

UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA DO DIÁLOGO ENTRE DOCENTES MEDIADOS POR AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Danilo Barroso Celedonio¹

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Alcides Fernando Gussi²

Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Este artigo traz uma análise etnográfica sobre interações entre profissionais da Educação Básica em cargos diversos por ocasião da preparação, aplicação e desdobramentos dos resultados da prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A pesquisa foi composta de análise documental, revisão bibliográfica e observação participante sistemática em uma escola regular de ensino médio no interior do Ceará, entre agosto de 2019 e março de 2020. Um dos pressupostos deste artigo é que a Administração Pública e o Ensino Escolar formam *campos sociais* diferentes na perspectiva de Pierre Bourdieu (1989), e que as avaliações externas são momentos de interação entre eles. Uma das análises decorrentes deste trabalho é que os professores em cargos diferentes, em gestão ou em sala de aula, acabam por atuar em lógicas diferentes e em decorrência desenvolver alguma carga de ressentimento nos momentos de responsabilizações por resultados de aprendizagem, e que o poder simbólico nesse cotejo chega à arena da linguagem.

Palavras-chave: Etnografia; Educação; Avaliações em larga escala; Neoliberalismo.

AN ETHNOGRAPHIC ANALYSIS OF DIALOGUE BETWEEN TEACHERS MEDIATED BY LARGE-SCALE ASSESSMENTS

ABSTRACT

This article presents an ethnographic analysis of interactions between Basic Education professionals in different positions during the preparation, application and development of the results of the Ceará Permanent Basic Education Assessment System (SPAECE) test. The research was composed of documentary analysis, bibliographic review and systematic participant observation in a regular high school in the interior of Ceará, between August 2019 and March 2020. One of the assumptions of this article is that Public Administration and School Education form different social fields from the perspective of Pierre Bourdieu (1989), and that external evaluations are moments of interaction between them. One of the analyzes resulting from this work is that teachers in different positions, in management or in the classroom, end up acting in different logics and as a result developing some

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no campus Ibiapaba, São Benedito, Ceará, Brasil. Endereço: Rua cidade de São Benedito, nº 130, Cândido Xavier de Sá, Tianguá, Ceará, Brasil. CEP: 62322-825. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2249-1894>. E-mail: daniлоcele@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço: Rua Barbosa de Freitas, nº 229, AP 602, Meireles, Fortaleza, Ceará, Brasil. CEP: 60115-220. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5510-5286>. E-mail: alcidesfernandogussi@gmail.com

resentment when held accountable for learning results, and that symbolic power in this comparison it reaches the arena of language

Keywords: Ethnography; Education; Large-scale assessments; Neoliberalism

UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DEL DIÁLOGO ENTRE DOCENTES MEDIADO POR EVALUACIONES A GRAN ESCALA

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis etnográfico de las interacciones entre profesionales de la Educación Básica en diferentes posiciones durante la preparación, aplicación y desarrollo de los resultados de la prueba del Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica de Ceará (SPAECE). La investigación se compuso de análisis documental, revisión bibliográfica y observación participante sistemática en una escuela secundaria regular del interior de Ceará, entre agosto de 2019 y marzo de 2020. Uno de los supuestos de este artículo es que la Administración Pública y la Educación Escolar forman campos sociales diferentes. desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (1989), y que las evaluaciones externas son momentos de interacción entre ellas. Uno de los análisis resultantes de este trabajo es que los docentes en diferentes posiciones, en la gestión o en el aula, terminan actuando con lógicas diferentes y como resultado desarrollan cierto resentimiento cuando se les hace responsables de los resultados del aprendizaje, y que el poder simbólico en esta comparación llega al terreno del lenguaje.

Palabras clave: Etnografía; Educación; Evaluaciones a gran escala; Neoliberalismo

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma tese de doutorado sobre a preparação, aplicação e desdobramentos de avaliações em larga escala em uma escola pública de ensino médio do interior do Ceará. A pesquisa compôs uma etnografia, construída mediante observação participante sistemática realizada entre os meses de agosto de 2019 e março de 2022. O objetivo principal deste estudo é analisar como os campos da Administração Pública e do Ensino Escolar se interseccionam e se cotejam em responsabilizações decorrentes de resultados de avaliações externas, tendo como ponto de análise alguns diálogos entre docentes em diferentes posições funcionais.

Segundo Bourdieu (1989, p. 65), os campos sociais são estruturas relativamente autônomas, que possuem regras e lógicas próprias, a despeito de manterem relações contínuas entre si. Inserido em estruturas sociais, cada campo desenvolve uma relativa autonomia social e cultural, de modo que fomenta comportamentos incorporados consciente e inconscientemente – o *habitus* (Bourdieu, 1989, 62) – que, mais do que a noção de hábito, constitui um conjunto de aprendizados inculcados de tal forma que se tornam corpo e ação. As ações dos sujeitos dentro de cada campo são permeadas

dessas disposições, que não possuem uma racionalidade absoluta nem são desprovidas de razoabilidade, situando-se, portanto, entre o consciente e o inconsciente (Bourdieu, 2011, p. 139).

Trabalha-se aqui com a hipótese de que a carreira docente no ensino básico potencializa a difícil relação entre os campos da Administração Pública e do Ensino Escolar, com destaque aos ressentimentos entre professores em diferentes “papéis” institucionais, na perspectiva de Erving Goffman (1985), que aproxima as relações sociais à representação teatral. Na comunicação entre professores da *gestão* e de *sala de aula*³, percebem-se “transmissões” (comunicados diretos) e “emissões” (ações guiadas por razões potencialmente distintas do que se está transmitindo, aproximando-se, portanto, ao que seria uma atuação), que expressam demarcações sociais (Goffman, 1985, p. 12).

Os diálogos entre professores em cargos distintos expressam, mesmo de forma escamoteada, muitos significados inerentes aos campos da Administração Pública e do Ensino Escolar, especialmente porque, mesmo ocupando eventualmente cargos de gestão, esses docentes sempre partem do campo do Ensino. Eles conhecem, portanto, os meandros do *habitus*, do léxico; e têm consciência do que fere eticamente o campo. Essas interações reforçam e/ou inibem várias ações pedagógicas e mecanismos institucionais e, ademais, desenvolvem territórios legitimados de desacordo entre os campos, todos ligados ao Estado, como observa Bourdieu (2014).

A pesquisa foi desenvolvida como uma etnografia e, portanto, guiou-se por preocupações científicas, nutrindo-se de leituras prévias antes da observação de campo (Malinowski, 1976). Os sujeitos da observação tinham ciência de que participavam de uma pesquisa, e assumiu-se o compromisso de garantir o anonimato, inclusive da escola e da cidade. Por seu teor metodológico, o texto intercala momentos de descrição e análise, partindo dos sujeitos para o Estado, em descrições que procuram interpretar, de maneira densa, como este age nos significados dos sujeitos (Geertz, 2008). Oliveira (2020, p. 08) afirma que a etnografia no campo do

³ Expressões nativas percebidas na pesquisa, utilizadas para categorizar indivíduos que trabalham, respectivamente, na administração escolar e no ensino; serão utilizadas doravante sem itálico.

Ensino Escolar procura desvelar aquilo que se encontra entre o que é da “cultura escolar”, presente no campo de maneira geral, e o que é da “cultura da escola”, algo mais próximo das realidades particulares. A força da etnografia reside realmente em cotejar o que se aparenta ser homogêneo, mas que um olhar mais próximo e prolongado revela como particular, em diálogo com a estrutura mais geral. Esta é a grande proposta deste artigo.

Para isso, inicialmente será feita a descrição de um encontro específico na observação de campo, seguida de detalhamentos institucionais e da análise de uma reunião de responsabilização em que professores discutem resultados de avaliações em larga escala.

Aproximações etnográficas

Em fevereiro de 2020, Gisele⁴, 35 anos, professora concursada de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), estava prestes a realizar sua primeira reunião como superintendente de uma escola pública de ensino médio do interior do Estado. Com mais de dez anos de carreira e sete anos como concursada em cargo efetivo, assumira, no final de 2019, o cargo de “superintendente escolar” – profissional responsável por acompanhar determinadas escolas em aspectos como lotação e planejamento de professores, calendário letivo, utilização de espaços e monitoramento de resultados. Aquela era sua primeira experiência fora de sala de aula.

Na sede de uma “CREDE”⁵ – nome dado às sucursais regionais da Seduc-CE espalhadas pelo Estado –, Gisele foi apresentada ao objeto da pesquisa e ao motivo de sua escolha como interlocutora: uma das seis escolas sob sua superintendência era o *lócus* principal da observação participante. Ao ser questionada, afirmou que pleiteou a superintendência por duas razões: “adquirir experiência e conhecimento”; e “buscar crescimento profissional”. Quando indagada sobre o que conhecia a respeito da escola e como havia obtido essas informações, elencou que: i) era uma escola “muito

⁴ A pedido dos interlocutores, as identificações reais foram suprimidas

⁵ Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

procurada pela comunidade”, havendo “até briga por vagas”; ii) tinha “alunos melhores do que a média das regulares”; iii) “é pequena e superlotada”; iv) “a maioria dos professores são efetivos” e “resistentes”; v) a única pessoa que conhecia era uma das coordenadoras, também originalmente professora de Língua Portuguesa. Ao ser perguntada sobre suas fontes de informação, apenas sorriu, sem responder.

Quando inquirida sobre metas de resultados escolares e seu tratamento dos dados, disse: “as metas vêm da Seduc-CE, meu papel é humanizar os números; o importante é a escola cuidar bem das pessoas; assim o aluno evolui”. Autorizou minha presença como observador de sua primeira reunião na escola e se despediu, pois teria que retornar a sua sala de trabalho para um encontro com outros superintendentes e com sua chefia.

Através de seleções (provas e entrevistas), professores da Seduc-CE passam a compor o “banco de gestores”, tornando-se aptos a trabalhar fora de sala de aula. Uma vez no “banco”, recebem convites de superiores hierárquicos, podendo ser exonerados também a convite destes – o cargo de diretor escolar, no entanto, é diferente, pois conta, em escolas regulares, com eleições e maior estabilidade durante os mandatos. Dentre os motivos para a entrada nos cargos de gestão, destacam-se a readaptação funcional, especialmente por questões de saúde (perda de funções vocais, por exemplo); a busca por novos desafios dentro da carreira; e as “comissões salariais”, que são acréscimos aos rendimentos em decorrência dos novos cargos. Essas razões comumente coexistem. Assim como em outras funções públicas, a Educação Básica vivencia o convívio entre colegas concursados em posições hierárquicas e salariais diversas, mas guarda suas particularidades, como veremos mais à frente.

Além do acréscimo salarial, há um deslocamento funcional e social que aproxima certos cargos ao centro do poder, afastando-os, conseqüentemente, da “ponta” – a sala de aula –, o que promove novos aprendizados (Beserra; Lavergne, 2018, p. 121). Esse afastamento fomenta um efetivo distanciamento social de suas antigas posições, incorporando novas formas de linguagem e identidade. Em certos momentos de interação, tais distinções se tornam públicas. Gisele estava nessa posição e iria para sua primeira reunião munida apenas de fragmentos de informações

oriundas de terceiros. Quais cenários estariam diante dela? Procurar-se-á responder a esta questão caracterizando o *lócus* onde a pesquisa se desenvolveu.

A escola e parte de seu entorno

A unidade em que a observação se concentrou, doravante chamada apenas de “a escola”, foi a pioneira no ensino médio público da cidade, iniciando suas atividades a partir de 1990. Ela sempre esteve sob administração estadual – antes dela, este nível de ensino era oferecido apenas por escolas privadas filantrópicas. O ensino médio no Brasil foi historicamente negligenciado⁶, havendo, especialmente até a década de 1980, um grande afunilamento de vagas, concretizado através dos “exames de admissão”, que selecionavam quem avançaria dentro do sistema (Durham, 2011, p. 164). A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 modificaram esse panorama, atribuindo aos governos estaduais a responsabilidade pelo ensino médio e a tarefa de universalizar seu acesso. Na cidade onde se localiza o *lócus* da observação, por exemplo, outras cinco escolas estaduais passaram a oferecer este nível de ensino a partir do final da década de 1990, além de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

Dentre as unidades estaduais, essa escola possui a estrutura física mais precária, não contando, por exemplo, com quadra de esportes. Entretanto, a despeito dessa dificuldade e do sistema automático de matrículas promovido pela Seduc-CE⁷, a escola ainda mantém certo prestígio, vivenciando, por exemplo, disputas por vagas. Durante a observação de campo, no período de matrículas dos discentes do 1º ano (novatos na rede estadual), foram observadas filas até de madrugada, independentemente dos apelos do diretor da escola no sentido contrário. Quais as razões disso?

Em ex-colônias como o Brasil, as escolas públicas funcionam de forma “arremedada”, desigual e excludente (Beserra; Lavergne, 2018, p. 106); e tal diversidade de qualidade fomenta um fenômeno de “quase-mercado” (Costa; Koslinski

⁶ As Sinopses Estatísticas da Educação Básica e as Estatísticas da Educação Básica do portal do Inep indicam que, em 1960, apenas 2% da população brasileira possuía o ensino médio; em 1970, 4%; e, em 1980, apenas 7%.

⁷ LDB Art. 4º § X; alunos são alocados em escolas mais próximas de suas residências.

2011). Muitas famílias acreditam que a matrícula em uma unidade específica pode significar um “destino de classe” diferente para si através dos filhos (Bourdieu, 1989).

A procura faz com que o diretor promova ajustes e “encaixes” de vagas para atender, pelo menos em parte, à pressão social – de políticos locais, amigos de servidores, comerciantes que auxiliam a escola em momentos de falta de materiais e até da formação de base eleitoral para eleições de direção, que ocorrem a cada quatro anos⁸. Como essa dinâmica é interpretada pelo campo da Administração Pública? Como essa distinção pode impactar nas responsabilizações por resultados?

Mesmo com a demanda distinta, a escola apresentou queda nos resultados em avaliações em larga escala. Como é comum nessas situações, o corpo técnico da Seduc-CE (representado, no interior do Estado, pelos servidores das CREDEs) se apresentou para as responsabilizações diante da escola. A seguir, será apresentado o escopo dessas avaliações, no intuito de mostrá-las como momentos privilegiados para analisar a interface dos campos aqui discutidos.

Avaliações em Larga Escala e o SPAECE

As avaliações externas dos sistemas de ensino no Brasil têm como um de seus grandes marcos a formação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990. Seu início foi marcado pelo número reduzido de alunos avaliados em provas padronizadas, as quais contemplavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em séries variadas do ensino fundamental (Brasil, 1994, p. 6-8). A partir de 1997, o SAEB passou a ser bienal e em anos ímpares, avaliando especialmente as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa⁹. Desde 2007, o sistema conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é construído através da associação das notas das provas padronizadas com as taxas de aprovação/reprovação/evasão, formando um número-síntese que procura traduzir o aprendizado de conteúdos básicos e o fluxo escolar adequado.

⁸ Sobre esse e outros tipos de práticas informais em escolas públicas, ver Matos (2013).

⁹ Eventualmente outras disciplinas foram avaliadas, mas essas duas invariavelmente permanecem.

O regime de colaboração da Educação brasileira¹⁰ induziu à formação de sistemas locais de avaliação, sendo a Seduc-CE uma das pioneiras na colaboração dos primeiros ciclos do SAEB. Já em 1992, criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o qual, desde o início, espelha-se em formato e conteúdos no sistema nacional (Lima, 2007).

De 1996 a 2000, a prova foi aplicada de forma bienal em anos pares (intercalando com o SAEB). Em 2001, ela passou a ser anual, com abrangência ao ensino médio; a partir de 2004, todos os 184 municípios passaram sistematicamente a contar com o exame¹¹. Ao longo da década de 2000, professores e alunos começaram a receber premiações por bom desempenho, variando às vezes as regras e o tipo de premiação (Lima, 2007), naquilo que Bonamino e Sousa (2012) chamam de “terceira geração¹²” das avaliações em larga escala (*high stakes*), quando há sanções e/ou recompensas baseadas no desempenho das provas (Bonamino; Sousa, 2012, p. 377).

Avaliações como SAEB e SPAECE contemplam recortes curriculares, os *descritores*, que visam estabelecer habilidades e competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa de ensino¹³. Ambas as provas se utilizam da Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia que busca, através de modelos matemáticos, detectar respostas aleatórias em provas de múltipla escolha e avaliar os níveis de aprendizado de cada descritor. A pontuação de cada prova varia de acordo com os níveis de dificuldade de cada questão e a detecção de respostas acidentais.

O SPAECE, especificamente, tem uma escala de até 500 pontos, e os resultados obtidos pelos alunos nas provas os colocam dentro de quatro padrões de desempenho: “muito crítico”, “crítico”, “intermediário” e “adequado”. As médias das pontuações formam conceitos para escolas, cidades, CREDEs e até do estado. Durante a observação, percebeu-se que, por vezes, os professores utilizam entre si essa

¹⁰ Constituição Federal, Artigo 211; LDB, Artigos 8º, 9º e 10º

¹¹ A variação de público alvo era constante. Por exemplo, em 2013, foram avaliados alunos do 2º, 6º, 9º anos do ensino fundamental e 1º do ensino médio de forma censitária. No mesmo ano os alunos de 2º e 3º anos do ensino médio foram por amostragem. No ano de 2015, repetiram a amostra do fundamental, mas o ensino médio foi analisado de forma censitária no 1º e 3º ano.

¹² A primeira fase ocorre quando há diagnósticos e divulgação em sites e imprensa; uma segunda geração das avaliações ocorre quando os resultados e cobranças chegam às escolas, mas sem consequências materiais (Bonamino; Souza, 2012, p. 375).

¹³ <http://www.spaece.caeduff.net/o-sistema/matriz-de-referencia/>. Acesso em 21/01/2020, 10:45.

nomenclatura quando tratam do desempenho na prova: “a escola era crítico e agora é intermediário”; “em minha escola estamos muito crítico”. A partir das notas do SPAECE, a Seduc-CE criou o IDE-Médio, índice com métricas e funções idênticas ao IDEB.

O fenômeno das avaliações em larga escala tem ligação direta com o neoliberalismo e o imbricamento que este preconiza entre as esferas pública e privada dentro dos Estados Nacionais. Com a disseminação do neoliberalismo, a Administração Pública passou a ser cada vez mais permeada por concepções gerenciais, as quais orientam políticas públicas com base em preceitos como eficiência, transparência, estabelecimento e monitoramento de metas, foco em resultados e responsabilização, ou *accountability* (Banco Mundial, 2004). O Art. 37 da Constituição de 1988 e o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, reforçam legalmente as concepções gerenciais como parâmetro na Administração Pública. Essas diretrizes administrativas penetraram em diversas áreas, incluindo a Educação.

Os sistemas nacionais de ensino foram formados em meados do século XIX e fortalecidos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, com o objetivo de coletivizar a formação das populações através de instituições criadas, financiadas e/ou autorizadas pelo poder público (Gellner, 2000). As escolas foram formadas para “transformar a matéria prima biológica num produto aceitável e útil” (Gellner, 2000, p. 118), funcionando como uma espécie de estágio inicial e relativamente padronizado da formação intelectual. Os currículos escolares devem refletir este projeto formativo, associando a transmissão de conteúdos científicos à inserção no mercado de trabalho e à formação para a cidadania.

Tanto a busca por metas quanto as responsabilizações constituem o campo da Administração Pública gerencial, enquanto a Educação Escolar lida com demandas como a tentativa de inculcação de preceitos científicos e éticos em uma população que, no caso brasileiro, convive há relativamente pouco tempo com ampla oferta de vagas. O estabelecimento de metas de aprendizagem baseadas em testes padronizados pode gerar cenários de treinamento excessivo de discentes (Bonamino; Sousa, 2012),

reforçando uma cultura escolar avaliativa pautada em repetições exaustivas de certos conteúdos, herança do tecnicismo nas práticas docentes (Luckesi, 2013; Saviani, 2011).

Freitas (2012) explica que treinamentos em busca de currículos mínimos podem provocar uma “corrida para o centro”, ou seja, uma busca pelo “básico” em detrimento, ao mesmo tempo, de alunos excelentes ou com dificuldades extremas. Para o autor, a “boa educação” é um conjunto de ensinamentos que os testes não conseguem contemplar. Portanto, “o que não está sendo dito é que a ‘focalização no básico’ restringe o currículo de formação da juventude” (Freitas, 2012, p. 389). Dias (2013) e Celedonio e Gussi (2023) perceberam uma quantidade relativamente pequena de trabalhos qualitativos e/ou etnográficos sobre os impactos das avaliações em larga escala, algo que este trabalho visa contribuir.

Avaliar políticas públicas sem instrumentos profundos ou multirreferenciados pode resultar em um grande desperdício de recursos (Rodrigues, 2016). No contexto do ensino escolar, tal limitação pode fomentar rivalidades entre servidores e distanciar as instituições de processos de ensino mais adequados, mesmo quando certas metas de desempenho são atingidas. Ademais, a depender do tratamento dos resultados, há riscos como a descontinuidade de boas práticas em busca de resultados imediatos, cobranças focadas em estudantes e professores, isenção da responsabilidade dos sistemas de ensino e pouca reflexão sobre os processos didáticos (Schneider; Nardi, 2014; Afonso, 2009).

Este estudo analisou um grupo de profissionais de uma escola relativamente bem-conceituada que, no início de 2019, recebeu responsabilizações devido à queda dos resultados da prova do SPAECE aplicada em 2018. Essas provas, geralmente realizadas nos meses de outubro ou novembro, têm seus resultados processados pelos técnicos da Seduc-CE, que posteriormente enviam relatórios às sucursais regionais (CREDEs) para divulgação e responsabilização no início do ano seguinte. Com efeito, gestores escolares e docentes de Língua Portuguesa e Matemática têm parte do ano letivo permeado por esses resultados, como será descrito e analisado a seguir.

“Olha, este ano é SPAECE, Enem não existe!”

Os calendários escolares são conformações temporais que buscam conciliar três dimensões: as datas e eventos autorizados e/ou propostos pelos sistemas de ensino¹⁴; o ritmo essencialmente fabril e disciplinar das escolas¹⁵; e as temporalidades e interesses incorporados pelas comunidades¹⁶. A construção, validação e execução dos calendários de cada escola resultam desse jogo de forças, que também envolve entes dos *campos* aqui discutidos.

O diretor da escola, 55 anos, está em seu quinto mandato consecutivo e é originalmente professor de inglês. Como educador, aprecia projetos escolares com culminâncias artísticas, embora sua execução exija diversos ajustes. O ano letivo de 2019, por exemplo, contava com dois desses projetos logo no primeiro semestre: um exclusivo da área de Linguagens e Códigos (“Sarau Literário”) e outro integrando esta com a área de Ciências Humanas (“Soy Latino”). Ambos previam a realização de pesquisas pelos alunos para posterior apresentação oral e apresentações artísticas: no primeiro, as performances dos alunos realizar-se-iam no ginásio municipal; no segundo, nas dependências da escola.

As turmas de 3º ano vivenciariam, simultaneamente, a participação nesses projetos, as aulas regulares¹⁷, a preparação para vestibulares e as provas do SAEB e do SPAECE – por ser ano ímpar, 2019 teria ambas as avaliações. É importante salientar que as disputas por vagas provocam relativa pressão de parte da comunidade por resultados em vestibulares, em especial os do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa prova de conhecimentos gerais, juntamente com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), viabiliza o acesso de estudantes a vagas tanto em universidades públicas quanto em instituições privadas de ensino superior, seja por bolsas parciais ou integrais, seja pelo financiamento via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

¹⁴ No caso da Seduc-CE, podem ser elencados, entre outros, os Programas “Ceará Científico”, “Alunos que Inspiram”, “Enem não Tira Férias” e “Mês Ao Gosto do Aluno”.

¹⁵ Foucault, 1987.

¹⁶ Ver Parente (2010).

¹⁷ Semanalmente: quatro (4) aulas de Língua Portuguesa; quatro (4) de Matemática; duas (2) de História, Geografia, Língua Estrangeira, Biologia, Química e Física; e uma (1) de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia.

Gabriel, professor de Matemática de 38 anos que trabalhou com aquele diretor em duas oportunidades, mas que atualmente está a serviço da CREDE, definiu da seguinte forma essa realidade: “ele (o diretor) é conhecido... gosta de evento e sabe fazer. Toda festa é grande e a cidade vai. É uma marca da gestão dele”; contudo, alertou: “aquele pessoal que faz fila para entrar na escola não está ali para dançar na quadra... eles pressionam o diretor”.

Gabriel resumiu a complexidade da adequação desses interesses diversos. Para agravar o quadro, a escola contou ainda com obras estruturais para a construção de novas salas de aula. Por esse motivo, com a anuência da CREDE, alojou turmas inteiras em ambientes como o auditório, laboratórios (Ciências e Informática) e até no pátio. A construção também vivenciou “seu tempo”, perdurando de março a novembro e interferindo de muitas formas no andamento das atividades.

As demandas por vezes conflituosas do ensino e da gestão aparecem vivamente para os membros do Núcleo Gestor, pois a utilização do tempo precisa contemplar, por exemplo, demandas como projetos lúdicos e aprovação em vestibulares. Ademais, é inerente ao campo do Ensino Escolar a diversidade nas concepções pedagógicas dos professores, e administrá-las cotidianamente faz parte do papel da direção e coordenação pedagógica.

Toda essa complexidade da articulação de tempo, recursos e propostas pedagógicas se apresentou quando ocorreu o processo de responsabilização pelos resultados das avaliações externas. O termo “queda no SPAECE”, inclusive, passou a ser muito utilizado para nomear o problema em curso, e a CREDE era a parte visível dessa cobrança. O Núcleo Gestor teve que planejar, como resposta às cobranças pelos resultados insatisfatórios, um trabalho de monitoramento do desempenho dos alunos do 3º ano, visando evitar nova “queda” para aquele ano. Para tanto, seriam realizados simulados e aulas “de SPAECE”, sempre nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de averiguar e reforçar o desempenho dos alunos. Trata-se de monitoramento e avaliação, aspectos constituintes do campo da Administração Pública gerencial¹⁸ aplicados ao ensino e que reforçam uma cultura tecnicista.

¹⁸ Ver Banco Mundial, 2004.

Fred, professor de Língua Portuguesa de quatro das sete turmas de 3º ano da escola, além de Professor Coordenador de Área¹⁹ (PCA) de Linguagens e Códigos, via-se significativamente envolvido com o cenário. Para além de suas vinte aulas regulares semanais, confeccionava os materiais de revisão e os simulados para o SPAECE, mesclando questões enviadas pela CREDE com outras elaboradas e/ou selecionadas por ele. Em relação aos projetos escolares de sua área, realizou o sorteio de temas, elaboração do cronograma de atividades, acompanhamento do envolvimento dos colegas, fiscalização dos alunos que frequentavam a escola no contraturno para o desenvolvimento dos trabalhos, estímulo e cobrança dos envolvidos sobre a qualidade das apresentações e resgate de alunos dispersos. Seu trabalho tem como principal parceira Cris, professora de Língua Portuguesa de 46 anos e coordenadora pedagógica há uma década. Todos os projetos da área passavam pela dupla. Para ele, era difícil equilibrar os “projetos” com os conteúdos de sala de aula. Sobre isso, disse:

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

Sobre o “pessoal do apoio”, Fred se refere aos professores lotados nas salas de multimeios, ambientes que contam com biblioteca e aparelhos multimídia, conduzidos prioritariamente por docentes da área de Linguagens e Códigos que precisam de adaptação funcional, geralmente devido a problemas de saúde. Ele se ressentia da falta de suporte de parte dos colegas e se mostra preocupado com as aulas “regulares” e as provas, foco especial das queixas dos alunos.

Aquele primeiro semestre “aperreado” para Fred foi rompido pelas férias escolares, que duram todo o mês de julho. Mas o retorno em agosto trouxe outra demanda: os “simulados SPAECE”, realizados no primeiro semestre, indicaram nova tendência de queda para a prova, que ocorreria em 17 de outubro de 2019. Após o

¹⁹ Cargo em que um professor diminui sua carga horária em sala de aula para auxiliar a escola junto ao núcleo gestor em sua respectiva área no planejamento e execução de projetos, formação de colegas e correção de materiais como provas.

retorno das férias, as primeiras reuniões de planejamento²⁰ contaram com pedidos dos coordenadores pedagógicos para os professores de todas as disciplinas auxiliarem no reforço dos descritores do SPAECE. Os mais afetados, porém, foram os professores de 3º ano das disciplinas contempladas na prova, os quais alteraram suas aulas regulares, assim como o Núcleo Gestor – ambos tiveram que participar de “reuniões da CREDE” para responsabilizações e monitoramento de resultados. Na primeira semana de setembro, Fred se expressou da seguinte forma sobre esse processo:

Terça passada a gente escutou aquelas coisas que a gente escuta: “você não agrega nada a esse menino”. Comparou a gente com outras escolas da cidade. Comparou os dois simulados do SPAECE²¹ e disse que assim não vai crescer. Dizendo que o simulado da escola ‘X’ subiu... eu não confio em simulado feito por escola. É o coordenador que posta a nota na plataforma e o povo faz as coisas.

Perguntado se a preparação para o SPAECE prejudicaria seus conteúdos como professor de 3º ano, afirmou: “realmente não sofro com isso”. E sobre os alunos e o engajamento naquelas aulas preparatórias, disse:

Eu peço para eles fazerem a prova a sério, por mim: “pessoal, se vocês gostam de mim, me ajudem. Eu sofro se vocês forem mal”. O Sávio do 3º G está com pena de mim. Ele me disse: “tio Fred, eu vou dar o gás por você; mas a de Matemática vou zerar só de nojo”. Olha, cobrar é sadio, mas não é sadio dessa forma. Uma prova só julga todo o trabalho. E um só fazendo! Em 2017 a gente cresceu e a Meire (diretora anterior) fez um elogio a todo mundo, até o porteiro. Fiquei puto! Eu fiz tudo sozinho! Aí caiu ano passado e eu levei a culpa. Pensei que eu seria condecorado em 2017... ia ficar de alma lavada, mas todo mundo ganha elogio.

Ao mesmo tempo que o professor afirmou não “sofrer” com alteração de conteúdos, revelou que as cobranças externas invadiram o ambiente interno da sala de aula: a repetição, o treino e as cobranças aborreciam alguns alunos. Ademais, havia o desconforto pela pressão sofrida. Sua fala e as expressões faciais de enfado quando relatou a reunião sugerem a recorrência da cobrança em momentos análogos

²⁰ As reuniões são realizadas semanalmente com cada área com seu dia específico: Linguagens e Códigos às terças-feiras; Ciências Humanas às quartas-feiras; e Ciências da Natureza e Matemática às quintas-feiras.

²¹ A Secretaria de Educação e as escolas promovem ao longo do ano provas simuladas do SPAECE para aprimorar o treinamento para o momento do exame.

(“aquelas coisas que a gente escuta”). Ele participa de forma passional e lúdica²², procurando, em seu poder discricionário²³, convencer os alunos através da amizade.

Fred se posiciona como concorrente e chega a desconfiar dos colegas das outras unidades – uma consequência comum desse tipo de responsabilização²⁴. Esse cenário gera uma “crise de legitimidade” tanto em relação à avaliação em si quanto ao próprio esforço empregado (Martuccelli, 2015, p. 53). Há também uma desproporção entre a pressão exercida e o reconhecimento recebido, já que ele “lavaria a alma” caso fosse valorizado como gostaria, uma busca nítida por distinção.

Assim como Fred, o diretor participa de diversas reuniões com técnicos da CREDE, e declarou:

Ainda ontem fui chamado em reunião para ouvir que a gente não faz nada pelos meninos; diz que aqui é cheio de menino de escola particular e que a gente tem que ser melhor. Por causa de 40 em 400, 10%, a gente escuta uma dessas. Aqui a gente tem menino de todo jeito, não é só de colégio particular não. Aí fui chamado para ver os resultados dos simulados do SPAECE e vem me dizer que não faço nada. Se eu focar no SPAECE, ninguém vai para o nível superior nas públicas. Trabalhar Enem não dá para trabalhar SPAECE. Parece aquela coisa... como é? “Parem as máquinas! Agora é SPAECE!”. Se eu passar 40 meninos em curso bom para UFC Sobral, UVA, IF, e for mal no SPAECE, fiz nada.

Para o diretor, a fama da escola é determinante para uma cobrança mais severa. Como gestor lotado na escola, ele tem conhecimento de que a proporção de alunos oriundos da rede privada é pouco significativa (12% segundo dados coletados junto à secretaria da escola). Ademais, percebe que esse público é diverso em relação à bagagem escolar. Mostrou também a complexidade em atingir “resultados” diferentes, às vezes conflitantes: “trabalhar Enem” não é semelhante a “trabalhar SPAECE”, tendo “trabalhar” o significado de treinamento. A minimização de seu trabalho (“nada pelos meninos”) o deixa revoltado e se choca com suas prioridades pedagógicas, mais afinadas com o Enem. Não há questionamento, contudo, sobre o método de ensino, mas sim sobre a priorização de tempo e esforços diante de tantas atividades.

²² No sentido de participar ativamente de uma disputa.

²³ Em referência a Lipsky (2019, p. 58) e ao poder decisório que os funcionários públicos exercem “nas pontas” dos serviços.

²⁴ Ver Afonso (2009); Ball (2001) e Freitas (2012).

Sobre a relação com seus chefes hierárquicos e as prioridades do sistema, disse:

Olha, esse ano é do SPAECE, Enem não existe. Como diz um amigo meu: acho que as velhinhas da SEDUC lá no Cambéba [Centro administrativo do Governo do Estado do Ceará e sede da Secretaria de Educação] se encontram numa rampa, uma subindo e outra descendo. Uma olha para a outra e diz: Ei, pensei em uma coisa aqui”, no que a outra responde: “manda para as escolas, então”

Ele percebe que o trabalho: (i) é permeado por improvisos legitimados pelos seus chefes, naquilo que Ball (2001, p. 102) chama de “bricolagem” na Educação Escolar²⁵; (ii) e que seus chefes são despreparados ou, pelo menos, defasados (“velhinhas”). O SPAECE e a CREDE são antropomorfizados como seres que não reconhecem os esforços das escolas: a expressão “coisas da CREDE” foi recorrentemente observada no cotidiano da escola, simbolizando o improviso indesejado; enquanto o “povo da CREDE” versa sobre o caráter contraditório dos gestores e de suas cobranças. “Quando eles erram, é adequação, quando é a gente, é outra coisa”, disse em outro momento o diretor, ilustrando a pressão desproporcional do sistema sobre a escola e o ressentimento que essas comunicações podem acarretar.

Um mês antes da prova (setembro de 2019), em uma conversa na CREDE, Nélio, superintendente da escola na ocasião (antecessor de Gisele), questionou: “por que o SPAECE não é trabalhado desde o 1º ano? A escola não trabalha direito e aí chega na véspera da prova e fica assustada”. O superintendente centra suas críticas nos resultados e na correria para consegui-los: não “trabalhar direito” significa treinar errado ou por tempo insuficiente, ou seja, novamente não há questionamento sobre o método em si, mas sobre os desdobramentos numéricos. Quando perguntado se realmente havia mudança de postura em relação ao SPAECE naquele ano, disse: “em meu sentimento mudou (...) não sei a razão, mas acho que mudou”. Há uma constatação da inconstância avaliativa, mas ainda centra a maior crítica na escola e seus profissionais.

²⁵ “Adotam tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar” (Ball, 2001, p. 102).

Na visão do gestor que não trabalha *na* escola, o treinamento deveria ser ainda mais intenso, e os resultados justificam qualquer tipo de desconforto que isso acarrete para alunos e professores. Executar algo desconfortável provavelmente já aconteceu a professores-gestores quando estavam “em sala”. No entanto, o “papel” de gestor ignora isso, o que potencializa certo ranço na relação entre os indivíduos em *campos* diferentes.

Para além da pressão, da sedução emotiva, das aulas e simulados preparatórios, a adesão dos alunos àquela causa contou com a atribuição de pontos extras nas médias dos estudantes que contribuíam com o “trabalho de SPAECE”. O uso desse expediente foi tão recorrente que alguns alunos terminaram com médias bem acima do máximo (10,00). Alguns professores ironizavam a situação, sugerindo a criação de uma “feira de pontos extras” para evitar que qualquer estudante ficasse de recuperação.

Um grupo constantemente lembrado foi o dos chamados “meninos bons” – alunos com boa bagagem escolar, alguns até revoltados com a simplificação de conteúdos nas “aulas de SPAECE”. A situação era tão complexa que o diretor, em nome de uma certa harmonia entre alunos e escola, realmente não mobilizou outras disciplinas para reforçar a preparação para o teste, fato que gerou elogios a ele e sua “gestão não sufocante”, como definiu uma professora de Química do 3º ano. Esse ato, no entanto, também reforçou a fama de “resistente” que a escola carrega.

A prova foi realizada em outubro de 2019, e o restante do ano letivo seguiu até dezembro. O ano de 2020 iniciou com a troca da superintendência, que passou de Nélio para Gisele, desconhecida por quase todos da escola. No final do mês de janeiro, os resultados do SPAECE mostraram que, numericamente, aquela escola e a CREDE que a administra tiveram seus melhores resultados históricos. A Tabela 1 abaixo mostra os resultados das provas do SPAECE desde que as turmas de 3º ano passaram a ser avaliadas ininterruptamente²⁶:

²⁶ A prova de 2015 é desconsiderada para fins estatísticos, pois foram avaliados no ensino médio apenas estudantes de 3º ano que estavam no 2º Ciclo do Programa Jovem de Futuro, um recorte muito específico para uma análise estatística mais profunda. Ver <https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>

Tabela 1: Desempenho numérico dos últimos 5 exames do SPAECE da escola e da sua CREDE²⁷.

Ano	LP ESCOLA	LP CREDE	MAT ESCOLA	MAT CREDE
2014	264,7	273	273,4	278,2
2016	267,2	271	263,5	270,9
2017	276	275,7	269,2	274,2
2018	262,9	273,3	264,9	274,8
2019	282	280,4	279,1	280,8
Média	270,56	274,78	270	275,78
Desvio padrão	8,1	3,6	6,4	3,8

Legenda: LP: Língua Portuguesa; MAT: Matemática

Fonte: Autor.

A partir dos resultados das provas, pode-se perceber que: (i) a oscilação é constante; (ii) o baixo desvio padrão sugere que, mesmo oscilando, há pequena diferença entre as notas; (iii) na escala de 500 pontos, tanto a CREDE quanto a escola estão avaliados com baixos níveis de desempenho; (iv) a pressão e o treinamento permitem avanços numéricos pequenos. O problema não deve se localizar, portanto, na falta de treino ou de pressão, mas em questões sociais mais complexas como pobreza, falta de estrutura física da escola, dificuldades de aprendizado nas séries anteriores, indisciplina estudantil e adoecimento de docentes, algo que será mostrado mais à frente nas análises das falas dos sujeitos observados.

Entre os professores observados, os resultados de 2019 despertaram percepções diversas. Na semana da divulgação dos resultados, Fred disse: “fruto de um trabalho árduo; não esperava tudo isso, mas foi bom”. Duas semanas após, perguntado sobre sua sensação, afirmou: “a escola recebeu uma placa numa reunião que o diretor foi, aí ficou lá, jogada; eu que perguntei, porque vi a escola postando semana passada; cartaz zero para a conquista”. Perguntado se aquilo o desmotivava,

²⁷ Através da média das 36 escolas administradas por ela.

respondeu: “demais! Parece que nem foi um grande feito. Mas se fosse futebol, o ‘insta²⁸’ da escola estava cheio de postagens”.

Supostamente criada para estabelecer “critérios objetivos e transparentes a fim de motivar os assalariados”, a cultura da avaliação acaba por “multiplicar as frustrações e sentimentos de injustiças” (Martuccelli, 2015, p. 55). Tanta ansiedade e esforço para quê? Foram feitos investimentos significativos, e o docente em sala de aula esperava um tipo de recompensa mais próxima ao prestígio. O fato de seu sentimento ter sido o oposto evidencia o impacto que esse tipo de pressão pode exercer sobre os sujeitos. O diretor, por sua vez, afirmou não acreditar que aquele resultado diminuiria as cobranças e pressões. Restava saber como Gisele, a nova superintendente – que não vivenciou o ano de 2019 – conduziria sua primeira reunião na escola.

Entre realidades e metas: os campos em diálogo

A primeira reunião de Gisele na escola aconteceu em uma sala de cerca de 15 metros quadrados, na qual estavam dispostos, ao redor de uma mesa retangular: Fred, PCA de Linguagens e Códigos; Pedro, professor de Matemática de 3º ano e do Laboratório de Matemática; Vânia, PCA de Ciências Humanas e lotada em outra escola no ano anterior; Bruno, um dos três coordenadores pedagógicos; e cinco alunos do Grêmio Estudantil. O diretor participou de pé, próximo à porta de entrada da sala, pois não queria ter que se levantar para atender as ocorrências típicas de seu trabalho, atrapalhando o andamento da reunião.

A superintendente também estava postada de pé, junto a um projetor ligado a um notebook. As logomarcas da Seduc-CE e da CREDE acompanhavam o *design* dos slides que ela apresentava. A dinâmica do encontro envolvia a leitura de indicadores do ano anterior e consecutivas análises. Gisele teceu elogios ao “crescimento da escola no SPAECE de 2019” e ao “Projeto de Fluência Leitora²⁹” que, a despeito de ter sido descontinuado pela Seduc-CE, manteve-se na escola com recursos próprios. Em suas

²⁸ Em referência à rede social Instagram e à publicidade que o núcleo gestor usualmente produz para o site a respeito dos feitos da escola.

²⁹ Projeto concebido conjuntamente pela Seduc-CE e o Centro de Avaliação de Políticas Públicas de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED-UFJF). O objetivo é observar e monitorar a fluência leitora dos alunos ao longo das três séries do ensino médio.

palavras: “leitura, compreensão leitora e a Matemática devem ser o foco escolar”.

Analisando um gráfico referente ao IDE-Médio da escola, disse:

Esse aqui são os componentes do IDE-Médio de vocês do ano de 2019. Aqui é a meta para 2020, de 4,88, mas essa meta ainda é provisória. A meta real só vai entregue no dia 23 de março, ao diretor, em Fortaleza, no seminário de gestores. Vai dizer como foram as escolas que atingiram suas metas, vai haver lá as premiações. Aqui é o resultado de 2019, 4,56. A meta era 4,68. Pouco, não é?

Bruno interrompeu e perguntou: “mas isso aí também é provisório?”. Gisele respondeu:

Esse não é tão provisório ainda. Esse é muito mais assertivo. (Dirigindo-se aos alunos) Língua Portuguesa, os colegas de vocês conseguiram 272 pontos; e na Matemática, 279,1. Aqui é um farolzinho, para vocês identificarem: quanto mais perto do verde, melhor, quanto mais perto do vermelho, mais crítico. Língua Portuguesa está aqui bem na metade, pode melhorar. Matemática também. Então a gente sabe que no ano de 2020 tem que continuar trabalhando proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática, pelos motivos que já expliquei: a fluência leitora é importante para todas as disciplinas, inclusive a Matemática. Para fazer uma questão de Física, de velocidade média, você também precisa ter interpretação textual.

Gisele apresentou os percentuais de aprovação e reprovação da escola, indicando que estavam “críticos”. Afirmou que o 2º ano, com 91,5% de aprovação, teria que melhorar muito, pois era: “um momento complicado, meio do caminho; (olhando para os alunos) muitos de vocês tem pressa de trabalhar, casar...”.

Sua fala tentou contemplar o que ela chamou, durante a conversa particular que aconteceu antes da reunião, de “humanizar números”. Ela tocou na importância da leitura, relevante para o campo do Ensino Escolar, mas tratou disso com as evidências disponíveis: estatísticas de avaliações externas e fluxo escolar, que formam o IDEB e o IDE-Médio. As dicas e conselhos para os alunos e o elogio a um projeto endógeno da escola procuraram remediar o desconhecimento efetivo da realidade local, transmitindo ao mesmo tempo aproximação e empatia. Ainda assim, com efeito, são números e gráficos que guiam as decisões e a comunicação. Aos “leigos”, procurou mostrar as cores para “facilitar” a compreensão; aos professores, reconheceu e cobrou “avanços”, ainda com a métrica disponível. Cumpria-se um papel institucional de fomentar melhorias de aprovação e realizar questionamentos

genéricos aos professores, mas sem explicar como as metas são estabelecidas, tampouco como atingi-las – e nem foi questionada sobre isso.

Ao abrir a oportunidade para a participação dos presentes, Gisele escuta de Fred que a defasagem de conteúdos é um problema. Disse ele: “a base do fundamental é ruim, é nítido, a gente tem que começar do zero”. Gisele o interrompeu e perguntou: “com todos?”, ao que Fred respondeu:

com grande parte; é que aqui se cria a imagem de que a gente recebe menino de escola particular. Aqui é uma extrema minoria que vem de escola particular. E quem já deu aula em escola particular sabe que não é muito diferente. As pessoas gostam de vir para cá, é um colégio central, tem uma fama, mas nem todos são bons. A clientela não é essa maravilha.

Gisele perguntou, ao final da fala: “fora isso, tem algum outro fator que prejudique a proficiência em Língua Portuguesa?” A isso, Bruno respondeu que “a falta de professores foi muito ruim, especialmente para o 2º ano; muitas licenças, aí espera duas ou três semanas para lotar outro professor”. Gisele então disse, em aparente concordância: “os processos são lentos”. Uma aluna, com a palavra, afirmou que “o professor estava doente o ano todo, e isso atrapalhou muito”, levantando ainda, juntamente com Fred, questões relativas à quantidade excessiva de alunos por sala e à indisciplina dos mesmos (nomeada por ela como “bagunça”). Gisele anotou as queixas em uma agenda, que mostrou sorridente: “estou anotando tudo, pode ver”.

Fred tentou conscientemente alertar sobre desinformações que rondam a fama da escola e que provavelmente teriam chegado à superintendente, em especial no que diz respeito à presença de alunos com melhores desempenhos em conteúdo e a conseqüente pressão por resultados. Mesmo sem dar continuidade às questões, Gisele tentou mostrar que dava efetiva importância às falas dos indivíduos. O aprofundamento poderia expor a efetiva ignorância de alguns membros da gestão sobre as realidades escolares que afirmam conhecer, o que enfraqueceria aquela relação de poder estabelecida entre os campos.

Em continuação, Fred afirmou que era difícil e demorado “tanger os meninos” para a sala de aula e fazê-los se sentar, algo que levava, às vezes, cerca de 20 minutos, restando pouco tempo para “dar conteúdo”. Gisele concordou com a cabeça e disse:

“gestão de tempo pedagógico”. Por sua vez, Bruno elencou: “problemas emocionais são um grande obstáculo”. A superintendente então disse:

Ótimo! Esse ano de 2020 vai estender a disciplina de “diálogos sócio emocionais” para 2º e 3º ano. (Dirigindo-se aos alunos) Um aluno triste, deprimido, com dificuldades, não consegue aprender. A escola precisa ter essa responsabilidade emocional para que vocês possam aprender. A escola tem que trabalhar com o óbvio: o óbvio da escola é ensinar, e para aprender melhor tem que trabalhar o emocional dos alunos.

Os membros da escola evidenciaram razões reais para os resultados “insatisfatórios”: (i) a falta excessiva de professores e a lenta resolução disto por parte do sistema; (ii) a deficiência de conhecimentos que os alunos trazem do ensino fundamental; (iii) a quantidade excessiva de alunos por sala; (iv) a indisciplina, incluindo a entrada e a acomodação dos alunos em sala de aula; (v) bem como os “problemas emocionais” dos estudantes. A fala da gestão, por sua vez, de certa forma deslegitimando as evidências, acomodou as expressões nativas dentro de seu campo: a “bagunça” e a dificuldade de “tanger” os alunos virou “gestão de tempo pedagógico”; a falta de reposição de professores se tornou “processos lentos”; o coordenador oportunizou (“ótimo!”) que ela informasse que a disciplina “Diálogos Sócio-Emocionais” seria ampliada para outras séries, algo tratado como solução do sistema para um problema elencado pela comunidade escolar. A aparente importância dispensada às falas escamoteia a deslegitimação do léxico dos presentes, como se as expressões utilizadas pelos professores de sala de aula e pelos alunos precisassem ser “cientificizadas” e/ou amadurecidas, quase diagnosticadas.

Segundo Gaulejac (2007, p. 36), a gestão neoliberal busca cientificidade ao lado das ciências exatas, servindo, na verdade, “de suporte para o poder gerencialista”. As constantes intervenções da gestão dentro das escolas, em especial nas reuniões e formações continuadas³⁰, buscam legitimar uma linguagem administrativa superior à do cotidiano escolar. A autoridade pedagógica passa a ser ligada mais à gestão do que ao ensino, reforçando, com efeito, uma hierarquia que é estabelecida cotidianamente.

³⁰ Ver Mota e Gadelha, 2015.

De forma semelhante a uma representante de vendas, Gisele oferece um produto anunciado como solução de um problema específico, que acaba sendo valorizado e legitimado pela disponibilidade da gestão em solucioná-lo. O Estado, segundo Bourdieu (2014, p. 58), representa o centro do poder, das decisões e da legitimidade em oposição às margens, sempre suspeitas pelos interesses e *lobbies* locais. Tanto os problemas sociais apresentados como tais quanto as soluções disponibilizadas pelo Estado reforçam a legitimidade desse centro e seus esforços na resolução. Mas, “para que o próprio conflito sobre o mundo social seja possível, é preciso haver uma espécie de acordo sobre os terrenos de desacordo e sobre os modos de expressão do desacordo” (Bourdieu, 2014, p. 35). A cada discussão sobre resultados, há uma valorização dos mesmos, assim como o reforço das avaliações em larga escala como instrumento relevante e sobreposto aos processos locais das escolas – uma espécie de consenso no aparente desacordo

Quando a palavra foi dada a Pedro, professor de Matemática do 3º ano e do Laboratório da disciplina, este assemelhou os problemas de sua área com os elencados por Fred. Como resposta, Gisele aconselhou que os alunos de menor desempenho deveriam “ser ensinados em momentos separados”, para que não atrapalhassem os que já têm bom desempenho: “não adianta dar o conteúdo de 3º ano se o menino não aprendeu o do 6º ano. Não adianta... é melhor dar o do 6º; é melhor do que sair sem saber nada.”.

Em seguida, os professores lembraram das obras estruturais do ano anterior e como elas prejudicaram a escola, especialmente a falta dos laboratórios: “o Pedro deu muita aula no pátio, o ano inteiro”, disse Fred. Gisele respondeu:

O uso dos ambientes foi algo muito falado no período de lotação; a portaria de lotação indicou que os ambientes precisam ser usados para serem lotados. (...) Precisa de uma ementa legal, de alunos participando de feiras, de olimpíadas, a gente precisa de justificativa de lotação de professores nesses ambientes. Precisa lembrar da parte financeira de tudo isso (...) O Estado está pagando para ele estar fora de sala, então ele precisa responder a essa lotação.

Lotado no “ambiente” Laboratório de Matemática, que, por sua vez, serviu como sala de aula regular devido às obras, Pedro constantemente lecionou “reforço”

e “aprofundamento” a diferentes alunos em pátios, sala de multimeios e até corredores ao longo do ano. O trabalho de resgatar os alunos com dificuldades e de fazer avançar os de boas notas foi reconhecido por colegas e estudantes, mesmo que, como o próprio docente expressou, ele tivesse que “equilibrar Enem e SPAECE”, já que são provas com formatos diferentes. Porém, a fraca participação da escola em feiras e olimpíadas de conhecimento fez com que sua manutenção em “ambiente” fosse questionada. A “parte financeira” foi lembrada, e o trabalho reconhecidamente bom do professor transformado em uma espécie de privilégio que carece de retorno mensurável.

Até então, o diretor acompanhava a reunião na entrada da sala, ausentando-se por curtos períodos para assinar documentos trazidos por alguns servidores. Diante do que escutara, iniciou uma fala que se tornou uma espécie de debate com a superintendente: “mas os alunos precisam também fazer alguma coisa por eles, pois quando eles querem, encontram tudo no YouTube; eles têm que ter certa autonomia para procurar o que precisam”. Sobre “parar conteúdos” e/ou separar alunos de uma mesma turma por níveis de conhecimento, afirmou que aquela escola tem turnos díspares, sendo o matutino formado por alunos com mais bagagem curricular que o vespertino e o noturno, e completou: “se eu paro, aquele aluno que quer, que avança, reclama”. Gisele respondeu:

Eu concordo com o que você está falando, às vezes deixa os alunos cansados mesmo. Mas temos que encontrar a razão para essa queda. Muitas vezes é falta de perspectiva de vida, maturidade, aí não faz sentido para ele procurar aquela matéria. Aí a gente tem que pensar: quem é que tem juízo e é mais maduro nessa balança? É a escola. Então a escola tem que despertar esse interesse. Porque aí ele só vai ao YouTube procurar quando fizer sentido para a vida dele.

O diretor então questionou se a escola deveria ser responsável pela inscrição e pelo comparecimento de todos os alunos do 3º ano no Enem: “muitos preferem trabalhar logo e pagar uma faculdade particular”. Gisele manteve a posição de que, por ter mais “maturidade”, a escola deveria conduzir os discentes para as provas. Este questionamento era, na verdade, uma crítica às metas de inscrição e frequência que cada Núcleo Gestor tem que cumprir em relação ao Enem. O gestor da escola afirmou

à gestora *fora* da escola que aquela determinação não dialogava com os anseios de muitos alunos. No entanto, o caso foi tratado como um problema de “maturidade”, reforçando a ideia de que alunos e professores da escola seriam “imaturos” para compreender a lógica da gestão mais próxima do centro do poder. O lembrete sobre o “lado financeiro” intensificou ainda mais a clara distinção entre os campos ali em cotejo, tal qual a relação entre um pai que sustenta os filhos e exige determinado retorno.

Assim como acontece em muitas outras unidades de ensino, a escola anualmente desloca servidores para inscrever todos os alunos no Enem, concede pontos extras para os que comprovam o comparecimento aos locais de prova, preenche planilhas sobre esses dados e as compartilha com a gestão fora da escola. O questionamento sobre a obrigatoriedade dessas medidas para todos, inclusive para os que se manifestam contrários, foi tratado apenas como um caso de “maturidade” – não como o cumprimento de metas impostas de fora do domínio, inclusive, de Gisele, vindo da própria Seduc-CE, independente de fazer sentido ou não a docentes e discentes.

O acompanhamento e aconselhamento que o Núcleo Gestor e os professores executam junto aos alunos e familiares é desconsiderado por conta de indicadores de frequência no Enem ou notas baixas no SPAECE, algo revoltante para aqueles que executam as tarefas. O Estado escolhe prioridades e medidas de qualidade e minimiza ou desconsidera aquilo que está fora delas (Bourdieu, 2014), o que fica evidente quando a servidora mais próxima do centro do poder conduziu a reunião para outro assunto.

A discussão foi encaminhada para as dificuldades específicas dos alunos do 1º ano, e um aluno elencou o problema da “falta de base”. Gisele replica, sorridente: “defasagem de conteúdo... tem um nome bem direitinho para isso daí”. Pedro, de Matemática, entrou na questão, afirmando: “esse negócio de base é muito sério e acompanha o percurso todo. Os meninos têm que ter muita maturidade... são muitas matérias a partir do 1º ano”. Gisele então disse que “por isso é importante a parte sócio-emocional, que vai ser trabalhada na disciplina...”

O diretor novamente entrou na discussão cortando a fala da superintendente:

É por isso, Gisele, que a coisa é difícil. Os 9ºs anos do município... aliás, tenho certeza que não foi só aqui que fez... treinaram os meninos. Contrataram uma empresa para treinar os meninos do 9º ano. Não quer dizer que o menino que está no “adequado”, seja “adequado”. Se você treinar todo dia a mesma coisa, raiz quadrada, eu vou fazer a questão. Mas se fizesse um teste de SPAECE para os meninos de 1º ano para saber se ele realmente está no adequado, aí seria bom. Aí vocês dizem: ‘efeito escola e não sei o que’... mas se a gente for avaliar, o menino que foi adequado no 9º ano, chega no 1º ano e as transformações físicas, emocionais... são muito grandes. Há também o aumento dos conteúdos, e ele não é mais adequado quando chega no 3º ano.

“Adequado” é o maior padrão de desempenho do SPAECE, aplicando-se, segundo os resultados relativos ao município onde o estudo foi realizado, aos estudantes do 9º ano. Porém, os professores e o Núcleo Gestor observados questionaram constantemente o motivo de alunos com bom desempenho na prova de saída do ensino fundamental se apresentarem com tanta deficiência nos mesmos conteúdos na entrada do ensino médio. Diante disso, o diretor expôs os treinamentos excessivos visando à memorização e seus impactos frágeis na chegada ao ensino médio. Ademais, os estudantes da rede pública vivenciam obrigatoriamente uma mudança de nível, de escola e de esfera administrativa na referida transição, o que potencializa outros desconfortos inerentes à juventude – aspectos explicitados na reunião.

Houve ainda uma provocação a respeito da teoria do “efeito escola”, que é uma corrente ampla de estudos que aborda como as estruturas escolares, em seus recursos humanos e materiais, podem ser definitivas para a formação dos cidadãos e para suas chances sociais após a passagem pelas escolas (LEE, 2010). O uso do pronome “vocês” se refere aos colegas hierarquicamente superiores que parecem esquecer como as escolas funcionam e porque é tão difícil atender às metas impostas pelo sistema.

A resposta da superintendente, contudo, reforçou a propaganda da “nova” disciplina que auxiliaria nas questões emocionais dos discentes. De posse da fala, Gisele voltou a tratar de questões relativas às dificuldades de cada série na escola, mostrando a série histórica da proficiência da escola:

Em 2017 vocês tiveram 276 pontos, caíram em 2018 para 262 e subiram de novo, subiram bem, mais de 20 pontos aí, em Língua Portuguesa. Matemática ainda não conseguimos sair do nível “crítico”, estamos com 279, crescimento de 14 pontos, um bom crescimento, significativo. Seu trabalho (Pedro) no laboratório e o nivelamento deu resultado; trabalhando esses meninos que estão lá embaixo dá mais resultado do que aqueles que são bons.

Em seguida, reiterou-se que focar em “trabalhar” com os alunos de baixo rendimento traz mais resultados, já que os alunos de melhor desempenho já alcançam facilmente o padrão cobrado no SPAECE. Na parte final da reunião, reforçou-se que o 2º ano deveria ser “bem trabalhado”, pois impactaria o índice do ano posterior. Por que Gisele não respondeu aos dois questionamentos do diretor? Diante dos cargos, experiências e evidências de que cada um dispunha, ela poderia ter encarado um debate mais profundo com ele? E por que ele não insistiu mais em suas posições?

Goffman (1985, p. 26-28) chama de “cínica” a ação de um indivíduo que age (atua) sem preocupação com a crença do público, e “sincera” quando ele acredita em suas expressões. Contudo, ele ressalta que é entre essas duas posições que os indivíduos exercem seus “papéis”, dentro de suas possibilidades, incluindo suas “convicções ou aspirações inseguras”. A escola pública permite que colegas professores ocupem posições complexas – não necessariamente opostas, mas seguramente distintas –, cada uma sustentada por discursos legitimados em suas respectivas lógicas.

A função da superintendente era representar os instrumentos gerenciais e, portanto, sair deste “papel” seria desautorizar, simultaneamente, tanto o campo que representava quanto as escolhas para sua carreira. A grande proximidade entre aquela reunião e sua atuação como professora de sala de aula não impediu que ela redefinisse expressões que lhes eram certamente familiares: “tanger menino”, “bagunça” e “falta de base” são substituídas por expressões mais “maduras”. O diretor, por sua vez, também desempenhou seu “papel” ao denunciar as incoerências do sistema diante de seus colegas de escola, embora ele próprio esteja profundamente envolvido na difícil interface entre o ensino escolar e a administração pública.

Uma das hipóteses que guiam este artigo é que o diálogo entre os indivíduos em campos diferentes ocorre com algum ressentimento, especialmente pelo aparente

“esquecimento” dos professores da gestão sobre como as escolas funcionam. Beserra e Lavergne (2018, p. 121) afirmam que aos indivíduos convidados a se identificar com o Estado em suas ideologias e funções, resta se distanciar do pertencimento de classe. Assim, o que já é potencialmente conflituoso devido às diferentes lógicas dos campos torna-se então ainda mais intenso devido às posições hierárquicas ocupadas pelos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou trazer elementos empíricos sobre a relação entre os campos da Administração Pública e do Ensino Escolar por ocasião da aplicação e repercussão de resultados de avaliações em larga escala. Partiu-se do pressuposto de que elas são momentos em que lógicas diversas se tensionam, o que fica expresso nos diálogos entre professores de gestão e sala de aula – lugares sociais dos professores que, respectivamente, administram e lecionam dentro e fora das escolas.

Professores instituídos em cargos de “gestão” passam a ter outro papel funcional e, conseqüentemente, social. Ex-colegas de “sala de aula” vivenciam, assim, relações de chefia-subordinação, com prevalência hierárquica da “gestão” sobre o “ensino”. Este cenário possibilita considerável carga de ressentimento entre professores em funções diferentes, causando uma percepção de traição ou esquecimento seletivo sobre como é complexo o trabalho dentro de uma unidade escolar e a adequação de tempo para atender, simultaneamente, à comunidade, às metas estabelecidas pelo sistema de ensino e aos currículos regulares.

Percebe-se uma imposição de linguagem em que os termos da administração procuraram superar as expressões próprias dos nativos da escola e até da Pedagogia. O trabalho escolar passa ser rebatizado, julgado e direcionado por um sistema que dispõe ou se atém apenas a informações numéricas previamente escolhidas. Dados estatísticos sobre a comunidade e/ou a própria educação nacional são negligenciados em prol da métrica conveniente.

Essa batalha de discursos e legitimações em que os indivíduos se enfrentam reflete a própria sobreposição do Estado e seu poder coercitivo-simbólico sobre os

sujeitos. Trata-se de um cotejo em que os participantes, a despeito de todas as críticas que possam fazer, encontram-se submetidos em alguma medida, especialmente porque é esse poder central que determina até mesmo os limites da resistência. Em contrapartida, por sua particularidade, o campo do Ensino Escolar tem o poder de estender sua resistência silenciosa e direcioná-la para outras agendas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação, Lisboa**, v. 13, n.13, pp. 13-29, 2009.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BANCO MUNDIAL. **Monitorização & Avaliação**. Algumas ferramentas, métodos e abordagens. Washington, D.C., 2004.

BRASIL. Sistema Nacional de Educação Básica: Objetivos, Diretrizes, Produtos e Resultados. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, Junho de 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002195.pdf>. Acesso em 21/01/2020, 09:39.

BESERRA; BLR; LAVERGNE R. **Racismo e Educação no Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2018.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, Abr/Jun, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papiurus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CELEDONIO, D. B.; GUSSI, Alcides F. Avaliações em larga escala e o “caso cearense”: uma revisão crítica de literatura. **Revista DoCentes**. V. 8, n. 24. Nov 2023

COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**. v.41 n.142 jan./abr. 2011

DIAS, Elizangela T. G. Políticas de avaliação em larga escala da educação básica: revisão da literatura. **Linguagens, Educação e Sociedade** – Teresina, ano 18, n. 28, jan./jun. 2013

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 88, dec., 2010, p. 153-179.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987

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

GAULEJAC, Vicent. **A Gestão como Doença Social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2007.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GELLNER, E. O advento do Nacionalismo e sua Interpretação: os Mitos da Nação e da Classe. In: BALAKRISHNAN, G (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do eu na vida real**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEE, Valerie E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010.

LIMA, A.C. **O Sistema Permanente De Avaliação Da Educação Básica Do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional Do Estado**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2007

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Brasília: Enap, 2019

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MALINOSWKY, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTUCCELLI, Danilo. Crítica da Filosofia da Avaliação. In: BALANDIER, Georges (org.). **O que Avaliar quer Dizer?** São Paulo: Editora Fap – Unifesp, 2015

MATOS, Dorenildo Domingues. **Educação, escola e habitus: um estudo das práticas informais na escola pública**. 2013. 135f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e Pesquisa Educacional a partir da Antropologia Interpretativa. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 14, 1-12, e2795039, jan./dez. 2020

PARENTE, Claudia M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago, 2010

RODRIGUES, Lea C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em escolas públicas. **Desenvolvimento em Debate**. v.4, n.1, p.103-115, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas. Autores Associados, 2011

SCHNEIDER, Marilda P.; NARDI, Elton. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 27, núm. 1, junho-, 2014, pp. 7-28

HISTÓRICO

Submetido: 17 de Out. de 2024.

Aprovado: 01 de Jan. de 2025.

Publicado: 03 de Jan. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

CELEDONIO, D.B.; GUSSI, A.F. Uma análise etnográfica do diálogo entre docentes mediados por avaliações em larga escala. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.59, 2025, eISSN: 2526-8449