momento de disputa política, ela não é o único e ainda temos todas as outras fases de disputa pelo poder na composição de uma política educacional que podem ser questionadas e ressignificadas.

Mas, primeiramente, precisamos entender como essas ideias se impuseram de forma dominante, inclusive nas sociedades periféricas do sistema capitalista.

O Banco Mundial, entre as décadas de 1980 e 1990, passa a justificar a crise educacional mundial como resultado da baixa escolaridade e da falta de capital humano nos países subdesenvolvidos, o que também justificaria sua pobreza. É também a partir desse período que o dissimulado discurso neoliberal passa a tratar tais nações como países *em desenvolvimento*, como se a materialização da pobreza e falta de oportunidades fossem resultados, única e exclusivamente, da incompetência desses países na condução de sua própria existência<sup>27</sup>.

Como resultado dessa perspectiva, no campo educacional, ocorreu um aprofundamento das reformas dos sistemas de ensino nos mais variados países, com os professores e o desempenho dos alunos sendo responsabilizados pela *crise* na escola, e, a partir da segunda década do século XXI, o Banco Mundial passa a ressignificar esses argumentos para intensificar o projeto iniciado na década de 1990.

Operando essencialmente na concessão de crédito aos países-membros, o Banco Mundial<sup>1</sup> (BM) desenvolve estudos e consultorias para governos sobre temas como pobreza, agricultura, indústria, questões ambientais, dentre outros conteúdos destinados às políticas públicas. Na educação, atua, principalmente, diagnosticando problemas educacionais e

---

<sup>27</sup> Cf. “O fim da História e o último homem”, de Francis Fukuyama (Rio de Janeiro: Rocco, 1992). Escrito em 1989, bicentenário da Revolução Francesa, a obra defendia que, com a derrota do fascismo na Segunda Guerra Mundial e a derrocada do socialismo no limiar do novo milênio, o liberalismo seria, a partir de então, a ideia-força para a organização político-econômica das sociedades.

propondo soluções que, geralmente, abrangem reformas econômicas e sociais para diversos setores da sociedade.

Assim, desenvolve orientações e diretrizes para a educação, debatendo questões internacionais, como formação de capital humano, atendimento de necessidades educacionais básicas e alívio/controla da pobreza.

Para Guerra, Gonçalves, Sandri e Figueiredo (2022), essas orientações, iniciadas na década de 1990, impunham-se como educação para todos ou aprendizagem para todos, e indicavam a educação primária<sup>2</sup> como uma necessidade educacional básica para a formação de capital humano e alívio da pobreza:

Estudos do Banco Mundial no início da década de 1980 mostraram taxas relativamente altas de retorno dos investimentos na educação primária (Psacharopoulos e Woodhall 1985). Pesquisas mais recentes mostram que são os conhecimentos e habilidades adquiridos durante a educação primária, e não o número de anos de escolaridade completados, que fazem a diferença na mobilidade econômica pessoal (Glewwe 2002) e no crescimento econômico nacional (Coulombe, Tremblay e Marchand 2004; Hanushek e Kimko 2000). Assim, na medida em que os investimentos públicos na educação primária são eficazes na transmissão desses resultados de aprendizagem, o apoio à educação primária é central para o mandato de redução da pobreza do Banco Mundial (WORLD BANK, 2006, p. 3)

Essa centralidade na educação primária para o desenvolvimento de capital humano e, conseqüentemente, redução da pobreza, propagada a partir da década de 1990, fazia parte da agenda pautada nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)<sup>28</sup>, para o *retorno* da “qualidade educacional”.

Em 2015, os ODM foram reorganizados como Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>29</sup>, acompanhados da pretérita ‘educação de qualidade’, que permanece na agenda mundial. Porém, após o estabelecimento dos ODS e da expansão da educação primária nos países periféricos, o Banco Mundial desenvolve o discurso de que o acesso à educação não é o suficiente para se alcançar a educação de qualidade:

Nos últimos 50 anos, a escolaridade expandiu-se dramaticamente na maioria dos países de baixa e média renda. Em alguns países, essa expansão tem ocorrido em taxas sem precedentes históricos. Outro padrão é a rápida expansão da educação pós-primária, embora muitos jovens permaneçam excluídos até mesmo da educação

<sup>28</sup> Os ODM foram oito objetivos internacionais de desenvolvimento para o ano de 2015, estabelecidos após a Cúpula do Milênio das Nações Unidas (2000), através da adoção da Declaração do Milênio da ONU. Todos os 191 Estados membros à época e pelo menos 22 organizações internacionais comprometeram-se a ajudar a alcançar tais objetivos até o ano em questão. Cf. <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>, acessado em 04/07/2023.

<sup>29</sup> Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Cf. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>, acessado em 04/07/2023.

primária. Assim, mesmo em países com fortes expansões de escolaridade, persistem exclusões devido à pobreza, gênero, etnia, deficiência e localização. Países frágeis e pós-conflito também continuam sendo exceções gritantes ao boom global da escolaridade. (World Bank, 2018, p.58)

E, a partir de então, passa a defender a ideia de que, apesar do acesso à educação básica haver sido alterada significativamente nos países, a exclusão por conta de pobreza, etnia, gênero etc., ainda permanece e contribui para uma *crise de aprendizagem*. No Brasil, essa ideia passa a ser utilizada no processo de ressignificação e intensificação das reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e ainda em continuidade.

Segundo Guerra, Gonçalves, Sandri e Figueiredo (2022), essas reformas podem ser identificadas no ensino médio (Lei nº 13.415/2017), na implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e na constituição do novo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>6</sup>, entre outras políticas educacionais em reformulação.

Tais reformas, iniciadas a partir da reforma do próprio Estado brasileiro da década de 1990, baseiam-se em princípios administrativos gerenciais e afetam todo o universo da escola pública brasileira, desde o currículo e avaliações, passando pelo financiamento, pela formação de professores, dentre outras.

Assim, através da utilização da noção de crise de aprendizagem expressa pelo BM, ocorre uma ressignificação que intensifica as reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 e justifica as mais recentes, numa continuidade dos argumentos gerencialistas baseados na teoria do capital humano.

Nesse processo de reforma do Estado, de perspectiva neoliberal e tomado como necessário para controle da pobreza, é reforçado também o controle de resultados da educação básica por meio de avaliações em larga escala, com a finalidade de verificar a capacidade da escola em aspectos como flexibilidade, resolução de problemas e produção de ideias criativas (GUERRA ET AL, 2022).

Na verdade, o atual estágio de desenvolvimento capitalista é fundamentado na implementação de mecanismos de avaliação, com a finalidade de controlar o sucesso e o fracasso das proposições implementadas pela própria lógica do capital (ZANARDINI, 2008). Isso significa que a análise dos resultados educacionais obtidos por meio dos instrumentos nacionais de avaliação, como o SAEB ou por instrumentos internacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, remetem

ao suposto problema do anacronismo da escola. Ou seja, de forma agregada à publicização dos resultados dos rendimentos escolares vem à tona a afirmação acerca da ineficiência da escola em garantir condições satisfatórias de ensino e



aprendizagem dos conteúdos, atitudes e habilidades tidas como necessárias ao bom funcionamento da sociedade (ZANARDINI, 2008, p.42).

É por isso que, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), o processo de publicização parte da noção de ineficiência do Estado e se sustenta na perspectiva gerencial como alternativa para implementação da eficiência no setor público. Essa concepção vincula-se à construção do consenso<sup>9</sup> sob a perspectiva neoliberal, por conta da qual os sistemas educacionais estão enfrentando

uma crise de produtividade maior do que uma crise de quantidade, universalização e expansão. A crise da escola é apontada como uma crise de qualidade, de eficácia, o que demandaria a implementação das políticas de avaliação concretizadas pelo Estado Avaliador. Diante disso a escola careceria de uma reforma administrativa, associada e integrada à reforma do Estado. Além do que, para sanar tal crise não haveria falta de recursos, faltaria um melhor gerenciamento, controle e avaliação dos recursos existentes e utilizados (ZANARDINI, 2008, p.102).

Nesse contexto de publicização, decorrente da possibilidade do setor “público não-estatal” criar e desenvolver atividades que substituam e/ou se articulem com as políticas públicas, foi intensificado também o processo de *empresariamento* dos serviços públicos como referência de qualidade.

Nessa perspectiva, as soluções para os problemas escolares estão na percepção da escola como uma empresa, onde as de qualidade inferior devem ser fechadas, os estudantes com menor desempenho excluídos através de sucessivos testes e os professores menos eficientes, demitidos. E assim, “como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’” (FREITAS, 2018, P. 28). Para tanto:

inicialmente, cabe destacar o processo de construção da imagem da crise da escola. Na ótica dominante, a crise decorre do fracasso dos educadores, das universidades e, em síntese, da rede pública. Daí a defesa da refuncionalização da escola, por meio da colaboração da sociedade civil, leia-se, dos empresários e das agências do capital (LEHER, 2014, pp.17-18).

Na intensificação da reforma do Estado, o empresariado passou a atuar direta e determinantemente na definição do conteúdo das políticas educacionais, como no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do Movimento Todos pela Educação (TPE), que representou as reivindicações de uma pedagogia dos banqueiros, empresários do setor de comunicações e do ‘Terceiro Setor empresarial’ (LEHER; VITTORIA & MOTTA, 2017).

Assim, a partir da segunda década do século XXI, os argumentos utilizados pelo Banco Mundial e pelo empresariado brasileiro passaram a justificar a necessidade de novas reformas educacionais, por conta de uma crise de aprendizagem. Diante dela, os governos

deveriam direcionar sua atuação para medidas efetivas que promovessem a aprendizagem como parte dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS):

Enquanto os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs das Nações Unidas, que inspiraram esforços de governos e doadores, focaram na matrícula, os atuais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS dão maior ênfase ao aprendizado. O sucesso dos ODS dependerá da capacidade dos países de transformar a retórica em ação, acompanhando o aprendizado (WORLD BANK, 2018, P. 94).

Dando continuidade à dissimulação interessada, ainda em 2011, o Grupo Banco Mundial afirmou que, embora os países *em desenvolvimento* tivessem realizado grandes avanços na direção dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e da educação primária universal, as crianças e jovens saíam da escola sem proficiência em leitura, escrita e cálculo.

Dessa maneira, apesar da agenda fundamentada nos oito ODM estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, para o cumprimento de metas até 2015, o Brasil estava, segundo o BM (2011), entre os países que se mostraram incapazes de efetivar grandes avanços educacionais no que se referia à educação para todos.

Assim, em 2015, os ODM foram retomados e renovados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para o cumprimento de dezessete metas até o ano de 2030, os quais incorporaram e redimensionaram a meta de educação para todos, pois o objetivo não é mais somente a escolaridade, mas também a aprendizagem, com uma nova estratégia do Grupo Banco Mundial (2018) definida como *aprendizagem para todos*, que passa a levar em consideração o que as pessoas aprendem dentro e fora da escola, no mercado de trabalho e na informalidade.

Para Guerra et al (2022), o que se observa então é a resignificação do discurso que enfatiza a educação e a aprendizagem como peças fundamentais na relação entre crescimento econômico, desenvolvimento social e alívio dos níveis de pobreza, além da ênfase numa educação *de qualidade e inclusiva* que, por sua vez, está alicerçada na formação baseada em habilidades e competências, com destaque para as socioemocionais, ocorrendo

um deslocamento do conceito de escolaridade para o de aprendizagem. Assim, ao que tudo indica, o Banco Mundial reforça que os resultados da aprendizagem independem de questões estruturais e físicas das escolas. [...] A ideia de “aprendizagem ao longo da vida” respalda o conceito de empregabilidade. Nesse caso, o Banco Mundial argumenta que o aumento da produtividade dos pobres se dá por meio da aquisição de habilidades e competências (GUERRA E FIGUEIREDO, 2021, pp.14-15).

Nesse projeto formativo do Banco Mundial (associado aos objetivos do empresariado periférico), a ênfase se dá na aquisição de habilidades e competências,

legitimando o discurso da precariedade e da falta de condições da escola para a efetivação da aprendizagem. Não que as escolas públicas regulares não sejam exemplos dessa precariedade, como veremos mais adiante, mas é possível observar que a concepção de mundo presente nesse projeto legitima as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, ressignificando e intensificando a argumentação para constantes reformas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo:

muito mais relacionadas com o domínio do uso, com a aprendizagem, muito mais do que com o conhecimento sobre os processos relacionados à tecnologia, no sentido de permitir um movimento do senso comum para a consciência filosófica. O pragmatismo da aprendizagem, toma em si, características para atender às demandas desafiadoras da realidade mediada pelo mercado de trabalho do século XXI, e não centradas nas necessidades dos sujeitos (ROCHA & HYPOLITO, 2020, p.10).

Assim, a “crise” da educação é sustentada, pelos argumentos do Banco Mundial, a partir da Teoria do Capital Humano. O conceito de aprendizagem, nas proposições e reformas neoliberais, expressa um caráter instrumental e dissolve a função do ensino, da apropriação da cultura e da ciência historicamente acumuladas (GUERRA & FIGUEIREDO, 2021, P. 14-15), com o discurso dissimulando a própria concepção de mundo e de sociedade apontada pela crise de aprendizagem do Banco Mundial.

Se, nesse discurso, o Estado era anteriormente considerado ineficiente na promoção do acesso ao direito à educação, demandando a implementação da lógica gerencial nos serviços públicos, a justificativa atual para os baixos índices de desempenho acadêmico volta-se para a chamada *crise de aprendizagem*, decorrente da suposta incompetência da escola, dos professores e da limitação cognitiva dos alunos.

Nós, porém, já sabemos que se trata de algo mais complexo, porque cultural, porque envolve toda a estrutura estruturante e estruturada da educação pública brasileira, ou seja, todos têm sua responsabilidade na materialização das coisas como são, do Estado e seus agentes à escola, passando pelos cidadãos, empresários, professores e, com menor responsabilidade, alunos. Esses, na verdade, são as verdadeiras vítimas dessa cultura perversa.

Porém, não confundamos essa responsabilização, de abordagem crítica, com a concepção de sistema educacional apresentada pelo Banco Mundial (2011)<sup>30</sup>, que evoca os princípios gerenciais quando se refere aos mecanismos de responsabilização, associados

<sup>30</sup> A gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam (BANCO MUNDIAL, 2011, P. 5).

atualmente às políticas sociais que intensificam regulação, controle e responsabilização de instituições públicas e dos agentes que delas fazem parte.

Tal padronização, atrelada aos interesses do mercado, é mensurada por avaliações que verificam, principalmente, competências em leitura, escrita e cálculo. Além dessas capacidades básicas, ganharam destaque competências diversas, como a cognitiva (capacidade de resolver operações), socioemocional (capacidade reflexiva) e técnica (desempenho de uma função laboral específica) (BANCO MUNDIAL, 2011).

Nessa interpretação, se o desemprego demonstra que a escola é ineficiente na formação de jovens com as competências *impostas* pelo mercado, a aprendizagem para todos aparece como estratégia para que crianças e jovens não apenas ingressem na escola, mas adquiram conhecimentos e habilidades que serão futuramente *exigidas* no desempenho de suas funções sociais, conceito incompreensível para o discurso economicista, que dissimula que existam diferenciadas abordagens práticas na atuação profissional dos indivíduos, seja no campo que for, deixando nas entrelinhas que o desenvolvimento crítico-reflexivo certamente não é algo que esse espaço sagrado e onipresente chamado mercado exija.

Para legitimar tal posicionamento, são indicados três pilares estratégicos: investir antecipadamente, investir de forma inteligente e investir para todos, com os investimentos sendo revertidos em empréstimos, concedidos aos países pelo Grupo Banco Mundial. No caso de países como o Brasil, porém, a atuação do BM não se restringe ao financiamento, mas também na produção intelectual que subsidia as reformas do Estado e as reformas educacionais (PEREIRA, 2018).

A influência das orientações ideológicas do BM podem ser notadas na BNCC, que ajusta o currículo nacional aos princípios do *direito a aprender* como resposta à crise de aprendizagem anunciada nos documentos do órgão, o qual afirma que os avanços na escolarização de crianças foram significativos entre 1999 e 2008, mesmo em países mais pobres – crianças não escolarizadas em 1999 eram 106 milhões; em 2008 esse número caiu para 68 milhões, porém, o acesso foi insuficiente para promover a aprendizagem de competências básicas.

Se, nas décadas de 1980 e 1990, a pobreza e a falta de crescimento econômico dos países foram justificadas pelos baixos índices de escolaridade da população, com a ampliação da oferta de vagas na educação primária sem resultados significativos na diminuição da pobreza, o BM passa a relacionar a economia dos países e a condição econômica de seus habitantes à crise de aprendizagem na escolarização dos indivíduos, propondo que os sistemas educacionais assumam a responsabilidade de todos pela aprendizagem.

Assim, a escolarização sem aprendizagem passou a ser tratada como uma injustiça, já que, sem aprendizagem, os indivíduos pobres estarão condenados a viver na pobreza e na exclusão, o que também representa uma valiosa perda de potencial humano, pois o que irá gerar rentabilidade é a aprendizagem pautada na aquisição de competências e habilidades, numa perspectiva que dissimula as reais causas da pobreza: a estrutura social e a falta de oportunidades daí decorrente.

Para o BM, o desenvolvimento de capital humano, entendido como educação e progresso econômico, proporcionaria benefícios individuais, como emprego e saúde, e sociais, como crescimento econômico, redução da pobreza, estímulo à inovação, fortalecimento das instituições e promoção da coesão social, alcançando assim os “dois objetivos estratégicos do Grupo Banco Mundial: acabar com a pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada (BANCO MUNDIAL, 2018, P. v).

Essa noção de enfrentamento da pobreza atrelada à educação evidencia que teoria do capital humano se impôs

como uma forma de conceber a educação no mundo atual por meio de estratégias discursivas, como discurso hegemônico, bem como por constrangimentos materiais, e que os organismos internacionais têm desenvolvido papel-chave na sua difusão (OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Através da dissimulação da desigualdade de oportunidades que caracteriza as relações sociais na periferia do sistema capitalista, o BM justifica o fracasso ou sucesso econômico dos indivíduos. Da mesma maneira, no contexto educacional, dissimula a realidade e intensifica o discurso a partir dos índices desenvolvidos pelas avaliações em larga escala, afirmando que, quando a educação não alcança os objetivos necessários para formar capital humano, ocorre a crise de aprendizagem, a qual dificulta o progresso econômico dos indivíduos e da sociedade.

Nessa estratégia de resignificação da crise de aprendizagem mundial, o BM recorre aos resultados pouco satisfatórios obtidos nas avaliações externas, os quais são causados por um sistema educativo ineficaz e incapaz de desenvolver nos alunos as competências necessárias para uma vida saudável, produtiva e significativa, o que amplia a desigualdade e se manifesta na falta de trabalhadores capacitados, de trabalhadores facilmente capacitáveis e, conseqüentemente, na pouca capacidade produtiva para o desenvolvimento econômico e social (BANCO MUNDIAL, 2018).

Com base na quantificação e na comparação entre o que se gasta com educação e os resultados que geram o capital humano esperado, o BM propôs novamente ajustes no

sistema educacional, incluindo o currículo, a formação de professores/as, o sistema de avaliação, o financiamento, entre outras políticas. Tais ajustes, outrora justificados pelo baixo acesso da população à escola, atualmente são justificados pela crise de aprendizagem daqueles que a frequentam.

Com o argumento de que essa crise é resultado da falha da instituição escolar, são apresentados quatro fatores imediatos:

- i) estudantes pouco preparados/as – por desnutrição, doenças e condições associadas à pobreza;
- ii) docentes pouco qualificados/as e desmotivados/as – a maioria dos sistemas educativos não atrairia candidatos/as com perfil sólido; os/as jovens que almejam a carreira docente seriam os/as que obtêm menores escores nas avaliações externas;
- iii) insumos escolares com pouco efeito na aprendizagem – os recursos nem sempre chegam às escolas e, quando chegam, nem sempre seriam utilizados de forma eficiente;
- iv) gestão inadequada das escolas – os/as diretores/as não auxiliariam os/as docentes na resolução de problemas e não garantiriam a utilização eficaz dos recursos. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. V)

É perceptível que, dos quatro aspectos mencionados pelo BM, três se referem à gestão da escola e à capacidade de gestão dos professores, os mesmos argumentos utilizados na reforma do aparelho do Estado de 1995, que apontavam problemas de ineficiência do Estado e a falta de eficiência na gestão de recursos públicos no Brasil, ressignificados.

E assim, o modelo gerencialista é intensificado, apontando os problemas de gestão da escola e gestão da sala de aula como causadores da crise de aprendizagem, com um agravamento na proposição de políticas avaliativas, de acordo com os preceitos do BM, responsabilizando exclusivamente diretores, professores e estudantes pela eficiência ou ineficiência obtidas. Ou seja, melhorar a qualidade da educação não se restringe a recursos financeiros, mas também ao elemento humano.

Na perspectiva aqui apresentada, porém, a eficiência ou ineficiência, termos gerenciais-economicistas, não são restritas nem à limitação ou aporte de recursos financeiros, nem à atuação dos agentes da educação, mas a ambas e às práticas desenvolvidas, tanto pelo Estado como pelos agentes envolvidos com a educação, e ao olhar que a sociedade possui sobre a materialização da escola em seu território. Ou seja, pela cultura desenvolvida em cada campo, em cada instituição, mas, acima de tudo, pelas culturas desenvolvidas e mantidas pelos Estados nacionais.

Além da questão de resultados em avaliações externas, O BM defende a ampliação do capital humano dos professores para que sejam gerentes de si e da sala de aula, que definam metas e avaliem resultados. Para o BM, o caminho para buscar soluções locais e

assumir a responsabilidade de superação da crise é a *governança das escolas*, com a formação docente articulada à aprendizagem pautada em competências e com uma melhor utilização dos equipamentos educacionais, como livros, tecnologias, prédios escolares etc.

Finalmente, como última causa para a crise da aprendizagem, o BM defende a ideia de que os sistemas educacionais falham com as escolas, tanto por dificuldades técnicas (complexidade para reorganizar os sistemas educacionais em torno da aprendizagem), como políticas (os agentes do setor educativo têm diferentes interesses e nem sempre priorizam a aprendizagem). Nessa perspectiva, a limitada capacidade de gestão impediria a centralidade de ações voltadas para a aprendizagem e a falta de indicadores adequados, avaliações confiáveis e oportunas. Ao que parece, o BM desconhece o que seja heterogeneidade e diversidade. Mas, um olhar crítico e reflexivo sabe que tudo se resume a controle de ações e contenção de gastos. O Grande Irmão<sup>31</sup> está sempre observando os investimentos e recursos disponíveis de um país aplicados aos direitos básicos de seus cidadãos e às oportunidades de retorno para possíveis investidores. Ou deveríamos também relativizar o que é uma instituição financeira?

Seguindo nessa dissimulação discursiva, em relação às dificuldades políticas, os interesses dos agentes escolares nem sempre estariam voltados unicamente para a aprendizagem, uma vez que os interesses dos professores não estão voltados apenas para a aprendizagem dos alunos e à ética profissional, mas também à empregabilidade, seguridade, salário e aulas particulares; os interesses de diretores, da mesma forma, estariam voltados não apenas à aprendizagem dos alunos e ao desempenho docente, mas a emprego, salário, boas relações pessoais e favoritismo; já para os políticos, interessaria não apenas as escolas funcionando bem, mas também as vantagens eleitorais, captação de renda e clientelismo; e, finalmente, para fornecedores de insumos – livros, tecnologias, prédios escolares – interessaria não somente o fornecimento de insumos adequados e de alta qualidade, mas também o lucro e a influência (BANCO MUNDIAL, 2018).

Na perspectiva do BM, os interesses opostos, dificuldades técnicas e políticas do setor educativo desalinhariam o sistema educacional. Impressionante é perceber o tamanho da desfaçatez e dissimulação, associada ao desconhecimento teórico e empírico da realidade educacional, afinal, o que faz a instituição é criticar, basicamente, a própria cultura capitalista.

Enfim, a partir desse “diagnóstico”, o BM faz proposições para o fortalecimento das bases da aprendizagem e para o desenvolvimento de um sistema exitoso, o que significa

---

<sup>31</sup> Tradução literal de "Big Brother" no original, que na verdade significa "Irmão Mais Velho", em linguagem coloquial inglesa. É um personagem fictício do romance 1984, de George Orwell.

pôr em prática três estratégias que constituem o ABC das reformas educacionais *bem-sucedidas*:

Aprender mais sobre o nível de aprendizado para que sua melhoria seja um objetivo formal e mensurável. Medir melhor a aprendizagem e melhorar seu acompanhamento; usar esses resultados para orientar as ações a serem tomadas.

Projeto de política baseado em evidências para garantir que as escolas estejam a serviço da aprendizagem para todos os estudantes. Utilizar evidências para orientar a inovação e a prática.

Construir coalizões e alinhar atores para que todo o sistema favoreça o aprendizado. Abordar as barreiras técnicas e políticas que impedem o aprendizado em escala<sup>13</sup>. (BANCO MUNDIAL, 2018, P. 16).

Assim, a superação da crise de aprendizagem passa por essas três estratégias e pela capacidade dos professores em medir a aprendizagem, tal como pressupõe a perspectiva gerencialista. A partir de um sistema adequado de indicadores para medir a aprendizagem, pois, “não há medidas suficientes de aprendizagem”<sup>14</sup> (BANCO MUNDIAL, 2018, P. 17), professores bem-preparados e motivados saberiam como avaliar com regularidade a aprendizagem de seus alunos. Da mesma maneira, avaliações nacionais e regionais poderiam oferecer informações que as avaliações em sala não podem:

Avaliações internacionais também fornecem informações que ajudam a melhorar os sistemas. [...] Permitem avaliar comparativamente o desempenho dos países e verificar as informações que emergem das avaliações nacionais. Além disso, podem ser ferramentas poderosas do ponto de vista político: uma vez que os líderes de diferentes países estão preocupados com a produtividade e competitividade a nível nacional, as comparações internacionais podem sensibilizar o nível de defasagem que um país experimenta em relação aos outros na promoção do capital humano<sup>15</sup> (BANCO MUNDIAL, 2018, P. 18).

Conforme Guerra et al (2022), no Brasil, a capacidade de gerar capital humano a ser explorado é mensurada por avaliações internacionais, como o PISA:

a incorporação do Pisa na legislação brasileira é reflexo da absorção do imaginário social difundido pelo OCDE. Ela traduz uma relação de poder, na qual revela uma posição de subordinação e colonização. Os parâmetros para definir o que é uma educação de qualidade para a sociedade brasileira são dados de fora dela (OLIVEIRA, 2020, p. 94-95).

Na perspectiva do BM, professores desmotivados e que carecem de competências pedagógicas, falta de insumos e gestão deficiente materializam os problemas que não permite melhorias na aprendizagem. Assim, um sistema de recompensas para professores é considerado uma forma de incentivo para a obtenção de melhores resultados, assim como informações concretas e indicadores adequados, como as avaliações internacionais, podem apontar caminhos para reformas que proporcionem o alinhamento das políticas.



Coalisões, incentivos e boas informações teriam efeitos positivos, além de auxiliar na construção de estratégias importantes para a realização de reformas que objetivem, inclusive, fortalecer a responsabilidade de professores no processo de verificação da aprendizagem. Inovação e agilidade no planejamento para uma aprendizagem eficaz são estratégias que focam na adaptação periódica às mudanças circunstanciais nos sistemas educacionais.

As observações do BM dissimulam que o desalinhamento dos sistemas educacionais e a conseqüente crise de aprendizagem são dependentes da estrutura econômica da sociedade. Postulam causas, efeitos e o caminho para sua superação, porém com uma abordagem economicista, onde a capacidade produtiva é o definidor da funcionalidade humana, com a educação formal reduzida à abstração da realidade social.

Os argumentos do Banco Mundial sobre a crise da aprendizagem ressignificam o discurso sobre a ineficiência dos serviços e recursos públicos, intensificando a lógica gerencialista em curso. Suas orientações e diretrizes apoiam-se nas justificativas dos baixos índices de desempenho acadêmico de estudantes, tendendo a avançar na chamada crise de aprendizagem, decorrente da suposta incompetência do/a professor/a e da incapacidade de aprender desses/as estudantes, o que é materializado através dos baixos resultados nas avaliações externas conduzidas principalmente pelo PISA.

Os indivíduos são culpabilizados por suas origens carentes e os professores, por serem desmotivados e malformados. Já a instituição escolar e o sistema educacional, são resultado da má gestão de recursos e insumos, e da falta de governabilidade.

A defesa de uma educação e de uma aprendizagem para todos enaltece a lógica economicista, gerando crises que aprofundam a desigualdade social, e a educação passa a ser considerada um mecanismo para obtenção de eficiência na redução da pobreza e no desenvolvimento da capacidade produtiva, o que justifica os investimentos educacionais, à medida que seria obtido o retorno estabelecido pelos fins econômicos: a formação de capital humano.

Para o Banco Mundial, a crise de aprendizagem é uma oportunidade para a ressignificação e a intensificação dos princípios das ideologias gerencial e do capital humano, as mesmas bases utilizadas para justificar a crise do Estado brasileiro e a conseqüente ineficiência de serviços e aplicação de recursos públicos, dissimulando as desigualdades sociais e naturalizando os problemas sociais, como desemprego, fome, entre outros.

Como resultado, a concepção de mundo presente no projeto de educação apresentado pelos organismos internacionais, com o apoio do empresariado brasileiro, é

conservada, e a cultura capitalista neoliberal, presente nas diretrizes educacionais brasileiras a partir da década de 1990, é ressignificada, intensificada e, o pior, naturalizada para alcançar o dissimulado conceito de *educação de qualidade*, anunciado por meio de constantes reformas educacionais, como a do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), da BNCC (2017 e 2018) e do novo SAEB.

Mas, vejamos como tudo teve início. Façamos um breve retorno ao período em que se acentua a necessidade de uma melhor qualificação profissional que atenda às exigências do mercado, sem esquecer de que, ainda no início da década de 1960, o Estado brasileiro não havia sequer criado um sistema público de educação para todos.

### **2.3 O Estado brasileiro e a modernização periférica**

No Brasil, em resposta à ampliação dos movimentos populares que se acentuaram no mundo inteiro a partir da década de 1960, o Golpe Elitista-Militar de 1964 constituiu o meio de conter as tensões sociais e políticas que atravessavam a sociedade brasileira durante o Governo João Goulart, o que levou à substituição da ideologia do nacional-desenvolvimentismo pela doutrina militar e econômica da interdependência dos Estados Unidos (BSERRA E LAVERGNE, 2018).

Assim, pressionados pelas demandas de modernização do país, os militares investiram numa educação inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2007, P. 363). Como resposta à necessidade de um mercado de trabalho qualificado e um dos resultados da reforma do sistema educacional, ocorreu nesse período a profissionalização universal do ensino médio, que também serviu como contenção da demanda por mais vagas no ensino superior, motivo da crise que culminou com os protestos de 1968.

A reforma proposta, que consistia em oferecer habilitação profissional ao longo desse nível de ensino, encontra nas escolas públicas despreparadas seu campo de realização. Porém, sem o desenvolvimento dos meios que tornassem tal projeto realizável, os recursos existentes, numa particularidade da cultura política brasileira, são utilizados inadequadamente e, como resultado de incompetência no planejamento e despreparo na execução, algo que pudemos observar novamente no “combate” à pandemia da COVID-19 durante o governo Bolsonaro (que seguia doutrina político-ideológica semelhante), o ensino médio público no período estrutura-se sem o que havia anteriormente e nem habilitou seus alunos conforme as diretrizes da Lei n.5.692/71.

As escolas particulares, ao contrário, aproveitaram a oportunidade e, livres da burocracia às quais estão vinculadas as escolas públicas, desenvolveram estratégias para garantir o sentido que sempre havia tido o ensino médio, o de preparar os alunos para o ensino superior.

Os militares quiseram ampliar e modernizar um sistema educacional em crise devido sua incapacidade de responder às demandas de uma sociedade em modernização, porém, em sua base econômica, política e ideológica, mantiveram as bases que vinham sendo esboçadas desde o Governo Vargas, sem o desenvolvimento de um sistema educacional público para todos, como inclusive aprofundando a desigualdade entre os sistemas público e privado, ambos financiados pelo Estado.

A década de 1980 na América Latina é marcada por convulsões políticas num período de forte crise econômica, o que estimula, no contexto brasileiro, a multiplicação de sindicatos e associações de classe que irão reivindicar mudanças sociais e educacionais. Reflexo dessa nova dinâmica nas relações sociais, a chamada Constituição Cidadã, promulgada em 1988, foi a primeira a levar em conta os diversos segmentos populacionais (afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, ribeirinhos, etc.) e demonstrar a intenção de concretizar uma cidadania que alcançasse a todas as classes e grupos sociais no Brasil. Foi também a primeira vez que o Estado assumiu sua responsabilidade e obrigação com a educação pública básica, o que, incorporando os princípios contidos na constituição, poderia representar uma melhora efetiva, já que, na prática, a luta por um sistema de ensino público universal havia sido definitivamente posto de lado, com o princípio da “coexistência de instituições públicas e privadas”.

Tais promessas de ampliação da cidadania brasileira, contudo, tiveram que enfrentar o poder das políticas neoliberais resultantes da implantação do Consenso de Washington, em 1989. Segundo Beserra e Lavergne, a pressão internacional promoveu, dentre outras imposições, a *racionalização* da presença do Estado na economia e a responsabilização por suas políticas e ações.

Apesar da possibilidade da ampliação da democratização da sociedade através da responsabilização do Estado por seus atos e políticas, o que poderia estimular um novo tipo de cidadania no país, onde o Estado e seus agentes precisariam agora justificar as políticas públicas (o que exigiria também uma profunda transformação cultural das instituições públicas e da política nos países outrora colonizados), o que se viu no mundo ocidental foi a complacência dos estados nacionais em relação ao capital nacional e internacional, através de

sua retirada da produção de diversos bens e serviços, muitas vezes essenciais para a população mais pobre.

Como resultado desse contexto de mudanças políticas e econômicas, que no Brasil encontra um cenário de crise devido ao *impeachment* de Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso, ex-ministro da fazenda de Itamar Franco, vice-presidente durante o governo Collor, é alçado à posição de liderança capaz de consolidar o processo democrático brasileiro ao mesmo tempo em que transforma o país num porto seguro para a expansão do investimento – e ganhos – do capita estrangeiro.

Realizando uma reforma geral do Estado, em novembro de 1996, foi sancionada a segunda LDB, com a consolidação da expansão do ensino fundamental público. Dentre os instrumentos criados para tal fim, o mais essencial talvez tenha sido o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que permitiu um investimento mínimo nacional por aluno a partir da divisão entre os entes da federação. Nos estados onde o valor por aluno era inferior a um mínimo calculado anualmente, a União complementava-o com recursos próprios, buscando superar as dificuldades características de um sistema administrativo como o brasileiro, onde direitos e deveres são divididos entre entes federados, cada um com distintas culturas e possibilidades econômicas.

Também na perspectiva de um sistema nacional de educação (ainda hoje não executado na prática), foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e instituídas as avaliações de desempenho dos diversos níveis de ensino, um esforço no sentido de compreender, de forma ampla, as características e deficiências do sistema, ao mesmo tempo em que se começava a implantar o controle da qualidade da educação no país. Voltaremos ao assunto de forma crítica no decorrer do texto.

O governo FHC recorreu ainda a programas sociais focalizados que tinham por base de sustentação e propagação controlada a escola, como o Programa da Bolsa Escola Federal, porém criticado por pesquisadores da educação, como por exemplo Algebaile (2004), que o definiu como simbólico na utilização da escola para outros fins além dos escolares, tornando a escola pública básica ainda mais voltada para “os pobres”, e “revelando-se como parte fundamental da política social” (ALGEBAILLE, 2004).

Infelizmente, tais programas focais ainda seriam desenvolvidos pelos governos seguintes.

Durante os dois primeiros governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), não houve grandes projetos educacionais que revolucionassem a política anterior, ao mesmo tempo em que a função de “política social” da escola pública foi aprofundada.

Os principais projetos educacionais no período, elaborados por diferentes ministros da educação, foram: *Programa Brasil Alfabetizado* (2003), de Cristovam Buarque (2003-2004); *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES – 2004), *Novo Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM – 2004) e *Programa Universidade para Todos* (ProUni – 2005), de Tarso Genro (2004-2005); *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica* (FUNDEB – 2007, substituto do FUNDEF), *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE – 2007), *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB – 2007), *Sistema de Seleção Unificada* (SiSU – 2010) e ampliação do *Programa Nacional de Livros Didáticos* (PNLD – em 2011), todos de Fernando Haddad (2005-2012).

Com o FUNDEB, a atenção do Governo Federal foi ampliada para todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino médio. Já a valorização do magistério foi expressa em programas de formação continuada de professores e na regulamentação de um piso nacional para a categoria.

Porém, o maior impacto dos dois primeiros governos Lula na educação foi o da ampliação de vagas no ensino superior. Novas universidades públicas foram criadas, as existentes expandidas rumo à interiorização e, além disso, foram criados, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IF, um tipo de instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Os institutos federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Infelizmente, apesar dos avanços em organização e avaliação da qualidade da educação, e além da utilização da escola para materialização de políticas sociais, outra cultura política de tendências neoliberais dos governos Lula foram os diversos acordos com o empresariado da educação, sobretudo os que organizaram o movimento Compromisso Todos pela Educação, o que pode caracterizar o desinteresse ou impossibilidade na criação de um projeto educacional que cumpra aquilo que reza a constituição: uma educação básica gratuita e de qualidade para todos.

Enfim, o controle hegemônico do projeto educacional brasileiro é cada vez mais da iniciativa privada, dos interesses empresariais que, da mesma maneira como as reformas de FHC prepararam o país para o capital, as políticas públicas desse período são resultado de alianças políticas e redes sociais e empresariais que abrem caminho para a iniciativa privada

não somente no ensino superior, mas também na educação básica (BESERRA E LAVERGNÉ, 2018).

Controle, que não busca superar uma das principais limitações do sistema educacional público brasileiro: a incapacidade histórica do ensino fundamental em desenvolver nos alunos sem capital cultural o interesse pelos estudos e o desejo pela permanência na escola, o que poderia criar uma nova cultura educacional, que, além de prepará-los para ingressar no ensino superior, também forneceria as bases para o desenvolvimento de uma análise crítica da realidade social e de estratégias de sobrevivência na periferia do sistema capitalista. Uma educação libertária, que ensinasse verdadeiramente as regras do jogo no qual nascemos e devemos aprender a jogar, inclusive como resistir à dominação cultural capitalista neoliberal atual, se for do interesse do professor.

Porém, após o impeachment de Dilma Rousseff e uma nova guinada neoliberal, inclusive com um congelamento de investimentos na coisa pública por duas décadas, a participação social foi diminuída nas decisões políticas e os professores não encontraram estratégias capazes de enfrentar as novas regras do jogo, materializadas na judicialização dos confrontos, que, agora, passam pela aprovação, ou não, de especialistas jurídicos, muitas vezes sem ver as estruturas e sem ouvir os agentes que compõem os campos que irão transformar.

A reforma do ensino médio<sup>32</sup> e a criação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>33</sup> são exemplos da materialização dessas políticas públicas educacionais no campo da educação brasileira, que afetaram o cotidiano escolar, a autonomia e a liberdade da função social e de cátedra do professor, direcionando currículos, diminuindo carga horária de disciplinas de caráter crítico, reflexivo e até criativo, submetendo a avaliação escolar às avaliações externas e valorizando uma formação tecnicista-reprodutivista da cultura capitalista neoliberal, pouco afeita ao enfrentamento à tentativa de transformação da realidade social.

<sup>32</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, que contemple uma BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, s.p.).

<sup>33</sup> É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes” (BRASIL, 2018, s.p.).

Essas imposições ideológicas são decorrentes das disputas pelo poder em todos os contextos em que existam seres humanos que vivam em sociedades, sejam elas culturalmente avançadas ou não. No contexto atual, de dominação capitalista neoliberal, a imposição institucional sem consulta da comunidade acadêmica é recorrente, o que reflete na função social e nas práticas dos professores, o que, por consequência, afeta no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Atualmente predomina a busca por resultados eficazes em conjunto com os contrassensos das reformas educacionais contemporâneas acaba por adoecer os professores, categoria essa desvalorizada pelo poder público. Percebemos que, ao longo desses anos, o país não teve uma política educacional de governo consistente, visto que os recursos financeiros destinados à educação sempre foram escassos, também não houve uma continuidade das medidas, além do constante adiamento do enfrentamento dos problemas nessa área<sup>34</sup>.

A precarização estrutural e pedagógica, ou melhor, o sucateamento do serviço público educacional serve de argumento para defender o modelo de ensino da iniciativa privada e as parcerias público-privadas, primeiro passo em direção à privatização dos serviços educacionais na cultura neoliberal e do discurso economicista de alívio nos custos da educação para os orçamentos públicos.

No jogo do investimento sem fronteiras, existem interesses privados que vão além dos interesses dos estados, e quando seus representantes ascendem ao poder nos países de realidade periférica no jogo do capitalismo neoliberal atual, os grandes grupos empresariais no campo da educação privada acumulam capital político e econômico e influenciam diretamente no desenvolvimento de políticas públicas. Numa palavra, o velho *lobby*.

Assim, a cultura neoliberal materializada como política pública afeta diretamente no entendimento da realidade social por parte daqueles que recebem essa política materializada como escola e educação públicas, seja para entendê-la como uma realidade precarizada que deve ser transformada segundo as práticas de mercado ou como, através do esforço individual e empreendedor, com uma breve ajuda do Estado, ele poderá ter sucesso e ganhar dinheiro, ambas resultados de uma educação reprodutivista, acrítica e alienante, formadora de mão de obra barata para manter funções comuns a uma sociedade de origens escravocratas.

---

<sup>34</sup> As prioridades educacionais (estrutura física e organizacional das escolas, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, condições de trabalho docente e valorização financeira do professorado) são obscurecidas, negligenciadas e proteladas. Com efeito, resta a precarização geral do ensino no país (SAVIANI, 2011).

### 3 A CULTURA DA REPRESENTAÇÃO

Nesse capítulo, a desigualdade educacional brasileira começa a ser analisada praxiologicamente, a partir das políticas públicas que a materializam e sustentam, com o olhar voltado para os últimos anos da educação básica, o chamado Ensino Médio. Assim, estamos adentrando à estrutura estruturada e estruturante da educação pública brasileira, para que no próximo capítulo a ênfase seja na materialização dessas políticas no estado do Ceará, *locus* onde foi realizada a pesquisa.

Também será apresentado um panorama da cultura de avaliação, uma cultura dominante nas escolas brasileiras baseada no acompanhamento de metas de qualidade para a educação básica, que estabeleceu como meta para o ano de 2022, alcançar média 6<sup>35</sup>, mas que, em 2021, manteve-se em 5,8, principalmente pelo desempenho das instituições privadas.

Começamos então por entender como foram materializadas as políticas públicas brasileiras para o Ensino Médio e sua relação atual com a cultura da responsabilização, que nos leva até a cultura da avaliação, para entendermos como ambas se amalgamaram naquilo que, aqui, é tratado como Cultura da Representação, uma vez que, apesar do discurso e da ênfase economicista em avaliações e resultados, na prática, o que se vê é a manutenção da desigualdade educacional e de oportunidades em nosso país.

#### 3.1 Políticas públicas nacionais para o ensino médio

Na década de 1980, as políticas públicas educacionais brasileiras tinham como eixo central a democratização da escola através da universalização do acesso e da gestão democrática voltada para a formação do cidadão. Sinal dos tempos, de reabertura política e de tentativa de transformação da realidade desigual de nosso país.

Na Constituição Federal de 1988 foi estabelecido que o ensino fundamental deveria ser obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos, além de indicar a universalização progressiva do ensino médio gratuito e do atendimento educacional especializado para portadores de deficiência.

Foram então estabelecidas novas porcentagens mínimas de arrecadação de impostos a serem aplicados na educação: 18% para a União e 25% para os estados e municípios. Durante esse processo de redemocratização do país, consumado com Constituição

---

<sup>35</sup> Valor correspondente a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos, segundo explica a apresentação do índice no site institucional.



Cidadã de 1988, as discussões sobre a educação foram ampliadas, originando um enfrentamento entre um projeto de Lei de Diretrizes e Bases coletivo, de participação popular, e um documento articulado com o Poder Executivo, elaborado pelo senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ).

Diferentemente do processo de efetivação da Lei nº 4.024/1961, em que apenas liberais e conservadores debateram a questão educacional, o Projeto de Lei nº 9.394/1996, teve ampla representatividade da sociedade acadêmica do país, traduzida pelos fóruns estaduais e municipais que se constituíram como desdobramentos do Fórum em Defesa da Escola Pública.

Aprovada na Câmara dos Deputados em 1993, o projeto seguiu para o Senado Federal nomeado como Substitutivo Cid Sabóia, que expressava o consenso possível das propostas oriundas das audiências públicas, de acordos partidários, do acolhimento de emendas, de sugestões da sociedade civil organizada e de uma intensa participação do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública. Porém, ocorreria uma disputa acirrada com o projeto do senador Darcy Ribeiro, que contemplava os projetos do Planejamento Estratégico do MEC para 1995-1998, planejamento este que atendia às diretrizes internacionais para os países subdesenvolvidos.

Após Fernando Henrique Cardoso ser eleito pela primeira vez presidente do país, o projeto voltou a ser debatido, tendo como relator o próprio senador Darcy Ribeiro, que, com apoio explícito do Presidente da Comissão de Educação e Comunicação, senador Roberto Requião (PMDB-PR), conseguiu que o Projeto Darcy/MEC prosseguisse, sendo arquivado o Substitutivo Cid Sabóia.

Uma das inovações da LDB nº 9.394/1996 se dá na expansão do conceito de educação, o qual é estendido para além dos limites escolares: para as dinâmicas familiares, para a convivência humana e para o trabalho, para as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Além disso, suas orientações também regularizavam a educação escolar, nos níveis de ensino (da educação básica à educação superior) e nas modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica).

Em relação aos fins da educação, a atual LDB compartilha com a Constituição Federal de 1988 a ideia de que a educação deveria ser voltada para a formação cidadã e a qualificação para o trabalho. Dessa maneira, o ensino deveria ser pautado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e êxito escolar, liberdade de aprendizado, pesquisa e ensino, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade, apreço

à tolerância, valorização do profissional de educação, gestão democrática de ensino público, garantia do padrão de qualidade, valorização das atividades extraescolares etc.

Quanto à organização da educação nacional, a LDB nº 9.394/1996 define que esta deve ocorrer em colaboração entre a União, estados e municípios, sendo responsabilidade da União garantir o ensino profissional técnico de nível médio, o ensino profissional tecnológico e o ensino superior nas instituições federais, dos estados, oferecer o ensino fundamental, assegurando prioritariamente a oferta do ensino médio e do município, oferecer a educação infantil em creches, assegurando prioritariamente o ensino fundamental. Assim, cada instância estatal possui sua competência prioritária, podendo atender às demandas de outros níveis de ensino somente após atender plenamente suas necessidades prioritárias.

Já no que diz respeito ao financiamento da educação, a LDB nº 9.394/1996, no artigo 69, define que a União não poderá aplicar menos de 18% das receitas resultantes de impostos e que os estados e municípios deverão aplicar 25% das receitas resultantes de impostos.

Em relação à educação básica, a LDB nº 9.394/1996 trouxe significativos, como a inclusão da pré-escola no ensino obrigatório, a educação infantil gratuita a partir dos cinco anos de idade, o atendimento especializado gratuito aos educandos com deficiência na rede regular de ensino, o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para aqueles que não concluíram na idade apropriada, a garantia de 200 dias letivos e 800 horas, Artes como componente curricular obrigatório, assim como a história da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, dentre outros avanços.

Porém, como quase tudo o que é realizado por humanos, existem diferenças entre o que está escrito na legislação e aquilo que é materializado nas práticas cotidianas e na estrutura estruturada da educação brasileira, a começar por seu cumprimento. Além disso, a equidade e qualidade do ensino não estão sendo contemplados, visto as desigualdades ainda hoje existentes nas estruturas físicas e nas práticas pedagógicas e de gestão escolar tanto nos sistemas de ensino quanto nas escolas, que, além de contrariar o padrão de qualidade defendido pela lei, mantém as desigualdades sociais no país.

A partir da década de 1990, ocorre nova alteração na política educacional brasileira, que, sob a influência da cultura economicista propagada por órgãos financeiros internacionais sob influência dos Estados Unidos, como o FMI, o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina, passa a enfatizar a busca por qualidade, entendida como produtividade, eficácia e eficiência, que devem ser alcançadas via autonomia

da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços.

Esses órgãos internacionais, arautos da cultura capitalista e defensores do modelo econômico neoliberal, passaram a direcionar as políticas educacionais, principalmente através de diretrizes curriculares e de avaliações externas, utilizadas como mecanismos de controle educacional.

Ainda na década de 1990, tiveram início as discussões sobre o Plano Decenal para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Em 1993, o plano foi editado, traçando um diagnóstico da situação do ensino fundamental e delineando perspectivas que pretendiam universalizar da educação fundamental e erradicar o analfabetismo.

No Brasil, durante o primeiro governo FHC, foram elaborados e apresentados dois projetos de Plano Nacional da Educação (PNE), um elaborado pela sociedade civil e outro, predominantemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Depois de muita discussão, o projeto de lei formulado pela sociedade civil, embora com alguns apêndices do documento elaborado via MEC/Inep, foi aprovado em 2001, e o PNE pertinente ao decênio 2001-2010 teve como objetivos elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no que dizia respeito ao acesso, permanência e sucesso escolar; valorização dos profissionais da educação e democratização da gestão do ensino público, diferenciando-se dos demais planos por seis aspectos básicos, segundo Didonet (2000, p. 11):

- a) é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de lei;
- b) cumpre um mandato constitucional (art. 214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1º);
- c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década;
- d) contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação;
- e) envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; e
- f) chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução.

O PNE 2001-2010 apresentava 20 metas e estratégias voltadas para o acesso, a valorização dos profissionais, a gestão democrática, a avaliação, a diversidade e o financiamento da educação, alcançando todos os níveis e as modalidades de ensino, como também tratava de questões cruciais para o desenvolvimento da educação básica e da educação superior orientadas pela perspectiva social.

Nesse contexto, várias iniciativas merecem destaque, como a elaboração de uma proposta de reforma universitária, a avaliação da educação superior, a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a implementação de políticas de ações afirmativas, a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a instituição da política nacional de formação do magistério da educação básica e a estruturação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Tais iniciativas passaram a integrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. Um plano de Estado, decenal, que ultrapassa governos. Porém, apesar da instituição de um sistema nacional de educação figurar entre suas metas, após os dez anos, tal meta não foi atingida. Também merece destaque o fato de que a matrícula e a conclusão do ensino médio, ao invés de aumentarem, decresceram, assim como não houve êxito no combate ao analfabetismo e no aumento dos anos de estudos de escolaridade obrigatória.

Por outro lado, algumas metas foram conquistadas, como a definição custo/qualidade por aluno, a implementação do Fundeb<sup>36</sup>, a Lei do Piso Salarial para os professores, a universalização do ensino fundamental, a ampliação do número de vagas na modalidade de educação profissional técnica e nível médio, o aumento vigoroso de matrículas na educação profissional, dentre outras. Mas, devido aos escassos recursos destinados à educação, muitas das metas não foram atingidas.

O PNE atual, aprovado em 2014 e que ficará em vigor até o final 2024, traz como desafios problemas semelhantes: universalização do conjunto de etapas e modalidades da educação básica, articuladas à melhoria da sua qualidade, ampliação da oferta com qualidade do ensino superior, incluindo-se a pós-graduação, qualificação e valorização dos profissionais da educação e asseguramento de condições para a efetivação da gestão democrática através da ampliação do investimento público em educação, para 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Enfim, como bem definiu Araújo (2020), a análise dos planos do Estado brasileiro para a educação, nos ensina que a participação social ao longo de sua elaboração gera compromissos e responsabilidades com o planejado, comprometendo os governos através de sua execução e a sociedade, com seu acompanhamento e monitoramento. O que precisamos agora, então, é transformar nossa cultura e nossas práticas. Mas, antes de tratarmos desse

---

<sup>36</sup> O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal” (BRASIL, 201-, s.p.)

assunto, entendamos como foi materializada, a partir da legislação e dos planos do Estado brasileiro, a cultura de responsabilização dos agentes do Estado brasileiro.

### 3.2 A responsabilização dos agentes do Estado brasileiro

Infelizmente, a cultura dominante nos sistemas educacionais brasileiros atuais atrela resultados de avaliações externas a mecanismos de premiações para a escola e seus agentes, especialmente para os professores.

Cultura oriunda de uma agenda neoliberal de responsabilização dos agentes educacionais, utiliza os resultados das avaliações externas para publicizar o desempenho educacional das redes de ensino, como forma de expor o grau de qualidade empreendido pelos agentes públicos no alcance das metas e índices escolares.

Uma das consequências da reforma neoliberal *globalizada* aplicada ao campo da educação, tal paradigma é coerente com a *cultura* e com a *ideologia* capitalistas, que dominam e direcionam as políticas públicas educacionais atuais, voltadas para a busca de eficiência na administração pública através de resultados quantificáveis, capazes de mensurar desempenhos para posterior investimento – ou não, do Estado.

A partir da década de 1980, a lógica do livre mercado tornou-se discurso político hegemônico, com o objetivo de retomar o crescimento econômico e superar a crise econômica. Ocorreram mudanças nos meios de produção, na acumulação de capital e nos padrões de emprego e de empregabilidade.

O discurso era o de que, para que houvesse a retomada do crescimento produtivo e elevação do acúmulo de capital em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, estes deveriam adotar a prática do *Estado mínimo* em detrimento ao *Estado de bem-estar social*, reduzindo a ação do Estado no setor público e maximizando sua atuação no que tange ao controle e à regulação dos serviços públicos.

Daí surgiu inclusive a expressão “Estado avaliador”, que começou a ser usada no sentido de regulação e controle das políticas públicas, em especial na esfera educacional, fazendo uso da avaliação como mecanismo de *accountability*<sup>37</sup> e prestação de contas dos serviços prestados à população (AFONSO, 2000).

---

<sup>37</sup> Exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006).

A reforma gerencial do Estado procurou desenvolver “uma administração pública profissional voltada para resultados”, tendo como princípios:

a ênfase na eficiência e na elevação da performance, a introdução de mecanismos de mercado na gestão pública, a orientação por resultados, a descentralização dos controles gerenciais no sentido de maior autonomia, responsabilização e flexibilização de procedimentos, bem como uma distinção entre a formulação (policy-making) e a implementação (service delivery) das políticas públicas. (REZENDE, 2002, p. 224).

Associado a isso, intensificou-se o desenvolvimento tecnológico buscando atender aos novos padrões de gestão e organização dos sistemas produtivos. Tal conjuntura social e econômica impactou o campo da educação, resultando em mudanças na materialização das políticas educacionais.

Nos Estados Unidos, as políticas de responsabilização foram reconhecidas pela legislação federal em 2001, recebendo o nome de Nenhuma Criança Deixada para Trás – em inglês, No Child Left Behind (NCLB).

Essa política educacional estadunidense de *responsabilização*, baseada em metas, testes padronizados, responsabilização docente pelo desempenho dos alunos e prêmios por desempenho, direciona as instituições escolares a uma distintiva corrida por desempenhos e gratificações financeiras, condicionadas a resultados educacionais satisfatórios dos alunos.

E, diante das cobranças por *eficácia e qualidade* do *serviço* educacional prestado, professores e funcionários da escola podem ser reconhecidos e premiados, consolidando a dinâmica de regulação e de controle do Estado, o que, num olhar libertário, pode ser perigosíssimo.

Mas, tal realidade não é restrita aos Estados Unidos, visto que a dominação não se dá apenas em nível comercial, mas também cultural – ideologicamente dissimulada e naturalizada como neutra ou, segundo o senso comum, por algo *sempre haver sido assim* –, o que leva governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas de educação. Não é uma questão de formação crítico-reflexiva dos indivíduos, mas de uma formação básica e preferencialmente acelerada, que dê retornos quase imediatos para os investimentos realizados.

A responsabilização do funcionalismo público<sup>38</sup>, também ganhou espaço na agenda da política educacional na América Latina. Um dos primeiros países latino-americanos que adotaram políticas de livre escolha e de prêmio por desempenho foi o Chile.

O governo chileno, desde os anos de 1980, proporciona a política da livre escolha de escolas por parte dos estudantes e de suas famílias. Através do voucher ou vale para pagar a matrícula, os alunos escolhem as escolas em que preferem estudar e levam consigo o subsídio para pagar seu funcionamento. Quanto à política de premiação por desempenho, o sistema educacional chileno introduziu em 1996 o Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente (SNED), que proporciona um pagamento adicional aos professores das escolas subvencionadas (públicas e privadas) cujos educandos obtêm melhor desempenho na prova do Sistema de Medição da Qualidade da Educação (Simce).

No Brasil, a cultura da responsabilização é recente. Até meados da década de 1990, não existiam medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país, com exceção do sistema de avaliação da pós-graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (CASTRO, 2009).

Dada a valorização das avaliações em larga escala como peça-chave para maior visibilidade e transparência a respeito dos aspectos centrais do ensino público, decorrente das pressões circunstanciais dos organismos internacionais, o governo brasileiro tem atribuído ao Estado o papel de avaliador da eficiência e qualidade educacional através do incremento do modelo de *accountability* nas políticas educacionais.

As pressões dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial (BM), induzem à constituição de políticas educacionais, cuja abordagem economicista dita as prioridades.

Nesse sentido, a política de responsabilização atingiu seu ápice em 2005, quando o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), composto por duas variáveis: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no Sistema de Avaliação da Educação

---

<sup>38</sup> Segundo Miguel (2005), a *accountability* diz respeito à capacidade que os constituintes têm de impor sanções aos governantes, notadamente reconduzindo ao cargo aqueles que se desincumbem bem de sua missão e destituindo os que possuem desempenho insatisfatório. Inclui a prestação de contas dos detentores de mandato e o veredicto popular sobre essa prestação de contas. É algo que depende de mecanismos institucionais, sobretudo da existência de eleições competitivas periódicas, e que é exercido pelo povo. Já a responsividade refere-se à sensibilidade dos representantes à vontade dos representados; ou, dito de outra forma, à disposição dos governos de adotarem as políticas preferidas por seus governados.

Básica (Saeb)<sup>39</sup> para os estados e na Prova Brasil<sup>40</sup> para os municípios. Conforme Fernandes (2007), atualmente é possível dispor de um valor do indicador para o país como um todo: para cada estado, município e escola.

Com a promulgação da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, foram estabelecidas as novas diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em que as avaliações externas – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil – deixaram de existir com essa denominação, sendo identificadas somente como Saeb, isto é, como um conjunto de avaliações sobre a educação brasileira.

Em síntese, a referida legislação estabeleceu novos critérios de seleção e participação das escolas; ratificou a diversidade de instrumentos que compunham o sistema de avaliação da educação básica, com base censitária e amostral; e propôs a seleção de escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, de diversas redes de ensino por unidade federada e região visando aprofundar o diagnóstico da educação básica brasileira, tornando a qualidade da educação um atributo multidimensional.

Na educação básica, o Ideb marcou a forma de fazer política educacional, uma vez que, por intermédio de critérios bem definidos para aferir a qualidade do desempenho discente, gerou mudanças no trabalho escolar e na responsabilidade de seus agentes pelos resultados alcançados.

No Brasil, essa era do *accountability* é composta por duas gerações de políticas de responsabilização, conforme explicam Brooke, Cunha e Faleiros (2011): a primeira diz respeito às iniciativas que ocorreram em estados como Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo a partir do ano 2000, cujas premiações aos profissionais das escolas eram feitas com base somente no desempenho escolar do ano anterior. Já na segunda geração, que vivenciamos atualmente, há a criação de índices como o Ideb e de outros em âmbito estadual e municipal,

---

<sup>39</sup> “As avaliações do Saeb produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bial de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio” (INEP, 2013, s.p.).

<sup>40</sup> “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, era também denominada ‘Prova Brasil’: tratava-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participavam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo” (INEP, 2013, s.p.).



os quais incorporam dados de rendimento, ou seja, de aprovação e de evasão, além de outros critérios para premiação.

A sistematização dos processos de avaliação em larga escala influencia a consolidação da política de responsabilização, fazendo uso de estratégias de avaliação padronizadas e de seus resultados como status de tradutores da qualidade, condicionando as escolas a buscarem atingir, a qualquer custo, os índices desejáveis, o que pressupõe, em tese, desempenho escolar eficaz e de qualidade.

Atualmente existem políticas estaduais e municipais de responsabilização que utilizam os resultados de desempenho discente para distribuição de “prêmios” às equipes das escolas e aos alunos, assentados em índices e médias de proficiências alcançadas, estimulando, cada vez mais, a corrida pelo desempenho dos alunos, característica das escolas burguesas.

O estado do Ceará, um dos precursores da implementação das políticas públicas que dão origem à cultura de responsabilização escolar, ainda no início da década de 1990, fortalece a cultura de avaliação e gestão por resultados, através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace)<sup>41</sup> para emitir rankings, classificações e prêmios.

Segundo Araújo (2016), tal política aplica testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem e emprega critérios que determinam se as escolas apresentam desempenho desejável ou insuficiente, os quais podem gerar consequências fortes com níveis de pressão mais altos, *high-stakes*, e mais baixos, *low-stakes*<sup>42</sup> – ou brandos –, para os membros da equipe escolar.

Quando ingressei na escola, no segundo semestre de 2019, apesar dos resultados aquém do que poderia ser considerado um bom desempenho no IDEB anterior, nem a coordenadora, nem os professores acompanhados e ou os alunos informantes pareciam se interessar muito pela questão.

Mas, não somente num sentido de desdém, e sim naquela típica postura popular brasileira, que para mim é uma *característica cultural* que vem desde os tempos de Império,

---

<sup>41</sup> O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), vem implementando, desde 1992, o Spaace. Na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, o Spaace caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos aprendizes do ensino fundamental e do ensino médio em Língua Portuguesa e em Matemática (CEARÁ, 2013c).

<sup>42</sup> Nessas expressões, o substantivo da língua inglesa “stake” significa “[...] ‘o valor colocado em jogo pelo apostador’, já os adjetivos ‘high’ e ‘low’ significam ‘alto’ e ‘baixo’, respectivamente” (ARAÚJO, 2016, p. 57).

de resistência à ordem hierarquicamente imposta pela força com um desdém quase debochado de saber que aquilo ali, por mais que queiram, não passa de imagem, representação e poder.

E, se o desempenho no IDEB de 2019 veio a ser melhor do que foi em 2017, além de duas dos quatro informantes haverem ingressado no nível superior público enquanto finalizo essa tese, me parece que, numa dicotomia perceptível quase que somente ao olhar socioantropologicamente treinado, as regras do jogo estão tão claras para esses agentes que eles jogam como os brasileiros jogavam futebol até a década de 1980, quando éramos os *melhores do mundo: malandramente*, sem precisar acelerar, forçar tanto, sabendo que o necessário é o suficiente, e que mudar as coisas não é assim tão urgente nem uma causa, mas, como quase toda interação humana, uma grande representação compostas de rituais intercalados que estão cada vez menos exigentes em questões de domínio das técnicas, mas buscando incluir diferentes e desiguais, que, num espectro político, serão aqueles que ajudarão no crescimento econômico-produtivo da nação e, no outro, votos nas próximas eleições.

Algo a ser analisado, numa perspectiva praxiológica, é como o discurso em defesa da avaliação se revelou necessário para o contexto de qualquer atividade *produtiva na cultura neoliberal (e como qualquer ação criativa do indivíduo é transformado num ato de ação empreendedora)*: ela requer levantamento de informações para emissão de julgamento e tomada de decisões, especificamente para o que nos interessa, para avaliar os sistemas educacionais, seus programas, projetos e planos. Precisa-se analisar se as regras do jogo estão sendo seguidas, enfim. E quais as táticas os agentes estão utilizando, é claro.

A avaliação, como qualquer área de interação humana, sofre transformação nos conceitos, funções e metodologias, influenciadas pelas tendências socioeconômicas e político-organizacionais do período histórico. E, nesse contexto, elas materializam-se como as *reformas na administração pública* a partir da primeira metade do século XX, que buscavam ampliar a eficiência e a eficácia, e foram pautadas no modelo administrativo gerencial, com a lógica de mercado sendo transferida para a gestão pública.

A atenção passava então a concentrar-se na *accountability*, na eficiência e no controle da qualidade a partir da prestação de contas dos serviços oferecidos pelo poder público e pelas agências financiadoras à população, numa interpretação tyleriana, paradigma da racionalização científica em 1942 e até então utilizado nos processos industriais, que se preocupava com os resultados (produto) referentes ao cumprimento eficiente dos objetivos previamente planejados para o programa.

Sendo assim, a avaliação se desenvolveu de acordo com

[...] o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19-20).

Sendo a avaliação uma ação eminentemente humana, que se amálgama ao cotidiano dos indivíduos e pressupõe diagnósticos, seleções, classificações, qualificações, comparações e atribuição de valores diante de um fato ou fenômeno, essa não se restringe à análise do rendimento escolar no contexto institucional da escola.

Além disso, a avaliação nunca se encerra em si, sendo apenas uma das variadas e possíveis maneiras de explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão mais profundada, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados. (VIANNA, 2000, p. 18).

A avaliação concentra-se então em dois níveis: no interno, caracterizado pela avaliação escolar,

“[...] também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar” (SOUSA, 1994, p. 1),

e no externo, conhecida popularmente por “[...] avaliação de larga escala como possibilidade de diagnóstico educacional, de orientação de políticas públicas” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 13).

A avaliação interna ou avaliação das aprendizagens, é realizada por professores ou profissionais da educação, e é uma prática educativo-formativa que envolve diagnóstico e tomada de decisão.

Para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem implica dois processos interligados: o de diagnosticar, que constitui uma *constatação* e o de *qualificação* do objeto de avaliação. A constatação refere-se ao ato de conhecer algo e oferecer uma base para diagnóstico. Já a qualificação, é estabelecida a partir de um determinado critério pré-definido.

Uma vez realizada a qualificação, que envolve atribuição de qualidades positivas ou negativas para a aprendizagem dos alunos, a etapa seguinte é a tomada de decisão, ou seja, a orientação para novas possibilidades de aprendizagem. Nesse processo, o objetivo do ato de avaliar é diagnosticar como a aprendizagem ocorre, considerando todos os elementos envolvidos nos resultados da aprendizagem para tomada de decisões que possam melhorá-los.

Entretanto, a avaliação interna costuma ser confundida com o ato de examinar. Em registros históricos da educação brasileira do século XVI, o plano geral de ensino da Companhia de Jesus já naturalizava a prova escrita, a forma de correção, sabatinas, competição, emissão de prêmios e/ou castigos.

No século XVII, John Amos Comenius (1592-1670), bispo protestante da Reforma, em sua obra *Leis para a boa ordenação da escola*, trazia um capítulo sobre a normatização de provas e exames. Em ambos os documentos, encontram-se padrões de práticas de avaliação que remetem à ideia de examinar, ato autoritário (apresenta relação vertical entre professor e estudante), pontual (valoriza o rendimento final do discente), classificatório (possui uma escala de nota) e seletivo (exclui parte dos estudantes que não se enquadram no padrão) (LUCKESI, 2011).

A prática do exame, no campo da educação, é disciplinadora, classificatória, hierarquizante e punitiva, e está intimamente relacionada à concepção de educação tradicional, inviabilizando a

[...] reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos, e não ajuda este mesmo sujeito a superar os seus erros e as suas dificuldades, pois classificam-se e comparam-se uns alunos com os outros [...]  
(HOFFMAN, 1993, p. 87).

Segundo Hoffmann (1993), essa prática dá ênfase somente ao aspecto quantitativo, importando apenas a quantidade de conteúdos e acertos demonstrados pelos educandos, e não o processo de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos. Para Luckesi (2003), o conceito de avaliação traz o ato de avaliar com a função de prática de exames, em que apenas se verificam os resultados obtidos por meio de provas orais ou escritas e em que se valorizam, por conseguinte, os aspectos cognitivos com ênfase na memorização dos conteúdos.

Na história da educação brasileira, existe uma tradição que favorece a mensuração voltada para a pedagogia dos exames. Uma herança avaliativa que tem suas origens na pedagogia jesuítica e na pedagogia comeniana: a primeira por valorizar a aplicação e correção ritualística da prova escrita, assim como o julgamento de valor através da emissão de prêmios, condecorações e/ou castigos, e a segunda, por instituir a proposta da existência de um funcionário público que aplique as provas nas escolas para averiguar o desempenho dos educandos.

Esses modelos pedagógicos evidenciavam a apreensão do conhecimento no aspecto quantitativo, classificatório e de controle (LIMA; MARINELLI, 2010). Durante a

Idade Média, Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), fundador das primeiras escolas católicas, institucionalizou a prática do exame escolar numa perspectiva de maior controle dos educandos e da educação. Essa cultura avaliativa ainda é bastante comum atualmente.

Se durante Idade Média inexistia um modelo de avaliação educacional externa, onde os exames eram aplicados no âmbito escolar, especialmente nas instituições religiosas, no final do século XIX os exames escritos passaram a ser revistos pelos três campos disciplinares da Psicologia, da Sociologia e da Economia, que ajudaram a rever a tradição examinista.

A avaliação passa então a fazer uso dos testes escritos e orais. A mensuração legítima e justifica atos como admissão e demissão, premiações e sanções. E é materializada a cultura da meritocracia. Do século XIX e até os anos de 1930, a avaliação segue com ênfase na psicometria e na aplicação de testes padronizados e objetivos que tinham cunho político e econômico. (PARENTE et al., 2014, p. 89).

Ao final do século XIX, num período de transformação do campo da Psicologia, desenvolveu-se uma atividade intensa conhecida como testagem, caracterizada pela aplicação de testes de rendimentos elaborados, baseados em medidas psicofísicas – capacidades sensoriais, tempos de reação – para estabelecer discriminações individuais. É o início do psicológicismo na Educação.

De acordo com Escudero (2003), nas primeiras décadas do século XX, evidenciou-se a predominância da psicometria na Psicologia, o que contribuiu para a sua ascensão à categoria de ciência e permitiu o desenvolvimento de uma ciência da avaliação educacional em pleno processo de desenvolvimento do modelo produtivo capitalista. Essa etapa teve como principais expoentes Alfred Binet (1857-1911) e Joseph Mayer Rice (1857-1934), epistemólogos que sistematizaram os testes de inteligência e ortografia na escola, como também Edward Lee Thorndike (1874-1949), que desenvolveu os primeiros instrumentos escolares de medida, uso de testes e métodos estatísticos na Psicologia.

No final do século XIX, o psicólogo francês Alfred Binet desenvolveu testes para a realização de triagens com jovens diagnosticados com retardamento mental. Ao constatar que as técnicas elaboradas na Inglaterra e Alemanha eram ineficientes, Binet desenvolveu o conceito de *idade mental*, com o objetivo de determinar o *quociente de inteligência* (QI) dos indivíduos.

Em 1897, Rice publicou o primeiro estudo sobre resultados de testes comparativos aplicados em escolas dos Estados Unidos, com pretensões de fazer uma avaliação objetiva da educação escolar. A preocupação de Rice era o ensino de conceitos básicos, com a proposta

de tornar as escolas mais competentes ou científicas. Já Edward Thorndike, desenvolveu instrumentos escolares de medida, como testes e métodos estatísticos na Psicologia e na Educação para validar a ideia de que a aprendizagem consiste na relação entre estímulos e respostas (SILVA; GOMES, 2018).

O termo *avaliação educacional* como conhecemos hoje surgiu nos anos de 1934 a partir das ideias do educador estadunidense Ralph Tyler (1902-1994), que desenvolveu o modelo sistemático para verificação e realização dos objetivos propostos.

Segundo Depresbiteris (1989), a *geração descritiva* ou *período tyleriano* promoveu rupturas de paradigmas conceituais ao desvincular a avaliação do domínio da medida. Embora também utilizasse medidas educacionais, a concepção de avaliação educacional por objetivos trouxe uma nova visão de avaliação, fundamentada na comparação dos objetivos estabelecidos com os que foram realmente atingidos. Tyler recusava a identificação entre os conceitos de avaliação e medida, usados quase como sinônimos para expressar a mesma ação. Seu posicionamento era objetivamente de rejeição a esse olhar, sendo a medida, principalmente a de rendimento escolar, apenas uma etapa do complexo processo de avaliação.

Entretanto, tal posicionamento não significava negar a importância de exames, testes e provas. Sua preocupação com objetivos, por outro lado, ligava-se à sua própria concepção de objetivo, que seria a transformação desejável nos padrões de comportamento dos alunos. (VIANNA, 2000, p. 53).

O projeto experimental de Tyler – *The Eight-Year Study* (1932-1940) – foi um importante estudo de avaliação longitudinal para avaliação da eficiência diferencial de vários tipos de escola, que se distinguia dos testes padronizados referenciados a normas, uma vez comparava os objetivos traçados aos que foram alcançados. “O esquema de Tyler supera, assim, o que vinha sendo até então adotado [...], que simplesmente comparava o desempenho entre grupos experimentais e de contraste” (VIANNA, 2000, p. 49).

Seu estudo era focado na verificação e concretização dos objetivos propostos, para encontrar uma relação entre resultados e objetivos. Assim, a eficiência estaria correlacionada ao cumprimento (resultado) do objetivo. A partir de então, a avaliação escolar passa a ser legitimada pelo paradigma da racionalização científica utilizado nos processos industriais, que chega ao campo educacional voltado para o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos, numa perspectiva utilitarista comum à indústria no século XX.

Para Tyler, a avaliação educacional é percebida como uma verificação periódica da eficiência e/ou ineficiência das escolas e sistemas de ensino. Ou seja, é um processo de

investigação que busca identificar os pontos fortes e deficientes dos vários programas curriculares, buscando melhorá-los e, com efeito, valorar os princípios que alicerçam a atividade escolar (VIANNA, 2000). As ideias de Tyler passaram a ser valorizadas por outros educadores estadunidenses na década de 1950, o que fez com que os testes padronizados ganhassem notoriedade no campo educacional para avaliação de programas curriculares.

E, como quase tudo o que vem do *norte estrelado* em nosso país, a tendência estadunidense foi logo adotada por autores brasileiros, não somente no campo de estudos do currículo, mas associada à obra de Benjamin Bloom (1913-1999) e seus associados, sobre a avaliação do rendimento escolar e as taxonomias dos objetivos educacionais.

O que não significa que não houve críticas a essa avaliação baseada em objetivos comportamentais, direcionadas principalmente à ideia de restringir a avaliação aos aspectos rotineiros da mensuração e à avaliação exclusiva em gols (objetivos). Lee Cronbach (1916-2001), epistemólogo estadunidense da segunda geração, por exemplo, “[...] compreendia que a avaliação da eficácia do currículo deveria passar ao longo de sua estruturação, e não depois de sua conclusão” (VIANNA, 2014, p. 20).

A crítica do educador Cronbach foi direcionada para a limitação da avaliação voltada para os resultados finalísticos dos objetivos, uma vez que defendia o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem e considerava que ela não poderia ficar refém de um único score. Para Cronbach (1963), a avaliação deveria envolver uma coleta de dados diversificada, a fim de oferecer uma descrição mais ampla e profunda dos currículos e programas educacionais, para viabilizar intervenções dos especialistas no processo de aprimoramento das atividades escolares.

Partindo desse olhar, as relações de poder que influenciam diretamente as distintas modalidades de avaliações e suas repercussões no contexto socioeducacional passaram a ser levadas em conta, ainda que sem uma perspectiva crítico-reflexiva ou materialista histórica, é claro. Cronbach (apud Silva; Gomes, 2018, p. 368), ainda defendia que “[...] a avaliação tem função política, porque, para ele, as reações aos dados da avaliação têm motivação política”. Clássicos da terceira geração ou geração do julgamento, Scriven e Stake também teceram críticas ao trabalho de Tyler, ampliando os pontos levantados por Cronbach.

Scriven (1967) se contrapôs à avaliação exclusiva em goals (objetivos), por não oferecer procedimentos adequados para julgamento do valor ou mérito global dos programas educacionais. Sua posição era a de que os avaliadores deveriam intencionalmente ignorar os objetivos enunciados de um programa e buscar todos os efeitos, ou seja, os avaliadores

deveriam julgar tanto os objetivos quanto os resultados (VIANNA, 2000). Numa ampliação da crítica ao modelo tyleriano, Stake propôs que

[...] a avaliação não deveria ter um caráter meramente episódico, mas permitir uma compreensão de todo o processo, através de um amplo levantamento de informações para a tomada de decisões com bases realistas (VIANNA, 2000, p. 57).

Para esse autor, a avaliação deveria assumir um modelo que considerasse os diferentes tipos de evidências, aspectos complexos e específicos de um determinado programa ao longo da sua aplicação.

Além dessas críticas, houve uma reação mais acalorada contra a avaliação por objetivos de Tyler. Parlett e Hamilton (1972), na Inglaterra, que rejeitavam em muitos aspectos a avaliação na perspectiva tradicional, quantitativa, de herança psicométrica. A proposta deles era a de uma avaliação de “[...] abordagem sociológica e que ambas – pesquisa e avaliação – se envolvessem na consideração de valores humanos e 75 adotassem paradigmas que fossem para seres humanos” (VIANNA, 2000, p. 58).

Parlett e Hamilton (1972), teóricos ingleses críticos às ideias de Tyler, propuseram uma abordagem sociológica da avaliação, baseada nas percepções subjetivas dos indivíduos e num olhar pluralista, que permitisse o atendimento das necessidades de diferentes grupos para, de forma pragmática, atenuar os problemas que decorriam do dogmatismo metodológico da tradição psicométrica.

Mas, apesar de toda a crítica dos expoentes das gerações da avaliação, Tyler ainda representa a cultura dominante na avaliação de programas educacionais. Suas ideias dominam a teoria e o desenvolvimento da avaliação em larga escala. Os testes padronizados, de validação dos objetivos educacionais e curriculares, apesar de terem sofrido atualizações com as novas técnicas de elaboração e correção dos itens, ainda assim são comumente usados para verificar a eficiência e a eficácia das escolas.

No Brasil, no início da década de 1980, estudiosos se dedicaram à temática da avaliação educacional, divididos em dois grupos distintos. Segundo Borges (2019, p. 428), o primeiro grupo, que incluía autores como Heraldo Vianna, Adolpho Ribeiro Netto, Sérgio Costa Ribeiro, Simon Schwartzman, Claudio de Moura Castro e Ruben Klein, um grupo próximo da ideologia liberal, discutiu a avaliação na perspectiva de resultados e apresentaram basicamente estudos quantitativos sobre o rendimento escolar dos alunos que são mensurados por meio de testes de conhecimentos, tal como os aplicados nos exames vestibulares.

Já o segundo grupo, de base materialista histórica, composto por Ana Maria Saul, Bernardete Gatti, Cipriano Luckesi, Clarilza Prado de Sousa, Elba Barretto, Jussara



Hoffmann, Léa Depresbiteris, Maria Amélia Goldberg, Maria Laura Franco, Marli André, Menga Lüdke, Pedro Demo e Thereza Penna Firme, discutia a avaliação na perspectiva de processo, com a presença de estudos de cunho qualitativo que analisavam a literatura da avaliação e propuseram metodologias para a avaliação educacional. (Borges, 2019, p. 428).

Assim, o campo de estudo da avaliação educacional nos anos de 1980, era formado por autores de duas diferentes dimensões epistemológicas:

[...] uma que enfatizava a avaliação em sua vertente de testes e indicadores quantitativos e outra [...], contrapondo-se a esse viés quantitativista, [...] [ancorada] numa abordagem de avaliação qualitativa e participativa (BORGES, 2019, p. 429).

Embora antagônicas, essas duas vertentes apresentam pontos comuns que

[...] indicam a existência de complementaridades em torno da importância da avaliação, da necessidade de qualificação dos avaliadores, da diversificação dos métodos avaliativos e do uso dos resultados para fins de melhoria do que foi avaliado (BORGES, 2019, p. 429).

Um dos pesquisadores que mais se dedicaram a essa temática no Brasil foi Heraldo Marelim Vianna, renomado pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC), crítico à teoria tyleriana e a seu modelo por desconsiderar o contexto social das escolas e de toda a comunidade escolar, além do fato de estar baseado unicamente nas pontuações atingidas pelos testes.

Entretanto, o campo da avaliação educacional brasileira ainda sofre uma forte influência da concepção estadunidense de caráter racionalista-cientificista, de avaliação por objetivos, como também de seus métodos e procedimentos operacionais (SOUSA, 1994).

Se observarmos a concepção de avaliação externa no Brasil, que traz em sua essência o ideário tyleriano, onde os testes padronizados de validação dos objetivos educacionais e curriculares, embora tenham sofrido atualizações metodológicas na elaboração e correção dos itens, continuam sendo aplicados para verificar a eficiência e a eficácia escolar.

Numa palavra, a avaliação do sistema educacional brasileiro privilegia testes e exames na perspectiva da pedagogia do exame. Porém, os avanços são mínimos e, em termos epistemológicos, convive-se com o modelo objetivista, positivista e empirista que segmenta e fragmenta a realidade. (PARENTE et al., 2014, p. 102).

Assim, o discurso que tem dominado as quase três últimas décadas da política educacional brasileira é o da *qualidade*<sup>43</sup>, em que se estabelece um padrão de educação de

<sup>43</sup> A partir da década de 1940, a construção de prédios escolares; a partir do final da década de 1970 e durante a década de 1980, associada à permanência com sucesso na escola; a partir da década de 1990, a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos, medida pela aplicação de testes avaliativos (Oliveira; Araújo apud Horta Neto, 2014, p. 179).

qualidade medido pelos índices de desempenho cognitivo dos discentes, que são aferidos através da aplicação de testes padronizados.

A partir dessa concepção de qualidade de ensino público, a gestão educacional voltou-se então para os resultados, para a prestação de contas pelos serviços ofertados e colocou o professor como o protagonista das mudanças através da promoção do progresso cognitivo estudantil. Segundo Bauer (2013), esse movimento foi orientado para que

[...] os professores concretizam, por meio de sua prática na sala de aula, o que é proposto nos documentos curriculares, nos livros didáticos e manuais de ensino, constituindo-se peça-chave do processo de aprendizagem (Bauer, 2013, p. 15)

Dessa maneira, a ênfase da avaliação voltou-se para o desempenho do docente, baseada no mérito individual e vinculada aos mecanismos de remuneração e de bonificação do servidor público, prevendo, a partir desses estímulos, a elevação da eficácia e da eficiência dos sistemas de ensino. Diante disso, e frente à transformação técnico-científica iniciada ainda na Revolução Industrial, foram impostas reformas no âmbito educacional. Consequentemente, a avaliação ganhou notoriedade para além da avaliação do aluno (rendimento escolar), mas também para a estrutura estruturante e os demais agentes do campo educacional (currículos, programas, professores etc.), igualmente legítimos para evidenciar a *qualidade* de um sistema.

A avaliação do ensino básico passou então a ser uma exigência da gestão pública a partir da imposição da cultura neoliberal, com o argumento de constatar a eficiência e eficácia dos insumos que estão sendo dirigidos para a educação popular. Nas últimas décadas, inclusive, é verificável o crescente aumento de testes padronizados para mensuração do aprendizado dos alunos em todos os níveis de governo no Brasil, na expectativa de que sua aplicação e resultados obtidos estimulem desempenhos animadores, confirmando, assim, a qualidade dos serviços educacionais.

Nessa perspectiva, o desempenho escolar ganha destaque junto ao poder público. No atual contexto da educação pública nacional, a avaliação externa é a protagonista, com a política educacional e os marcos legais evocando práticas de avaliações externas cujo objetivo é o cumprimento de metas escolares, fazendo uso de dispositivos de recompensa e premiação para instituições, gestores, professores e funcionários que melhor atingirem as performances nos resultados das proficiências avaliadas. Além disso, essas práticas protagonizam o desenvolvimento dissimulado de um ranqueamento que, apesar de não existir oficialmente, basta que pesquisadores ou leigos interessados comparem e organizem o nome das escolas, baseado em seus resultados.

---

Observa-se assim, na cultura educacional brasileira, as práticas voltadas para o modelo tradicional de avaliação, com testes padronizados naturalizados a partir da racionalidade técnica ou, como descreveu Dias Sobrinho (2003), prevalece a racionalidade objetiva, com a educação sujeita aos interesses do mundo econômico, onde os resultados são comparados, classificados, selecionados e recompensados a partir do cumprimento dos objetivos preestabelecidos. Todas essas são características da chamada Pedagogia do Exame, uma herança da avaliação como medida.

Mas, nem tudo são flores. A avaliação em larga escala no Brasil também é objeto de questionamentos e tensões, como alertaram Sousa e Ferreira (2019), quando argumentam, que a avaliação externa, em consonância com a lógica da competitividade e da meritocracia, tende a orientar a avaliação da aprendizagem, da escola e do currículo.

Para os autores, a avaliação externa é um instrumento de poder e controle que remete à regulação estatal das políticas públicas, o que repercute negativamente em todo o processo pedagógico, inclusive com consequências na avaliação da aprendizagem, uma vez que

[...] procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens. (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 17).

Sousa e Ferreira (2019), entretanto, lembram da importância do diálogo entre as avaliações de aprendizagem e externas, visto que trilham objetivos e metodologias, além de serem resultantes de processos diferentes, o que, poderia superar a prática de reduzir a avaliação da aprendizagem ao uso dos procedimentos e instrumentos da avaliação em larga escala.

Prática essa que pode gerar um desvio no processo de ensino-aprendizagem, voltando-o para testes, numa formação *reprodutivista* da apreensão dos conteúdos, além de minimizar o currículo escolar à conteúdos voltados para a avaliação externa. Além disso, essa política de avaliação pode pressionar dirigentes escolares e professores por melhoria nos resultados dos testes padronizados, o que repercute no gerenciamento tecnicista de espaços e tempos escolares, bem como nos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos, influenciando até mesmo a autonomia da forma como os professores irão desenvolver suas aulas e ministrar os assuntos (SANTOS, 2013).

Mas, aí também entra o interesse dos professores em entender e aprender sobre o campo no qual atuam ou estão ingressando. E tal condição somente pode acontecer a partir de

uma boa formação técnica e do interesse do indivíduo em transformar a própria realidade e o contexto. A verdade é que, nesse jogo, não existem inocentes. Mas existem muitos interessados, assim como muito desinteressados também. E ambos diretamente afetam a cultura educacional, assim como as práticas que encontramos quando vamos ao campo.

Além disso, desconsiderar os resultados das avaliações em larga escala não é apropriado, já que representam uma possibilidade de entendimento, intervenção e reestruturação, tanto das escolas como do sistema de educação, capaz de definir critérios para regulamentação e desenvolvimento de ações pedagógico-administrativas de qualidade, além, é claro da realocação de recursos financeiros e humanos, quando necessário. Não esqueçamos que, para toda análise, existem, no mínimo, dois olhares distintos. E um deles envolve o corporativismo que tanto protege classes profissionais, sem muitas vezes se importar com a cultura, os *habitus* e a formação dos colegas que compõem ao campo, algo que irá influenciar diretamente na cultura institucional.

Enfim, além de avaliar não ser somente uma tarefa técnica, precisamos ser críticos a ponto de nunca esquecer que não existem inocentes nesse campo. Agora, ignorantes de suas práticas e funções sociais, isso existe aos montes. Se nós, professores, não nos incluirmos entre aquelas variáveis que afetam diretamente à materialização da escola pública brasileira, então, nossa percepção já inicia equivocada.

Não esqueçamos também que avaliações são instrumentos de Poder e que as relações de poder de um campo são testadas a cada momento em que ocorre imposição de algo a alguém.

Porém, na cultura muitas vezes *vitimizada* da pedagogia brasileira, a avaliação em larga escala é considerada apenas uma estratégia e um instrumento político que defende o modelo de responsabilização educacional, onde os resultados de testes padronizados classificam, selecionam, ranqueiam e premiam as escolas que se destacam. E, nessa interpretação, os *agentes* capazes de transformar a realidade, porque deveriam compreender o campo onde atuam, tornam-se *sujeitos* incapazes de transformar a realidade, mesmo com tantos discursos de transformação e revolução que permeiam o campo educacional brasileiro.

Por exemplo, os sistemas de educação federal, estadual ou municipal não costumam tratar os dados oferecidos pela avaliação externa a ponto de torná-los úteis para uma reflexão dos elementos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem escolar, fazendo com que esses dados, quando associados à opinião pública, recaia sobre a prática dos professores e a responsabilidade e culpabilidade aí envolvidas.

Evidentemente que

[...] o conjunto de possibilidades não deve se restringir à mudança das práticas dos professores, sem considerar as mudanças nas condições efetivas para se atuar no contexto e contemplar as condições de ensino” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 18).

Seríamos ingênuos ou mal-intencionados se pensássemos de outra forma. Ainda mais depois de analisarmos o desenvolvimento do conceito de avaliação educacional, da influência marcante do modelo tyleriano na sistematização da produção, aplicação e correção dos testes padronizados no Brasil, além da reflexão sobre a ênfase que a avaliação externa ocupa no campo da educação pública brasileira e de como a mesma pode mais prejudicar do que auxiliar, quando não leva em conta a estrutura estruturada e estruturante da sociedade brasileira ou seus resultados não servem como referência para análise de ponto de partida para a proposição de análise e correção de falhas.

Enfim, atualmente predomina o monopólio avaliativo do exame ou uma “pedagogia do exame”, utilizada como ferramenta de controle coercitivo e exclusão educativa e social, reforçada pela ideologia do regime capitalista (LIMA, 2004). Para o autor, a *pedagogia do exame* precisa ser substituída pela *pedagogia da avaliação*, sendo esta comprometida com as concepções de avaliação em que há o predomínio do diálogo, da negociação e da reflexão crítica acerca da prática pedagógica.

A mudança mais significativa, porém, diz respeito ao uso dos resultados da avaliação através da política de responsabilização.

Diante das diversas narrativas de responsabilização do funcionalismo público em construção, é preciso inicialmente refletir criticamente acerca do conceito dessa política a fim de entender suas origens e interesses envolvidos.

As políticas de responsabilização envolvem em três variáveis articuláveis entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Embora independentes, essas variáveis possuem forte aproximação, constituindo a base da responsabilização numa perspectiva que tenta superar a “[...] descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de accountability” (AFONSO, 2009a, p. 14).

Como explica Afonso (2010), a avaliação pode tanto anteceder a prestação de contas como ocorrer entre esta e a fase da responsabilização. Em qualquer uma dessas situações, a avaliação serve ao propósito de “[...] produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social [...]” (AFONSO, 2010, p. 151), permitindo o levantamento, o tratamento e a análise de informações.

A esse respeito, o referido autor adverte que:

[...] sem a garantia de processos credíveis, válidos e fidedignos de avaliação, os quais permitam emitir juízo de valor sobre práticas, instituições, contextos e políticas, “ficam prejudicadas as formas de prestação de contas e de responsabilização, ou seja, uma parte fundamental dos processos de accountability”. (AFONSO, 2009a, p. 15).

A variável da prestação de contas consubstancia o momento da justificação, da informação, da produção de argumentações e da elaboração e publicização de relatórios. Como explicam Brooke e Cunha (2011, p. 21), quando aplicada especificamente à escola, “[...] significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população”.

Em relação à responsabilização, essa pressupõe a atribuição de responsabilidades sobre as práticas dos agentes educacionais. A política de responsabilização tem por base os resultados acadêmicos da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e a sociedade pela aprendizagem dos alunos, e as consequências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para mensurar o desempenho dos estudantes. A partir dos resultados alcançados, os gestores públicos estabelecem recompensas ou sanções para os agentes educacionais.

Nas duas últimas décadas, as políticas de avaliação em larga escala, de prestação de contas e de responsabilização foram disseminadas e socialmente legitimadas nos países capitalistas ocidentais. O discurso neoconservador de fortalecimento do Estado como mecanismo de controle social e racionalização dos investimentos públicos, voltou ao debate.

No âmbito internacional, durante a recessão econômica dos Estados Unidos da América durante os anos 1960, houve uma grande preocupação com as desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais. Nesse contexto, foi legalmente decretada a obrigatoriedade da avaliação de todos os programas educacionais daquele país financiados pelo poder público.

Em 1964, foi estabelecido o *Elementary and Secondary Act* (Esea) e foi criada a *National Study Committee on Evaluation*, iniciativas que partiram da insatisfação da sociedade estadunidense com a qualidade da educação no país (ARAÚJO, 2016). Com a avaliação educacional sistemática, o governo estadunidense desenvolvia uma nova cultura de avaliação de programas e práticas educativas, a qual incidia tanto na otimização dos investimentos públicos voltados à melhoria dos rendimentos escolares quanto na publicidade e prestação de contas dos serviços educacionais (ESCUDERO, 2003).

Essas políticas de responsabilização foram reconhecidas pela legislação federal estadunidense em 2001, recebendo o nome de “Nenhuma Criança Deixada para Trás”, ou *No*

*Child Left Behind* (NCLB). O NCLB aumentou significativamente as obrigações dos estados na aplicação de avaliações, estipulou metas de accountability para escolas, distritos e estados e legislou sobre o ‘progresso anual aceitável’ em direção às metas de 2014 para todos os alunos e subgrupos de alunos por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial. (BROOKE, 2013, p. 50).

Até hoje os estados norte-americanos estão submetidos a leis que estabelecem padrões curriculares, testes alinhados com esses padrões, regras para a promoção e graduação de estudantes e metodologias direcionadas à publicização e comparações dos resultados dos testes entre unidades escolares. Em vários estados, existem também medidas de incentivo e sanções compensatórias diante do alcance sistemático do desempenho considerado mínimo.

A ideia-força de que existe uma relação entre produtividade econômica e educação está presente nas políticas educacionais de vários países, ao contrário da emancipação crítico-reflexiva humana, por exemplo.

Já a administração pública latino-americana, introduziu a gestão por responsabilização em consonância com a noção inglesa de accountability recentemente, nas duas últimas décadas do século XXI. No campo educacional brasileiro, as pressões dos organismos internacionais pela cultura da responsabilização têm orientado as atuais políticas adotadas pelo Estado.

Manifestação recente em nossa realidade, a cultura da responsabilização chegou ao Brasil na década de 1980, diante da *necessidade-imposição* de avaliações da aprendizagem escolar que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país.

A *imposição* de maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de responsabilização, onde se tornam públicas as informações sobre o trabalho realizado nas escolas e considera-se não somente os alunos, mas também professores, gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006).

O sistema de avaliação brasileiro foi se ampliando e se complexificando desde o final da década de 1980 até o atual contexto. Segundo Bonamino e Franco (1999), em 1988 o então criado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep/MEC) realiza uma aplicação piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com a intenção de testar instrumentos e procedimentos.

Entretanto, a falta de recursos impediu o prosseguimento do projeto, materializado efetivamente a partir de 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em seguida, os ciclos de avaliação se davam por

amostragem, trianualmente. Já a partir de 2001, o MEC mobilizou-se para empreender um rigoroso planejamento no funcionamento do Saeb, que foi repaginado e aprimorado. Em 2005, o SAEB foi novamente aperfeiçoado, com a inclusão da Prova Brasil, uma avaliação em larga escala de caráter universal com aplicação bianual.

Segundo Silva (2010), atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O destaque nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que, através de acordos e convênios intergovernamentais, garante seu funcionamento, mecanismos, relevância e implicações na política educacional brasileira. O acordo de maior destaque hoje na política educacional brasileira, e que afeta consideravelmente o sistema de avaliação, é o Compromisso Todos pela Educação, uma organização composta por empresas, com atuação predominante no setor financeiro nacional e internacional.

São elas: grupo Gerdau, grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, organizações Globo, entre outras. Articulada com órgãos públicos e/ou representativos de gestões educacionais, tal organização construiu um plano de metas para a política educacional brasileira, entre elas a criação do IDEB, e conquistaram a aprovação do Decreto-Lei n. 6.094, de abril de 2007 que

dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007)

No contexto educacional brasileiro, o início das políticas de responsabilização deu-se com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), porém de forma sutil, visto que, por tratar-se de amostragem, seu uso não servia para a *accountability* escolar. Em sua concepção original, essa avaliação seria o melhor exemplo de avaliação educacional, uma vez que apresentava caráter diagnóstico e a divulgação de resultados era restrita, não havendo impacto significativo para as escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nos anos de 1990, o SAEP foi substituído pelo SAEB, buscando adequação à nova nomenclatura educacional instituída pela Constituição Cidadã de 1988. Conforme Araújo (2016, p. 45), a avaliação passou a: [...] ocorrer de modo bienal, focando em dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A



principal característica do SAEB é ser uma avaliação amostral aplicada nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, que envolve estudantes das redes pública e privada, de zonas urbanas e rurais, e oferece informações que podem ser tratadas por localização urbana ou rural, por dependência administrativa, por unidade da federação e por região na totalidade do país. Além de avaliar o desempenho dos alunos, são coletadas informações atinentes às características dos discentes, dos professores e dos diretores, bem como da infraestrutura e dos equipamentos da escola.

Em 2005, foi adotada a Prova Brasil para avaliar *censitariamente*, a cada dois anos, o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (atualmente 5º e 9º anos, respectivamente). Diferentemente do SAEB, com a Prova Brasil, os governos eram agora capazes de avaliar o desempenho do ensino fundamental de cada escola por estados e municípios, e não mais apenas por regiões e estados (HORTA NETO, 2007).

Em 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a compor um índice destinado a avaliar a qualidade da educação básica. Esse índice, oficialmente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é calculado a partir dos dados sobre rendimento (aprovação e evasão escolar, ou fluxo escolar) obtidos no censo escolar e das médias de desempenho em Leitura e em Matemática na Prova Brasil. Com esse índice, as redes de ensino e as escolas passaram a ter acesso a informações mais precisas acerca de seus rendimentos escolares e das metas que deveriam ser atingidas, o que desenvolveu uma nova cultura nos sistemas municipais e estaduais de ensino por melhores desempenhos.

Apesar da Prova Brasil e o IDEB servirem para uma análise sobre o desempenho escolar e forneça dados para que tanto o poder público quanto os educadores possam enxergar a educação com olhos mais críticos, elas também apresentam riscos, como o ensino voltado para avaliações técnicas, o reducionismo curricular/didático e a competição entre as escolas.

Depois da implementação da Prova Brasil, teve início a segunda geração das políticas brasileiras de avaliação, agora também voltadas para a ampla divulgação dos resultados de desempenho escolares na perspectiva de prestação de contas dos serviços educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012). E, a partir de então, os resultados dessas avaliações passaram a ser analisados compreendendo até o âmbito da escola, permitindo a responsabilização dos gestores e professores, causando maior exposição das escolas, mas sem atribuição de recompensas ou sanções.

Ainda segundo os autores, com o IDEB, teve início a terceira geração do sistema avaliativo brasileiro, agora representada por sistemas estaduais e municipais de avaliação que

apresentavam políticas de responsabilização com consequências para os agentes educacionais, com premiações para as instituições educacionais com melhores resultados. Como um divisor de águas, o Índice transformou a cultura política educacional no Brasil, desenvolvendo uma radical alteração nos critérios de avaliação do trabalho escolar e dos responsáveis pelos sistemas de educação.

Dessa maneira, com o início da cultura de responsabilização dos agentes do Estado através dos resultados das avaliações externas, o objetivo da avaliação educacional brasileira, que, com o SAEB, era voltado para diagnóstico e planejamento, passou, com a Prova Brasil e o IDEB, para monitoração e publicização do desempenho das escolas públicas de nível fundamental. Assim, o modelo de avaliação em larga escala foi implementado no sistema educacional brasileiro para dar ênfase aos resultados, ranqueamento das instituições, e, quanto ao currículo, promover uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e seleção dos conteúdos, que passaram a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial (COUTINHO, 2012).

A Constituição Brasileira de 1988, em seu Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I - Da Educação, no artigo 205, declina que a educação é um direito social e dever do Estado e da família, que deverá ser promovida em condições de igualdade para todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desde então, surgiram outras leis voltadas para avaliação e melhora da qualidade da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, que regula, no Título IV - Da Organização da Educação Nacional, no artigo 9º, inciso VI, que a União se incumbirá de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino municipal e estadual, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Prega-se que as somas desses esforços conjuntos e articulados de avaliação dos sistemas de educação propiciarão condições de formação básica curricular comum para o aperfeiçoamento e o êxito da educação fundamental. Entende-se que essa prescrição de avaliação nacional pretende propiciar uma correlação direta entre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação e a verificação externa do desempenho pela qualidade do trabalho de alunos e professores.

A consolidação das políticas e da cultura de avaliação educacional está inclusive materializada no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que, no artigo 11, descreve que o SAEB constituirá

fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. O comparativo dessas informações é realizado por meio de índices para a avaliação da qualidade, como o IDEB. Estados e municípios também poderão elaborar seus indicadores, estimados por etapa, estabelecimento e rede escolar. Ainda nessa seção, o PNE 2014-2024 estabelece que os resultados dessas avaliações sejam amplamente divulgados, porém, sem publicação de resultados individuais e indicadores por turma.

Os pressupostos dessa regulamentação vem das políticas neoliberais de *accountability* (tratada aqui como *política de responsabilização*), que possuem como base orientadora avaliação, prestação de contas, responsabilização ou gratificação dos agentes educacionais pelos resultados escolares e é caracterizada tanto pela divulgação quanto pela disseminação de dados acadêmicos, denominada responsabilização simbólica, *low-stakes*, como pela utilização de mecanismos de incentivos financeiros e competitivos para mobilizar os profissionais da educação na busca pela melhoria da qualidade, chamada de responsabilização forte, *high-stakes* (Araújo, 2016, p. 18).

Nesse olhar, é possível afirmar que, desde a Constituição de 1988, passando pela LDB de 1996, pelo PNE e por vários decretos, essa cultura de responsabilização deu origem ao desenvolvimento e implementação de políticas de avaliação em larga escala, que possibilitam uma percepção mais ampla (porém limitada) da realidade, um diagnóstico da situação da educação brasileira, a mobilização de ações para a melhoria quantitativa e qualitativa dos índices educacionais, além do monitoramento e controle dos processos pedagógicos por meio da matriz curricular da avaliação.

Assim, a qualidade da educação, avaliada por testes de desempenho cognitivo, marca o início de uma nova cultura educacional no Brasil, a cultura da responsabilização, onde se divulga um discurso conveniente de melhoria na qualidade do ensino, tendo por base a publicização dos resultados das avaliações em larga escala, a responsabilização dos agentes públicos pelos resultados atingidos e a premiação escolar (neoavaliação). Nessa perspectiva, que recorre à meritocracia, transfere-se para gestores escolares, professores e alunos o mérito tanto pelo sucesso, como também pelo fracasso da instituição escolar, sem levar em consideração as estruturas estruturadas e estruturantes da sociedade brasileira.

E assim, o desempenho dos alunos nos testes padronizados torna-se o objetivo da política educacional, que tem o Estado como regulador dos processos e dos educacionais. Com tais resultados escolares, o Estado brasileiro busca melhorar o desempenho nas avaliações externas e, por consequência, conquistar uma melhor posição nos rankings de

avaliação internacional, a exemplo do *Programme for International Student Assessment* (Pisa).

Essa prática visa prestar contas aos investidores (organismos internacionais), revelando o caráter economicista da gestão da avaliação educacional nacional e internacional, inclusive determinando a forma como se entende e emprega a avaliação para a eficácia escolar. E aí se cria essa confusão, já que

a eficácia do ensino em questão tende então a se confundir com o que os economistas chamam eficiência, que consiste em maximizar resultados numéricos – avaliados mais ou menos com precisão [...] (LAVAL, 2004, p. 211).

Nessa cultura neoliberal materializada, ou seja, naquilo que é passível de observação, não que deveria idealizadamente ser, as escolas desenvolvem suas ações pedagógicas baseadas na racionalização técnica e contábil, planejando o que deve ser ensinado, retido, contabilizado e valorizado, com menor gasto do erário público e curto prazo de tempo. Desse modo,

[...] a avaliação acaba por estimular um tipo de normalização do ensino, dos conteúdos e dos métodos, na medida em que só se julgaria o processo educativo a partir dos resultados apreciados quantitativamente [...] (LAVAL, 2004, p. 215).

Segundo Araújo (2020), 18 estados brasileiros possuem sistemas próprios para avaliar suas redes de ensino e produzir seus resultados por escola quanto ao período de escolarização; 11 entidades federativas aplicam avaliação voltada para a alfabetização; 15 avaliam do 5º ao 9º ano; quatro cotejam do 6º ao 9º ano; e 15 realizam avaliação no ensino médio. 18 estados avaliam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e somente sete aplicam testes nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ainda segundo a autora, essas práticas demonstram o processo de consolidação das políticas de responsabilização dos agentes do Estado nas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras, que organizam seus sistemas de avaliação da aprendizagem como mecanismo para subsidiar o processo de formulação e monitoramento das políticas públicas, que se utilizam dos resultados de desempenho para distribuição de “prêmios” às equipes escolares e aos alunos, com base em índices e médias de proficiências alcançadas.

Nesse período de responsabilização dos agentes educacionais do Estado, a qualidade da educação é associada aos resultados alcançados em testes avaliativos de desempenho cognitivo. Assim, propaga-se um discurso auspicioso de melhoria no ensino, tendo como eixos a publicização dos resultados das avaliações em larga escala, a responsabilização dos agentes públicos pelos resultados atingidos e a premiação escolar. A

internacionalização das políticas educacionais pautadas no neoliberalismo trouxe para a educação brasileira essas políticas de responsabilização, que pressionam professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos, associando o desempenho do aluno ao pagamento dos professores. Premiados com um salário variável na forma de bônus, os professores pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre estes [...]. (Nichols; Berliner apud Freitas, 2012, p. 391).

Exemplo disso é o caso do estado do Ceará, um dos precursores na implantação do modelo *accountability*, que incorporou, desde o início dos anos de 1990, a cultura de avaliação e gestão por resultados, com efeitos *low-stakes* e *high-stakes*. Mas, aprofundaremos o assunto no próximo capítulo.

### 3.3 Educação, produtividade e a avaliação

A política educacional em curso no Brasil sofre influências de instituições internacionais, e há uma tendência à supervalorização da relação entre educação e produtividade, o que vai de encontro com o texto da LDB nº 9.394/1996, que propõe uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da cidadania.

Essa influência se dá através de orientações voltadas para a centralização das decisões, a descentralização das ações, a autonomia relativa das escolas, a primazia do ensino básico, a avaliação das instituições educacionais e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados escolares.

Com um histórico de reformas que nunca alcançaram plenamente as demandas dos agentes da educação brasileira, a política educacional em nosso país adentra o século XXI buscando erradicar o analfabetismo e estender a chamada *educação de qualidade* para todos. Entretanto, a universalização do acesso à educação resultou numa oferta maior de serviços educacionais pelo poder público, mas com arrocho nos custos alocados, arriscando, na materialidade observável, a qualidade do ensino oferecido, principalmente para os indivíduos mais desprovidos economicamente em nossa sociedade.

As políticas sociais são mínimas no Estado neoliberal, mas, a busca por resultados educacionais através das avaliações educacionais, superestimada. Nesse sentido, as políticas brasileiras de avaliação educacional são impostas como forma de monitoramento e direcionamento dos objetivos de aprendizagem preestabelecidos, num modelo de educação de qualidade baseado em controle e responsabilização através de processos de fixação de metas

objetivas submetidas à avaliação e divulgação, associadas a prêmios ou sanções, a partir dos resultados alcançados.

Pedagogicamente, esse modelo cria regras para os objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e a avaliação sistemática e frequente desses objetivos (ADRIÃO et al., 2009). Como resultado, a escola é atravessada pela ideologia mercadológica, sendo consideradas escolas eficazes as que alcançam as metas estabelecidas e as mantém, estabelecendo-se no topo do hierarquizante ranqueamento anual e geralmente identificadas com a cultura pedagógica das instituições particulares de ensino. Já as escolas que não alcançam esse desempenho, são estigmatizadas e podem sofrer as consequências simbólicas da política de responsabilização *low-stakes*.

Dessa maneira, divulga-se e dissimula-se a ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o público, num discurso que já domina a cultura popular brasileira e tende a ser materializado gerencialmente nas escolas públicas, através da redução dos gastos públicos baseada na lógica de mercado, divulgada como capaz de oferecer um serviço educacional de qualidade, baseado na eficiência, no mérito e no sucesso escolar.

Discurso materializado na legislação brasileira através do Projeto de Lei nº 7.420/2006, que “dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção”, de autoria da deputada Raquel Teixeira (PSDB-GO).

Na prática, tal projeto legitima e legaliza toda uma estrutura estruturada e estruturante de controle e responsabilização, via avaliações em larga escala, típico das reformas empresariais na educação, e que gera ainda mais pressão sobre as escolas e os professores. Em 2017, a comissão especial da Câmara dos Deputados aprovou a Lei de Responsabilidade Educacional, que definiu:

[...] Aprovados os parâmetros de qualidade, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Inep, vai divulgar, a cada dois anos, os indicadores que deverão ser seguidos pelos gestores públicos para garantir a melhoria da educação básica. Quem não comprovar que houve avanços será enquadrado na Lei de Improbidade Administrativa e poderá ter punições, como a perda da função pública e a suspensão dos direitos políticos por até 5 anos. (BRASIL, 2017a, s.p.).

Uma vez aprovado o texto, coube ao Conselho Nacional de Educação, depois de ouvir as variadas demandas da área educacional, estabelecer os parâmetros a serem levados em conta para analisar a educação infantil, os ensinos fundamental e médio e a educação de jovens e adultos.

Entre os itens sugeridos na proposta estavam a infraestrutura escolar, a adoção de planos de carreira para o magistério e uma política de formação continuada para os

profissionais de educação. Também foi prevista a articulação da escola com o Conselho Tutelar da região para investigar maus-tratos aos alunos no ambiente familiar, assim como faltas injustificadas.

Dessa maneira, os dados educacionais, tanto no contexto de resultados internos da escola, entendidos como aprovação, reprovação e evasão, como no dos resultados das avaliações externas, foram legitimados como principal objetivo da política educacional brasileira, transformando a função social da escola em racionalidade técnica e apreensão de comportamentos e habilidades que convêm à cultura capitalista neoliberal, ao invés de oferecer aos indivíduos conhecimento e experiências práticas para que ele possa tornar-se um cidadão de fato, conhecedor de seus direitos e de deveres, mas, efetivamente como um agente engajado nos campos onde interage socialmente, capaz de analisar crítica e reflexivamente a realidade e sua própria condição social, transformando-a, se for de seu interesse.

Ou seja, a escola pública e toda a sua constituição material, da organização hierárquica, passando pela formulação do currículo até as práticas pedagógicas, trazem em sua essência a cultura hegemônica como elemento mantenedor do status quo dominante<sup>44</sup>, caracterizando o *conceito de reprodução* bourdieusiana, tão criticado pelos agentes da educação brasileira que, em minha perspectiva, não compreenderam a teoria em questão, e que poderia justamente auxiliá-los a entender e lidar com a realidade e o contexto no qual se encontram inseridos.

Para evidenciar ainda mais as limitações de tal política, após duas décadas de sua aplicação nos Estados Unidos, essa cultura da responsabilização começou a ser criticada internacionalmente por pesquisadores do campo da Educação, inclusive por uma das suas formuladoras, Ravitch (2011), que demonstrou que não houve melhoria no ensino, uma vez que os resultados alcançados pela educação orientada por princípios mercadológicos eram pífios e contraproducentes, além do currículo haver sido reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, além de salientar que o objetivo principal das escolas passou a ser a *testagem*, o que a levou a

[...] acreditar que a responsabilização, conforme estava escrita na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas” (RAVITCH, 2011, p. 13).

---

<sup>44</sup> As prioridades educacionais (estrutura física e organizacional das escolas, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, condições de trabalho docente e valorização financeira do professorado) são obscurecidas, negligenciadas e proteladas. Com efeito, resta a precarização geral do ensino no país (SAVIANI, 2011).

Assim, posicionando-se ao lado de outros pesquisadores estadunidenses, passou a investigar o que há por trás dos índices alcançados nos testes padronizados, e como é a experiência escolar de crianças e adolescentes de instituições de ensino que possuem notas elevadas, índice de abandono escolar zero e fluxo escolar regular, algo que deveria haver sido realizado antes da proposição de uma política pública, obviamente.

O arrependimento é algo louvável, a tentativa de ajustar os erros ainda mais, mas, assim como o, talvez, principal reformador do Estado brasileiro, Bresser-Pereira, o ser humano prefere a vaidade de assumir funções de Poder a conhecer, cientificamente, aquilo que terá que lidar. A política, como sempre, ilude. E o cientista de formação crítica limitada, geralmente se deixa enganar.

Um exemplo de como a imagem pode contradizer a realidade, ainda mais quando manipulada, foi demonstrada pela jornalista e pesquisadora Ripley (2014), que, viajando ao longo de um ano para investigar as políticas educacionais dos países de melhores resultados no *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, locais onde, em tese, vivem as crianças consideradas mais inteligentes do planeta, escreveu a obra “As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá” (RIPLEY, 2014), revelou como a diferença fundamental de se alcançar altos resultados nos testes padronizados é de natureza psicológica, não dizendo respeito diretamente aos gastos ou ao controle local do currículo, mas à pressão, ao rigor e às expectativas projetadas em docentes e discentes, o que desenvolve uma cultura que atinge alunos, professores e família. Não seria essa também a evidência de que os habitus transformam a cultura, que transforma a realidade? Mais um ponto de Bourdieu e para o que é defendido nessa tese.

Nos países dominantes, as iniciativas são diversas para se obter as melhores notas no Pisa. Ripley (2014), porém, demonstrou que:

A cultura da Criança de Ferro era contagiosa; para filhos e pais era difícil resistir à pressão de estudar sem parar. Mas, enquanto isso, eles se queixavam de que a obsessão por rankings e notas estava esmagando seu espírito, privando-os não apenas de sono, mas da própria sanidade. (RIPLEY, 2014, p. 97)

Assim, fica nítido que não existe um consenso nos estudos sobre os impactos da política de responsabilização escolar, com a literatura ora refutando tais práticas, ora defendendo-as. O que acontece é o que acontece em qualquer instância onde seres humanos interajam e disputem poder e narrativas: há uma ideologia que, em alguns momentos estimula,



noutros refreia tais iniciativas. E, envolvendo essas disputas de poder, que se iniciam no voto, está o entendimento que o povo, os eleitores, tem sobre o assunto e a própria realidade.

A reprodução de práticas e a dominação cultural bourdieusiana tratam exatamente disso, assim como a questão ideológica em Marx, que também serviu de base para a teoria de Bourdieu. A diferença é que o francês, ao contrário do alemão, ampliou sua análise para como os indivíduos percebem essa relação sem vínculos políticos ou partidários, algo que os marxistas ainda não perceberam. Ou não quiseram perceber, é claro, visto a providencial falta de distinção entre os espectros científico e político do discurso marxista.

No caso brasileiro, ainda são escassos estudos empíricos que busquem investigar os efeitos e as consequências das políticas de responsabilização escolar, assim como a análise crítica da desigualdade educacional, seja em sua materialização ou resultados. Assim como estudos sobre como as práticas dos agentes influenciam na cultura institucional inexistem no Brasil, conforme demonstrado na revisão científica realizada, a responsabilização escolar é um campo promissor para a pesquisa crítico-reflexiva que busque explicar as relações existentes entre a ideologia por trás dos discursos, as relações de poder envolvidas em sua materialização e os efeitos, simbólicos ou práticos, dessa materialização.

Parece evidente que as pesquisas educacionais que tratem de desempenho e desigualdade educacional numa perspectiva qualitativa mereçam mais atenção por parte do campo da educação brasileira, uma vez que existem indícios de que a gestão educacional por responsabilização não resolve os dilemas educacionais atuais, ao contrário, desenvolve novas questões como redução do currículo escolar; treinamento para testagem; mecanização da ação docente; diminuição da iniciativa e da criatividade dos professores; investimento em materiais didáticos e atividades preparatórias para os testes; competição entre as instituições escolares; preocupação em alcançar a melhor posição no ranking escolar, gerando, muitas das vezes, sabotagem dos resultados; além do medo e obediência entre os professores, do clima escolar tenso e do estado emocional das crianças e adolescentes alterados por conta da forte pressão por altas performances (RAVITCH, 2011).

Assim, esse trabalho entende que o IDEB e outros indicadores estaduais e municipais de avaliação da qualidade da educação, baseados em fluxo escolar (aprovação e reprovação escolar) e no resultado de avaliações externas, não levam em consideração a perspectiva cultural que envolve os indivíduos, sejam eles alunos ou professores, que vai desde sua origem, passando por sua classe social e pela interpretação que possui da realidade, resultando, no momento do Estado avaliar a qualidade da educação e promover recompensas monetárias com base exclusivamente nos resultados dos indicadores de desempenho escolar,

em políticas que não tornam equitativas as oportunidades no campo, mantendo a tão conhecida reprodução da hierarquia social dentro do contexto escolar em nosso país e evidenciando a escola como um dos principais arautos da reprodução da cultura dominante e estabelecida em nossa sociedade, mesmo que o discurso *resistente* trate de rotulação e exclusão das instituições que não se encaixam nesses padrões.

A vontade de pertencer e receber conhecimento costuma iludir indivíduos pouco reflexivos, os quais não percebem que, ao receber destaque na cultura dominante, ao ser *aceito*, você também legitima essa cultura e se encontra mais bem adaptado para reproduzi-la e, conseqüentemente, mantê-la. Acreditar que professores formados como são formados no Brasil compreendam essa questão é, no mínimo, falta de bom senso, para não dizermos ingenuidade. E aí se encontra um dos *nós górdios*<sup>45</sup> da educação pública brasileira.

Teoricamente, a busca pela equidade deveria se traduzir em políticas e práticas educacionais que minimizassem nas escolas as desigualdades econômicas e sociais existentes entre os alunos, com o indicador passando a nortear a dinâmica escolar e os agentes buscando os melhores resultados, alcançando as primeiras posições dos rankings escolares e sendo premiados financeiramente.

Essa cultura que *domina* o campo da educação básica brasileira atual, porém, não é o que foi encontrado na cultura institucional do campo investigado, justamente o que levou à reflexão acerca da relação entre as práticas dos agentes de um campo e a materialização das políticas públicas nesse campo, além da reprodução da desigualdade educacional social como desigualdade educacional com a convivência do Estado brasileiro.

Quando evocamos questões de representação e discurso, que tanto identificam as culturas capitalista e brasileira, associadas à forma como essas culturas afetam as práticas e a materialização de certas ideias em nosso país, qualquer agente *crítico* que atue no campo da educação pública básica brasileira sabe que as avaliações externas de classificação e ranqueamento consistem basicamente na divulgação de resultados com a finalidade de publicizar e estimular a participação de escolas e alunos, sem, entretanto, realizar a tão propagada regulação do processo pedagógico em nosso país.

Uma política para inglês ver, como diriam alguns. Na verdade, para que órgãos monetários e financiadores internacionais possam ver, e que o país possa participar do clube do capitalismo internacional.

---

<sup>45</sup> O nó górdio é uma lenda que envolve o rei da Frígia (Ásia Menor) e Alexandre, o Grande. É comumente usada como metáfora de um problema insolúvel (desatando um nó impossível) resolvido facilmente por ardil astuto ou por uma quebra de paradigma.

E assim, a avaliação e exposição do desempenho de instituições, que materializam a lógica do capital nas escolas através de práticas como centralização de resultados, gerencialismo, reducionismo curricular com ênfase a Língua Portuguesa e Matemática, leva as redes escolares a incorporarem de forma seletiva alguns itens da avaliação nacional em seus exames, buscando intensificar o preparo e o êxito para o alcance dos resultados. Lembrando, é claro, a questão burocrática weberiana e evidenciando que, se existe espaço para manobras que sujeitem agentes e instituições ao que é imposto, também existem formas de se resistir a essas práticas, ou adaptá-las segundo uma cultura diferenciada daquela da competição e do ranqueamento. O que ainda não foi estudado é como essa resistência pode ser ou é materializada. Se é que é.

A política de responsabilização considera a educação como um bem, cujo valor é, antes de tudo, econômico. A formação escolar atual estimula a subjetividade de gestores, professores e alunos para trocas econômicas, com valorização somente das melhores notas, dos melhores desempenhos e de uma boa, ou da melhor, dependendo da cultura institucional, performance em testes padronizados. Além, é claro, da cultura do empreendedorismo, que, futuramente, isentará o Estado de oferecer educação pública de qualidade.

Além disso, uma vez que a avaliação passa a determinar as práticas pedagógicas e as relações sociais escolares, a tendência é a acentuação do estigma daqueles que não possuem o capital cultural necessário para realizar as tarefas escolares e que envolvem a necessidade de uma maior intervenção por parte dos professores. Nessa perspectiva, quem não alcança um desempenho avançado é marginalizado.

Na verdade, nenhuma novidade no contexto educacional público brasileiro, mas a evidência de que, apesar da transformação do discurso, as práticas legitimam as regras do jogo capitalista e reproduzem e mantêm a cultura capitalista que o discurso progressivo tanto diz combater.

Luiz Carlos de Freitas, renomado pesquisador brasileiro da educação, é um dos autores que nos ajudam a entender as políticas educacionais atuais, desde as diretrizes traçadas pelos *reformadores da educação* para a América Latina desenvolvidas a partir do Consenso de Washington (1989).

Segundo Freitas (2012), o termo *reformadores empresariais da educação* foi desenvolvido por Ravitch (2011b), e representa uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modelo de gestão da iniciativa privada é o mais adequado para resolver

os problemas da educação escolar, e que desconsidera a experiência acumulada dos educadores profissionais.

Para o autor, esses novos reformadores educacionais propõem um modelo gerencialista com base na *accountability*, política educacional que envolve uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização, e que retoma os pressupostos do tecnicismo baseados na aprendizagem medida por testes padronizados, em rankings de desempenho e na aplicação de recompensas e punições. Dessa maneira, o *neotecnicismo* tende a converter a educação escolar numa ensinagem para as avaliações externas, funcionando a partir da racionalidade técnica na forma de *standards*, padrões de aprendizagem exigidos.

Assim, as categorias centrais do neotecnicismo – responsabilização, meritocracia e privatização – estão intimamente relacionadas, uma vez que a responsabilização compreende a divulgação dos resultados dos testes e índices educacionais, além de implicar sanções ou premiações por desempenho. Nesse processo, desenvolve-se a cultura da meritocracia, com aprovação ou punição pública das escolas e de seus profissionais, com destaque para o professor. A privatização é a solução resultante da responsabilização *high-stakes*, com fortes consequências para as escolas que não obtiverem êxito no *standard*.

E, dessa maneira, é fortalecida a cultura neoliberal de que o setor privado é mais eficiente do que o público. Já sua materialização se dá através do fracasso das escolas públicas nesses testes padronizados, o que inevitavelmente leva à privatização da coisa pública, como também para a aplicação dos *vouchers*, como já ocorre no Chile e suas escolas privadas para os pobres. Nada muito diferente das escolas de bairro em Fortaleza, por exemplo.

Na verdade, as privatizações apresentam-se de várias maneiras:

[...] privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de vouchers que utilizam para ‘escolher’ em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de software) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores. (ADRIÃO ET AL., 2009 apud FREITAS, 2016, p. 141).

Para Freitas (2012, p. 140), nessa política está em jogo “a disputa pelo controle tanto da ‘gestão’ escolar como do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivos, métodos e conteúdos)”, aspectos fundamentais para o alinhamento ao ideário mercadológico e ao controle ideológico da escola.

Assim, os riscos desenvolvidos pela política de responsabilização envolvem desde desresponsabilizar o Estado pela garantia da oferta de boa educação para todos como a defesa de uma educação de qualidade com base na medição de desempenho em testes padronizados, emulações e premiações escolares.

Além disso, o pagamento por mérito aos professores é mais uma imposição dos reformadores empresariais de que basta acrescentar alguns benefícios salariais variáveis e provisórios (bônus) ao salário para aumentar a produtividade desses profissionais, como se a bonificação financeira fosse a principal alavanca motivacional na atuação docente. Infelizmente, quando observamos as greves atuais de professores, onde salário e carreira são mais exigidos do que melhores condições de trabalho, é possível perceber que tais ideias não sofrem tanta resistência assim, ou já fazem parte do ideário da grande maioria dos professores brasileiros.

Claro que qualquer profissional quer ser respeitado e receber uma remuneração justa, digna e atraente, assim como ter acesso a condições de trabalho adequadas que alcancem suas necessidades no desempenho da função. O problema é que, unindo-se formação inadequada com avaliações externas e estímulos financeiros, a função social da escola, que envolve, criticamente, o ensino de fundamentos pedagógicos básicos e a formação de cidadãos, deixa de existir. O que, é bem verdade, na realidade da educação pública básica *normal* em nosso país, jamais existiu.

Enfim, o que se percebe em relação à educação pública brasileira é o que se percebe em qualquer campo de interação na sociedade humana: as disputas de narrativa ideológica, que resultam também em disputas de poder que, por sua vez, resultam em embates políticos e sociais que resultam em políticas públicas, no sentido das políticas de responsabilização, minimizando a atuação do Estado para as demandas sociais, desqualificando o serviço público e valorizando a iniciativa privada, além da tentativa de preparar as classes menos favorecidas exclusivamente para o mundo do trabalho, o que amplia a dicotomia educacional, favorece o acesso dos privilegiados sociais às instituições públicas de nível superior e, o pior: dissimula todas essas práticas através do discurso da meritocracia que não é combatido por professores mal formados, acríticos e que já garantiram sua aposentadoria que, para aqueles que sequer se esforçam para melhorar sua formação (já que o Estado brasileiro exige apenas graduação para exercer a função), é muito.

Daí a crítica que permeia essa tese: assim como existem escolas e escolas, também existem professores e professores. E o primeiro problema a ser enfrentado, diretamente pela classe profissional, seria superar o corporativismo de classe que, na hora da

luta por melhores condições de trabalho e carreira, equipara a todos como iguais, diferenciando-os apenas em salários. A luta de classes, sem conhecimento teórico, inexistente. Não esqueçamos que, na Rússia revolucionária, para fazer parte do partido bolchevique, era preciso ser versado na teoria marxista. Hoje, professores que se consideram revolucionários sequer sabem diferenciar o Marx teórico do Marx panfletário. E, isso, do ponto de vista teórico-prático, é atuar, de forma inconsciente, para manter as coisas como estão.

No Brasil atual, com a legitimação e naturalização das políticas de avaliação em larga escala, também percebemos as disputas ideológicas e de narrativa que permeiam o campo, com olhares que ora criticam, ora defendem tais políticas, mas, quando apuramos o olhar crítico-reflexivo, percebemos que o uso dos testes padronizados para aferir o desempenho discente e potencializar a qualidade da educação tende a gerar situações contra educativas, como a estigmatização de alunos que não alcançam bons resultados nas avaliações, inclusive desenvolvendo estratégias sórdidas como desmotivá-los a não comparecer na aplicação da prova, para resguardar bons resultados nas turmas, além de outros subterfúgios que as escolas desenvolvem para limitar ou excluir alunos que não possuem capital cultural para alcançar o desempenho esperado, maculando inclusive o direito constitucional e as prescrições legais contidas na LDB 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que garantem educação inclusiva e o respeito ao tempo, ao ritmo, às necessidades e às potencialidades de cada indivíduo.

Enfim, a avaliação educacional como é materializada no Brasil, tende a agravar a desigualdade e a exclusão escolares, além de dissimular os problemas enfrentados no cotidiano escolar e desatribuindo o Estado da obrigação de oferecer condições físicas, administrativas e pedagógicas de qualidade na educação pública básica o que, quando ocorre, é visto até hoje como um favor, e não uma obrigação.

Vejamos agora como essas políticas públicas se materializaram no estado do Ceará e na cidade de Fortaleza, onde foi realizada a pesquisa de campo que deu origem à tese aqui apresentada.

## 4 A CULTURA DA AVALIAÇÃO

“Em nome de interesses pessoais, muitos abdicam do pensamento crítico, engolem abusos e sorriem para quem desprezam. Abdicar de pensar também é crime.”  
(Hannah Arendt)

A análise das avaliações educacionais não pode ser desassociada da noção de Estado-avaliador, enxuto e eficaz, principalmente nas áreas sociais, segundo a cultura dominante neoliberal atual.

Tais políticas avaliativas tendem a diminuir a amplitude curricular, uma vez que não levam em consideração outros campos do saber humano que também são importantes para o desenvolvimento cognitivo e emancipatório de crianças e adolescentes. Por isso, avaliações como o SAEB ou o SPAECE tendem a reduzir o conceito de qualidade educacional, já que se restringem a uma parte mínima do currículo, além de justificar ganhos ou perdas com um olhar limitado sobre os sistemas educacionais.

Porém, é importante destacar que a educação cearense tem avançado. Os dados tanto do SAEB como do SPAECE demonstram que existe um crescimento no desempenho das escolas públicas estaduais. Além disso, o SPAECE também evidencia que o desempenho das escolas em Língua Portuguesa e Matemática aumentaram, mesmo analisando escolas com diferentes níveis de desempenho.

Entretanto, o crescimento da diferença entre os diferentes níveis de escolas ainda é preocupante, principalmente em Matemática (Ferreira Filho, Vidal e Pontes Júnior, 2020), uma vez que, se essa tendência de diferenciação for mantida, as desigualdades entre elas também tendem a serem ampliadas. Esse é um dos exemplos do porquê a qualidade da educação de qualquer lugar não deveria ser mensurada apenas por um fator, mas por toda a estrutura estruturante e estruturada que a constitui, além da relação desenvolvida pelos indivíduos com os estudos e a escola. Tais dados poderiam contribuir muito mais satisfatoriamente para a formulação de políticas educacionais que buscam a qualidade educacional, levando em consideração as particularidades de cada cultura institucional e das dificuldades comuns ou semelhantes que enfrentassem.

Mas, também não podemos ser injustos e negar que as avaliações educacionais são recursos que, além de culturalmente estabelecidas, se bem utilizadas, poderiam ajudar a identificar aspectos que passam despercebidos no cotidiano escolar e que contribuem para materializar aquilo que conceituamos como qualidade da educação, sem esquecer, é claro, das

muitas outras características que afetam no desenvolvimento da educação e no funcionamento das escolas onde quer que seja, como infraestrutura, condições de trabalho, formação dos professores, complexidades específicas das redes escolares, modelos de gestão adotados, vulnerabilidade social e renda de professores e alunos.

Com a política do Estado mínimo iniciada na década de 1970, posteriormente transformado em Estado-avaliador, muitas das atribuições estatais foram delegadas à iniciativa privada, buscando a execução de políticas públicas de forma mais eficiente, eficaz e produtiva (BARROSO, 2005), uma vez que o Estado agora era visto como burocrático, lerdo e caro.

Segundo Filho, Vidal e Pontes Júnior (2020), com a expansão do Estado mínimo, uma série de instituições internacionais ou transnacionais foram criados, com o intuito de assumir funções que antes eram exercidas pelo setor público. Como exemplos dessas instituições, podemos citar o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a União Europeia (UE), dentre outras. Para Amaral (2010), foram essas instituições que criaram as estratégias de controle e regulamentação da eficiência estatal, ampliando, daí em diante, a influência do ideário neoliberal na tomada de decisões públicas.

Nesse contexto, foi preciso desenvolver um projeto educacional voltado para as *novas* demandas dessa, agora, cultura política, pela primeira vez na História, mundial. Nascido da teoria do capital humano, o neoliberalismo, em sua abordagem educacional, defende a universalização de acesso à educação, a formação de indivíduos com capacidade de adaptação, a mensuração da qualidade educacional por meio de indicadores de desempenho e a democratização das ações político-administrativas.

É claro que não na perspectiva de participação popular, mas de controle da oferta dos serviços públicos pela população sem, no entanto, preparar as pessoas para entender a estrutura e funcionamento do que deveriam controlar.

Além disso, a “trajetória da democratização se revelou muito mais uma expansão quantitativa de matrículas em contextos escolares desiguais e empobrecidos” (POCHMANN; FERREIRA, 2016, p. 1243), acentuando o que já era desigual e exigindo políticas públicas que combatessem essas diferenças. Assim, a lógica econômica da eficácia alcançou o campo educacional e a prática pedagógica, *modernizando* o fazer educacional através da implantação da gestão empresarial para resultados, como resposta à busca da *qualidade* almejada (BARROSO, 2005; VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019).



A partir de então, foram desenvolvidos instrumentos para averiguar se as instituições ofereciam ou não aquilo que era exigido pelo mercado, o que definiu também uma nova estrutura estatal, capaz de direcionar as novas políticas e funções, levando à transformação do Estado-regulador forte em Estado-avaliador.

É nesse período que as avaliações externas da educação ganham força, como forma do Estado-avaliador verificar se os *gestores* (conceito característico da cultura neoliberal) educacionais, professores e demais partes interessadas estavam ou não empenhados em desenvolver estratégias para formar indivíduos capazes de responder às demandas de um mercado ainda mais dominado pelos interesses dos países centrais. Além disso, essas avaliações serviriam de parâmetros para o desenvolvimento de políticas de responsabilização ou *accountability* (AFONSO, 2000, 2001).

Essas práticas rapidamente expandiram-se como política transnacional, atravessando fronteiras e alcançando países que tentavam se adaptar com mais ou menos ímpeto à lógica capitalista neoliberal. Foi respondendo a essas demandas que foi criado, nos anos 2000, pela OCDE, do *Programme for International Student Assessment* (PISA) que se expandiu para várias nações servindo de parâmetro para a mensuração da qualidade educacional (AMARAL, 2010).

A partir da década de 1990, os países da América Latina sob influência das diretrizes de avaliação internacional, entre eles o Brasil, desenvolveram instrumentos de avaliação externa da educação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com o desenvolvimento do SAEB, vários estados brasileiros desenvolveram seus próprios sistemas avaliativos, sendo o estado do Ceará um dos primeiros a implantar, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Desde então, essas avaliações se estabeleceram como instrumento de acompanhamento da qualidade educacional, e a conjuntura evoluiu para um estágio em que elas são essenciais para essa função. Porém, sem levar em consideração em suas análises outros aspectos como formação e valorização dos professores, estrutura e entorno das escolas, gestão educacional, fatores econômicos e de vulnerabilidade social dos alunos e aspectos socioemocionais advindos das relações entre os sujeitos da escola, para citar alguns.

O SAEB foi legalmente instituído como instrumento de avaliação da educação brasileira no art. 9º, inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 dezembro de 1996 (LBD 9394/96), e propôs a criação de um sistema de avaliação nacional com o objetivo de definir prioridades para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Bianual, sempre em anos ímpares, de sua vigência até a última edição em 2019, foi objeto de inúmeras modificações que procuraram adequá-lo ao que propunham as diretrizes internacionais do Estado-avaliador.

Para Bonamino e Sousa (2012, p. 375), o SAEB pode ser considerado, em sua primeira fase, como uma avaliação de primeira geração, por possuir “caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo”. Nesse estágio inicial, avaliou, de forma amostral, somente algumas séries do ensino fundamental, sendo definido como uma avaliação *low stakes*, ou de responsabilidade branda.

Passando por quatro mudanças em sua constituição<sup>46</sup>, com a última sendo a mais significativa, porque a Prova Brasil marca a passagem do SAEB da primeira para a segunda geração de avaliações externas, caracterizada pela divulgação dos resultados até o nível de escolas, apesar de não trazer consequências materiais para elas, continuando como avaliação *low stakes* (BONAMINO; SOUSA, 2012).

As mudanças realizadas no SAEB dão origem, em 2007, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador composto pelos resultados de desempenho dos estudantes no SAEB associados às médias das taxas de aprovação das séries componentes da etapa da educação básica avaliada. Esse indicador permitiu o desenvolvimento de projeção de metas a serem buscadas para cada etapa selecionada. Em nova alteração no ano de 2017, o SAEB passou a avaliar a 3ª série do ensino médio de forma censitária.

Nesse capítulo, veremos como essas avaliações foram implantadas no estado do Ceará, com ênfase no Ensino Médio, e como, apesar dos avanços e da propaganda oficial, as desigualdades educacionais são mantidas e perpetuadas em nosso país, tanto através de políticas públicas de qualquer esfera, como das práticas dos agentes que materializam essas políticas no cotidiano escolar.

---

<sup>46</sup> Em 1995, o SAEB adotou, como metodologia para elaboração das provas, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Para Sousa (2019) essa mudança foi importante porque ofereceu a possibilidade de comparação da avaliação de forma longitudinal, mesmo quando o teste usado e o público avaliado eram diferentes de uma edição para outra. Em 1997, a avaliação é realizada a partir da construção de uma matriz somativa de referência curricular mínima e, em 2001, passa a avaliar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2005 uma nova modificação, implementada pela Portaria Ministerial nº 931, que cria duas avaliações distintas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantinha as mesmas características do exame para preservar a série histórica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, que passou a ser censitária para as escolas públicas (SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2019).

#### 4.1 As políticas avaliativas da educação no estado do Ceará

Situado na região nordeste do Brasil, o estado do Ceará possuía um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,734 em 2021, abaixo da média nacional brasileira que, no mesmo período, foi de 0,756<sup>47</sup>, e ocupando a 12ª posição entre os vinte e seis estados brasileiros e o Distrito Federal. Porém, apesar de um crescimento econômico considerável do estado nos últimos anos, a renda per capita média, de R\$ 1.166, ainda é baixa, ocupando a 22ª posição no país. Além disso, a desigualdade de renda na Grande Fortaleza, cresceu 5,4%, o que a coloca na 5ª colocação entre as mais desiguais do Brasil.

Outros fatores negativos que sofreram aumento foram o percentual de pobreza da população, que passou de 31,07% no primeiro trimestre de 2022, para 34,35% no mesmo período de 2023, enquanto a diferença de renda entre os 10% mais ricos e os 40% mais pobres passou de 29,0 para 33,8, o que evidencia a histórica concentração e má distribuição de renda do nordeste brasileiro<sup>48</sup>. A extrema pobreza no Estado também teve significativa redução, caindo de 15,41% para 9,5%, entre 2021 e 2022<sup>49</sup>, porém, esse número bruto significa cerca de 1 milhão de pessoas sobrevivendo com menos de R\$ 202 por mês, mais do que a população de algumas capitais brasileiras<sup>50</sup>.

Apesar desse contexto social desfavorável, a educação pública cearense é destaque e referência no cenário nacional. No IDEB, o estado ocupa a terceira colocação no ensino médio público, alcançando 4,4 (a média nacional no período ficou em 4,2), empatado com o Espírito Santo e São Paulo e atrás somente do Paraná e Goiás<sup>51</sup>, curiosamente, estados governados por partidos tradicionalmente à direita do espectro político, o que nos faz pensar que os melhores adaptados à cultura capitalista neoliberal são também aqueles que alcançam os melhores desempenhos nessas avaliações em larga escala.

Mas, como uma educação de tanto destaque não se reflete numa maior justiça social? Essa é uma pergunta que esse texto não alcança, mas que pode ser uma boa questão

---

<sup>47</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/panorama>, acessado em 27/06/2024.

<sup>48</sup> Fonte: <https://www.sintafce.org.br/fortaleza-teve-5o-maior-crescimento-em-desigualdade-no-pais/>, acessado em 27/06/2024.

<sup>49</sup> Fonte: <https://www.sintafce.org.br/extrema-pobreza-cai-mas-1-milhao-de-cearenses-ainda-vive-com-menos-de-r-202-ao-mes>, acessado em 27/06/2024.

<sup>50</sup> Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_capitais\\_do\\_Brasil\\_por\\_popula%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_capitais_do_Brasil_por_popula%C3%A7%C3%A3o), acessado em 27/06/2024.

<sup>51</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/40/78187?tipo=ranking&indicador=78199>, acessado em 27/06/2024.

para explicar um dos mitos da cultura capitalista neoliberal atual, onde os números de concentração de renda, assim como os de desenvolvimento da educação, encontram-se em constante aumento<sup>52</sup>.

Como descrito anteriormente, a avaliação em larga escala no Ceará, materializada como SPAECE, foi desenvolvida em 1992, e possui metodologia e objetivos alinhados com o SAEB. Assim como este, o SPAECE passou por modificações ao longo de sua existência, com sua institucionalização ocorrendo em 2000, pela Portaria nº 101 de 15 de fevereiro de 2000 (CEARÁ, 2000). Em 2001, a metodologia da prova foi radicalmente alterada para se tornar um *Computer Assisted Testing* (CAT), com o programa sendo renomeado para SPAECE-Rede, e os testes passaram a ser aplicados pela internet. A partir de então, a média de desempenho nos 5º e 9º anos passou a ser considerada como o indicador da qualidade da escola. Nesse período, foi elaborado o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio (PEENM) – Educação Básica de Qualidade no Ceará, que estabelecia a conexão entre os resultados da avaliação do Spaece - Rede e do Projeto de Melhoria da Escola, um dos primeiros vestígios marcantes da política de responsabilização.

A Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, designava que o PEENM – Educação Básica de Qualidade no Ceará deveria ser outorgado aos membros das equipes das 100 melhores escolas, sendo que, para as 50 melhores, o prêmio seria de 100% do valor especificado; para as demais, seria de 50%.

Para concorrer ao referido prêmio, as unidades escolares deveriam aderir ao Projeto de Melhoria da Escola e definir metas voltadas para a melhoria do ambiente físico, redução das taxas de evasão e aumento dos índices de aprovação escolar. O prêmio era uma recompensa em dinheiro concedida quando as médias das instituições alcançavam a nota 5 ou mais (até 10) e correspondia a R\$ 800,00 para os docentes temporários e permanentes em tempo integral e R\$ 300,00 para o pessoal administrativo. Também havia premiação destinada aos melhores educandos (ARAÚJO, 2016).

Nesse caso, conforme Araújo (2016), o Peenm – Educação Básica de Qualidade no Ceará foi a primeira experiência local com a política de responsabilização. Por um lado, verificam-se consequências *low-stakes* pelo uso dos resultados da avaliação para promover o reconhecimento público das escolas, ou seja, da divulgação das proficiências escolares dos participantes do programa. Por outro lado, também há sinais de efeitos *high-stakes*, ao se

---

<sup>52</sup> O Brasil foi o país com maior concentração de renda no mundo, em 2022. Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/brasil-teve-a-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-em-2022/>, acessado em 27/06/2024.

conceder incentivos monetários aos profissionais de educação e premiações aos discentes. Contudo, ressalta Araújo (2016) que:

[...] em decorrência de a participação ser por adesão ao Projeto de Melhoria da Escola, nem todas as unidades escolares municipais e estaduais participavam da premiação. As consequências dos resultados de aprendizagens insuficientes ainda não eram significativas e de alto impacto, o prêmio tinha pouca repercussão social e moderada competitividade entre as escolas. (ARAÚJO, 2016, p. 65)

Em 2004, a trajetória da política de responsabilização no Ceará seguiu uma nova direção, uma vez que o SPAECE passou a ser incorporado às redes estadual e municipal de ensino, avaliando o maior contingente de escolas desde sua criação. A partir dessa mudança, materializada pela Lei nº 13.541/2004, foi instituído o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). Esse programa concedia o Selo de Qualidade da Educação Básica do estado do Ceará em dois níveis – Selo Certificação e Selo Escola Destaque do Ano – para as unidades escolares participantes do programa que apresentavam melhorias relativas nos indicadores de rendimento – taxa de aprovação e taxa de abandono – e nos resultados alcançados no desempenho dos estudantes medido por meio do SPAECE (VIEIRA, 2007).

A implantação do PMMEB, que continuou ininterruptamente até 2007, representou a segunda etapa do modelo de responsabilização na gestão pública do estado do Ceará, porém agora transformada num instrumento de gestão por responsabilização *low-stakes*, visto que sua aplicação tinha caráter simbólico, mediante a aquisição da certificação e do selo das escolas destaque.

Araújo (2016) acrescenta que, nesse período, embora a gestão pública não associasse as melhorias dos indicadores de rendimentos às premiações em forma de incentivos financeiros aos profissionais de educação, a tendência de responsabilização fazia-se presente no cenário da educação cearense. Desse modo, o PMMEB era:

[...] uma maneira de prestar contas à sociedade sobre os serviços educacionais prestados e, de certa forma, conferir quais as escolas que não estavam cumprindo as metas. As instituições escolares que não recebiam a certificação e/ou o selo eram estigmatizadas pela opinião popular como escolas de má qualidade. (ARAÚJO, 2016, p. 66).

A partir de 2007, a abrangência do SPAECE incorporou a avaliação da alfabetização e expandiu a avaliação para as três séries do ensino médio de forma censitária e foi criada, em nome de uma gestão pública por resultados, a Lei Estadual nº 14.023, que associava a distribuição da cota estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) para os municípios de acordo com os resultados do SPAECE, e estabelecia que:

[...] 18% dos 25% da arrecadação do ICMS serão distribuídos 'em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem' (Art. 1º, Parágrafo Único, II). (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 43).

Atualmente, o repasse do ICMS no estado do Ceará é regido pela Lei nº 15.922, de 15 de dezembro de 2015, que, em seu artigo 1º, parágrafo único, inciso II, traz uma nova designação acerca do público-alvo a ser tomado como parâmetro para a distribuição da arrecadação do ICMS, estendendo-se também aos alunos do 9º ano do ensino fundamental:

Art. 1º [...] II - 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede municipal em avaliações de aprendizagem. (CEARÁ, 2015a).

A partir de então, a política de responsabilização na educação cearense tornou-se inerente à distribuição de recursos com base no desempenho. Como consequência dessa legislação, os prefeitos mobilizam-se e dão início a uma concorrência para melhorar os resultados nos municípios (FERREIRA FILHO, VIDAL E PONTES JÚNIOR (2020).

Nessa trajetória de desenvolvimento da política de responsabilização no estado do Ceará, são criados em 2009, o Prêmio Escola Nota Dez, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Prêmio Aprender pra Valer, programas voltados para o resultado do desempenho dos alunos e associados ao repasse de recursos, bem como à premiação por mérito e bonificação como reconhecimento às metas cumpridas e às melhorias no aprendizado dos alunos.

Atualmente, o SPAECE avalia anualmente, de forma censitária nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos regularmente matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental (5º ano), séries finais do ensino fundamental (9º ano), ensino médio (3ª série) e educação de jovens e adultos (EJA) fundamental e médio, da rede pública estadual e das redes municipais de todos os 184 municípios cearenses. Além disso, também avalia o grau de alfabetização dos alunos regularmente matriculados no 2º ano do ensino fundamental das redes citadas, onde é denominado de Spaece-Alfa.

Segundo Ferreira Filho, Vidal e Pontes Júnior (2020), o SPAECE busca construir parâmetros para mensurar as políticas públicas cearenses, a nível de rede, escola e alunos. Arelado a isso, a Lei 15.923 de 15 de dezembro de 2015, e regulamentada pelo Decreto 32.079/2016, que institui o prêmio Escola Nota Dez, visa bonificar escolas da rede pública municipal a partir do seu desempenho na avaliação (CEARÁ, 2015, 2016a).

Além desse prêmio, a lei 16.448, de 12 de dezembro de 2017, conhecida como Foco na Aprendizagem, prevê bonificação salarial aos professores e funcionários das escolas estaduais que atingirem as metas propostas a partir de seus resultados (CEARÁ, 2017). É a materialização da avaliação em políticas de *accountability* fortes, que responsabilizam gestores e educadores, e atrela bonificações aos resultados escolares.

Baseado numa escala de proficiência que classifica os alunos em níveis crescentes de aprendizagens, no ensino médio (3ª série) a escala classifica os alunos, as escolas e a rede avaliada nos seguintes níveis:

- a) em LP – proficiências abaixo de 225 são muito críticas, de 225 até abaixo de 275, são críticas, de 275 até abaixo de 325 são intermediárias e de 325 acima são adequadas;
- b) em MT – proficiências abaixo de 250 são muito críticas, entre 250 até abaixo de 300, são críticas, entre 300 até abaixo de 350 são intermediárias, e de 350 acima são adequadas (CEARÁ, 2018).

A Lei Foco na Aprendizagem, em seu artigo 1º, prevê bonificação pecuniária “aos integrantes do quadro funcional de até 50 (cinquenta) escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará” (CEARÁ, 2017), com base nos resultados do SPAECE. Porém, para ter acesso a bonificação, a escola precisa cumprir as metas estabelecidas pela SEDUC/CE, através dos resultados do Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE Médio), indicador semelhante ao IDEB e composto pelos resultados de proficiência do SPAECE, atrelados à média de aprovação das séries componentes do ensino médio e pelo Índice de Alcance das Metas (IAM), outro indicador que leva em consideração a modalidade e atendimento das escolas de ensino médio (FERREIRA FILHO, VIDAL E PONTES JÚNIOR, 2020).

Além disso a Lei 16.144 de 07 de dezembro de 2016, prevê no parágrafo único de seu artigo 1º a premiação com um notebook ou tablet aos alunos que conseguirem proficiência adequada em LP e MT no Spaece (CEARÁ, 2016b).

Essas características descrevem uma avaliação de terceira geração em formato *high stakes*, associando, a partir dos resultados, bonificações a funcionários e premiações aos alunos regularmente matriculados.

Porém, uma das possíveis consequências negativas dessa política de bonificação para escolas, é a materialização de uma cultura institucional baseada em ações procedimentais voltados para o *teste*, levando um estreitamento curricular, e a desconsideração de aspectos importantes do currículo e do contexto escolar (BONAMINO; SOUSA, 2012), e à criação

daquilo que é destacado ao longo do texto: o desenvolvimento de uma cultura que, após naturalizada, é tomada como algo que sempre foi assim, e que dificilmente será novamente transformado, como a própria escola pública e a percepção que a sociedade brasileira tem a seu respeito.

Em nível municipal, as iniciativas avaliativas no estado do Ceará crescem de forma acelerada a partir de 2017, com os alunos sendo submetidos à variados exames anuais. Como destacam Oliveira, Costa e Vidal (2021), se essas iniciativas produzem exaustão nas equipes municipais e escolares e, especialmente, nos alunos, é assunto a ser investigado.

A iniciativa dos municípios é valorosa, no sentido de tentar entender o funcionamento de suas redes escolares. O problema, é a ultrapassagem desse olhar diagnóstico para associar o trabalho pedagógico à melhoria de resultados noutros exames, além das premiações e bônus.

Uma vez que os municípios brasileiros são entes autônomos que legislam sobre assuntos de interesse local, é de sua responsabilidade oferecer a educação infantil e o ensino fundamental em colaboração com a União e os estados, e com padrão de qualidade (BRASIL, 1996). Segundo Arretche (2012), a federação brasileira está organizada de modo que o governo federal centraliza a regulação, enquanto são os estados e os municípios que executam as políticas. Ainda assim, “a execução das políticas provê margens de autonomia associadas às decisões próprias da implementação” (ARRETCHE, 2012, p. 24), fazendo com que a execução local de uma determinada política pública seja permeada por influências históricas, políticas e eu acrescentaria culturais.

A Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VII, definiu a garantia de um padrão de qualidade como princípio da educação básica, fazendo surgir, por extensão, questionamentos quanto à efetivação desse direito e sua avaliação. No art. 214 indicou a melhoria da qualidade do ensino público como uma das finalidades do Plano Nacional de Educação (PNE). Para Freitas (2007, p. 65), a Constituição deixou implícita a necessidade da avaliação educacional se constituir como uma tarefa pública.

Para Bonamino (2002), a avaliação educacional deixou de ser uma tarefa periférica e se transformou numa atividade sistêmica e de longo alcance, centralmente assumida e institucionalizada. Assim, as avaliações em larga escala foram assumindo funções diversificadas e se tornaram eixo orientador da política e da gestão educacional.

Desde 1992, foram desenvolvidos sistemas estaduais de avaliação da educação básica, sendo Ceará, São Paulo e Minas Gerais pioneiros nesse processo. Rondônia, Acre, Tocantins, Maranhão, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Paraná e Goiás também criaram



seus sistemas no intercurso da década de 1990 e início dos anos 2000 (FREITAS, 2007). Salvador, Campo Grande e Sobral (FREITAS, 2007; INEP, 2005) desenvolveram iniciativas de avaliação no mesmo período. Atualmente, 22 estados brasileiros possuem sistemas próprios de avaliação (SCHNEIDER, 2017), dos quais 15 associam os resultados às políticas de responsabilização (BERTAGNA, 2018). No âmbito dos municípios, pesquisa de Bauer, Sousa, Horta Neto, Valle e Pimenta (2017) identificou 1.573 municípios com iniciativas de avaliação.

A proliferação dessas iniciativas tem como consequência um excesso de testes aplicados nas escolas que, em um único ano letivo, aplicam três avaliações a determinados grupos de alunos – nacional, estadual e local. (OLIVEIRA, COSTA E VIDAL, 2021)

A partir da implantação do IDEB em 2007, fica perceptível, tanto nos estados como municípios brasileiros, uma ampliação gradativa de iniciativas próprias de avaliação, e, embora sejam aplicados, juntamente com os testes, questionários que coletam dados sobre escolas, diretores, professores e alunos, estes são pouco aproveitados para estudos e diagnósticos pelos órgãos aplicadores, o que leva toda a avaliação a voltar-se, única e exclusivamente ao resultado.

Para os municípios, as avaliações próprias possibilitam relações mais próximas com cada uma das escolas (FRANCO, 2004), além de um controle mais efetivo de suas ações. O desenvolvimento desses modelos próprios poderia também permitir a aplicação de soluções específicas às suas realidades, com uma periodicidade capaz de corrigir os problemas identificados. Por outro lado, Sousa e Oliveira (2010) chamam a atenção para a alta frequência da aplicação de provas, que pode inviabilizar a capacidade das escolas absorverem os resultados e refletir sobre as ações necessárias para a transformação da realidade. Uma questão, muitas vezes, de ideologia política, mas, mais do que isso, de cultura, de entender com o que está lidando e para que se faz algo.

Costa, Vidal, Monte e Vieira (2019), em pesquisa realizada em cinco municípios do estado do Ceará, observaram que aqueles com iniciativas próprias de avaliação tendem a se adequar às avaliações nacional e estadual reproduzindo matrizes, mas afirmando sua autonomia na criação de procedimentos que atendam às especificidades locais. Para os autores, aqueles municípios com iniciativas próprias conseguem dar configuração local às políticas de avaliação externa, sendo que a institucionalização e a regularidade das ações municipais resultavam das condições históricas e políticas próprias.

Eles ainda argumentam que, embora se possa tratar de preparação para testes nacionais e/ou estaduais, não se pode negar que as avaliações próprias são responsáveis por

mudanças significativas nas redes de ensino. Num estudo em municípios paulistas, Alavarse, Bravo e Machado (2013) detectaram iniciativas municipais de avaliação, cuja elaboração e aplicação tinham relação com o maior controle dos processos pelos gestores municipais, possibilitando o acompanhamento de perto e o uso dos resultados para implementação de novas políticas.

## **4.2 Política educacional e avaliação municipal no Ceará**

O Spaece foi criado com a finalidade de fomentar uma cultura de avaliação educacional no Ceará. No início, tinha base amostral, abrangendo as turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental das escolas estaduais em alguns dos municípios, com periodicidade bianual. Em 2002, passou a avaliar turmas do ensino fundamental da rede estadual em todos os municípios cearenses e, em 2004, contemplou uma amostra de escolas das redes municipais de ensino (CEARÁ, 2006). Essa mudança acompanhou o processo de municipalização do ensino fundamental com a progressiva transferência de responsabilidades aos municípios.

A partir de 2007, o Spaece se tornou o pilar estruturante das políticas de accountability do estado na área da educação. Universalizado e aplicado aos alunos dos 2º, 5º e 9º anos, passou a ser anual, e seus resultados são utilizados para o governo estadual premiar as escolas municipais com maiores resultados nas avaliações, já que servem de base na composição do índice de rateio de recursos financeiros provenientes de impostos entre municípios. Essas políticas são desenvolvidas no escopo do regime de colaboração, embora críticos destaquem seu caráter regulador e indutor, pois procuram fomentar nas redes municipais uma cultura de avaliação e uma gestão orientada para resultados (CAMARÃO; RAMOS; ALBUQUERQUE, 2015) sob as diretrizes do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), do qual todos os municípios são signatários.

O Paic é uma política coordenada pelo governo estadual que tem o objetivo de alfabetizar todas as crianças das redes municipais até os 7 anos de idade, além de garantir as condições de aprendizagem em leitura e matemática dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Criado em 2007, o programa é estruturado em eixos que propõem uma abordagem sistêmica e articulada: gestão municipal da educação; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Educação Infantil; literatura e formação do leitor; e avaliação externa.

Como programa de alfabetização com foco na gestão e na avaliação, ele é desenvolvido em regime de colaboração com os municípios a partir de ações pedagógicas,

técnicas e financeiras. Vieira e Vidal (2013) consideram que o programa consolidou o regime de colaboração entre estado e municípios, fortalecendo estratégias iniciadas na década de 1990. Mas, diferentemente de iniciativas de colaboração intergovernamental pautadas em ações supletivas e financeiras, “o princípio colaborativo estabelecido no Paic incide, sobretudo, na difusão de um novo modelo de gestão para as secretarias municipais de educação [...]” (COSTA; RAMOS, 2020, p. 126). Nele, o governo estadual disponibiliza equipes que atuam junto aos municípios, orientando e acompanhando os eixos de ação. Já os municípios possuem equipes que acompanham as escolas, repercutindo as estratégias do programa e monitorando as ações pedagógica e de gestão.

Outro elemento presente na política educacional do Ceará é a accountability. Anderson (2005) afirma que no campo da educação são encontrados três tipos de sistemas de accountability: (i) os que buscam conformidade entre as ações e as normas formais, a fim de garantir o cumprimento das leis; (ii) os que são baseados na adesão às normas profissionais; e (iii) aqueles orientados pelos resultados das escolas e que responsabiliza os professores pela aprendizagem dos alunos, caso do Ceará.

Estão associadas ao Paic duas políticas de accountability que estimulam os municípios a priorizarem a aprendizagem dos estudantes. A primeira delas consiste na alteração das regras de rateio da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), que passou a operar como um mecanismo de estímulo a priorização da alfabetização (CEARÁ, 2012), sendo o Ceará o único estado brasileiro a vincular o ICMS a apenas indicadores sociais. Alterado pela Lei nº 14.023/2007, o rateio da cota-parte do ICMS foi vinculado a três índices estabelecidos pelo governo do estado, sendo o maior deles o Índice de Qualidade Educacional (IQE), calculado para cada município e que corresponde a 18% dos 25% da cota-parte. Atualmente, conforme estabelecido no Decreto nº 33.412/2019, o IQE é formado pela taxa de aprovação dos alunos do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º, 5º e 9º anos no Spaece. Tais alterações consubstanciam um modelo que considera a vinculação orçamentária com base no atingimento de resultados como adequada para implementar uma melhora educacional (CARNEIRO; IRFFI, 2018).

O mais expressivo mecanismo de accountability associado ao Paic, que diz respeito ao repasse de recursos correspondente a cota-parte do ICMS e que orienta o cálculo do IQE, envolve um triênio. Assim, uma gestão municipal de quatro anos só colherá os resultados financeiros, dependendo única e exclusivamente de sua gestão, no último ano de governo.

A criação do Paic em 2007 ocorre no terceiro ano da gestão iniciada em 2005, não dando tempo aos gestores de perceberem os efeitos dos resultados da sua rede escolar sobre os recursos da cota-parte do ICMS. A gestão municipal seguinte, corresponde ao período 2009–2012, é a primeira em que um mesmo gestor vive um ciclo completo dos critérios de cálculo do repasse do ICMS sob a nova lei, e só no último ano é que os resultados educacionais podem ser tributados à sua gestão. A partir de então, a nova lógica da distribuição do ICMS se consolida junto às municipalidades.

O estado do Ceará cria um arcabouço jurídico associado à responsabilidade educacional, cujo cálculo para transferência de um dos impostos mais representativos para os municípios está concentrado na educação. A fórmula que representa o IQE é complexa e envolve uma série temporal do Spaece que foge à responsabilidade de um único gestor municipal. Com isso, o estado aposta na ideia republicana de que as políticas públicas não devem sofrer descontinuidades ou rupturas nas gestões municipais, o que não é muito usual no país.

Outra iniciativa, o Prêmio Escola Nota Dez, foi instituída com o objetivo de estimular as escolas e os professores a melhorarem os resultados da aprendizagem dos estudantes. Considerado uma política de accountability de alto impacto, pois envolve premiação às escolas e bonificação a professores, o Prêmio é concedido a partir dos resultados das turmas dos 2º, 5º e 9º anos no Spaece, premiando até 150 escolas com melhor resultados em cada um dos segmentos. Além da modalidade de premiação, a iniciativa também apoia 150 escolas com menores resultados no 5º e 9º anos. Estas são tuteladas pelas escolas premiadas, a fim de compartilhar práticas de gestão e aprendizagem. Entre as condições para recebimento integral do Prêmio, as escolas premiadas devem manter ou elevar seus indicadores e as escolas apoiadas devem elevar seus resultados no ciclo de avaliação posterior.

Como complemento ao Spaece, o governo estadual também instituiu a Prova Paic. De caráter censitário e diagnóstico, esse instrumento não tem o intuito de produzir classificações, sendo os resultados divulgados exclusivamente aos municípios (CEARÁ, 2012). Seu objetivo é coletar informações que fundamentam intervenções pedagógicas durante o ano letivo, com provas de português e matemática aplicadas semestralmente à luz dos itens calibrados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O protocolo da prova é enviado virtualmente para as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) para que possam aplicar em seus municípios.

O aparelho avaliativo no estado do Ceará, no caso do ensino fundamental, gira em torno das estratégias do Paic e da colaboração intergovernamental, revelando, portanto, forte capacidade de indução sobre os municípios na esteira de processos de responsabilização que preconizam uma mudança nas práticas de gestão municipal. Destaca-se a orientação quanto à estruturação de equipes municipais para a condução do Paic e, a partir delas, a organização de equipes de avaliação externa que interpretem os indicadores e as metas avaliativas. Em outros termos, orienta à profissionalização e institucionalização da avaliação municipal.

Pesquisas sobre a política educacional no Ceará mostram que municípios, ao longo dos últimos 20 anos, têm desenvolvido mecanismos próprios de avaliação aplicados nas suas redes escolares. Costa, Vidal, Monte e Vieira (2019) apontaram a existência de avaliações próprias nos municípios de Maracanaú, Fortaleza e Sobral, e que, diferentemente dos municípios pesquisados que não detinham sistemas próprios, aqueles institucionalizaram uma cultura de avaliação utilizando estas iniciativas “como formas de articulação com as políticas de avaliação externa, pois, a partir do monitoramento local, é possível corrigir algumas ações desenvolvidas” (COSTA; VIDAL; MONTE; VIEIRA, 2019, p. 15).

Esta diferença na institucionalização de avaliações próprias também foi observada por Monte (2020) em Canindé e Russas. Enquanto os gestores municipais do primeiro afirmam a existência de uma avaliação própria, não há elementos que confirmem sua implementação e funcionamento. O município de Russas desenvolve, desde 2013, o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF)<sup>1</sup> que, embora sem oficialização no âmbito da gestão municipal, é utilizado como critério para definir premiação e bônus para escolas e alunos.

A criação destas iniciativas geralmente é justificada pela possibilidade de intervenção pedagógica e melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, num tempo menor do que as avaliações estadual e nacional permitem.

A maior concentração na criação de avaliações municipais se dá no período de 2016 a 2019, sendo que 16 delas foram criadas em 2017 e 14 em 2018, revelando ser um fenômeno recente. Apesar de os municípios informarem que houve influência do Paic na proposição das avaliações, é perceptível um retardo de cerca de dez anos entre a implementação dessa política (2007) e um maior movimento deles em torno da criação de iniciativas próprias de avaliação. Também se distancia da criação do Ideb, em 2007, apontado em pesquisas nacionais como mola propulsora das iniciativas de avaliação em municípios brasileiros.

Embora no Ceará um dos eixos estruturantes do Paic seja a avaliação externa, as gestões municipais, com raras exceções, não dispunham nos idos de 2007 de corpo técnico com conhecimento específico sobre avaliações em larga escala, o que pode ter contribuído para este atraso. A criação de uma cultura de avaliação e a construção dos mecanismos de accountability incidindo fortemente sobre os municípios pode ser fator explicativo para a proliferação de avaliações municipais a partir de 2015. São nos períodos 2013–2016 e 2017–2019 que se concentram mais de 60% das avaliações municipais criadas e este fenômeno pode ser entendido a partir da lógica que orienta as modificações na Lei do ICMS e a criação do Prêmio Escola Nota Dez.

Segundo dados de Oliveira, Costa e Vidal (2021), no que se refere à institucionalização das avaliações, 40,6% dos municípios informaram que existe um regulamento da SME estabelecendo a avaliação, 23,4% afirmaram já existir lei ou decreto municipal que ampara a avaliação, 10,9% informaram que a avaliação ainda não está regulamentada, 9,3% não responderam, 4,6% disseram que a avaliação é um projeto e 10,9% informam que a iniciativa de avaliação é “informal”, “é uma diretriz da SME”, “existe uma portaria” ou “está em processo de regulamentação”.

Esses dados evidenciam que existem processos distintos e em estágios variados de institucionalização, indo desde lei ou decreto municipal até a informalidade, o que não impede, por exemplo, de municípios sem oficialização da avaliação municipal terem ações vinculadas a seus resultados, como mostra a pesquisa de Monte (2020) para o caso de Russas, município localizado no vale do rio Jaguaribe. Além disso, também mostram que a implementação da política de avaliações municipais antecede os aspectos jurídico-legais, o que caracteriza, pelo menos em alguns municípios, fragilidade na sustentação para além dos governos que as criaram.

Ainda segundo os autores, quando indagados sobre a periodicidade com que aplicam a avaliação municipal, 48,4% dos municípios informam ser bimestral e 28,1% semestral, 7,8% realizam mensalmente, 7,8% trimestral, 3,1% quadrimestrais e 12,5% anual. Alguns municípios inclusive marcaram duas opções de periodicidade, pois, além das avaliações que ocorrem ao longo do ano letivo, realizam provas diagnósticas no início dos 1º e 2º semestres letivos e, nos anos em que é aplicado o SAEB, aplicam simulados ao longo do ano letivo, para melhor preparar seus alunos para os dois modelos de provas – SPAECE e SAEB, confirmando assim a intencionalidade das avaliações municipais em responder às demandas das avaliações nacional e estadual. Enfim, por mais que o discurso da educação pública ainda se baseie em princípios libertários e, muitas vezes, materialistas históricos, na

prática, a educação pública brasileira se materializa sob uma cultura completamente capitalista, baseada em avaliações e premiações. Assim, torna-se cada vez mais difícil, para não dizer impossível, acreditar que é possível transformar a realidade. Não por falta de *esperança*, a qual não se extingue jamais, mas, porque a cultura neoliberal tomou de assalto mentes, corações e, acima de tudo, os bolsos daqueles que poderiam e deveria resistir.

Também é importante destacar como essa cultura muitas vezes sequer permite que os indivíduos se organizem para resistir, uma vez que esses municípios participam do SAEB a cada dois anos (Prova Brasil) e do SPAECE anualmente (2º, 5º e 9º anos), o que coloca suas redes escolares em contínuo estado de prontidão para algum tipo de avaliação externa – nacional, estadual ou local.

Esse movimento contínuo de preparação para avaliações tem trazido consequências sobre o currículo escolar com a supervalorização das matrizes dos exames (VIDAL; VIEIRA, 2011) e o aumento da pressão e da cobrança de resultados junto aos docentes (MAIA, 2016).

Conforme Oliveira, Costa e Vidal (2021), embora mais de 60% dos municípios afirmem avaliar do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, destacam-se com maiores percentuais o 2º ano, o 5º ano e o 9º ano, os mesmos avaliados pelo SPAECE e SAEB. Este fato torna ainda mais evidente as iniciativas de avaliação municipal como uma resposta articulada com os propósitos das avaliações estadual e nacional. Chama também atenção o fato de 37,5% dos municípios aplicarem avaliação na pré-escola, uma etapa educacional para a qual não é recomendada avaliação de desempenho, como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

No Brasil, a discussão em torno da educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental tem sido criticada (CORREA, 2011), sobretudo quando aquela é “colonizada” pelas práticas deste, para citar o termo utilizado por Moss (2011) remetendo à subordinação da educação infantil a etapa subsequente. Essas avaliações podem estar associadas ao desenvolvimento de uma preparação prévia de alfabetização junto às crianças de 5 anos de idade, para que cheguem ao ensino fundamental *preparadas* para a leitura e escrita, buscando cumprir o ciclo de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental, quando são aplicados o SPAECE-Alfa e O SAEB.

A pesquisa de Oliveira (2016), demonstra como os municípios cearenses que apresentam maior taxa de atendimento na educação infantil receberam mais vezes o Prêmio Escola Nota Dez, e é possível que esse fenômeno tenha relação com políticas municipais onde “a atenção para educação infantil, possa estar associada a maiores chances das escolas em

alcançar um alto indicador educacional e de recebimento do Prêmio” (OLIVEIRA, 2016, p. 142).

Assim, para Oliveira, Costa e Vidal (2021), uma explicação para a inserção da avaliação na educação infantil nas redes municipais cearenses é que, com buscando melhorar indicadores de proficiência nas demais etapas da educação básica, os municípios têm lançado mão da alfabetização precoce das crianças. Essa observação é um bom estímulo para o desenvolvimento de pesquisa nessas instituições, a fim de verificar os instrumentos, o uso dos resultados e o impacto destas avaliações na rotina da educação infantil.

Os autores também destacam o fato de 28,1% dos municípios aplicarem avaliação aos alunos da educação de jovens e adultos, uma modalidade que historicamente não participa das avaliações nacionais, mas que participa do SPAECE. Embora não contabilize para os cálculos dos recursos financeiros atrelados aos desempenhos, eles acreditam que esse dado possa indicar desde uma simples reprodução do modelo como o fortalecimento da política de atendimento de EJA nas redes municipais.

Enfim, a divulgação do resultado desses exames demonstra que as redes municipais objetivam implantar avaliações próprias para conhecer sua rede educacional, o que permite que os municípios direcionem ações político-pedagógicas para os aspectos críticos observados. O preocupante nessa cultura de avaliação é que mais da metade dos municípios produzem cinco relatórios distintos, chegando ao menor nível de desagregação que é o descritor da questão. Esse trabalho de organização e análise de dados ocupa bastante tempo das equipes, considerando que 49% municípios possuem avaliação bimestral (OLIVEIRA, COSTA e VIDAL, 2021).

Segundo Oliveira, Costa e Vidal (2021), a devolutiva às equipes escolares, realizada pela quase totalidade dos respondentes, indica que essas iniciativas estão presentes nas redes como prática e não apenas retórica ou política anunciada. Uma cultura, enfim.

E essa cultura se materializa em variados usos pelos municípios avaliadores: em 92,2%, elas são usadas para definição de metas para as escolas, em 87,5%, para planejamento da formação continuada e, em 56,3%, para calcular um indicador próprio de desempenho. Menos de 1/3 (28,1%) dos municípios utilizam para revisão da matriz curricular, 20,3%, para remanejamento de professores e 7,8 para remanejamento de diretores (OLIVEIRA, COSTA e VIDAL, 2021).

Esses dados também evidenciam que, nesses municípios, a avaliação própria possui alto impacto sobre os agentes educacionais, uma vez que, em razão de resultados, provoca rotatividade nos quadros das escolas. Esse alto impacto também é evidenciado na



associação das avaliações municipais com premiações e bônus. Dos 30 municípios que responderam aos autores, 63% afirmaram que as avaliações municipais estavam associadas a bônus para professores; 53% a prêmios para os alunos; 33% a bônus para os gestores; 13% a bônus para as escolas e 10% a bônus para funcionários. A utilização de bônus e premiações nesses municípios é apenas mais uma evidência da cultura dominante atualmente nas instituições públicas educacionais cearenses, baseada na política de responsabilização dos agentes do Estado pelo próprio Estado, onde essas práticas, inevitavelmente, levam à competição, ranqueamento das instituições escolares e opressão dos agentes educacionais e alunos pela busca de resultados.

Assim, no caso do estado do Ceará, os dados apresentados demonstram que os processos de institucionalização das iniciativas próprias de avaliação são diversos, em alguns casos sem fundamentação legal, o que não garante continuidade diante de mudanças nas gestões municipais. Além disso, existe um robusto alinhamento das avaliações municipais com os modelos de avaliação estadual e nacional, desde as matrizes, como dos instrumentos e dos anos escolares avaliados.

Essas características evidenciam que essas avaliações são utilizadas como estágios preparatórios para as avaliações externas, apesar de sua inegável contribuição para organizar e melhorar a educação oferecida pelos municípios.

Enfim, é inegável que as avaliações fazem parte da cultura educacional brasileira atual, estabelecidas como instrumentos de acompanhamento da qualidade educacional. Na estrutura estruturante e estruturada da educação pública brasileira, elas são, agora, não somente uma política, mas parte de nossa cultura educacional, algo difícil de ser revertido.

Mas, vejamos agora, como é materializado e mantido no estado do Ceará, aquilo que essas avaliações dizem combater: a desigualdade educacional.

### **4.3 Contextualizando a desigualdade educacional no Ceará**

Segundo os dados divulgados do último Censo da Educação<sup>53</sup>, no ano de 2021 foram registradas 46,7 milhões de matrículas em 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil. Dessas, a rede estadual foi responsável por 32,2% das matrículas da educação básica, constituindo-se na segunda maior rede de ensino brasileira, somente atrás da rede municipal, com 49,6%. Ainda segundo os dados analisados, 92,5% da população de 15 a 17 anos<sup>54</sup> frequentam a escola no território nacional.

Foram registradas 7,77 milhões de matrículas no ensino médio em 2021, o que estabelece uma tendência de aumento nas matrículas observada nos últimos dois anos (num aumento de 4,1% entre 2019 e 2021). Com 6,6 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 84,5% no total de matrículas dessa faixa etária, concentrando 96% dos alunos da rede pública.

Conforme Vidal, Oliveira e Avelar (2022), em 2021, 90,4% dos alunos do ensino médio do estado do Ceará estavam matriculados na rede pública estadual, com 33,2% deles frequentando escolas de tempo integral. Em relação à aprovação, houve uma elevação abrupta na taxa de aprovados entre 2019 e 2020 nesse nível de ensino, de 86,1% para 95%, influenciada pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas frente a pandemia de COVID-19 e alinhada às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas de Educação (Unicef). Essas entidades recomendaram que as redes de ensino e as escolas adequassem os critérios de avaliação dos alunos considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos, minimizando assim, a retenção e o abandono escolar.

Assim, o perfil da taxa de insucesso (representada pelo somatório entre reprovação e abandono escolar) teve uma mudança considerável entre 2019 e 2020, caindo de 8,4% para 5,1%, em virtude da pandemia de COVID-19 e do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado em julho de 2020 (Parecer CNE/CP nº 11/2020), que, diante da possibilidade das escolas não conseguirem cumprir os direitos de aprendizagem em 2020,

---

<sup>53</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o País. A pesquisa proporciona a obtenção de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, as turmas, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores e as escolas. Os dados apurados subsidiam a operacionalização de importantes políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>, consultado em 28/10/2022.

<sup>54</sup> Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – segundo trimestre – 2021, consultado em 28/10/2022.

sugeriu a adoção de um contínuo curricular para os anos 2020-2021, o que envolvia o replanejamento do currículo e do calendário escolar de forma a assegurar a inclusão de eventuais objetivos não cumpridos em 2020 no ano letivo de 2021.

Aprofundando nossa análise sobre o ensino médio público cearense, Vidal, Oliveira e Avelar (2022), demonstram que no estado, a procura por esse nível de ensino acelerou a partir dos anos 2000 e chegou ao seu auge em 2006, num período marcado pelas dificuldades dos governos estaduais em atender à crescente demanda. Somente com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), em 2007, que as novas condições de financiamento permitiram aos estados diversificarem a oferta dessa etapa da educação básica.

Ainda segundo os autores, pela adesão ao Programa Brasil Profissionalizado, foi criada no Ceará, em 2021, uma rede de Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – as chamadas EEEP, com 123 escolas em 92 municípios, responsáveis por 57.155 matrículas. São o que poderíamos definir como as escolas de “elite” do Estado, pois oferecem nove horas de aulas por dia, incluindo formação geral e formação técnica de nível médio, os alunos recebem três refeições diárias e a infraestrutura escolar é superior em qualidade às do ensino médio regular de turno único.

Anteriormente, em 2016, o estado havia aderido ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, que consistia na ampliação da jornada escolar, visando à formação integral e integrada do estudante da rede pública de ensino médio. Já em 2021, essa oferta atendia 160 escolas em 73 municípios, contemplando 61.573 alunos, também com permanência de nove horas por dia na escola e direito a três refeições. Além dos componentes curriculares, os estudantes frequentam disciplinas eletivas.

Já a rede de Escolas Regulares – ER, a maior das três e que compõe nosso campo de investigação, oferece um turno de aula de cinco horas por dia, é formada por 357 estabelecimentos de ensino com 207.734 estudantes matriculados nos 184 municípios do estado. Os alunos dessas escolas seguem um currículo atendendo aos componentes curriculares do ensino médio e recebem apenas a merenda escolar.

Completam a rede os anexos escolares ou extensões de matrículas, turmas de ensino médio ofertadas fora das sedes das escolas, nos distritos e comunidades rurais de muitos municípios, chegando a 22.000 alunos em 2021. Esses anexos escolares foram criados para atender estudantes que enfrentam dificuldades de deslocamento para frequentar as escolas públicas das zonas urbanas, além de jovens em situação de grande vulnerabilidade

social, oriundos de famílias situadas nos limites da linha de pobreza, a maioria beneficiária do Programa Bolsa Família até 2021.

Para efeitos de Censo Escolar, essas turmas são registradas como matrículas na escola-sede da zona urbana, *o que as mantém ocultas nos registros oficiais*. Os alunos frequentam aulas noturnas, com carga horária de 2,5 a 3 horas-aula por dia, muitas vezes sem acesso à merenda escolar e com precário atendimento por parte de programas suplementares. Ou seja, esses cidadãos, embora tenham assegurado o acesso à escola como garantia constitucional, não recebem sequer o mínimo legal estabelecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96), já que recebem apenas 800 horas letivas anuais.

Segundo Vidal, Oliveira e Avelar (2022), esses três tipos de oferta são detentores da maior quantidade de escolas da rede pública e são responsáveis por 98% do total de matrículas no ensino médio do Estado do Ceará. Entretanto, existem agudas diferenças entre essas escolas, num processo distintivo que vai das escolas de ensino médio integrado à educação profissional, situadas como as melhores no que se refere as condições de acesso e tratamento, até as extensões de matrículas, pertencentes às escolas regulares situadas no extremo oposto, cujas condições de acesso e de tratamento apresentam indicadores de precariedade agudos.

É importante destacar também que, no que se refere às matrículas e a estrutura física, 63% dos estudantes frequentam 49% das escolas em tempo parcial, o que evidencia que, para uma possível ampliação das matrículas no tempo integral pressupõe-se a construção de novas escolas ou, em curto prazo, a redução de matrículas no ensino médio. Com tamanha diversificação na oferta, considerando a existência de escolas em tempo parcial – nas quais está concentrada a maior parte das matrículas (63%) – e tempo integral (36%), começam a surgir diversas condições de desigualdade no interior da rede escolar.

Assim, no caso do Ceará, as condições de oferta da educação pública básica proporcionadas pelo Estado, a partir da legitimação de três tipos distintos de escola, desenvolveu e mantém desigualdades no interior de uma mesma rede que afetam negativamente os resultados de aprendizagem dos estudantes, contrariando o princípio constitucional de igualdade de condições no acesso e na permanência na escola.

Para ilustrar um desses impactos materializados no ensino médio desde a implantação do FUNDEB, Vidal, Oliveira e Avelar (2022) destacam a estagnação dos indicadores de desempenho de alunos no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que cresceu, em catorze anos, apenas 3,3% em Matemática e 9,4% em Língua Portuguesa,

afetando os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no estado, e mantendo valores inferiores a 4,0 numa escala que vai de 0 a 10, desde sua criação (VIDAL; OLIVEIRA; AVELAR, 2022).

Além disso, em relação ao financiamento desse nível educacional, Vieira, Vidal e Queiroz (2021) demonstraram o investimento desigual em alunos de diferentes escolas no ano de 2019, onde

“O maior valor aluno-ano é (foi) destinado às EEEP, sendo 33,3% superior ao valor aluno-ano das ER (n = R\$ 7.894,95), sucedido pelo valor aluno-ano das EEMTI, que é 7% superior ao valor aluno-ano das ER” (VIEIRA, VIDAL E QUEIROZ, 2021, p. 19).

O que os autores deixam evidente é que, além dos diferentes tipos de oferta, geradas pela implementação de políticas públicas diferenciadas – criadas e assumidas pelo Estado e dirigidas para os jovens que procuram a última etapa da educação básica, são criadas outras desigualdades no interior de cada um desses tipos de oferta, associadas a fatores internos e externos à escola.

Diante desses dados, podemos afirmar que as desigualdades de oportunidades e investimentos nos três tipos de escola refletem nos resultados educacionais de toda a rede, prejudicando tanto professores, como estudantes e criando disparidade de oportunidades entre alunos.

Portanto, apesar do discurso oficial sobre o excelente desempenho do estado nas avaliações nacionais do ensino fundamental<sup>55</sup>, os dados demonstram como, dependendo do local onde estudam, “os jovens alunos do ensino médio podem ter oportunidades diametralmente distintas de escolarização” (VIEIRA & VIDAL, 2016, p. 126), o que torna o ensino médio a etapa mais sensível da educação cearense: pela quinta edição seguida, o Ceará não superou a meta projetada pelo IDEB. Para 2021, ela era de 5,1, mas a nota consolidada foi de 4,3, abaixo de 2019, quando tirou 4,4. No ranking nacional, o estado ficou em 7º lugar nessa etapa de ensino.

O próximo capítulo demonstrará como essa desigualdade é materializada e mantida numa escola pública regular, localizada num dos bairros mais violentos de Fortaleza e que havia obtido os mais baixos índices do município, tanto no IDEB de 2017, quanto no ENEM de 2018.

---

<sup>55</sup> Cf. Ideb: Ceará possui maiores notas do Nordeste no ensino fundamental (opovo.com.br), Ceará tem 87 das 100 melhores escolas públicas do Brasil no ensino fundamental (opovo.com.br), Em meio à pandemia, 10 escolas públicas do Ceará são as melhores do Brasil; veja quais - Ceará - Diário do Nordeste (verdesmares.com.br) e Ideb: CE supera meta da educação no Ensino Fundamental, mas não atinge objetivo no Ensino Médio - Ceará - Diário do Nordeste (verdesmares.com.br), acessados em 28/10/2022.



## 5 A CULTURA DA BRUTALIDADE

“Se você acha que homens durões são perigosos, espere até ver do que são capazes os homens fracos”.  
(Jordan B. Peterson)

Nesse capítulo, são analisadas as práticas encontradas no campo onde foi realizada a pesquisa que podem ajudar na explicação da desigualdade educacional brasileira, das diferenças educacionais na periferia do sistema capitalista e das consequências práticas dessa desigualdade a partir de uma análise cultural crítico-reflexiva de como os piores se tornam os piores.

O objetivo é demonstrar como são estruturadas, legitimadas e perpetuadas essas desigualdades educacionais além das avaliações educacionais, internas ou externas, e como o Estado periférico, materialmente institucionalizado sob a escola pública, forma seus cidadãos mais socioeconomicamente desprovidos através das políticas públicas materializadas (pelos agentes que compõem o campo) em ações práticas administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar que são incorporadas às “culturas institucionais” e mantém, mesmo que de forma inconsciente (e o que permite não “culpabilizar” ninguém pela manutenção de tais práticas), as coisas como são.

Um ponto importante para a leitura desse texto é ter consciência de que a cultura é algo mutável no tempo e no espaço, e que a abordagem etnográfica nos permite *conhecer*, num sentido bourdieusiano (1982), aquilo que pretendemos transformar

“Mas, sobretudo, o conhecimento exerce, por si mesmo, um efeito – que me parece libertador –, todas as vezes em que os mecanismos de que ele estabelece as leis de funcionamento devem uma parte de sua eficácia ao desconhecimento, ou seja, todas as vezes em que ele toca nos fundamentos da violência simbólica.” (BOURDIEU, 1982, PP 19-20).

Enfim, se a situação chegou aonde chegou e mantém-se, é porque também tivemos e temos nossa parcela de *culpa* como cidadãos, professores, pesquisadores, agentes envolvidos com a educação, seja por omissão naturalizada ou por reprodução, por sequer conseguirmos compreender o que estamos fazendo, ao mesmo tempo em que continuamos a fazer. Por nossos *habitus*, enfim. Esse é o ponto principal desse texto: propor uma abordagem cultural para entender e explicar as desigualdades educacionais brasileiras.

## 5.1 A educação como cultura e a escola como campo etnográfico

Ao longo do desenvolvimento do campo da pesquisa, antes da pandemia e precisamente no período em que mais precisava estar presente, tive muitas dificuldades devido à alguns *imponderáveis da vida*, que não permitiram que desenvolvesse a etnografia idealizada e, por isso, trato minha imersão como *experiência etnográfica*: a começar pelo falecimento de minha sogra, ainda no período de seleção do doutorado, o que levou minha esposa a um quadro depressivo.

Enquanto essa situação tornava-se cada vez mais densa em casa, um tio foi assassinado em frente à residência de minha mãe, em Porto Alegre (RS), o que também à levou a um quadro depressivo. E, como bolsista, pai de dois filhos em idade escolar, não tive condições financeiras para viajar e confortá-la.

Piorando o que já era terrível, e como consequência desses fatos, no início de 2020, meu sogro teve um desmaio na rua. Ao ser levado para o hospital, foi diagnosticado com um tumor cerebral. E, menos de uma semana depois, minha mãe liga e avisa que foi diagnosticada com câncer de estômago. Se a imersão já havia sido atribulada, o que veio depois foi devastador.

Com a concentração foi dispersada, perdi o rumo da pesquisa e, enquanto tentava me reestruturar, era pressionado pela orientadora à época, uma vez que sou bolsista: “tem gente que quer receber sem trabalhar” e coisas do tipo. E isso enquanto o mundo ruía ao meu redor. Tudo que consegui fazer à época foi basicamente abandonar a pesquisa e ir cuidar de minha mãe por três meses, enquanto ele iniciava o tratamento e quando foi permitido viajar no final de 2020. Não sem antes desenvolver síndrome do estômago irritável e bruxismo crônico, o que me fez quebrar três dentes e desenvolver um quadro depressivo que perdura até hoje, com algumas crises que travam minha atuação no que quer que seja.

Rompi com essa orientadora, não sem antes refletir em como essa forma de violência simbólica, materializada através de insinuações sutis, de olhares enviesados, conversas de corredores e, em casos extremados como o que vivi, abertamente, é naturalizada no campo da pesquisa brasileira, e me arrependo por não haver denunciado e cobrado um posicionamento institucional que fizesse com que orientadores, mesmo seguros em seus nomes e carreiras, fossem responsabilizados pelas práticas que reproduzem no cotidiano acadêmico, mas que, na maior parte das vezes, não percebem que realizam, mesmo quando nos guiam através de teorias que explicam, justamente, tal comportamento. Considero



revoltante entender e explicar práticas como essas, culturais, logo, passíveis de transformação, como algo que “foi sempre assim”.

Se aqueles que dominam a teoria e publicam trabalhos sobre essa temática agem dessa maneira, o que esperar daqueles que sequer mantêm uma formação continuada? Essa é a complexidade do campo educacional e da desigualdade cultural em que nos encontramos e que, se quisermos mudanças, devemos nos posicionar, enfrentar e lutar até transformarmos o que é no que, eticamente, deveria ser.

Retomando ao campo, voltei a ter contato com os agentes no primeiro semestre de 2022 para realização de entrevistas estruturadas e virtuais e, no segundo semestre de 2023, para quaisquer esclarecimentos complementares antes da escrita definitiva da tese, quando minha condição psicológica permitiu.

Após esse biênio 2019-2020, além do que foi descrito anteriormente, desenvolvi crises de ansiedade e pânico, o que não me permite, ainda hoje, lidar com as pessoas regularmente. As reuniões do Grupo de Pesquisa tornaram-se um sofrimento. Qualquer aglomeração envolve, no mínimo, atenção redobrada, taquicardia, respiração ofegante e o uso de medicação controlada.

Atualmente, prefiro manter distância das pessoas, e ainda sofro muito com questões simplórias, mas que colocam em dúvida também minha atuação profissional, visto as dificuldades para falar em público (mesmo virtualmente) e para manter certas informações. Por muito tempo estive decepcionado com a hipocrisia, a representação e a materialização de certezas que, durante a pandemia, mostraram-se fúteis e irrisórias.

Essa percepção inclusive me faz cético em relação a qualquer tipo de transformação da realidade. Quem fará essa transformação, esses indivíduos que sustentam os *habitus* e a cultura do campo? Que formam outros à sua semelhança, e que irão também naturalizar tais práticas? Sinceramente, não acredito. E é isso que os professores precisam entender: não é apenas uma questão de investimento, carreira, políticas públicas, enfim. É uma questão de não se manter essas práticas. De se transformar a realidade a partir da transformação de sua percepção e de suas práticas.

De romper e transformar. Mas, nesse período histórico, onde a grande maioria sequer alcança esse tipo de reflexividade crítica, e apesar do discurso acadêmico progressista – e ingênuo, porque romantizado, porque incapaz de enxergar o que eles mesmos reproduzem, não vejo possibilidade conjuntural, cultural e material disso ocorrer.

Apesar de ser o caminho que desejo seguir profissionalmente, a percepção que tenho do campo educacional brasileiro e de seus agentes é de desconfiança e descrença, e

precisei fazer um esforço tremendo para que tal percepção não influenciasse minha análise do campo.

Infelizmente, o respeito, a admiração e a vontade que sempre me guiaram profissionalmente, foram destruídas pelas diferentes, porém similares culturas encontradas, assim como pelos agentes, nesses anos como pesquisador em formação, além dos quinze anos anteriores, atuando como professor em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, tanto no ensino público como privado. E, infelizmente, sempre encontrado mais *reprodutores corporativistas* do que *transformadores libertários*.

Assim, o ingresso no campo foi realizado com o apoio da coordenadora do turno da manhã, num primeiro momento gentil e solícita, ao contrário do coordenador noturno, que, apesar de abençoar-me ao final da ligação, foi seco, quase desagradável, além de deixar claro, através de suas palavras, a distância existente entre professores “do chão da escola” e professores pesquisadores que não estão atuando, como era meu caso. “Que sorte!”, foram suas palavras quando expliquei quem era e o que pretendia realizar.

Diante dessa reação, dos perigos que poderia encontrar pelo bairro à noite e, por ser EJA e não o ensino regular, resolvi concentrar a pesquisa no turno da manhã. Essa inclusive é uma questão que me incomoda desde a primeira vez que pisei numa escola de educação pública básica, nesse mesmo bairro, há quase 20 anos atrás: como educar alguém sem gentileza?

Além de que esse foi um exemplo da violência simbólica que evidenciaria certos *habitus* encontrados posteriormente no campo. Naquele momento, encontrava-me num *não-lugar* antropológico, entre a arrogância do meio acadêmico e a brutalidade da educação básica, o que sempre considerei triste, cansativo, revoltante e, o pior de tudo: hierarquizante.

Uma breve ilustração de como a cultura se materializa na periferia de grandes cidades: no primeiro dia de campo, quando fui até o centro da cidade para pegar o ônibus que me levaria até a escola, o motorista parou atrás de outro veículo, antes da parada. Como já esperava há algum tempo, corri até lá enquanto os passageiros desciam. Sem nada dizer, apontar ou sequer olhar para mim, o motorista fechou a porta e deslocou-se até a parada, onde abriu novamente a porta.

O detalhe é que eu era o único passageiro esperando para embarcar. Respirei fundo, lembrei que precisava relativizar a cultura (o que tenho feito há mais de duas décadas), do que estava fazendo ali e evitei o conflito. Mantive o controle, mas preferi conversar com o cobrador, função que já não existe mais nos ônibus fortalezenses, evidenciando como a tecnologia substitui ao trabalhador na cultura capitalista.

Ele foi solícito e avisou-me, quando chegou na parada mais próxima à EEFM Nicholson Magnífico de Souza<sup>56</sup>. Agora, imagine o leitor que não houvesse a figura do cobrador, que eu não conseguisse manter o controle, imagine que essas situações ocorrem quase que cotidianamente na vida dessas pessoas quase desprovidas de cidadania e dignidade, desde o momento em que acordam, da materialidade que as rodeia à forma como são tratadas e se tratam entre si.

Mas, como esperar que nossa classe política de origem burguesa ou culturalmente dominada pela cultura capitalista presente nos jogos de poder, essa gente *seleccionada*, que costuma habitar condomínios de luxo em bairros *nobres* saiba disso, sequer se importe com essas pessoas? Visitar ao bairro fora de período eleitoral? Nem pensar. Até os vereadores locais costumam ser difíceis de encontrar, noutro exemplo da cultura que tenta descrever esse texto e que remete a nossa História, à constituição de alguns de nossos *habitus* e à estrutura estruturante que nos envolve e, na maioria das vezes, limita. Principalmente quando não se é um privilegiado social.

Esse é apenas o começo da estrutura estruturante e estruturada que constitui a existência dessas pessoas, à parte das atenções do Estado. Cidadãos sem cidadania, indivíduos sem individualidade, transformados em estatísticas e votos, no período apropriado. Uma característica cultural de um povo formado pela e na escravidão. De um povo que, até hoje, é utilizado como exemplo do que não deve ser, que não se reconhece na cultura que consome, a não ser como consumidores acrílicos daquilo que a classe dominante defina.

Vejamos agora como essa cultura é materializada numa escola pública básica regular localizada na periferia de uma das maiores cidades do nordeste, e uma das mais desiguais do Brasil.

## 5.2 O Campo

O primeiro contato com a EEFM Nicholson Magnífico de Souza aconteceu por telefone, em julho de 2019. A primeira impressão que tive não foi das melhores: conversei com um homem que não se identificou como professor ou componente da equipe gestora. Apenas disse: “pode falar”.

Após expor quem era e a pesquisa que pretendia realizar, explicou-me que a escola estava nos últimos preparativos para a retomada das aulas e que, por isso, as coisas

---

<sup>56</sup> Os nomes da instituição, dos bairros, ruas e agentes foram alterados para manter a integridade dos participantes da pesquisa.

ainda estavam atrapalhadas. Pedi que eu ligasse quando as aulas começassem, no dia 1º de agosto. Posteriormente, descobri tratar-se do coordenador do turno da noite – na escola também funciona o EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas confesso que, nesse primeiro contato, minha impressão inicial foi preconceituosa, baseada no tom da voz e na maneira como a pessoa se expressava. E foi também a primeira relativização em relação ao campo.

Inicialmente, imaginei dias fixos para realização do campo, visto que precisava acompanhar especificamente as disciplinas avaliadas no IDEB: português e matemática. Com o tempo, ao conquistar a confiança de funcionários, alunos e professores, passei a comparecer em dias alternados, onde pude acompanhar conselhos de classe, encontros pedagógicos, enfim, tudo o que ajudasse a formar um olhar complexo acerca da cultura da instituição e das práticas cotidianas ali desenvolvidas.

Também escolhi realizar o deslocamento até a escola de ônibus, para experimentar todas as sensações que os agentes pudessem sentir. Somente assim pude voltar a ter noção da distância e do cansaço que envolvem tanto trabalhar como estudar numa escola de periferia, apesar de saber que a disposição de vagas é regionalizada.

Na maioria dos dias de campo, voltava no mesmo ônibus em que se encontravam dois professores da escola, e isso evidenciava toda a dificuldade envolvida em tudo o que alguém que mora na periferia das grandes cidades precisa enfrentar cotidianamente: passou na faculdade? Pegue ônibus. Precisa resolver algo no centro da cidade? Ônibus. É claro que existem exceções, mas, para quem já viveu essa realidade, sabe o quanto essa rotina é cansativa, ainda mais numa cidade territorialmente expandida como a que nos encontramos. E o Belo Horto é um dos bairros mais distantes do centro de Fortaleza, não esqueçamos.

O mapa mental antes do deslocamento também estava correto: saindo da Fortaleza *bela*, passando por Centro, Porto, Reis, até chegar à Fortaleza *cinza*, aquela que o turismo não alcança: Belo Grande, Montês, Belo, onde ele dobra à direita para a Boa Vitória, Chácara Lusitana e, finalmente, a Chácara Coimbra. Curioso que, ao contrário de todos os bairros centralizados da cidade, que são “Aldeiazinha”, por aqui o Belo Horto transforma-se em vários outros bairros. “Mas sabemos que é Belo Horto”, deixaria claro a coordenadora mais tarde. O *estigma* deve ser evitado, claro.

Cheguei à escola depois de uma hora e trinta minutos, contando a troca de veículos no Terminal do Silveira e pude perceber, assim que ingressamos no bairro, apesar de um ambiente que lembrava uma pacata cidade interiorana, uma pichação com as letras CV, Comando Vermelho. Já no interior do bairro, as pichações mudavam: PCC. Primeiro

Comando da Capital. E a realidade dessas pessoas tornava-se ainda mais opressora segundo minha percepção.

Aliás, comparado ao que lembrava do Belo Horto de dezoito anos atrás (apesar de “não estar” no Belo Horto), quando iniciava minha carreira como professor de educação física escolar, muita coisa havia mudado, a começar pelo asfalto e ciclovias nas principais ruas. Mas a opressão do calor e as estruturas precarizadas, como falta de calçadas em alguns pontos, esgoto à céu aberto e iluminação insuficiente, essas continuavam exatamente as mesmas.

E o calor, claro. Sol forte, intenso. Felizmente, uma brisa refrescante trazia um pouco de alívio.

Situada no Grande Belo Horto, na avenida Oscar Araras, depois do segundo córrego que recorta o bairro transversalmente às principais vias, numa rua malcuidada sem calçadas e tomada por pequenos comércios e serviços como oficinas, a Escola Nicholson encontra-se num espaço que lembra um sítio, sua função original segundo a coordenadora pedagógica do turno da manhã. Lembrança tanto visual quanto sonora e olfativa: ainda podemos ver e ouvir pássaros, porcos, carroças.

Esse aspecto bucólico em alguns momentos inclusive nos faz esquecer da violência e dos estigmas que envolvem a imagem do bairro onde está localizada a escola, uma vez que a Chácara Lusitânia (para os nativos, “continua sendo Belo Horto) possui um IDH<sup>57</sup> de 0,16, o 112º de Fortaleza. Comparativamente, no Reis, o melhor dentre todos, o IDH é de 0,95, numa escala de 0 a 1. De acordo com o ranking dos bairros segundo o índice de vulnerabilidade<sup>58</sup>, os cinco bairros que compõem o Grande Belo Horto (GBH) encontram-se entre os 12 mais vulneráveis de Fortaleza (Belo Horto – 4º; Silveira – 6º; Ararazinha – 10º; Chácara Lusitânia – 11º e Chácara Coimbra – 12º). Em termos populacionais, esse território (GBH) engloba 8,33% da população de Fortaleza e 38% da população da área administrativa V (SER – Secretaria Executiva Regional V), a maior da cidade e a que concentra os piores indicadores sociais e econômicos.

Escondida atrás de um muro alto, algo em torno de dois metros de altura, pintado de verde claro e com o nome institucional destacado em letras garrafais na cor preta, a escola

<sup>57</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. Fonte: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>, acessado em 20/03/2020.

<sup>58</sup> Fonte: <http://ccbj.redelivre.org.br/grande-bom-jardim-territorio-e-contexto-social/>, acessado em 20/03/2020.

era guardada por um portão grande e pesado de metal, fechado à chave e cadeado. Uma guarda municipal solícita, porém de sorriso e palavras breves, era responsável por sua abertura e fechamento.

Para quem ingressa, o terreno da escola tinha a forma de uma letra “L” de ponta cabeça. O chão do pátio era de terra batida, o que no período de chuvas causava muito transtorno, pois não havia escoamento e a água acumulava, gerando um grande lamaçal. À esquerda, no primeiro bloco, ficavam, respectivamente, três salas de aula – dois Terceiros Anos e um Segundo Ano – a cozinha/cantina, sala de informática (onde funcionavam apenas dois ou três computadores), a biblioteca, acanhada, mas bem conservada, e, finalmente, a sala dos professores.

A biblioteca e a sala de informática possuíam ares-condicionados, já nas salas de aula e na gestão, ventiladores. Ao lado da sala dos professores ficavam dois bebedores para os alunos e ao final do bloco, um espaço de convivência, onde eram realizados saraus culturais. A pintura, de tom verde pastel, estava descascando. A coordenadora da manhã informou que a nova pintura da escola havia sido autorizada pelo Governo do Estado, mas, por complicações da empresa vencedora da licitação, precisavam esperar a realização de nova licitação, a qual não acreditavam que saísse em 2019. E realmente não saiu.

As paredes das salas estavam na mesma situação, apresentando rachaduras e a fiação elétrica exposta. O chão das salas de aula era de cimento polido. Dos três ventiladores, geralmente funcionavam dois, o que afetava a aula em dias de calor intenso. No lado contrário a esse primeiro bloco, em frente ao espaço de convivência, ficava o bloco administrativo, talvez a estrutura mais conservada da instituição. Era formado por três espaços distintos: uma espécie de recepção, centralizada, à esquerda a sala da diretora que, no primeiro dia de campo, estava em algum *curso de formação*. Pelo que entendi posteriormente, tais formações eram corriqueiras, assim como sua presença somente às segundas-feiras. Desde o primeiro contato, a impressão que tive foi a de que quem realmente dirigia a escola eram os coordenadores da manhã e da noite. O espaço que completava essa estrutura era a sala da coordenação, dividida entre os dois coordenadores segundo seus turnos.

Por trás desse prédio e à direita de quem ingressava no terreno da escola, ficava a quadra. Descoberta, pintura descascada, redes de contenção rasgadas, redes das traves inexistentes. Espaço precarizado, como corriqueiramente encontramos em escolas públicas que não sejam *modelo* (ou que não contemplem propostas eleitoreiras, visto que toda escola deveria ser *modelo*), como as de Tempo Integral, Técnicas ou Militares, mas disputadíssimo na hora do intervalo, mesmo que sob um sol escaldante.

Ao lado da quadra ficava o último bloco de salas. Eram quatro, mas apenas três estavam ocupadas, respectivamente, pelos dois primeiros anos e outro segundo. Existiam também espaços onde alguns alunos deixavam suas bicicletas. Ao lado do primeiro bloco e no que seria o meio do pátio, existia uma fileira de árvores que garantia um leve frescor ao ambiente, além de servir como espaço de estacionamento para os carros dos professores.

As salas de aula eram precarizadas, sem forro no teto, paredes com tinta descascada e trabalhos de fiação que haviam deixado grandes marcas de cimento exposto em duas das quatro paredes. Tal visual parecia não incomodar os alunos. E nem professores, que pareciam resignados ou conformados. Pelo menos, nas conversas que tivemos, tanto alunos como professores não criticaram a estrutura física da escola.

Na última visita que consegui realizar antes do caos que se tornou minha existência à época, a coordenadora da manhã explicou que o visual da escola (que era quase todo como o das salas dos terceiros anos, à exceção, talvez, da cozinha/cantina e da sala dos professores, que pareciam haver sido reformadas recentemente. Relações de Poder materialmente evidentes. Uma por necessidade, a outra por bom senso político da gestão, acredito) não deveria ser aquele: era para a escola haver sido pintada no primeiro semestre, mas a empresa que ganhou a licitação simplesmente não apareceu. Assim, foi preciso realizar uma nova licitação, e a reforma de 2019 ficou para 2020, mas, com a pandemia, aconteceu efetivamente somente em 2021.

A coordenadora disse que “foram atrás”, mas a cultura que encontrei era a velha conhecida de deixar as coisas como estão, a de esperar, já que nunca acontece nada. Ninguém é responsabilizado ou cobrado. E o brasileiro desafortunado continua acreditando que ter acesso à educação, seja aonde e como for, é uma espécie de privilégio, não um direito. Cidadania é luxo nesse país.

Mas a apatia com o ambiente, com a precariedade, fazia parte da cultura institucional. Alguns alunos estudavam na escola há quatro anos, desde quando havia 9º ano. Diante dessa situação, precisamos relativizar o que é escola para esses indivíduos. Mas, sempre que perguntava em sala sobre a estrutura de instituições particulares, como forma de comparação, eles possuíam consciência da diferença. Talvez já nasçamos resignados, derrotados, frente às circunstâncias que se apresentam em nossa realidade. Na época da pesquisa, também acreditava haver sido derrotado há bastante tempo.

As cadeiras eram incômodas, duras, como as de *segunda geração* que substituíram as de madeiras nas universidades públicas. A maioria estava rabiscada, com nomes, mensagens sobre Jesus, desenhos. Me perguntava qual seria sua procedência. Na

verdade, muitas questões envolvendo a coisa pública me acometiam: Será que foram diretamente para lá, ou de outra instituição? Quando tempo esse material levaria para ser substituído? Será que ninguém realmente se importava com essa condição de precariedade material cotidiana? Existiam na sala seis carteiras (conjunto de mesa e cadeiras separadas). Não havia uma organização, distribuição em filas, nem o padrão semicircular universitário. Quando cheguei, as salas não são limpas, nem o material organizado para receber os alunos no dia seguinte. E ainda havia o turno da noite, não esqueçamos. Que posteriormente, descobri ser basicamente através de vídeo aulas. A má distribuição das carteiras e cadeiras parecia não incomodar, inclusive aos professores. Não existiam cadeiras para canhotos, ao menos nas duas turmas acompanhadas, e vi que havia apenas um aluno canhoto numa das salas.

Essa questão parece trivial, mas é fundamental. Como canhoto, machuquei muito minhas costas ao longo da carreira estudantil pela falta de material apropriado. Já desisti de provas de concurso por não haver cadeiras apropriadas suficientes e não aguentar manter uma postura inadequada até o limite do tempo.

As janelas da escola não possuíam vidros, apenas tijolos trabalhados em forma e mosaico, como em casas de veraneio ou as varandas do sertão. Lembro que estávamos, originalmente, num sítio, num bairro que não lembrava em nada a capital, mas, ainda assim, bem diferente do Belo Horto que conheci há 15 anos atrás – a não ser pela evidente pobreza e afamada periculosidade. As principais avenidas estavam agora asfaltadas e as ruas perpendiculares, naquele período estavam recebendo rede de esgoto e asfalto.

Não existiam construções acima de dois andares. Prédios residenciais ainda não eram realidade. Na região das ruas que se encontravam em obras, existiam muitos empreendimentos comerciais, como num pequeno centro: lojas de roupas, salões de beleza, mas, destacadamente, lanchonetes. Ali, a realidade era outra, as lojas eram precarizadas, malcuidadas – não acredito que por falta de capricho, mas por um senso estético diferenciado, além da falta de recursos financeiros para investimento. Havia uma academia de ginástica próxima à escola. As pessoas cuidavam de sua estética individual, mesmo que o bairro, em si, não condissesse o mesmo. Talvez muitas das pessoas que vivem por ali queiram ir para outro lugar. Como viver, cotidianamente, uma realidade que incomoda, visualmente, a nós, privilegiados? Isso também afeta o senso de cidadania desses indivíduos, e reflete na escola à qual eles estão acostumados. É triste.

Fui autorizado a acompanhar as aulas de Português e Matemática – principais avaliações no IDEB – das duas turmas do 3º ano do ensino médio do turno da manhã, além de



ocupar diferentes espaços para entender a dinâmica da escola. Dessa forma, minha imersão inicial no cotidiano da cultura escolar da MNS envolvia *observar participativamente* o ingresso e saída de alunos e professores das salas de aula, os usos dos espaços escolares, as faltas de alguns professores (geralmente os mesmos) e a pouca presença da diretora na escola.

Acompanhava as aulas de dois professores da manhã, Padova, de Matemática e Michelle, de Português, e ouvia relatos e críticas sobre a escola, a gestão e os alunos na sala dos professores e demais espaços institucionais. Na verdade, como o IDEB é um indicador realizado bianualmente e o último índice havia sido em 2017 (como descrito anteriormente, a MNS havia alcançado o pior desempenho entre as escolas de Fortaleza), minha imersão no campo foi atribulada, visto que pretendia acompanhar como era a preparação dos alunos *de agora* para as avaliações externas e individuais às quais seriam submetidos ao final de sua jornada escolar.

Também me aproximei de quatro alunos, três meninas e um menino, os quais tornaram-se meus principais informantes, todos dos terceiros anos. Eles mostraram-se interessados pelo que eu fazia ali e pedi sua ajuda para trilharmos os caminhos da pesquisa: eu ajudava a entenderem a transição da educação básica para o ensino superior e eles mostravam *como era* a escola, o ensino e suas relações com os estudos e as pessoas. Assim, nos dias em que não podia estar presente, eles anotavam o que chamasse sua atenção, positivamente ou não. E aprendi sobre como eles enxergavam a escola, como se relacionavam entre si, com os professores, funcionários e com a gestão, sobre a cultura do campo, enfim. Descobri inclusive como eles não faziam ideia da serventia da Prova SAEB e foram entender o que era o ENEM somente um ou dois meses antes da prova.

Foi quando percebi que o IDEB era apenas um entre tantos outros aspectos que poderiam ser observados num campo de interação social como uma instituição educacional pública. O primeiro segredo revelado pela pesquisa foi o desempenho da escola no IDEB 2017, já que os alunos não sabiam dessa classificação e consideravam a MSN uma boa escola, apesar de alguns atritos com coordenação e direção.

Tal situação inclusive me levou a relativizar o conceito de *boa* ou *má* escola, já que o que poderia ser considerado como um espaço precarizado para o ensino era, para aqueles indivíduos, a escola à qual eles tinham acesso, *gostando* ou não. Para eles, cerceados de cidadania em suas existências e cotidianos que, sob o descaso do Estado, podem morar perto de esgotos a céu aberto, vielas mal iluminadas, num cotidiano de escassez de direitos e excesso de violência, aquela era a única *escola possível*, mesmo que eles admitissem

posteriormente saberem se tratar de uma escola de má reputação. mas que, justamente por isso, seria um caminho fácil para terminarem a formação básica.

No período do ENEM, quando a pressão pelo término da escola se fez mais forte e eles perceberam o rito de transição do qual faziam parte, nessa passagem da adolescência colegial para a idade adulta universitária e/ou profissional, o sofrimento tornou-se evidente, assim como a certeza de que *não estavam preparados* para a prova, e passavam a *culpabilizar* a escola e os professores por sua condição. “Nesse ano as coisas estão piores...”, declarou Manel, um dos informantes.

Alguns poderiam pensar que eles começavam a entender as regras do jogo. Na verdade, também tive que relativizar a noção de *desempenho* na avaliação da qualidade do ensino em Fortaleza visto que, conforme confirmou noutra conversa a coordenadora, A MNS, até 2017, pertencia à classificação de “Escolas Prioritárias”<sup>59</sup>, mas agora, como haviam aumentado 0,5 pontos na última avaliação, já não faziam mais parte desse grupo.

Esses dados são relevantes porque mostram como o simples ranqueamento das escolas com base unicamente nos resultados das avaliações externas podem esconder o esforço que as instituições fazem na melhoria da qualidade educacional. Outro fato a se ressaltar é o esforço empreendido pelas escolas com resultados inferiores, pois, mesmo ainda sendo as de menor resultados, todas progrediram em sua proficiência a ponto de mudarem de nível.

As desigualdades se revelam quando comparadas as proficiências da escola com a maior desempenho com aquela de menor desempenho. Em 2012, a maior proficiência era cerca de 64% maior quando comparada a de menor proficiência, o que representava uma diferença de 124,7 pontos na escala. Na análise do mesmo dado em 2018, essa diferença cai para 46%, ou seja, 106,5 pontos na escala. Assim, é perceptível que houve uma breve diminuição entre as escolas na casa de 18,2 pontos, cerca de 2,6 pontos ou 2,25% em média por ano.

Em virtude disso, é importante ressaltar o esforço que as escolas de menor resultado estão fazendo para a melhoria da qualidade educacional, por isso, torna-se essencial conhecer outras ações além dos resultados das avaliações externas que possam ter contribuído para essa melhoria. (FERREIRA FILHO, VIDAL E PONTES JÚNIOR, 2020)

---

<sup>59</sup> Escolas que recebem “maior” atenção do Governo Estadual por ter um desempenho tão fraco que sequer entram no ranqueamento divulgado todos os anos. Em consulta ao site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará em 15 de julho de 2021, não há qualquer menção a tal termo ou classificação.

E assim, aquilo que poderia ser considerado um fracasso por alguns, pelos nativos era visto como um exemplo de sucesso de gestão. Porém, a classificação era desconhecida pelos principais interessados – os alunos, e não parecia ser levada a sério pelo quadro docente.

Quadro este surpreendente, visto serem em sua maioria concursados, com mais de quatro anos de casa, alguns com uma década ou mais. Porém, como de costume, faltosos, cansados, prontos para desabafar sobre os males cotidianos que afligem a função e sobre seu heroico papel social de libertação das massas. As faltas eram uma constante, totalmente naturalizadas pelos alunos, a ponto de o fato ser tratado como algo comum em seus diários, assim como atrasos, falta de material e a própria estrutura física precária da escola. Era a *naturalização da precariedade*.

### 5.3 A cultura institucional e seus *habitus*

Durante a imersão, numa segunda-feira, procurei a coordenadora que me abriu as portas. Ela não se encontrava, e pude conhecer a diretora que sabia *por cima* de minha pesquisa. Conversei também com outro professor, que me recebeu muito bem: “Fique à vontade, professor”. A impressão que tive foi a de que não incomodava, mas também não fazia a mínima diferença eu estar ou não por ali.

Então, me apresentei. Disse quem era, o que fazia e o que pesquisava ali. Usava o discurso de entender como a escola se adapta às avaliações em larga escala, tomando o IDEB como parâmetro. Não se interessaram muito.

Mas era evidente que a exigência comum aos terceiros anos, principalmente aos de escolas particulares, não era comum por lá. Pareciam aulas de 7º ou 8º anos. Não havia curiosidade evidente por parte dos alunos, tampouco estímulo para que eles quisessem mais. Parecia que todos apenas estavam por lá, numa solidariedade social velada onde ninguém exigia nada e ninguém se incomodava. Apenas levando sem esperar muito do que viria no futuro. Talvez porque os próprios agentes da instituição responsáveis por sua educação não pensassem que existisse um futuro melhor para eles. Lidei com esse assunto sutilmente, com breves conversas sobre ensino superior, pesquisa e a possibilidades de transformação da própria realidade.

A disposição dos alunos em sala era a mesma em ambas as turmas: próximos aos ventiladores. Até porque, em ambas, funcionavam somente os ventiladores próximos aos professores e à entrada da sala.

“A mesa é mais suja que o chão”, disse Clayton, batendo na mochila. Percebi isso também. A sala parecia não ser limpa há tempos. Numa das salas do terceiro ano havia mesas e cadeiras e na outra, apenas carteiras. Não por uma questão de favorecimento, mas por disponibilidade de material.

Não foi apenas uma vez que os alunos pensaram que teriam uma aula, mas na verdade era outra. O horário mudava conforme a necessidade (uma constante desde o início do ano), e os alunos não conseguiam decorar o horário. Como levar material, livros? Estávamos em agosto, início do segundo semestre. E ainda existiam disciplinas sem professores, além das constantes faltas, que afetavam toda a estrutura de horários na escola, uma vez que, adaptando professores, alguns que deveriam encerrar seu horário voltavam para sala de aula. E assim, se criava uma espécie de banco de horas informais, que eram pagas, extraoficialmente, com faltas quando necessário.

Alguns alunos levantavam-se constantemente. Ícaro era um deles. Simplesmente se levantava e andava pela sala, conversando e usando o celular, ferramenta utilizada por muitos alunos, quase que como uma necessidade social atual, isento o da percepção, preconceituosa, que se tem de que alunos mais pobres não tem acesso à bens materiais. A dominação cultural atual faz-se presente, tanto nos celulares, como nas vestimentas e tênis de marcas. Alguns, melhores do que os que uso. As roupas das meninas, os trejeitos, as músicas ouvidas, são uma referência à cultura popular tipo exportação coreana, materializadas pelas séries chamadas de *Dorama* e os grupos de *K-pop*.

A professora de português, que também era coordenadora de área e possuía Mestrado em Educação realizado na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), sem alterar a voz, controlava a dispersão. Porém, os alunos não realizavam a tarefa solicitada e conversam sobre assuntos triviais, externos à escola. Algumas alunas dormiam e, mesmo com a intervenção da professora, “Meninas, vamos lá.”, elas continuavam com a cabeça apoiada na mesa, como se não ouvissem. Ou não quisessem ouvir.

A professora andava pela sala. Parecia cansada. Na verdade, resignada. Talvez todos estejamos esperando que alguém viesse nos salvar. Pelo menos, era a sensação que eu tinha, quando passei por crises emocionais enquanto atuava na escola pública básica. A turma inteira conversava e mexia nos celulares. Isso não ocorria todos os dias, mas, quando se muda constantemente de horários, sem aviso, e ainda utilizando uma disciplina como português no último, com o corriqueiro calor intenso, fica difícil exigir concentração e disposição.

Praticamente toda a turma conversava e utilizava os celulares. O que menos os preocupava era a realização da tarefa. A professora tentava, quase na metade da aula, explicar

o conteúdo, mas os alunos apenas observavam, desinteressados. A aula era direcionada para poucos alunos, para os que se interessavam, como geralmente se faz em salas com alunos dispersos. E a professora fazia questão de lembrar o tempo que faltava para o Enem, sem grande empolgação diante desse breve estímulo.

Aliás, conforme relatado pelos alunos posteriormente, até minha chegada na escola, ninguém ainda havia tratado do assunto IDEB ou ENEM com eles. O ENEM, eles conheciam pelo destaque dado pela mídia. Mas, do IDEB, não haviam ouvido falar, até quando começaram os apelos para participação, em setembro ou outubro.

As aulas de português eram cansativas, não havia planejamento e a metodologia consistia em aplicar uma atividade num dia e corrigir no seguinte, se desse tempo. Para motivar os alunos, que não demonstravam interesse, mas respeitavam a professora, que tentava motivá-los sem demonstrar motivação. A professora explicava que a atividade, um reforço para o conteúdo descrito no quadro, costumava compor tema de concurso. Mas, a expressão corporal era a mesma: o deslocamento até a porta, o olhar para fora e, depois de uma breve tentativa de motivação da turma, sentava e manipulava o celular sob a mesa, enquanto os poucos alunos engajados realizavam a atividade.

Percebi também que, faltando dez minutos para o final da aula, ela costumava sair para pegar água e fica até o término da aula, quando retornava apenas para pegar seus pertences, dizer que a atividade seria finalizada na próxima aula e se retirava. Quando suas aulas eram as últimas, ou próximas do final, ela ia diretamente para o carro e deixava a escola. A aula era encerrada, o trabalho não era totalmente corrigido e o encerramento sempre o mesmo: “Continuamos na próxima aula”. As aulas eram formadas por conteúdos dispersos, análise de questões de provas ou atividades que ela parecia elaborar sem embasamento teórico. Sem fazer uso do conhecimento adquirido num Mestrado, por exemplo.

Numa oportunidade em que me deu carona até o terminal, ela falou que “claro que quero que eles aprendam, mas, é bem diferente de dar aula na escola privada”. É a questão do esperado capital cultural burguês, conhecedor dos rituais, das práticas escolares e comportamentos esperados no campo educacional. Mas, eram poucos os alunos conhecedores de tais informações. Na ausência de professores, costumavam andar pela sala, ficar na porta, conversavam alto. E, por parte da instituição, quem resolvia era outro professor que estivesse disponível para assumir a turma, isento o horário letivo. As faltas eram tão corriqueiras que eu também tive meus dias de substituto, de conversar sobre educação e nível superior, de aplicar redações (“sempre é bom”, como dizia a coordenadora).

Poucos alunos chegavam atrasados nas turmas dos terceiros anos, mas, as faltas acompanhavam o ritmo dos professores. “segunda e sexta é normal ser fraco”, nas palavras da coordenadora, a principal interlocutora institucional da pesquisa. Pedagoga de formação, interessada por política, com uma imagem que contém o lema “Ditadura nunca mais!”, em uma de suas redes sociais, atuava há mais de uma década na MSN. E, em minha percepção, fazia o papel de diretora, na ausência desta. Como a diretora costumava comparecer geralmente às segundas, era a coordenadora que ficava à frente das ações pedagógico-administrativas do cotidiano escolar. E na organização do dia, principalmente em relação ao desenvolvimento de atividades durante as aulas dos professores faltosos.

Os alunos me confessariam posteriormente que essas práticas se tornaram mais corriqueiras depois de minha chegada. Anteriormente, eles costumavam ser dispensados, fazer aulas, onde juntavam-se as turmas e um professor que estivesse disponível na escola. Presenciei duas delas.

A aula de matemática é puro cálculo aplicado e discurso motivacional. Enquanto resolve as questões, Pádova fala: “É curso demais, galerinha.” Se muitos acertam as questões, o exemplo de cursos é Matemática, Medicina, Engenharia. “Fazer Gastronomia, se tornar um grande *Chef*, ir para o *Sul...*”, segue o professor com seu discurso estimulante. “Continua sonhando com o Ensino Superior. Existem muitas instituições de ensino...” E essas são enumeradas, com destaque para a públicas, mas as formas de financiamento também são lembradas. Pádova consegue estimular a participação da maioria da turma, mesmo entre brincadeiras. Louvável, porém não sei se os alunos conseguem manter algo. Não sei também se os alunos entendem por que devem saber esse conteúdo, além de que serve para o Enem.

O professor escolhe outra questão, três minutos para sua solução. Nesse tempo, fica em pé, à frente da turma, conversando trivialidades com os alunos interessados, ou discutindo a forma como os mais rápidos alcançaram a solução. Outra aluna deixa a sala sem pedir permissão. Dois prestam atenção e participam. Os demais variam entre dispersão e participação. Duas alunas conversam em extremos opostos da sala. É como se não estivessem em aula e o pior, como se o professor não existisse. O sagrado da docência aqui não existe. “Não deixem de olhar os vídeos do Youtube sobre fração. Não deixem de estudar. Encontrem tempo para investir em vocês”, fala Pádova, aumentando o tom de voz. “Amém, igreja”, “Calma, Pádua”, respondiam ironicamente alguns alunos. O professor tentava motivar aos alunos com discursos sobre o futuro. “Amém”, completou ao final um aluno que brincava durante a aula inteira. Antes do professor efetivamente encerrar a aula, um dos alunos saiu da sala e, em seguida, houve uma debandada geral. Os alunos encerraram a aula.

Pádova é graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nativo do bairro, ingressou na universidade na terceira tentativa. Ao contrário de Marcelle, que parecia deixar evidente que a questão de se manter atuando ali envolvia carreira e dividendos, Pádova utilizava um discurso salvacionista de ajudar os alunos a buscarem um futuro melhor, mas, suas aulas eram monótonas, repetitivas, pouco cativantes. E, nos dias em que parecia mais cansado, seu método de controle da turma consistia nua punição: anotar o nome dos alunos que atrapalhassem a aula no quadro e ameaçar tirar pontos na próxima avaliação. Era pura representação. Um professor honesto, mas com limitado capital cultural e acadêmico que, nas aulas, reproduzia o mesmo modelo de análise de questões dispersas para serem solucionadas pelos alunos e, depois, corrigidas.

Pádova possui uma estatura mediana, usa óculos e veste uma camisa que evidencia seu amor à Matemática. “A prova está marcada para sexta, pessoal”. Não existem agendas. Nem há aviso escrito no quadro. Me despeço dos alunos e me retiro da sala. “Bom final de semana, moçada”, “Bom descanso, professor.” Eu sou professor. Os professores da escola são tios e tias.

Em duas oportunidades, experienciei o “aulão”: numa delas, a disciplina era espanhol, ministrada por uma professora nova, na casa dos vinte anos: “A tia pegou a prova do Enem para resolvermos”. Na primeira oportunidade em que presenciei um aulão, as turmas mantiveram-se separadas, no que me pareceu uma troca estratégica. Coisa de direção/coordenação. Percebi que a pesquisa começava a afetar a instituição, porque, além desses *aulões separados*, na terceira semana de pesquisa as salas estavam sendo limpas antes da chegada dos alunos. Na outra, realizada num dia em que não esperavam que eu comparecesse, o aulão, naquele dia de espanhol, foi novamente para as duas turmas, durou até o intervalo e, depois, os alunos foram dispensados:

A professora referia-se a si mesma como “Tia”, entre a didática característica de cursinhos preparatórios e certa infantilização dos estudantes. Mas, com gentileza. A turma também gostava dela. Nesse dia, a coordenadora observava a aula da porta, enquanto a professora iniciava dando ênfase, é claro, ao ENEM: “Lembram que falei sobre vocês escolherem a língua estrangeira? A maioria de vocês escolheu espanhol”.

“Por que é mais fácil”!, foi a resposta de uma aluna, que também fazia parte do Grêmio Estudantil, os “moleques de recado”, segundo Felycia.

“O que o Enem vai cobrar de vocês?”

“Leitura e interpretação de texto”, responderam em uníssono ela e os alunos.

A professora trouxera chocolates *Bis* para a sala, e presenteava, como forma de estímulo, aqueles que acertavam as questões.

“Eu quero chocolates...” Eduarda entrega primeiro.

“Tu leu mesmo?”, pergunta a professora.

“Li, tia. Eu só sou inquieta, mas sei das coisas.”

“Não Eduarda”, responde a professora pouco depois. Significa que houve erro. Ela não ganhará a caixa de chocolates.

*Através das explosões das estrelas que ‘surgiu’ os miniburacos negros*, frase escrita em minha mesa, próxima à desenhos de pênis e à sigla da TUF – Torcida Uniformizada do Fortaleza. No outro lado, “amor”, escrito com um rostinho feliz em lugar da letra “O”. Havia também o desenho de uma caixa de fósforos e de um palito queimando.

A professora corrige as provas. Até aquele momento, ninguém havia acertado a tarefa: “Fazem com pressa, sem prestar atenção.”

O estímulo, para os alunos, não era acertar as questões, mas garantir a caixa de chocolates, o que envolvia também ser o mais rápido a entregar, não o primeiro a resolver as questões. “Gente, ninguém acertou todas as questões”, brincam entre si duas alunas que já entregaram.

“A Andressa acertou quatro questões, talvez porque já tenha feito espanhol”, diz a professora. E continua:

“Se vocês tivessem lido com mais calma, certamente teriam acertado mais”. “Entre nós, um aluno acertou todas: Ícaro. “Ao ler consciente, conseguiu acertar todas”, completa.

Andressa havia acertado três.

“Ícaro, espero que, no dia, Deus lhe abençoe e tu consiga acertar todas”. Ícaro recebeu a caixa e a turma aplaudiu.

“Podem ser poucas questões, mas na prova de Linguagem e Códigos, sua nota sobe em Português”, disse a professora.

Ícaro dividiu seus chocolates com a turma. Até eu ganhei o meu. A solidariedade comum às classes menos abastadas. Não dividir seria sinal de egoísmo, provavelmente. A outra caixa também foi dividida. Mas, por outro lado, também não havia por que esforçar-se, se o prêmio vem de qualquer forma. Não há porque esforçar-se. E essa, também é uma forma de interpretar ao mundo. (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de setembro de 2019)

Num dos *habitus* mais facilmente observáveis no campo, os professores deixavam a Sala dos Professores somente após o segundo toque, quando já deveriam estar em sala. Os professores, em qualquer campo, costumam fazer o que podem com aquilo que possuem, e claro que poderiam fazer muito mais.

Mas, a partir de um olhar destreinado. Muitas vezes experiente, mas empírico, sem teoria, o que complica já na compreensão das hipóteses levantadas por essa tese, porque ela observa e tenta interpretar aquilo que se faz, não importa o que se diga. Um olhar crítico reflexivo que, se não oferece mudanças, porque não se trata de uma ação política – apesar de poder tornar-se no *porvir*; ajuda a entender o *campo*, ou o contexto no qual estamos inseridos, a partir do entendimento da *estrutura estruturada e estruturante* de nossas *culturas e sociedades no jogo econômico-político do neoliberalismo sob a cultura capitalista*.

Nos dias em que estive na escola, ocorreram eventos mal organizados, que poderiam ser interpretados tanto como o funcionamento da escola como uma instituição social, que se preocupa e participa do ecossistema que a envolve, quanto como uma forma de demonstrar engajamento social, seguindo um calendário acadêmico organizado segundo datas importantes da cultura brasileira e, claro, do calendário oficial brasileiro. Ação prática



pedagógica. O que os alunos interpretavam por um momento de oração, segundo as conversas de corredor, era *oficialmente* um momento pró-Setembro Amarelo:

A aula é interrompida e os alunos convocados para dirigirem-se à quadra. Pego o caderno e acompanho a turma. Ao que parece, todas as turmas estão aqui. A distribuição é péssima. O sol é forte, há pouca sombra, somente num espaço atrás de um dos gols, sob a única árvore solitária dali. Percebo a coordenadora com o microfone. Ela olhava diretamente para mim. Desvio olhar e disfarço que não a havia visto. Preocupei-me com a possibilidade de ser convidado a proferir algumas palavras. Sem haver me preparado, para um assunto delicado como esse, nem pensar. Felizmente, meu receio não se confirma. Perguntam à professora de espanhol, que chegou agora ao evento, o que é. “Não sei, o Éverton pediu para organizar”. Desconheço quem seja Éverton. Os alunos estão dispersos, a maioria em frente às salas que ficam no bloco ao lado da quadra.

“Não tem microfone, será tudo no gogó”, diz a coordenadora devolvendo o microfone que estava testando. Ela convida os alunos a aproximarem-se. Acompanho o grupo que se desloca. Vindo em minha direção, aproxima-se e me explica que foi um evento solicitado pelos alunos, porque aqui existem muitos *casos de suicídio*. Lembro que ela havia comentado sobre isso em minha primeira visita.

Inicialmente, os alunos não parecem interessados. A coordenadora começa a falar. Os poucos professores presentes, três pelo que reconheci, tentam ajudar a manter o silêncio. Ela se esforça: “Vocês sabem por que foram chamados aqui? Em setembro, o que a escola faz? Fazemos algo que sirva de apoio, para que o aluno não se sinta sozinho. É uma voz de apoio. Partiu de Cibele e Éverton. Uma corrente de energia positiva”. Os alunos próximos à coordenadora prestam atenção, talvez porque sejam os únicos que escutam. “É o que que a coordenadora tá falando?”, comenta uma aluna ao meu lado. Eu também ouço poucas palavras. Algumas alunas próximas a mim falam sobre como foi o evento no ano passado. “Vocês são pessoas do bem, para o bem”, continua a coordenadora. A comunidade se reúne para uma oração. Os mais próximos de onde ela falava dão as mãos. O responsável, talvez Éverton, perguntou se eles “se importavam em fazer uma oração”.

Ele possui deficiência física em ambas as pernas. Sua aparência lembra a de um sátiro, e usa Jesus para alcançar aos alunos. Um dos professores que está na roda principal parece constrangido. Não o conheço pessoalmente. Agora ele pega o celular e tira fotos. Atualmente, essa é uma boa estratégia para demonstrar interesse. A palestra versa sobre suicídio, mas apenas como pretexto para se tratar dos assuntos que realmente importam: salvação, Deus e Jesus. Nilza havia me mostrado – enquanto explicava o motivo da palestra – um aluno que já tentou o suicídio. Nesse momento ele está sentado à minha frente e tem uma aluna em seu colo, que lhe afaga o rosto. Nilza veio ver se ele estava bem, e não inibiu o comportamento de ambos que, querendo ou não, estão em ambiente escolar. Acho que ele não está chorando, mas abraça forte a colega. (DIÁRIO DE CAMPO, 19 de setembro de 2019)

Esse evento foi o que mais me constrangeu no campo. Dali em diante internalizei que não haveria como esses indivíduos faltosos, desorganizados, descompromissados e mal-formados fossem capazes de transformar a realidade do campo através da transformação dos habitus dos indivíduos que, por sua vez, poderia transformar a relação deles com a sociedade em que vivam e ajudá-la a tornar-se uma sociedade mais justa e igual, mantendo suas diferenças e particularidades.

A estratégia e o discurso utilizados no evento, ao invés de relacionarem somente os aspectos psicofisiológicos do tema com a educação e a busca por ajuda em caso de

necessidade, atrelaram a força de vontade à ideia de Jesus como salvador e salvação. O que deveria ser um evento para conscientização dos alunos transformou-se numa espécie de culto, com uma pregação que se tornou verborrágica e emocionada como a de um pastor. Eram a Igreja e o Grupo de Jovens quem poderia conduzi-los à salvação, não a escola. A concentração, que já não era grande, nesse momento foi perdida. O orador continua empenhado, a garganta seca. Um relato de sofrimento, e nenhuma gentileza de um milagroso copo d'água. Os alunos começam a retirar-se, talvez pelo horário: 11h23. O orador seguia. Seu sofrimento foi libertador, eu desisti.

Durante a entrevista, quando questionei a respeito, Felycia disse que havia saído mais cedo do evento por achar “hipocrisia” tal palestra. “Escola pequena, já conheço as pessoas”.

No final do mês de setembro, quando chegou o período que se passou a tratar do ENEM com mais intensidade, foi também o período das avaliações internas, que deixavam evidente sua sujeição-orientação à avaliação externa:

As avaliações de vocês começarão daqui há uma semana, e serão separadas, como no Enem. Na sexta vocês não precisarão vir, já que as provas serão realizadas em três dias. E aí vocês sabem: será estilo ENEM, aquela prova bem caprichada. De 7h às 12”, avisa a coordenadora. (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de setembro de 2019)

Esse tipo de informação agitava os alunos, mas não pelo ENEM: “Em dia de prova não tem merenda”. Mas, a cultura dominante da educação pública brasileira, a cultura das avaliações externas, das avaliações em larga escala e de um possível ingresso no nível superior, essa cultura já domina a escola, assim como a notória hierarquização por notas:

Conversei no intervalo com os informantes: confirmou-se a impressão que tinha, de que os alunos do 3º B parecem melhor preparados e mais adaptados à cultura escolar. O 3º A é tido como a turma dos bagunceiros, dos “sem-futuro”. Hoje a turma está quase lotada, 24 alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, 27 de setembro de 2019)

Numa das entrevistas, porém, a coordenadora informou-me que, até o ano anterior, havia o costume de dividir os alunos em salas segundo seu desempenho estudantil, porém, para esse ano, a ideia foi manter no terceiro anos as mesmas turmas do segundo ano, isentos os desempenhos estudantis, com a ideia de manter uma integração maior entre os alunos.

Enfim, o campo evidenciava, apesar dos discursos e das práticas elaboradas extraclasse, que as rotinas, as práticas poderiam ser as mesmas como em qualquer escola brasileira, pública ou privada. Porém, o que diferencia essas práticas são na verdade a cultura

e os *habitus* dos indivíduos que compõem ao campo, os quais aqui descrevemos como agentes.

São seus *habitus* que irão materializar a cultura institucional, a cultura que é desenvolvida, mantida e compartilhada por todos aqueles que se mantêm ali e que, consciente ou inconscientemente mantêm as coisas como são.

#### **5.4 Os agentes na materialização da escola pública brasileira**

Nas entrevistas, pude enxergar aquilo que não vi no campo, porque ainda não conhecia a cultura por lá desenvolvida. Mas, alguns alunos confirmaram que a diretora comparecia à escola somente às segundas-feiras, como percebi enquanto estava em campo e, num certo momento, quis inclusive evitá-la.: “Sexta-feira, nem pensar”, diz Eldorada, completando: “Mas não queimo ela, tá?” (Diário de campo, outubro de 2019).

Para os alunos que consegui conversar no ambiente escolar e durante as entrevistas, ficou claro que essas faltas, de professores, de gestão e até mesmo materiais, causam incômodo, mas, o comportamento geral é de resignação. Uma cultura de resignação que perpassa toda sua existência cidadã, da forma e do ambiente onde nasce, estuda, trabalha e será, em muitos casos, enterrado. Até nosso jazigo é definido por nossos capitais, com maior destaque, nessa cultura capitalista neoliberal e periférica, para o capital econômico.

Esses alunos me surpreenderam e deixaram esperançoso ao perceber que todas essas faltas existentes na escola e na comunidade, que os afeta e afetará ao longo de sua existência material atual, suas trajetórias educacionais e profissionais, compostas de escolhas que definirão a existência escolhida e a vida materializada. Eles entenderam que a falta também é uma forma de educar, de relacionar-se com o mundo do trabalho e que, da parte deles, resignação excessiva também é uma consequência direta disso. Mas, que, diante do entendimento de que essas práticas fazem parte de uma cultura, então, essas práticas também são passíveis de transformação no tempo e no espaço.

A coordenadora era solícita e esclareceu muitas dúvidas que tive no campo. Pedagoga formada pela UFC, era professora há mais de duas décadas. Segura na função que desempenhava há quase uma década na escola em parceria com a diretora, mesmo de baixa estatura e composição física frágil, impunha respeito. Pedia aos alunos e era prontamente atendida. Não alterava a voz, que tinha um tom suave, nem quando explicou sobre as reformas estruturais prometidas e não cumpridas. E ficou bastante feliz em avisar como a escola foi reformada.

A coordenadora é uma das tantas professoras possíveis na cultura educacional brasileira. Um dos tantos que fazem o que podem com aquilo que possuem. E que são esquecidos pelo Estado brasileiro, em todos os níveis, mesmo quando reconhecida pela comunidade, mesmo tentando fazer além daquilo que é necessário na escola para mostrar como ainda se importa. Na verdade, do ponto de vista crítico reflexivo, nunca saberemos se o indivíduo ainda se importa ou protege estrategicamente sua posição, mesmo que de forma inconsciente. Quando consciente, é porque ele entendeu as regras do jogo. E, não chamar atenção num campo composto hibridamente por escassez de recursos e excessivas vaidades, é uma estratégia naturalizada de sobrevivência com o menor gasto possível de energia.

Sobre as avaliações, a coordenadora acreditava que a falta de interesse dos alunos e as limitações estruturais eram os principais fatores para o baixo desempenho da escola no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Como defensora do Estado que oferece direitos aos cidadãos, dentre eles a educação, acreditava no sucateamento da coisa pública como um projeto, mas sem nenhuma defesa apaixonada.

Após conquistar sua confiança, tive acesso a todos os espaços da escola, inclusive dos Conselhos de Classe que, por conveniência a todos os professores, ocorriam nos intervalos de um dia letivo, com os professores disponíveis.

A professora de Português, Michelle, é professora efetiva e faz especialização que ocupa o primeiro horário da segunda-feira, o que sempre a faz chegar “atrasada”. Confesso que não entendi esses horários. Nosso primeiro contato foi com surpresa porque, ao contrário do que disse a coordenadora ambos os professores ficaram surpresos no primeiro dia de campo.

Michelle veio conversar comigo antes da aula acabar. Perguntou sobre a pesquisa. Disse que pesquisava como as avaliações em larga escala chegavam ao cotidiano escolar. Ela contou-me que era mestre em Educação pela UERN, e pesquisou sobre avaliações em larga escala, ali mesmo na escola, quando ainda existia o 9º ano. Ela, que também era Coordenadora de Área e atuava numa das tantas sedes de uma renomada escola privada de Fortaleza, quando questionei sobre como era a questão das avaliações externas na escola e sobre o ENEM, ela disse que não havia pressão por resultados nos professores, que a pressão ficava mais concentrada nas coordenações e na direção.

E que chegava até eles, professores, não como uma cobrança direta, mas através da apresentação de indicadores de desempenho e metas a serem alcançadas.

A professora, talvez pelo acúmulo de funções em escolas diferentes, parecia muitas vezes cansada. Simpática, mestra, bem articulada e guiando um carro importado (o que envolve, no mínimo, estabilidade financeira), fala o suficiente. Suas aulas são mais empíricas do que teóricas, e é ela quem resolve as questões para os alunos. Sua metodologia consistia na aplicação de uma atividade numa aula e sua correção na aula seguinte. Se necessário, poderia haver mais uma aula entre as duas, dando continuidade à atividade. Didaticamente, após entregar o material que seria utilizado em aula, escrevia a atividade no quadro e deixava a sala, numa ação constante em suas aulas.

O professor de Matemática se chamava Pádova. Volta e meia, falava para as turmas sobre *uma prova do Estado que serve para avaliar o conhecimento do aluno*: “Isso pesa para o Estado, porque é assim que a escola será avaliada. Se ela tem resultado, será melhor vista”. E continua: “É pela capacidade de nossos alunos? Acho que não, mas é porque não levam à sério. Tu não pode ter resultado, mas pode ajudar os alunos que virão depois”.

Pádova costumava parecer incomodado dando aula: “Aí, chega lá no Estado e vocês não acertam. O que pensa o Estado? Alunos do Michelson não sabem fração. Aí, queima para quem”? “Para o Pádova”, respondem divertidos os alunos.

Lembro de pensar se os alunos compreendiam esse discurso vago sobre Estado e o que ele tinha a ver com sua (falta de) concentração em sala. Nas aulas de Pádova, era comum os alunos abandonarem completamente a aula, muitas vezes ficando de costas para o quadro. Os alunos respeitavam menos Pádova do que Michelle, mas, ele era professor de uma disciplina que não era tão popular entre os alunos e, quando ocorria nos últimos horários, se tornava mais cansativa do que as demais.

A metodologia de Pádova consistia em dar aula para os que estivessem interessados, geralmente os mesmos e geralmente sentados nos mesmos lugares, à frente da sala. Já os alunos que estavam atrapalhando, tinham seu nome anotado na parte superior direita do quadro, e ele fazia marcas ao lado dos nomes cada vez que algum deles atrapalhava, ameaçando descontar pontos.

Mas, em alguns momentos o desrespeito dos alunos me incomodou, assim como sua passividade. Graduado em Matemática pela UECE, depois de ingressar na quarta tentativa, Pádova está na casa dos trinta anos, é casado e tem uma filha de quatro anos, que estudava, à época, numa escola privada no bairro. Também é um dos professores da escola que moram no Belo Horto, a minoria no campo.

“Sumiram duas canetas minhas na última aula”, reclamou certa vez Pádova enquanto os alunos escarniavam. Nas entrevistas, perguntei se as aulas de Matemática eram

sempre caóticas, tensas. Os alunos confirmaram que sim. E percebi que as aulas eram iniciadas e encerradas da mesma maneira, dispersadamente,

No início, disse ter ficado “aliviado” por eu não ser um “agente a serviço do Estado”, quando expliquei a pesquisa e que não estava ali para fazer julgamento de valor de ninguém.

Pádova era lotado na instituição há cinco anos à época. Assim como os demais agentes do Estado que tiveram destaque nessa pesquisa, também faz parte dessa realidade de desempenhos da Nicholson nas últimas avaliações da qualidade. E, ao longo da pesquisa, entendi que o que os mantinha unidos nessa solidariedade do campo, apesar da fama da escola e dos desempenhos preocupantes nas avaliações externas era um misto de resignação e esperança. Resignação diante do devir, numa particularidade bem comum à realidade conforme materializada em nossa cultura, em nossa sociedade. E esperança, muitas vezes numa perspectiva religiosa que partia de suas próprias subjetividades, de que tudo muda. E que as coisas, num momento ou noutro melhorariam. Como melhoraram. O que mostra que, ao menos, o Estado já os havia alcançado. Eles não estavam mais *esquecidos*, conforme relatado noutra oportunidade por uma das alunas.

Mas, para uma transformação efetiva da realidade institucional, eles ainda não entendiam que precisavam agir para que isso acontecesse. E, mesmo inconscientemente, contribuíam para que as coisas ficassem como estavam. Numa escola mais rigorosa ou até mesmo privada, é bem provável que muitas das atitudes encontradas no campo não fossem toleradas. Mas, ali, mesmo sendo aqui, é outra realidade. E até a maneira como enxergamos isso afeta a forma como lidamos com aquilo.

Felizmente, com exceção da violência simbólica encontrada, não presenciei nenhuma ação violenta e direta contra professores ou alunos nos dias em que estive em campo. Nem de professores para com alunos.

Infelizmente, no que diz respeito à violência simbólica cotidiana, todos os agentes, entre coordenadora, professores e alunos acompanhados, reproduziam e/ou recebiam algum tipo de opressão: nas conversas de corredor, nas piadas e brincadeiras, no andar mais lento e provocador na volta dos intervalos, os olhares e sorrisos maliciosos, além das graciosidades em relação aos professores e à gestão.

Os professores contribuíam com aulas pouco estimulantes para poucos alunos. A gestão, que estava, mas não estava. Que resolvia os problemas imediatos e ia levando os de longo prazo, o que afetava no desempenho educacional dos alunos, pelo menos no que diz respeito a avaliações em larga escala.

Mas, a violência simbólica e o limitado capital cultural envolvidos no campo eram nítidos, fosse pelo nítido cansaço (ou descaso?) e pelas faltas dos professores ou pelo linguajar obscuro e elevado dos alunos.

Na Nicholson, como em qualquer outro campo de interação humana, existiam conflitos. E o que ficou mais evidente à época foi a dicotomia artificialmente criada de *nós* contra *eles*, seja *nós* ou *eles* gestores, professores ou alunos. Não havia um ambiente de camaradagem e cooperação, mas de desconfiança, pouco esforço e descaso.

Numa primeira impressão, equipe gestora e professores se aliam contra alunos, com sua função social facilitando tal associação. Os alunos, porém, agiam de outra maneira: havia, obviamente, condutores e conduzidos. Mas, as alianças costumavam ser desenvolvidas com maior facilidade quando para o enfrentamento de um adversário comum, como os professores.

E, nessa disputa de todos contra todos, quem perde é a educação pública brasileira, visto que, quem está ali, muitas vezes sequer entende o contexto em que está inserido, quiçá o que seja um campo e o desenvolvimento de possíveis estratégias de enfrentamento para transformá-lo no que precisa ser transformado.

Assim, a estrutura estruturante e estruturada não só não é entendida, como também não é enfrentada e ainda é mantida por aqueles que, muitas vezes, se utilizam do discurso de transformação da tão desigual realidade da sociedade brasileira, cearense e fortalezense, durante sua prática. E, dessa forma, não transformam coisa alguma, a começar por suas práxis.

E, quando vamos a campo e encontramos muitas vezes aquilo que tanto queremos enfrentar e transformar, a melhor definição pode ser descrita no diálogo daqueles que lidam cotidianamente com tanta precariedade e limitação:

“Hoje tá tudo errado, hoje!”, gritou Douglas. “Mas é aulão!”, disse uma aluna. E, em meio ao caos de mais um dia de privações, adaptações e resignações, Manoel, do auge de sua experiência e sabedoria, sentenciou: “é assim mesmo...”

## 6 CONCLUSÃO

A desigualdade educacional pode ser entendida como resultado de nossas particularidades culturais materializadas tanto nas estruturas estruturadas e estruturantes do Estado brasileiro, em todos os níveis, como em nossas ações cotidianas, desenvolvidas a partir de nossa percepção da realidade e das estratégias individuais utilizadas para sobreviver e estabelecer-se num determinado campo de interação social humana.

Justamente devido às nossas particularidades de origem e herança colonialistas, associada à incapacidade de entender a cultura e a materialização de nosso desenvolvimento sociohistórico e, a partir dessa ignorância, da incapacidade de enfrentar os problemas que nós mesmos, enquanto povo, criamos e mantemos, convivemos ainda hoje com as consequências sociais e culturais de um regime escravocrata que influenciam nitidamente vários aspectos de nossa sociedade e cultura, como um sistema público de educação que perpetua a exploração de classes e a desigualdade social.

Nessa percepção, a desigualdade educacional que por aqui conhecemos, compreende a materialização do fracasso do Estado brasileiro em ofertar direitos básicos a seus cidadãos mais desprovidos economicamente, visto que a realidade do campo particularmente analisado nessa tese pode ser facilmente reconhecido por professores de outras escolas públicas, noutros municípios e estados, num exemplo do precário funcionamento da estrutura de ensino historicamente ofertada às populações mais pobres que, em sua maioria, não possuem as disposições necessárias para o bom desempenho escolar e são aí também violadas em sua cidadania, além de responsabilizadas pelo fracasso produzido e reproduzido por essa cultura perversa.

Essa realidade também pode ser interpretada como a materialização daquilo que mantém essa enorme desigualdade social que nos caracteriza e que, nas práticas cotidianas nos diferentes campos de interação em nossa sociedade, evidencia que uns “*merecem*” mais que os outros.

Na pesquisa, a desigualdade educacional materializou-se em desigualdade cultural e estratégias de sobrevivência, conscientes ou não, utilizadas pelas agentes após o término da escola. Das três alunas acompanhadas, duas ingressaram no ensino superior público e uma encontra-se empregada, com formação técnica e profissão estável, além de haver demonstrado em mais de um momento interesse pelo estudo das ciências sociais para entender sua própria existência. O outro, infelizmente, seque ligado à própria limitação interpretativa da realidade, num subemprego e numa representação de “ostentação” nas redes sociais.



Não poderia descrever com certeza que influenciei nessa jornada que eles continuarão desenvolvendo ao longo de suas existências, uma vez que não houve nenhum tipo de agradecimento direto a esse respeito, mas, certamente o contato que tivemos, as conversas desenvolvidas ao longo da pesquisa de campo e dos anos que continuamos mantendo a aproximação, ajudaram a fazê-los enxergar, de alguma forma, como são os caminhos que podemos desenvolver após o término da escola pública.

Isso ficou evidente nas conversas que tivemos, não registradas, sobre como a que ingressou em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE) fez questão de tentar somente nessa instituição, justamente por ser uma instituição pública. Ou sobre como a que ingressou em Filosofia numa instituição privada me procurou antes de realizar a transferência para a Universidade Federal do Ceará (UFC), além das incontáveis conversas que mantemos até hoje sobre a existência e nosso entendimento diante do devir. A terceira, apesar de assalariada, assumiu uma função numa cooperativa, já fez curso técnico de Web Design e voltou a aproximar-se de mim porque, hoje, tem interesse em estudar Ciências Sociais. E seguimos trocando experiências, perspectivas e livros, os quais organizei numa espécie de biblioteca para que ela realizasse as leituras no próprio tempo.

O que mais me satisfaz como professor nesse encontro é o entendimento que elas desenvolveram das regras do jogo, de como entenderam, na medida do possível, a teoria praxiológica e a capacidade que possuímos de desenvolver estratégias de sobrevivência que poderão ajudar em nossas jornadas individuais ao longo de nossas existências. São desses encontros que ocorrem as transformações em nossas vidas, são nesses encontros que pulsa a vida. Mais do que discursos e representação, a análise da própria realidade a partir da própria capacidade é o que faz a diferença na vida dos indivíduos que, conscientes, tornam-se agentes da própria existência e senhores de seus destinos.

Infelizmente, apesar dos arroubos democráticos dos movimentos políticos e das políticas públicas educacionais, como o escolanovismo, a pedagogia crítica freiriana, da LDB de 1996, dentre outras conquistas progressistas, o sistema educacional brasileiro tal como o conhecemos, continua sendo uma estrutura sócio histórica e politicamente precarizada, imposta pelas classes sociais econômica e politicamente dominantes e mantida, consciente ou inconscientemente, pelas práticas dos agentes da educação pública brasileira em suas diferentes manifestações pedagógicas, diretamente influenciadas pela cultura dos indivíduos.

Portanto, é o Estado, através de suas políticas e da materialização – ou não – destas por seus agentes, quem promove, investe e mantém a divisão da sociedade em tantas

subclasses quantas delas necessitem grupos ou indivíduos para justificar seu sucesso e a legitimidade de sua dominação sobre outros.

Dessa maneira, para que possamos aprofundar a reflexão crítica sobre a desigualdade educacional brasileira e a desigualdade de oportunidades daí decorrente, é necessário desenvolver mais pesquisas que busquem interpretar e explicar como o campo e os agentes compreendem tal situação, uma vez que, frente à especificidade histórica do desenvolvimento social brasileiro, certas particularidades de nossa cultura não devem ser desconsideradas, a começar pela existência estrutural de uma classe social que ocupa massivamente essas instituições públicas de ensino básico no Brasil, sem, entretanto, possuir as disposições técnicas e culturais requeridas por esses estabelecimentos para um desempenho bem-sucedido.

Quando realizamos pesquisas *duras* na periferia do sistema capitalista, que desvelam aquilo que é naturalizado pelos indivíduos que sofrem cotidianamente com violências de toda sorte, percebemos a importância da construção de um sólido capital cultural e o compromisso com a *revelação de segredos* decorrente da compreensão de tal poder.

É perceptível e angustiante enxergar como a cultura, apesar de mutável no tempo e no espaço, tende a se conservar se não for entendida e transformada através do acréscimo de capital cultural dos indivíduos e da forma como enxergam e interpretam a realidade.

Sob *habitus* sócio, histórica e culturalmente construídos, as pessoas costumam fazer apenas aquilo que resulta no que acham que podem controlar a partir do que conhecem das regras do campo.

O problema é que não é possível ter controle sobre os resultados de suas ações, ainda mais em disputas cotidianas de poder sob a forma de associações e alianças inconsistentes materializadas em disputas breves que se repetem ao longo dos anos mas que, como resultado, não geram grandes transformações nas práticas pedagógicas e na participação política no campo<sup>60</sup>, transformando o discurso de combate à escola homogeneizadora burguesa e a luta por uma educação de qualidade em estabilidade e burocratização da função professoral, culpabilização dos alunos por seu próprio fracasso e a perpetuação de uma cultura de cansaço-descaso, onde cada um faz a coisa à sua maneira e a coisa, afinal, não funciona como deveria.

---

<sup>60</sup> Sem necessariamente envolver organização política e luta pela tomada do poder, mas associações por demandas comuns a mais de um dos grupos componentes do campo da educação pública brasileira – alunos, responsáveis, professores, gestão, Estado e sociedade.

Ou funciona mais por iniciativa de algum professor do que por rituais legitimados e institucionalizados pela escola ou pelo Estado.

Tal reflexão é ainda mais necessária no caso brasileiro porque, como periféricos no sistema, somos também teórica e academicamente colonizados, consumidores de análises realizadas em países dominantes sem a necessária adaptação à nossa realidade sócio-histórica e econômica de ex-colônia ainda dependente dos grandes centros, enfim.

Fica então a reflexão: como entender, explicar e resolver o problema, quando o imaginário popular é culturalmente construído a partir do olhar dominado de consumidores de bens da indústria cultural estadunidense-eurocêntrica, sem a possibilidade de desenvolver uma análise crítico-reflexiva das próprias práticas existenciais a partir de suas experiências?

Cada vez que penso no campo educacional analisado, penso na resignação, no aspecto cansado dos professores, no deslocamento sem pressa dos moradores, alunos, professores e funcionários. O ritmo cotidiano era outro, ainda não absorvido, apesar de inserido no contexto corrido do capitalismo neoliberal. Trabalho duro desde as primeiras horas do dia, mas ainda sem o atropelo exigido pelas políticas neoliberais que ditam o ritmo frenético das grandes cidades. As coisas acontecem porque e quando devem acontecer. Nesse sentido, não se trata apenas de resignação, mas de uma certa forma de liberdade, uma liberdade descompromissada, daqueles que ainda não se inseriram formalmente no mercado de trabalho e que não possuem capital cultural suficiente para compreender seu funcionamento. E que, justamente por isso, oferece oportunidades de se combater a massiva dominação cultural atual, que se estende pelos aparelhos eletrônicos, redes sociais e plataformas virtuais de fácil acesso e que tanto fascinam a juventude.

É aí que precisamos chegar ao entendimento de *compromisso*, irmão gêmeo da *falta*. Se falta compromisso, ocorre a falta. Sem compromisso do Estado, falta reforma, falta recurso. Sem o compromisso do grupo gestor, falta o desempenho. Sem o compromisso dos professores, falta conteúdo, conhecimento e o próprio professor. Sem o compromisso do aluno, não há também conhecimento e não há nível superior ou transformação da própria realidade social. O que há, infelizmente, é uma existência previsível, dura, sofrida.

Sem o compromisso da família e da sociedade como num ecossistema de relações, onde tudo o que fazemos ou a forma como agimos retorna para nós, mesmo que somente através da procuração do voto, tudo é cíclico, sistemático, estrutural, o que for. Mas, acima de tudo, é cultural. O que significa que pode e, na maioria das vezes, deve ser transformado.

E chegamos ao compromisso da Universidade Pública, responsável no Brasil por pesquisa e formação de professores. Os professores que algum dia foram alunos e podem vir a

fazer parte de grupos políticos, gestores, que podem constituir família, mas que, uma vez nascidos em nossas fronteiras político-imaginárias, são cidadãos brasileiros.

Como pudemos deixar que as coisas ficassem assim? Como chegou a isso? E como pode ser um dia superado?

É a partir do entendimento dessa *cultura da resignação* e da vontade de enfrentá-la e superá-la que podemos, um dia, quem sabe, desenvolver uma *cultura de compromisso* que nos faça, em algum momento, a partir de nossa atuação profissional com professores, baseada numa boa formação e no interesse pela busca e compartilhamento do conhecimento teórico que é materializado em nossa prática, transformando-a em práxis, que poderemos, enfim, transformar *como as coisas são* em *como as coisas deveriam ser*.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALGEBAILLE, Eveline; HECKERT, Ana Lúcia C.; VALLA, Victor. **Modernização seletiva e políticas públicas no Brasil: implicações entre reformas educacionais e recomposição da política social na periferia do capitalismo**. Chile: Sociedad Hoy, n. 15, pp 11-23, 2008.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008, 14 Ed.
- ARAÚJO, Karlane Holanda. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do ensino fundamental do estado do Ceará. 2020**. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; NETO, João Luiz Horta Neto; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências**. Revista Brasileira da Educação, v. 22, n. 71, e227153, 2017.
- BESERRA, Bernadete; ANDRADE, Jakeline Alencar. **A escola e o discurso da diferença: o caso de uma escola de 1º grau em Fortaleza**. Fortaleza: Educação em Debate, Ano 23, v. 2, n. 42, 2001.
- BESERRA, Bernadete; LAVERGNÉ, Rémi. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2018.
- BIANCHETTI, Roberto. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- BODART, Cristiano das Neves. **O que é arbitrário cultural?** In: Conceitos e categorias fundamentais do ensino da sociologia – volume 1. Maceió: Editora Café om Sociologia, pp. 25-28, 2021.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zakia. **Three generations of assessments of basic education in Brazil: interfaces with the curriculum in/of the school**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.
- BORGES, André (2003). **Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 18, n. 52, p. 125-137, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço da teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu/Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice NOGUEIRA; Afrânio CATANI. (Org.). Petrópolis: RJ: Vozes, 2007. 9. Ed.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da Aula**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 3. Ed.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **O imperialismo da razão neoliberal**. Goiânia: Revista Sociologia em Rede, v. 3, n. 3, 2013.

BRASIL, Lei Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DAUSTER, Tânia. **Entre a antropologia e a educação**: a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. Florianópolis: Ilha Revista de Antropologia, UFSC, v.6, n.1 e n.2, pp. 197-207, julho de 2004.

DAUSTER, Tânia. **Um saber de fronteira** – entre a antropologia e a educação. Poços de Caldas: MG: 26ª reunião anual da ANPED, outubro, 2003.

FILHO, Luciano Nery; VIDAL, Eloísa Maia; PONTES JÚNIOR, José Airton. **Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de accountability – O protagonismo do SPAECE**. Vitória da Conquista /BA: Revista Práxis Educacional, vol. 16, n. 43, pp. 452-471, Edição Especial, 2020

FREITAS, Lorena Rodrigues. **A má-fé institucional na reprodução do fracasso escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia e educação**: origens de um diálogo. Campinas: Cadernos CEDES [online], vol.18, n.43, pp.8-25, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia e educação**: um campo e muitos caminhos. Brasília: Linhas Críticas, UnB, vol. 21, núm. 44, janeiro-abril, pp. 19-37, 2015.

GUSSI, Alcides. **Avaliação de Políticas Públicas sob uma abordagem antropológica:** aportes teórico-metodológicos e práticas avaliativas. Madrid: España: VII Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas, outubro, 2016.

MARTINS, Clélia Aparecida; MORAIS, Carlos Willians Jaques. **Antropologia e educação:** breve nota acerca de uma relação necessária. Belo Horizonte: Educação em Revista, n.6, p.83-94, 2005.

MESQUITA, Silvana. **Os resultados do IDEB no cotidiano escolar.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro. v. 20, n. 76, pp. 587-605, julho-setembro, 2012.

MEYER, J.W.; KAMENS, D.H. **Conclusion:** accounting for a world curriculum. In: MEYER, J.W.; KAMENS, D.H.; BENAVIDOT, A. (Org.). School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century. Londres: Falmer. pp. 165-179. 1992.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu:** limites e contribuições. Campinas: Revista Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, abril, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Arbitrário cultural.** In: CATANI, Afrânio Mendes et. al. (Orgs.). Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 36-38, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: MG: Autêntica, 2006, 2 ed.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Um arbitrário cultural dominante.** São Paulo: Revista Educação, pp. 36-45, 2005.

OLIVEIRA, Amurabi. **Antropologia e/da Educação no Brasil:** entrevista com Neusa Gusmão. Cadernos de campo, São Paulo, n. 22, pp. 147-160, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. **Sobre o lugar da educação na antropologia brasileira.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 24, n. 1, pp. 40-50, janeiro-junho, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. **Um antropólogo na educação.** Revista Educação em Análise [Online], Londrina, v.1, n.1, pp. 91-110, janeiro-julho, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. **Uma antropologia fora do lugar?** Um olhar sobre os antropólogos na educação. Horizontes Antropológicos [Online], Porto Alegre, n. 49, setembro, 2017.

OLIVEIRA, Ana Gardennya; COSTA, Anderson; VIDAL, Eloísa Maia. **Avaliações municipais no Ceará:** características e usos dos resultados. Rio de Janeiro: Meta – Avaliação, v. 13, n. 39, pp. 274-299, abr./jun. 2021

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PAULILO, André Luiz. **A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, pp. 1252-1267, outubro-dezembro, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. Ed.

SILVA JÚNIOR, Silvio Roberto Dias da. **A dádiva do outsider: a didática antropológica aplicada à formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais**. Porto Alegre: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, n. 2, pp. 463-485, maio-agosto, 2016.

SOUZA, Jessé. **(Sub)cidadania e naturalização da desigualdade: um estudo sobre o imaginário social na modernidade periférica**. João Pessoa: Política e Trabalho – Revista de Ciências Sociais, n.22, pp. 67-96, abril de 2005.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira** (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira – quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira – quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação: culturas e identidades na escola**. Bogotá: Colombia. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 3, n. 6, enero-junio, pp. 413-431, 2011.

TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola**. Natal: Revista Inter-Legere, n. 9, pp. 234-252, 2011.

VALENTE, Ana Lúcia. **O ensino na interface da antropologia e da educação: um caso de Extensão Rural**. Porto Alegre: Revista Educação [Online], v. 28, n. 2 (56), pp. 227-241, maio-agosto, 2005.

VALENTE, Ana Lúcia. **Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional**. Campinas: SP: Revista Pro-Posições. v. 7, n. 2, pp. 54-64, julho de 1996.



VIDAL, Eloisa Maia; OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sirio; AVELAR, Davi Miranda Lucena. **A reforma do ensino médio no Ceará**. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 16, n. 35, pp. 337-356, maio-agosto de 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloisa Maia. **Política educacional no Ceará: processos estratégicos**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e87353

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação**. São Paulo: Cadernos CENPEC, v. 6, n. 2, pp. 106-130, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; QUEIROZ, Paulo Alexandre Sousa. **Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará**. São Paulo: EccoS – Revista Científica, n. 58, 2021.

WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o Habitus**. São Paulo: Revista Educação & Linguagem, Ano 10, n. 16, pp. 63-71, julho-dezembro de 2007.

WACQUANT, Loïc. **Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes**. São Paulo: Novos Estudos. ed. 96, v. 32, n. 2, pp. 87-103, julho de 2013.

WACQUANT, Loïc. **Seguindo Bourdieu no campo**. Curitiba: Revista de Sociologia e Política, v. 26, pp. 13-29, junho de 2006.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## ANEXOS

Figura 1 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia

Figura 2 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia

Figura 3 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia

Figura 4 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia

Figura 5 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia

Figura 6 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia

Figura 7 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia

Figura 8 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia



Figura 9 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia

Figura 10 – Precariedade em imagens



Fonte: Felycia