



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Renato Simões Moreira

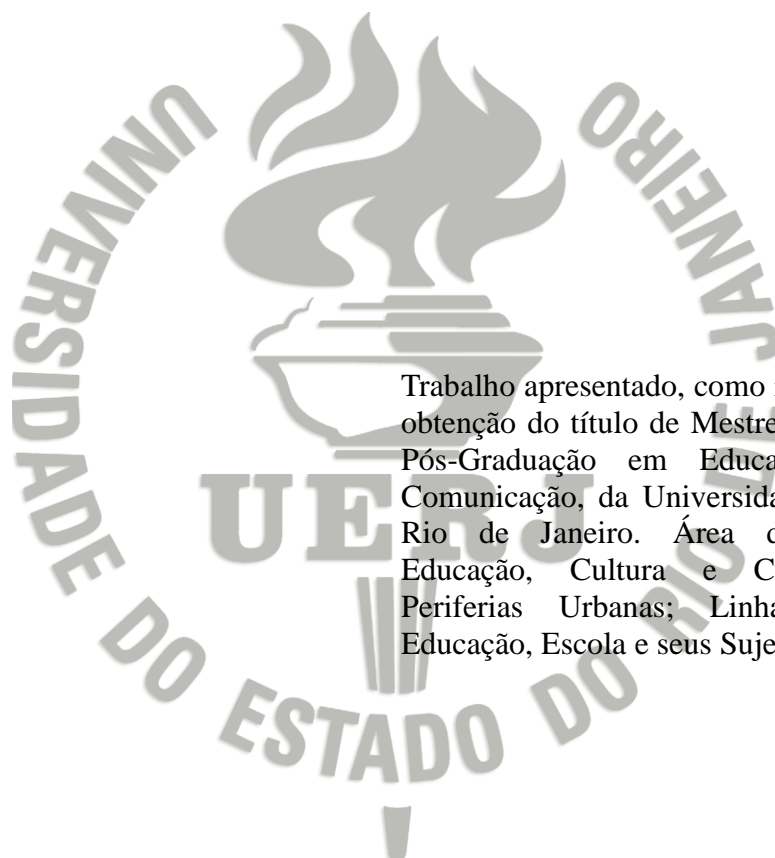
**Trabalhos de Hércules, penas de Prometeu: a pedagogia de resultados e a precarização do trabalho docente numa escola municipal de Mesquita – RJ**

Duque de Caxias

2016

Renato Simões Moreira

**Trabalhos de Hércules, penas de Prometeu: a pedagogia de resultados e a precarização do trabalho docente numa escola municipal de Mesquita – RJ**



Trabalho apresentado, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas; Linha de Pesquisa: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Amaro

Duque de Caxias

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

M838 Moreira, Renato Simões .  
Tese        Trabalhos de Hércules, penas de Prometeu: a pedagogia de resultados e  
a precarização do trabalho docente numa escola municipal de Mesquita –  
RJ / Renato Simões Moreira – 2016.  
169 f.

Orientadora: Ivan Amaro .  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Escolas – Avaliação - Teses. 2. Educação e Estado - Teses I. Ivan  
Amaro . II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.014.6

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Renato Simões Moreira

**Trabalhos de Hércules, penas de Prometeu: a pedagogia de resultados e a precarização do trabalho docente numa escola municipal de Mesquita – RJ**

Trabalho apresentado, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas; Linha de Pesquisa: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Aprovada em 17 de março de 2016.

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Ivan Amaro (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Talita Vidal Pereira

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Rosana Fetzner

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2016

## **DEDICATÓRIA**

Aos inúmeros docentes, públicos ou privados, que lutam por expandir seus (exíguos) espaços de liberdade.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da colaboração de um sem-número de pessoas que, abnegada e generosamente, me ajudaram de mais maneiras que posso enumerar.

Antes de qualquer pessoa, agradeço à professora Elisângela Bernardes, ex-colega de E. M. Alberto Caeiro e ex-coordenadora da EJA da rede municipal de Mesquita, que me ajudou e incentivou com observações acerca de meu primeiro projeto para concorrer a uma vaga neste programa de pós-graduação; sem suas sugestões, tudo seria mais difícil.

Agradeço também ao meu orientador, o *dolce* Amaro (perdão, professor – o trocadilho foi inevitável!), por inúmeros motivos. Ter-nos soterrado com sua erudição e com as infundáveis sugestões de leitura certamente nos deu uma base sólida para esta empreitada intelectual. Cabem também agradecimentos aos meus irmãos mais velhos de GEPACT – Cláudia Lino, Diogo Silva, Maria Océlia e Luciane Pelágio –; a caminhada ficou mais fácil quando vi suas pegadas pelo caminho.

Agradeço profundamente à professora Isabel Ortigão, que me deu a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa que, sob muitos aspectos, trouxe-me até aqui, e às professoras Cláudia Fernandes e Talita Vidal, por sua incomparável paciência durante minha qualificação, por observar cada aspecto do texto que poderia ser melhorado, e pela imensidão de sugestões minuciosas que acompanharam cada observação.

Devo imensa gratidão a todos os profissionais da E. M. Alberto Caeiro, em especial às diretoras (todas que por lá passaram durante a realização deste trabalho de pesquisa) e à ex-coordenadora pedagógica dos anos iniciais, que solícitamente me ajudaram em verdadeiros trabalhos arqueológicos em busca de documentos, e às docentes, que tiveram infinita paciência com minhas importunas perguntas nos momentos em que estariam descansando.

Agradeço aos professores Said e Nílton, então coordenadores da rede, quando da elaboração deste trabalho; apesar de suas inúmeras atribuições, cederam-me gentilmente seu tempo para que eu obtivesse informações importantes para levar a termo a redação deste texto.

À minha mãe, por tantas vezes me ajudar em assuntos domésticos absolutamente impreteríveis, e que se tornariam impeditivos à minha pesquisa e escrita sem seu suporte.

Por fim, mas não menos importantes, agradeço aos meus filhos, Tiago e Miguel, sua (inquieta) paciência enquanto me debruçava sobre artigos, fichamentos e gráficos; certamente hei de pagar com juro altíssimos as horas de brincadeiras que vocês (não muito) generosamente cederam ao meu trabalho!

Que crueldade, impedir os homens de realizar o que lhes parece conveniente e útil!

*Marco Aurélio*



## RESUMO

MOREIRA, R. S. **Trabalhos de Hércules, penas de Prometeu**: a pedagogia de resultados e a precarização do trabalho docente numa escola municipal de Mesquita – RJ. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb) tornou-se, no imaginário popular, um sinônimo de excelência educativa – quanto mais alto, mais eficaz é a instituição de ensino. A mídia, em geral, reforça essa imagem construída pelo senso comum, publicando matérias e artigos sobre os “casos de sucesso” ou “insucesso” do Ideb, além das já conhecidas listas hierarquizadas das escolas, de acordo com o índice que obtiveram nas avaliações externas. Geralmente, o peso pelo fracasso discente é colocado nos ombros das escolas, através da opinião pública, que se desdobram em busca de procedimentos que minorem, ao menos, os malefícios causados por uma baixa classificação. Na “linha de frente” deste “combate” aos baixos índices encontram-se os professores, que muitas vezes precisam adequar seus trabalhos não à realidade de seus alunos, mas às necessidades impostas pelos planos de contenção de prejuízos das Secretarias de Educação, almejando primariamente a melhoria do desempenho nas avaliações de larga escala. Esta pesquisa nasceu da inquietação causada por este estado de coisas, e se debruçou sobre os efeitos precarizantes destes planos de contingência sobre o trabalho de docentes de uma escola municipal de Mesquita, na Baixada Fluminense. Através de entrevistas, observações do campo e análise documental, procurou-se identificar sinais da deterioração das condições de docência em virtude da obediência a planos de cunho gerencialista, que procuram alavancar os índices nascidos das avaliações de larga escala. Ao mesmo tempo, analisaram-se os indícios de um movimento contra-hegemônico e espontâneo que, figurando em pequenas e isoladas atitudes no cotidiano, emerge da prática pedagógica em resposta às exigências de uma educação cada vez mais voltada para a filosofia de mercado.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Gerencialismo. Performatividade. Precarização.

## ABSTRACT

MOREIRA, R. S. **Labors of Hercules, feathers of Prometheus: the pedagogy of results and the precariousness of teaching in a public school of Mesquita – RJ.** Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

The Brazilian Education Development Index (IDEB) became, in the popular imagination, synonymous with educational excellence – the higher, the more effective the educational institution. The media, in general, reinforces this image constructed by common sense, publishing materials and articles about the "success stories" or "failure" of IDEB, besides the already known hierarchical lists of schools, according to the index obtained in evaluations external. Generally, the weight for student failure is placed on the shoulders of schools, through public opinion, that unfold in search procedures to lessen, at least, the damage caused by a low rating. In the "front line" of this "fight" the low rates are the teachers, who often need to adjust their work not to the reality of his students, but the needs imposed by containment plans of losses of the Departments of Education, aiming primarily improved performance in large-scale evaluations. This research was born from the concern caused by this state of affairs, and leaned on the precariousness effects of these contingency plans on the work of teachers of a public school Mosque, in the Baixada Fluminense. Through interviews, field observations and document analysis, we tried to identify signs of deteriorating teaching conditions by virtue of obedience to managerial nature plans, seeking leverage born indices of large-scale assessments. At the same time, we analyzed the evidence of a counter-hegemonic movement and spontaneous that, appearing in small and isolated attitudes in daily life, emerges from the pedagogical practice in response to the demands of an increasingly focused education to the market philosophy.

Keywords: External Reviews. Managerialism. Performativity. Precariousness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Edson Passos (em vermelho), em relação a Mesquita e ao estado do Rio de Janeiro.....	37
Figura 2 Como seria: cotas nos esportes.....	57
Figura 3 Meritocracia.....	58
Figura 4 Faixa parabenizando alunos pela participação no Enem 2014.....	66

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxas de aprovação por ano de escolaridade, de 2005 a 2007.....	16
Tabela 2	Ideb dos anos finais de Mesquita, de 2005 a 2011.....	17
Tabela 3	Informações gerais sobre o município de Mesquita.....	37
Tabela 4	Evolução do Ideb da E. M. Alberto Caeiro nos anos finais, de 2005 a 2011.....	48
Tabela 5	Distribuição dos alunos da E. M. Alberto Caeiro por nível socioeconômico pelos padrões do INEP.....	61
Tabela 6	Ranking das dez melhores escolas do 1º. segmento do ensino fundamental.	63
Tabela 7	Ranking das dez melhores escolas do 2º. segmento do ensino fundamental.	64
Tabela 8	Reprovações nos anos finais do ensino fundamental mesquitense: 2010 a 2013.....	93
Tabela 9	Matrículas na EJA da rede pública mesquitense: 2010 a 2013.....	94
Tabela 10	Evasão nos anos finais na rede municipal de Mesquita: 2010 a 2013.....	94
Tabela 11	Distorção idade/série: 2010 a 2013 na E. M. Alberto Caeiro: 2010 a 2013....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATCOM	Atividade Complementar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CE	Centro de Estudos
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CM	Currículo Mínimo
COC	Conselho de Classe
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPACT	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Trabalho Pedagógico da FEBF/UERJ
GIDE	Gestão Integrada da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
IES	Instituição de Ensino Superior
IGT	Integrante do Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
LPLB	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

MEC	Ministério da Educação e Cultura
PVS	Pré-Vestibular Social do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
RP	Reunião Pedagógica
SAEB	Sistema de avaliação da educação brasileira
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro
SAERJINHOS	Sigla que designa exame diagnóstico bimestral, similar ao Saerj
SEEDUC	Secretaria de Educação de Estado do Rio de Janeiro
SEMECTEL	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer de Mesquita
SEMETEL	Secretaria Municipal de Educação, Turismo, Esporte e Lazer de Mesquita
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Mesquita
SME	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UE	Unidade Escolar
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UGF	Universidade Gama Filho
UNIABEU	Universidade da Associação Brasileira de Ensino Universitário de Belford Roxo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: INDÍCIOS DE UMA SINA SILENCIOSA.....</b>	14
1	<b>ACCOUNTABILITY... INVISIBILITY – OCULTANDO À VISTA DE TODOS .....</b>	30
1.1	<b>Seguindo o fio de Ariadne: o labirinto do campo e as encruzilhadas metodológicas.....</b>	31
1.1.1	<u>Episteme e metodologia: sob a toada de Orfeu, sob a direção de Tífis.....</u>	32
1.1.2	<u>Uma odisseia: à deriva em águas conhecidas.....</u>	35
1.1.2.1	Vivendo à margem.....	38
1.1.2.2	Imagens especulares: pontos de contato entre Edson Passos e o subúrbio como periferias.....	40
1.2	<b>Garantia de qualidade: um dispositivo legal... mas, de que qualidade falamos?.....</b>	42
1.3	<b>A cama de Procusto: amoldando a realidade às expectativas.....</b>	44
2	<b>SOB O JUGO DE MINOS: AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A EDUCAÇÃO MESQUITENSE.....</b>	53
2.1	<b>As curvas do labirinto: o contexto mesquitense que permeia a Prova Brasil</b>	54
2.2	<b>A Prova Brasil: o Ideb como certificação de “boa” educação.....</b>	63
2.3	<b>Saerj/Saerjinho: estranhos no ninho.....</b>	69
2.3.1	<u>Antropofagia mesquitense: “comendo” os estrangeiros.....</u>	72
2.3.2	<u>O pomo da discórdia: o índice da culpa.....</u>	73
3	<b>O PERIGOSO VOO DE DÉDALO: COLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO E CONTRA-HEGEMONIA.....</b>	76
3.1	<b>A pena de Sísifo: pressão por performatividade.....</b>	77
3.2	<b>A precarização da docência na pedagogia dos resultados.....</b>	80
3.3	<b>Reprovação: o efeito colateral da performatividade.....</b>	86
3.3.1	<u>A escola reprodutora e a precarização da docência.....</u>	90
3.4	<b>O (des)tecer de Penélope: indícios de estratégias contra-hegemônicas.....</b>	97
	<b>(IN)CONCLUSÃO(ÕES?): CONSIDERAÇÕES GERAIS E PANORAMAS QUE SE INSINUAM .....</b>	103
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	111

<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro de entrevistas adaptado.....	117
<b>APÊNDICE B</b> – Relatório de Pesquisa para o Observatório das Periferias (2013).....	118
<b>APÊNDICE C</b> – Relatório de Pesquisa para o Observatório das Periferias (2014).....	128
<b>APÊNDICE D</b> – Relatório de aplicação da Prova Brasil ao GEPACT.....	143
<b>ANEXO A</b> – Roteiro de entrevistas do Observatório das Periferias.....	146
<b>ANEXO B</b> – Ofício SEMED nº. 836/2007.....	148
<b>ANEXO C</b> – Questionário contextual da Prova Brasil aos alunos do 5º. ano.....	149
<b>ANEXO D</b> – Questionário contextual da Prova Brasil aos alunos do 9º. ano.....	151
<b>ANEXO E</b> – Portaria SEMED nº. 12/2013.....	153
<b>ANEXO F</b> – Circular nº. 115/2013.....	155
<b>ANEXO G</b> – Circular 161/2013.....	162
<b>ANEXO H</b> – Termo de consentimento informado.....	166



## INTRODUÇÃO: INDÍCIOS DE UMA SINA SILENCIOSA

O mistério das cousas, onde está ele?  
 Onde está ele que não aparece  
 Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?

*Alberto Caeiro*

“Decifra-me ou te devoro”, dissera a terrível esfinge a Édipo. Felizmente (ao menos naquele momento), a sagacidade do herói o salvou do atroz apetite da besta, e ainda lhe rendeu o trono de Tebas. Contudo, sua inteligência tão arguta não foi suficiente para que Édipo percebesse outro enigma, este mais íntimo e silencioso, embora não menos letal e que, pairando sobre si, estava pronto para enredá-lo em todo um manancial de desgraças. A esta sina silenciosa Édipo não conseguiria se furtar – culpado de patricídio e incesto (mesmo involuntariamente), atraiu para Tebas a ira dos deuses, que disseminaram uma praga sobre a cidade, que só cessaria quando Édipo a deixasse.

Mitológica e literalmente, a capacidade do homem de resolver enigmas tem lhe garantido sobrevivência e prosperidade. Contudo, nem todos os enigmas se nos apresentam de forma tão clara e direta, como fizera a solícita esfinge ao futuro rei tebano. E, embora nos jactemos como homens dos mistérios que desvelamos, dos monstros que subjugamos, frequentemente somos vitimados pelas sinas sutis e silenciosas que não percebemos se aproximar de nós, tão íntimas de nossa história de vida que não enxergamos os indícios que denunciariam sua chegada, até que seja tarde.

Ainda a reboque do mote da tragédia sofocliana, minha própria esfinge aguardava-me com paciência na encruzilhada que foi para mim o ingresso no corpo docente do pequeno e jovem município de Mesquita, no ano de 2006 – felizmente, sem patricídios e incestos. O que não evitou algumas tribulações: passara por um conturbado concurso público, com provas canceladas e protelamentos, o que fez com que o ano letivo se iniciasse tão tardiamente, no mês de abril. Já atuava, então, há mais de um ano na rede estadual de educação, onde nos debatíamos para compreender os herméticos critérios de concessão da bonificação salarial “Nova Escola”.

Com níveis de 1 a 5, concedidos diretamente à escola, e não aos educadores individualmente, o programa criou uma cisão no corpo docente da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), pois a concessão do bônus era associada, na ótica popular e sob o julgamento (pouco) criterioso do senso comum, a aspectos qualitativos – as “boas” escolas

enquadravam-se nos níveis mais altos, ficando as “más” escolas, a vasta maioria, restritas aos primeiros níveis. Assim, professores olhavam-se com inveja, empáfia ou desconfiança, subitamente divididos entre uma “elite” de profissionais com algum prestígio social e um “satisfatório” bônus que lhes engordava os (mirrados) salários e uma numerosa “plebe” sub-remunerada, que além dos costumeiros baixos rendimentos<sup>1</sup> ainda amargava, agora, o estigma de serem maus profissionais.

É preciso entender que as políticas de bonificação, então incipientes no estado do Rio de Janeiro, eram um reflexo do gerencialismo derivado das políticas neoliberais para a administração pública. A classificação e o ranqueamento de escolas em “níveis qualitativos” são estratégias importantes para transformar serviços essenciais à população em mercadoria (HYPOLITO, 2011). Destarte, os cidadãos passam a consumidores, e têm ao seu dispor um *menu* das “melhores” escolas, embora os critérios qualitativos que organizam o cardápio não estejam especialmente claros para todos...

A rede mesquitense, para minha surpresa, não contava com programas de bonificação de qualquer natureza (a verba chamada nos corredores da prefeitura de “sobra” do então FUNDEF era distribuída entre os profissionais de educação de modo equânime, ao final do ano<sup>2</sup>), mas um assunto murmurava-se nos corredores das escolas, secretarias e salas de professores; tratava-se do recém-criado Ideb, um índice que, pela primeira vez, escalonava as escolas do município em um *ranking*. Este quase nunca era um ranqueamento explícito, publicado em jornal, *website* ou diário oficial, mas emergia em conversas à porta da Secretaria de Educação ou em reuniões pedagógicas (“Tal escola foi a melhor”, “Nós não ficamos tão mal”, “Você viu? Aquela escola foi a pior...”). Como se dera na SEEDUC, com o programa Nova Escola, a então Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer (SEMECTEL) passava a ter sua “elite” e sua “plebe” – às vezes separadas por poucos décimos de diferença, mas que decidiam um lugar acima ou abaixo na “lista”. Embora não houvesse interferência financeira do Ideb na rotina dos profissionais de educação da rede de Mesquita, os efeitos sociais da classificação das escolas já se fazia sentir.

---

<sup>1</sup> À época, o piso salarial de um docente era de R\$ 540,65. O bônus do Nova Escola variava entre R\$ 100,00 e R\$ 500,00. Desta forma, aqueles com a mais alta bonificação chegavam perto de receber o dobro (R\$ 1.040,65) dos vencimentos dos “mal” avaliados (R\$ 640,65).

<sup>2</sup> No ano de meu ingresso na rede, a concessão do abono salarial com verba do FUNDEF fora regulamentada através do decreto nº 477, de 22 de dezembro de 2006, que concedia aos profissionais de educação um bônus de R\$ 2.500,00, sem distinção de cargo ou escola. O único critério obedecido era o número de meses trabalhados; eu e muitos de meus colegas recebemos o bônus proporcional, em virtude de nosso ingresso tardio.

Dois anos depois, pesava sobre as escolas os efeitos da avaliação de 2007 – “Tal escola retrocedeu dois décimos”, “Paramos!”, “Avançamos um quase nada...”, ouvia-se novamente pelos corredores. Apesar de um discreto avanço nos anos iniciais (de 3,7, no ano de 2005, para 3,9, em 2007), a *performance* da rede nos anos finais decaía (de 3,4 em 2005 para 3,3 em 2007), e medidas precisavam ser tomadas.

No que cabia aos professores, as medidas voltaram-se predominantemente à questão da reprovação de alunos. Devemos atentar para o fato de que o fluxo de alunos é um dos fatores de cálculo do Ideb, de acordo com nota de esclarecimento do próprio Ministério da Educação:

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (BRASIL, MEC)

Coincidência ou não, de 2005 a 2007 o fluxo de alunos sofreu queda em todos os anos de escolaridade dos anos finais (exceto no oitavo ano, com aumento substancial das promoções), enquanto a curva de desempenho sofreu uma baixa sensível: decaiu de 4,55 (2005) para 4,45 (2007).

Tabela 1—Taxas de aprovação da rede municipal de Mesquita, por ano de escolaridade, de 2005 a 2007

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2005	67,4	75,8	73,2	84,3
2007	66,4	70,6	78,5	83,4

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2014.

Em comunicado da SEMECTEL aos docentes, solicitou-se que as reprovações se limitassem a, no máximo, vinte por cento dos alunos de cada turma. Instituíra-se também, aos diretores das unidades escolares, que fossem retidos apenas os alunos reprovados em três ou mais disciplinas<sup>3</sup>, sem previsão de dependência ou recurso similar para aqueles que fossem promovidos com alguma reprovação. É difícil precisar o objetivo de tais manobras, mas é inegável o fato de que afetaram – com vantagem para o município – o fluxo de alunos, um dos responsáveis pelo cálculo do Ideb; apesar da curva de desempenho ter melhorado muito timidamente de 2007 a 2009 (saltou de 4,45 para 4,48, sequer alcançando seu patamar inicial de 4,55), a sutil elevação do índice, nos anos finais, demonstra que o estrategema – se é que o

<sup>3</sup> Ofício nº. 836, de 4 de dezembro de 2007.

fora – funcionou, ainda que timidamente: o Ideb voltara, em 2009, ao patamar inicial de magros 3,4. Em 2011, o avanço mostrar-se-ia, novamente, parcimonioso: 3,5.

Tabela 2 – Ideb dos anos finais de Mesquita, de 2005 a 2011

<i>Município</i>	<i>Ideb Observado</i>				<i>Metas Projetadas</i>							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Mesquita	3,4	3,3	3,4	3,5	3,4	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2014.

Paralelamente, na SEEDUC, as políticas de bonificação salarial ganhavam contornos mais nítidos (principalmente a partir da gestão estadual de 2007), que delineavam pouco a pouco critérios inequivocamente performativos para concessão de bônus; o “velho” Nova Escola já se baseava em parâmetros mais ou menos meritocráticos<sup>4</sup>, mas paulatinamente a política de gestão educacional caminhava para um perfil abertamente empresarial. Em 2008, o Sistema de Avaliação da Educação do estado do Rio de Janeiro (Saerj) chegava às salas de aula – o nome do sistema era, então, metonimicamente emprestado a uma avaliação de larga escala dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática aplicada ao fim do segundo semestre do ano letivo dos anos terminais de cada segmento<sup>5</sup>. Para conceder objetividade ao exame, em 2010 surgiria o “Currículo Mínimo” (CM) – um conjunto de certas habilidades e competências a serem desenvolvidas em algumas matérias (cujo número vem aumentando progressivamente desde então), com a meta de conceder uniformidade ao planejamento da rede. O então gestor da educação fluminense potencializou o alcance do Saerj, com a implementação de exames análogos bimestrais (uma avaliação diagnóstica chamada “Saerjinho”) que, combinados com simulações de fluxos de turmas (elaboradas a partir das médias lançadas pelos professores no sistema digital Docente *online*), gerariam um índice educacional próprio (um índice de qualidade escolar chamado “IDERJ”). O IDERJ e outros fatores de gerência são analisados anualmente pela SEEDUC, e as escolas que alcançam ou superam as metas que lhes são estabelecidas garantem um bônus salarial aos seus

<sup>4</sup> “Essa avaliação baseia-se em 17 critérios – que vão desde a gestão até a integração da escola com a comunidade, passando pelo desempenho dos alunos, índices de evasão e repetência – que a instituição de ensino deve atender para fazer jus às gratificações, que vão de R\$ 100,00 a R\$ 500,00, no caso de professores; e de R\$ 50,00 a R\$ 250,00 para os profissionais de apoio. Os diretores de escola, além dos R\$ 516,00 de salário e da gratificação relativa ao cargo, poderão receber mais R\$ 400,00, caso o estabelecimento onde trabalham consiga obter a pontuação máxima no Nova Escola.” Disponível em <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/222005>>. Acesso em 04 abr. 2014.

<sup>5</sup> Conforme informações disponíveis em <<http://www.saerj.caedufjf.net/saerj>>. Acesso em 04 abr. 2014.

profissionais. Este sistema, basicamente meritocrático e de cunho fordista, recebeu o nome de Gestão Integrada da Educação (GIDE).

Reencontramos, então, nossa esfinge à espreita, com os indícios de seu enigma pairando no ar. A esta altura, não é difícil defini-lo: que relação há entre a GIDE da SEEDUC e a progressão do Ideb do município de Mesquita? A resposta à charada – que aprendera em virtude de minha atuação como educador da rede estadual – é o uso de estratégias gerencialistas (como o controle de fluxo de turmas e o estabelecimento de avaliações de larga escala, por exemplo) como meio de alavancagem das estatísticas ligadas à educação pública. Embora a atual Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ainda não apresente um plano de bonificação baseado em cumprimento de metas (e, aparentemente, não pretenda fazê-lo), alguns indícios nos têm sugerido que a perseguição de resultados estatísticos vem ocupando o imaginário dos gestores da educação municipal – após a queda do Ideb, medidas administrativas foram tomadas para “reduzir danos” e tentar abrandar os prejuízos, dificultando a retenção de alunos. O paliativo não era, contudo, suficiente para resolver o problema de forma definitiva, e a dupla Saerj/Saerjinho foi então adotada pela prefeitura de Mesquita (2013), alterando as pré-orientações curriculares para o 9º. ano, graças aos exames importados da SEEDUC; jornadas pedagógicas foram empreendidas com o tema “avaliação” (2012) e, em 2013, em consequência disso, os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados na rede municipal (e, em especial, a recuperação chamada paralela) foram disciplinados pela Portaria SEMED nº 12, com cópia do documento encaminhada aos docentes da rede. No ano de 2013 tentou-se implementar uma avaliação diagnóstica unificada no 6º. ano, com base nos descritores para a Provinha Brasil, aplicada ao quinto ano (embora sem sucesso, por motivos de logística<sup>6</sup>). Embora discussões sobre avaliação escolar e seu disciplinamento sejam inquestionavelmente salutares a uma rede de ensino (mormente pública), a maior parte dos esforços empreendidos desde 2005 afetam vivamente – e de modo um tanto artificial – o fluxo de alunos, reduzindo as reprovações, e poder-se-iam explicar por que afetam os índices gerados pelas avaliações de larga escala, que dão as “mostras de qualidade” necessárias aos objetivos das políticas gerencialistas da educação. O gerencialismo

segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – *accountability* – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado. A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo

---

<sup>6</sup> Segundo informações coletadas em entrevista com os coordenadores de Língua Portuguesa e Atividade Complementar (Ati. Com.) – disciplina de análise e produção textual.

mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. (HYPOLITO, 2011, p. 1)

Em outras palavras, o gerencialismo traz práticas neoliberais de cunho empresarial para a administração pública com a intenção de:

- a) “otimizar” a prestação de serviços (“orientação para o cliente” e “eficiência de serviços”);
- b) “prestar contas” à sociedade (“programas de responsabilização e avaliação”); e
- c) aumentar a “produtividade” (atender ao modelo mercadológico de gestão).

A “otimização da prestação de serviços” visaria, aparentemente, à melhoria da educação oferecida pela rede municipal, e a “prestação de contas” remete a uma série de dispositivos legais (entre eles a própria LDB) que garantem transparência quanto a um serviço essencial prestado à população com uso de recursos públicos. Até este ponto, tudo vai bem; é o terceiro tópico que chama a atenção, por sua estranheza às relações estabelecidas dentro do serviço público e, principalmente, no que diz respeito à educação: “aumentar a produtividade”. Em termos pedagógicos, que significado teria “produtividade”? Qual seria o “produto” da atuação docente? Alunos “formados”? Se assim for, a régua usada para aferir a produtividade da escola será, indubitavelmente, o quantitativo de alunos que se aprovam ao final do ano letivo...

A decifração do enigma da esfinge, contudo, não nos afasta de nossa sina silenciosa. O itinerário fordista posto em prática pelo gerencialismo na educação, embora objetive principalmente a criação de indicadores favoráveis, tem um efeito secundário imediatamente mais danoso aos profissionais de educação, e eis aí nossa sina silenciosa: a precarização da atividade docente em virtude da busca por performatividade. Ball define a performatividade como

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2002, p. 4)

Como ferramentas, as avaliações de larga escala são úteis e de modo algum contrárias a um planejamento pedagógico coerente. Da mesma forma, desenvolver estratégias de contenção de reprovações é necessário e louvável, uma vez que a distorção idade/série é um escolho econômico, pedagógico e social dos mais graves em nossa educação, desmotivando multidões de estudantes e desvirtuando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se transforma – inadequadamente – em mero recurso de correção de fluxo. O problema surge quando ganham as avaliações e seus resultados proeminência sobre qualquer outro aspecto do

processo de aprendizagem, e os julgamentos que suscitam acabam valorizando uma pedagogia do exame; da mesma maneira, a correção de fluxo sem resgate de aprendizagens é mera economia, sem reais finalidades educativas. As consequências das ações gerencialistas são graves, e a primeira delas já se faz sentir no currículo mesquitense, ainda que brandamente, afetando o 9º. ano do fundamental, sobreposto, na prática, pelo documento da rede estadual. Também as restrições no número de reprovações e promoções de alunos com déficit de aprendizagem, sem estratégias paralelas de correção, sugerem mais preocupação com os números do fluxograma de turmas que com as pessoas “processadas” e transformadas em estatísticas.

As investidas gerencialistas sobre a educação tornam-se, sem dúvida, mais evidentes quando planos de bonificação exercem sobre os docentes pressão na busca de aprovações em troca de melhoria salarial. Mas, mesmo onde não há o “incentivo” da gratificação, pairando sobre uma classe profissional reconhecidamente mal remunerada – se considerarmos o universo dos profissionais de nível superior –, a precarização do trabalho docente se apresenta sempre que ideais performativos passam a nortear a educação; precarizam-se as relações profissionais, quando as pressões partem dos gabinetes às direções da escola, que por sua vez exigem de seus professores o cumprimento de metas; precariza-se a aprendizagem, quando a aprovação torna-se meta última, a despeito das evidentes carências discentes; precariza-se, por fim, o planejamento, quando a avaliação de larga escala surge como fim maior no horizonte escolar. Este trabalho tencionou, baseado nas declarações colhidas, ilustrar este quadro de deterioração da escola e de seus objetivos na perseguição de resultados estatísticos.

Merece especial atenção a importância dada aos números e às estatísticas. Como um processo tão complexo como a determinação do índice de desenvolvimento da educação se resume tão facilmente em um número? E por que não se questiona a absoluta validade atribuída a este processo? A obsessão por quantificação é facilmente explicada pelo fascínio do paradigma científico moderno, de cunho matemático. Nas palavras de Santos (2008, p. 27), “A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.” Ou seja, o “modelo de representação” equivale, fidedignamente, à “estrutura da matéria”, não importando os reducionismos implicados no processo, pois “o método científico assenta na redução da complexidade.” (SANTOS, 2008, p. 28)



Esta postura epistêmica de tomada de um recorte do real (geralmente balizada pela pena de Maat<sup>7</sup> das ciências) pela realidade plena é o que se chama “pensamento metonímico” (SANTOS, 2010). É desta forma que, a despeito de todas as suas lacunas, a estatística se torna panorama global da realidade (e não apenas uma faceta pontual, histórica e incompleta da mesma). E é assim que as estatísticas se tornam a realidade da educação, santificada com números, gráficos e propaganda na mídia.

Quanto maior a inclinação da balança da educação para o gerencialismo, mais os números destacam um recorte muito específico e restrito da realidade (mas que se transforma, à luz do pensamento metonímico da estatística moderna, em imagem da “Verdade”), e menos autonomia possuem os educadores, relegados ao papel de meros operadores de um planejamento exógeno. E não é só: se os índices derivados das manobras de políticas gerencialistas são indicadores absolutos de qualidade, quaisquer visões outras acerca de educação são negadas. Esteban (2010, p. 47) reconhece no conceito de qualidade instituído pelos resultados das avaliações externas, por exemplo, a normatização de sujeitos, culturas e aprendizagens, ou seja, a patente negação da alteridade em favor do “reconhecimento de uma única racionalidade e com a subalternização do conhecimento”.

O quadro sugere uma série de ações gerencialistas que, aparentemente, objetiva apresentar resultados favoráveis em educação através da alavancagem das estatísticas educacionais, com o auxílio, inclusive, de todo o processo que se dá ao redor das avaliações externas. Contudo, há que se observar que, muito provavelmente, a Secretaria de Educação mesquitense está apenas “seguindo a onda” (ou sendo arrastada por ela...), ou seja – frente a investidas gerencialistas atuantes “de cima para baixo” na administração pública, adequou-se como podia às demandas da pedagogia dos resultados. Há que se lembrar que as ações neoliberais presentes na esfera pública com o objetivo de mercantilizar serviços atuam de forma rizomática, espalhando seus ramos por meios de ação sub-reptícios, que se caracterizam “pela apropriação do comum, pela expropriação do comum, pela vampirização do comum empreendida pelas diversas empresas, máfias, estados, instituições, com finalidades que o capitalismo não pode dissimular, mesmo em suas versões mais rizomáticas” (PELBART, 2003, p. 29). Ou, resgatando a metáfora mitológica com que se iniciou nossa discussão: a despeito de todas as sutilezas das investidas do capital (a esfinge ardilosa) sobre a máquina pública, há motivações que ficam bem claras se observamos os indícios em torno do ataque (a sina silenciosa).

---

<sup>7</sup> Deusa egípcia que pesava os corações dos mortos, usando sua pena como medida. Aqueles cujos corações fossem mais leves que sua pena passavam ao Submundo.



Contudo, as intervenções do gerencialismo neoliberal sobre a educação da rede municipal de Mesquita não se dão de forma unilateral, com mansa anuência à conformação. O processo está sujeito a resistências diversas, tão sutis (e efetivas) quanto a espreita silenciosa da esfinge performativa. Toda uma Secretaria e seus funcionários decerto não seriam sujeitos meramente passivos, aguardando calmamente os ditames dos interesses do capital e se curvando, sem críticas, aos seus desejos. Deixando de lado Sófocles e tomando por empréstimo a teoria atomista de Epicuro, ou, em outras palavras, da tragédia (o mal inevitável) para a filosofia (a reflexão), ainda que o “vazio” dos desejos imperiosos do mercado impulse todos os “átomos” (agentes e objetos) numa mesma direção – o sucateamento ou o controle financeiro dos serviços públicos –, há sempre um clinâmen, um desvio sutil na trajetória dos “corpos”, que combina elementos e cria caminhos outros, desviantes e inesperados.

Partindo do binômio foucaultiano poder/sujeito, ainda que encaremos as investidas do gerencialismo performativista como o poder (coercitivo, conformador), e a SEMED e seus profissionais como os sujeitos a serem subjugados, há que se lembrar que o mesmo Foucault (1995, p. 234) chamava a atenção para “as formas de resistência contra as diferentes formas de poder”. Enquanto há indícios que sugiram uma pedagogia do exame em cultivo na rede, também se percebem indícios outros, que apontam para diversificadas estratégias de resistência à hegemonia policialesca das metas estatísticas. Os objetivos deste trabalho de pesquisa, frente a todo o contexto problemático delineado, são:

- reconhecer as estratégias gerencialistas de administração presentes na gestão da educação na rede de Mesquita, principalmente no que tange à construção e/ou adequação dos índices gerados pelas avaliações de larga escala;
- identificar traços de precarização do trabalho docente entre professores da SEMED, resultantes das pressões originadas na busca por resultados favoráveis em processos de avaliação externa (muito especificamente: a Prova Brasil);
- dada a identificação dos fatores que precarizam a atividade docente, perceber, através de indícios, as estratégias de resistência desenvolvidas pelos profissionais da rede para enfrentar as investidas gerencialistas sobre a educação.

Retomando Foucault, as lutas antiautoritárias, como a resistência de profissionais às investidas gerencialistas de um estado neoliberal, por exemplo, apresentam algumas

características básicas, dentre as quais saliento aquelas que me parecem mais pertinentes em consideração a este estudo:

a) Em primeiro lugar,

O objetivo destas lutas são os efeitos de poder enquanto tal. Por exemplo, a profissão médica não é criticada essencialmente por ser um empreendimento lucrativo, porém, porque exerce um poder sem controle sobre os corpos das pessoas, sua saúde, sua vida e morte. (FOUCAULT, p. 234)

Na mesma medida questionam-se os ditames gerencialistas não apenas porque afundam a educação no quase-mercado, mas também porque desempoderam os atores normalmente presentes nas escolas (observe-se o que se dera com o currículo da SEMED quando da implementação do Saerj/Saerjinho no município).

b) Em segundo lugar,

São lutas “imediatas” por duas razões. Em tais lutas, criticam-se as instâncias de poder que lhes são mais próximas, aquelas que exercem sua ação sobre os indivíduos. Elas não objetivam o “inimigo-mor”, mas o inimigo imediato. Nem esperam encontrar uma solução para seus problemas no futuro (isto é, liberações, revoluções, fim da luta de classe). Em relação a uma escala teórica de explicação ou uma ordem revolucionária que polariza o historiador, são lutas anárquicas. (FOUCAULT, p. 234)

O objetivo precípua da resistência, como se observará, é escapar às pressões exercidas por um gerenciamento performativista. Tais lutas, não raro, permanecem nas instâncias da própria SEMED (quando não se circunscrevem aos muros da própria escola, sem influências externas ou tentativas de organização de um plano contra-hegemônico para toda a rede, por exemplo).

c) Em terceiro lugar,

São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. Estas lutas não são exatamente nem a favor nem contra o “indivíduo”, mais que isto, são batalhas contra o “governo da individualização”. (FOUCAULT, p. 234-235)

Estranhamente, para padronizar, as políticas gerencialistas estimulam o individualismo através de um clima de competição. Esta competição se dá com critérios “idôneos”, partindo do pressuposto de uma (somente nominal) igualdade entre docentes e instituições, negando singularidades importantes. Afonso (2007), afirma que as avaliações externas, por exemplo, da forma como são utilizadas, vêm a “promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo, desta forma, um efeito de concorrência e hierarquização” (p. 14). Resistir a este estado de coisas é negar a coerção à própria identidade e valorizar o espírito de comunidade.

d) Em quarto lugar, “São uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação: lutas contra os privilégios do saber. Porém, são também uma oposição ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas.” (id., p. 235)

Os *rankings* criados pelo gerencialismo educacional distorcem e reduzem a ideia de “qualidade” a uma escala matemática verificável de modo linear e simplista, e desconsideram as possibilidades de interpretações outras para qualidade(s).

e) Finalmente,

todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. (FOUCAULT, p. 234-235)

Todas as relações – interpessoais, trabalhistas, culturais – são redefinidas pelo mercado e por seus objetivos de produção e consumo. Parte da resistência se encontra na recusa à redução de nossa individualidade pelo pensamento científico (superficialmente) positivista ou por critérios meramente administrativos.

Faz-se necessário observar *in loco* os efeitos da obsessão performativa gerada pela perseguição de resultados em avaliações de larga escala. Tal obsessão desvia os professores do que julgam ser uma ação educativa de qualidade em direção a uma espécie de roteiro educacional não muito diferente de um ensaio teatral – adestram-se alunos (aula após aula) para responder adequadamente às questões dos exames oficiais, em cega obediência a uma lista de descritores que podem ou não se relacionar com a mundividência dos discentes – cujo objetivo maior é uma *performance* satisfatória durante a Prova Brasil ou avaliações análogas (a *tour de force* da educação). Aqui, o conceito de “ação dramaturgica” (GOFFMAN, apud SARMENTO, 2003) é levado às suas últimas consequências; isso sugere que apenas um mergulho no cotidiano escolar – este “*espaçotempo* do desprezível, do irrelevante, do episódio, do fragmento, da rotina” (ESTEBAN, 2003, p. 127) – pode ilustrar em que medida os atores sociais têm sua espontaneidade nas interações escolares colonizada pelo pensamento metonímico, neste caso, representado pela ânsia de performatividade, que domina a escola e impõe sua dinâmica de ensino e seus juízos de valor acerca do que se julga ser qualidade.

Perceba-se que este estudo não intenciona focalizar o cotidiano, embora encontre nele uma seara, um “fio de Ariadne”, que me pode conduzir ao meu objetivo. Tampouco, apesar do uso ocasional de tabelas, índices e estatísticas, trata-se de um trabalho quantitativo – longe disso. Os números servem-me de pistas e indícios a serem observados ou como sugestões para inferências outras, que divirjam de reducionismos simplistas ou do que se pode ler à

superfície. Meu campo de observação, o “labirinto” em que me atiro voluntariamente, são os meandros da escola municipal que aqui designarei pelo nome E. M. Alberto Caeiro, situada no bairro de Edson Passos, Mesquita. Ocasionalmente, os caminhos tortuosos do fio a que me pego me levaram a outros locais, principalmente durante os Centros de Estudos (CEs), nos quais professores e coordenação geral das disciplinas de Língua Portuguesa e Atividade Complementar se encontravam. Tais CEs se deram em uma das maiores escolas da rede, que aqui recebeu a alcunha de E. M. Dr. Ricardo Reis. Mas, foram incursões esporádicas, com objetivos específicos (como entrevistar os coordenadores das disciplinas), e logo retornei ao meu campo, o nicho em que observo em primeira mão os efeitos da performatividade e do gerencialismo sobre os professores.

O percurso metodológico aqui adotado merece especial atenção, uma vez que estou inserido no campo que escolhi para pesquisa. Encontramo-nos, hoje, no limiar de uma mudança paradigmática, em que as humanidades aos poucos se despem do positivismo matemático, “neutro” e “impessoal”, simplesmente porque nos pronunciamos de algum lugar, sob determinada ótica, construída por uma dada vivência. A metodologia aqui adotada distancia-se da perspectiva do “ponto zero” criticada por Castro-Gomez (apud GROSGOUEL, 2010), que se coloca para além de qualquer ponto de vista, julgando-se neutra e ignorando a localidade e parcialidade de sua posição. Admitindo que “conhecemos a partir do conhecido” (SARMENTO, 2003, p. 96-97), coloquei-me na perspectiva de uma pesquisa a partir da vivência cotidiana característica de minha atividade como docente de escola(s) pública(s) situada(s) em regiões periféricas da Baixada Fluminense, no município de Mesquita. Assumindo o conceito de “deriva”, de Maturana – “um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias” (apud ESTEBAN, 2003, p. 132) –, a pesquisa se organizou de acordo com as demandas exigidas pelo objeto de estudo, a rotina escolar (nosso pano de fundo) e os atores que focalizamos, professores e coordenadores da rede municipal de ensino, a maior parte deles lotada na E. M. Alberto Caeiro. O objetivo foi levar a cabo uma pesquisa qualitativa que não ignorasse que os elementos pesquisados não eram meros objetos, mas sujeitos entre os quais nos inserimos e cujo paradigma compartilhamos – “Não pesquiso o problema do outro, mas o meu próprio problema, mesmo que o encontre através do outro” (ESTEBAN, 2003, p. 140). A coleta de dados deu-se na escola, mediante a utilização de entrevistas com os profissionais de ensino (estruturadas e semiestruturadas, principalmente, após ajustes necessários à percepção do envolvimento dos sujeitos e também do meu, como pesquisador), para observar suas visões acerca dos resultados do Ideb e das pressões e julgamentos que ocasionam. A análise das

evidências levou em consideração o binômio expectativa de aprendizagem/imposições do sistema baseadas na busca de índices, de modo a desvelar um contexto (e os mecanismos de adaptação e resistência dos docentes ao mesmo) obumbrado pelos números oficiais. No terceiro capítulo, retomarei esta discussão com mais profundidade, à luz também dos conceitos de colonialidade e decolonialidade, que ajudaram a balizar a organização dos indícios de agência gerencialista e resistência contra-hegemônica e as possíveis inferências sugeridas pelo quadro.

Como já illustrei, trata-se neste trabalho da observação do contexto escolar em que me insiro – meu campo específico foi a E. M. Alberto Caeiro, embora aqui e ali apresente depoimentos colhidos em CEs diversos, todos realizados fora da escola. Não desejei, com este estudo, meramente apresentar os desserviços dos métodos de avaliação em larga escala e a geração de índices para a educação brasileira. Antes, tencionei focalizar as condições da atividade docente que sofrem severas deteriorações em condição dos juízos de valor que nascem da “fria análise” dos dados que emergem nos índices. Genérica e superficialmente, os professores são socialmente responsabilizados por índices positivos ou negativos, e essa responsabilização, em qualquer caso, gera pressões difíceis de suportar a longo prazo – resultados positivos podem, de um ano a outro, sofrer quedas cuja origem escapa ao controle da escola, e resultados negativos invisibilizam suas verdadeiras causas e apenas apresentam a equipe pedagógica como culpada por eventuais fracassos. Devo, também, deixar claro que não pretendi apresentar um exame exaustivo das conseqüências gerencialistas e performativas sobre a educação; antes, o que se quis foi apresentar um exemplo microscópico e pontual que, talvez, guardadas as devidas proporções, nos sirva para ilustrar um paradigma de análise aplicável a tantas outras escolas públicas de nosso país, submetidas a políticas não muito diferentes das que encontrei e com condições socioeconômicas não muito distintas das presentes na E. M. Alberto Caeiro.

O título deste trabalho traz duas figuras mitológicas, e muitas outras já apareceram e ainda aparecerão. Como já dissera o poeta português Fernando Pessoa – de quem pego por empréstimo os heterônimos para nomear as escolas por que circulei –, “O mito é o nada que é tudo”, ou seja, o mito é o arquétipo da experiência humana transcendentalizada, tornada universal. Os grandes mitos falam a todos os homens e falaram a mim desde muito cedo, em especial (mas não exclusivamente) os gregos. A presença dos mitos nos capítulos deste trabalho é um tributo às histórias que me embalaram a infância e à minha formação em Letras. Todas as alegorias deste trabalho são explicadas tão logo apareçam em títulos e subtítulos,

exceto aquelas que figuram justamente no título deste trabalho, que justificarei nas próximas linhas.

Hércules e Prometeu estão entre as mais conhecidas personagens da mitologia clássica, e possuem trajetórias inversas, que se cruzam num quiasmo<sup>8</sup> mitológico: este cai em desgraça ao trair os privilégios de sua casta, as imortais deidades do Olimpo, por amor à humanidade; aquele elevou-se à condição divina por sua ascendência e sua bravura. Caminhos opostos que tão bem ilustram a trajetória docente nos campos da performatividade e do gerencialismo.

Prometeu era um titã, filho de Jápeto, da mesma natureza que Cronos e Saturno, ancestrais de Zeus, e essencialmente tão divino quanto todos os outros deuses do Olimpo. Mas incorreu na ira do deus dos deuses, quando subtraiu da forja de Hefesto o fogo, privilégio dos olímpianos, e o deu aos mortais. A compaixão moveu Prometeu, que vira que os homens, tão despojados de virtudes que os protegessem dos demais seres, acabariam sendo caçados e mortos por todas as outras feras. A pena do titã a esta traição foi exemplar – atado a uma rocha com grilhões inquebráveis forjados pelo mesmo Hefesto de quem tirara o fogo, Prometeu ficava exposto à fúria inclemente dos elementos, e tinha seu fígado devorado todos os dias por uma águia (o animal símbolo do poder de Zeus). Assim ele permaneceria até o fim dos tempos, como recompensa à sua compaixão.

Hércules, filho do grande Zeus, nasceu de um ventre mortal – era filho de Alcmena, que Zeus possuía através de um de seus engodos, tomando a forma de Anfitrião, seu marido –, e tornou-se divino em virtude de suas grandes realizações; após seus memoráveis doze trabalhos, foi envenenado por sua enciumada esposa, Djanira, que, enganada pelo centauro Nesso, acreditou ter untado as vestes do marido com um filtro que o faria amá-la eternamente. Como o veneno penetrava muito lentamente no corpo vigoroso do herói, causando-lhe uma morte excepcionalmente lenta e cheia de agonia, este decidiu preparar a própria pira funerária e deitar-se nela para dar fim às suas vicissitudes. Sob o olhar compadecido dos deuses, Hércules queimou, mas Zeus decretou que, em virtude de seu heroísmo, apenas sua porção mortal pereceria, mantendo-se intacta sua parte divina. Assim ascendeu ao Olimpo, divinizado por sua conduta, seus feitos e sua genealogia.

Prometeu e Hércules, antípodas mitológicos que bem definem a condição docente que se quis investigar neste trabalho. Os docentes, como Hércules, batem-se em recontros cada vez mais difíceis, com trabalhos que lhes desafiam os limites em termos pessoais e profissionais, colocando à prova sua compaixão, seu entusiasmo e seu idealismo. Mas sua

---

<sup>8</sup> Figura de retórica caracterizada pelo cruzamento de construções sintáticas, que trocam sua posição em versos ou orações.

recompensa não é a divindade, e sim o ordálio de Prometeu – as hercúleas tarefas da docência parecem mais e mais se escalonar, dando origem a uma série de fracassos que se acumulam mas, em termos sociais e políticos, ainda devem ganhar a aparência de sucessos, para que se cumpram as metas traçadas pela agenda gerencialista neoliberal (aumento do Ideb, índices de promoção, aumento das taxas de concluintes, etc.). Eis aí a tantálica<sup>9</sup> ironia da precarização do trabalho docente em face das exigências da performatividade e do gerencialismo que caracterizam a atual política pública de administração – perseguimos metas que não se cumprem, mas tornam-se mais exigentes de ano a ano. Contudo, como as políticas públicas, orientadas pelos ditames neoliberais mercadológicos, não podem fracassar, mecanismos outros são colocados em movimento para garantir a aparência de sucesso, precarizando a ação docente e sucateando, na prática, a educação pública, como se pretendeu ilustrar aqui.

Desenvolvendo o trabalho de pesquisa, sua organização assume a seguinte forma: no primeiro capítulo, discuto os mecanismos de ajuste dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb) às expectativas estabelecidas pelas projeções de metas. Tais ajustes se dão em busca de um determinado padrão do que se compreende por qualidade – termo cuja significação é também discutida. Julguei importante que se desvelasse o que realmente se entende por “qualidade” na educação, se é que podemos eleger um significado único para termo tão ricamente polissêmico. Por fim, exponho algumas características do campo que considere pertinentes, e os modos pelos quais fiz a leitura dos dados que se me apresentaram.

No segundo capítulo, descrevo aspectos do município de Mesquita importantes ao contexto e aos objetivos desta pesquisa, assim como sua relação com as avaliações externas. Exponho características do pano de fundo social da prova que julguei pertinentes a esta discussão. Cabem ainda, aqui, algumas observações acerca do que se compreende por “periferia”, na tentativa que fiz de definição do campo e de seu entorno. Levanto, em seguida, discussões acerca da Prova Brasil e do modo como se tornou um instrumento certificador de qualidade (e como a ideia de qualidade se restringiu a um só modelo com isso). Discuto, por fim, a inserção das avaliações Saerj/Saerjinho, oriundas da rede estadual do Rio de Janeiro, no contexto do município e suas implicações. Dou especial atenção não apenas à questão da aparente invasão gerencial da SEEDUC sobre a SEMED, mas ao discurso que ratifica a

---

<sup>9</sup> Tântalo fora punido pelos deuses por dar os manjares divinos aos homens, para que deles tomassem conhecimento. Foi amaldiçoado com fome e sede eternas, que jamais se saciariam porque as águas dos regatos recuavam diante de sua presença e as árvores dos campos recolhiam seus galhos, negando-lhe seus frutos.

adoção destas avaliações de larga escala como instrumentos que “ajudam” os professores a preparar seus alunos para a Prova Brasil e exames similares.

No terceiro capítulo, discuto indícios das estratégias de resistência dos educadores da rede às investidas do gerencialismo neoliberal sobre a educação, a partir de meu campo de observação. Chamo, primeiramente, a atenção para os mecanismos de pressão por resultados típicos da filosofia performativista. Em seguida, elenco seus efeitos precarizantes, com base em estudos bibliográficos e (especialmente) observações e depoimentos colhidos no campo.

Finalmente, apresento nas considerações finais panoramas possíveis do modelo que se construiu com minha leitura dos dados, sempre imbricados com o referencial teórico com o qual me profilei.



## 1 ACCOUNTABILITY... INVISIBILITY: OCULTANDO À VISTA DE TODOS

Símbolos. Tudo símbolos...

Se calhar, tudo é símbolos...

Serás tu um símbolo também?

*Álvaro de Campos*

O anglicismo *accountability* é frequentemente compreendido como “prestação de contas”; contudo, esta não é uma tradução literal (nem exaustiva), e o vocábulo continua a ser insuficientemente compreendido na educação.

Afonso (2010), baseado em definição de Schedler, oferece três dimensões estruturantes para a melhor compreensão de *accountability*: uma dimensão de informação, outra de justificação e uma terceira de imposição ou sanção. Diz o autor que

Num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações, sendo esperado, em qualquer caso, que haja da outra parte a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado. (AFONSO, 2010, p. 149)

Segue explicando que informar e justificar se resumem a uma “obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*<sup>10</sup>)” (AFONSO, 2010, p. 149) – atividade que, segundo Schedler, tem uma feição informativa e outra argumentativa, uma vez que se vale de procedimentos que têm por objetivo não apenas comunicar fatos de uma determinada natureza, mas convencer quanto à sua pertinência ou validade. Por fim, a par da *answerability* há também “uma dimensão impositiva, coativa ou sancionatória (*enforcement*) – integrável, neste caso e segundo o nosso ponto de vista, no que poderia designar-se de pilar da responsabilização.” (AFONSO, 2010, p. 149)

Em virtude dos objetivos desta pesquisa, enfoquei a dimensão sancionatória (*enforcement*) da *accountability*, uma vez que a performatividade do gerencialismo educacional “dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2012, p. 472). Considerando-se o contexto em que se deu esta pesquisa, foi levada em conta a responsabilização derivada dos julgamentos suscitados pelos resultados tornados públicos das avaliações de larga escala – no caso específico do município de Mesquita, o Ideb. “O Ideb tornou-se a forma privilegiada e

---

<sup>10</sup>Responsabilidade ou “responsividade que consiste na explicação motivada dos fatos perquiridos.” (MOTA apud AFONSO, 2010)

frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país.” (SOARES & XAVIER, 2013, p. 904) Assim, “prestam-se contas” à população com a oferta de índices fáceis de se compreender e prontos para o julgamento sem profundidade do senso comum, mas ocultam-se as causas para o fracasso escolar, ou pior: camufla-se este mesmo fracasso, fazendo-o parecer um sucesso relativo.

Para que se compreenda, contudo, de que modo a responsabilização atinge o trabalho docente, causando sua precarização, há que se discutir o que é a “qualidade” aferida pelo exame e os critérios utilizados para balizar os julgamentos.

Início as discussões neste capítulo com os dispositivos legais garantidores da educação, tentando definir também qual é o significado da palavra “qualidade” quando associada à educação. O vocábulo possui um amplo espectro semântico, que pode variar dependendo do ponto de vista a partir do qual se define: a ótica dos alunos, dos professores, do poder público ou do senso comum.

Em seguida, à luz dos dados já coletados, procuro sistematizar os indícios que sugerem dispositivos postos em ação para amoldar os resultados estatísticos oriundos das avaliações em larga escala às expectativas projetadas para a educação. Como já exposto na introdução, os recursos de contingência utilizados em educação muitas vezes se contentam em aparentar eficácia, o que em geral é mais simples, econômico e conveniente que ser de fato eficaz. Assim, malabarismos legais e estatísticos são combinados em um esforço para amoldar a realidade um modelo desejado.

### **1.1 Seguindo o fio de Ariadne: o labirinto do campo e as encruzilhadas metodológicas**

Este trabalho é um esforço de contar a história a partir do limite, da periferia. Todo este esforço se resume na hercúlea tarefa de deslocar para o centro aquilo que durante toda sua existência foi (e ainda é...) empurrado para a margem, longe dos holofotes, oculto na penumbra. Assim sendo, não poderia caminhar as searas costumeiras, que conduzem e sempre conduziram (e conduzirão) aos campos conhecidos da certeza matemática, do reducionismo numérico, da generalização fácil; então, “Procuro despir-me do que aprendi”, como apregoa o mestre Caeiro<sup>11</sup>, e olvidar meu pensamento cartesiano, abandonar toda a ganga de certezas

---

<sup>11</sup>Heterônimo do poeta português Fernando Pessoa, empregado aqui, inclusive, para nomear a escola em que conduzi esta pesquisa.

positivas que me moldaram a consciência e pintaram meus sentidos, para que possa ver e ouvir com olhos outros, a fim de encontrar outras (e provisórias) verdades. Este breve comentário serve de introdução e justificativa ao campo em que atuo e à minha opção de abordagem do mesmo. Falo do pedaço de chão em que me situo – à margem em tantos sentidos quanto se possa pensar – e isso exige de mim um rigor metodológico especial, ainda que não se trate do rigor que transforma em eco disforme das ciências ditas “duras” as ciências humanas. “*A neutralidade da pesquisa é uma quimera*”, nos adverte Costa (2007, p. 49, grifos no original).

Feitos estes esclarecimentos, começemos a pontuar a metodologia adotada neste trabalho de pesquisa.

### 1.1.1 Episteme e metodologia: sob a toada de Orfeu, sob a direção de Tífis

Os argonautas eram grandes heróis mitológicos que partiram em perigosa demanda para buscar o Velocino de Ouro, uma relíquia mágica muito poderosa. Dentre eles encontravam-se Orfeu, filho de Apolo, e Tífis, discípulo da deusa Atená. A função deste era guiar o navio, dada sua imensa sabedoria; daquele, cadenciar com sua música os trabalhos dos remadores e sobrepujar, com sua voz divinal, o ardiloso canto das sereias. São metáforas adequadas para as bússolas deste trabalho – a metodologia (Tífis) guia o tratamento dos dados colhidos sob o ritmo de determinada episteme (Orfeu).

Esta pesquisa centra-se em apenas uma escola, embora ocasionalmente sejam aqui retratados depoimentos de profissionais externos à E. M. Alberto Caeiro. Isso ocorre em virtude dos CEs, que reúnem os profissionais da rede cerca de uma vez ao mês para discussões pertinentes ao trabalho pedagógico. Estes depoimentos são úteis porque ilustram a situação da rede; pintam um quadro que expõem o contexto em que se insere meu campo e demonstram condições similares às dos docentes da E. M. Alberto Caeiro, ratificando algumas de minhas colocações acerca da precarização do trabalho docente derivado da busca por performatividade. Falando neles – os docentes –, em respeito à confidencialidade, substituí seus nomes em todas as ocasiões – assim como se dá com as escolas da rede municipal de Mesquita que visitei para a composição desta pesquisa, que receberem nomes fictícios derivados da heteronímia de Fernando Pessoa, os docentes ouvidos ou entrevistados tiveram sua identidade resguardada por pseudônimos. As alusões às falas colhidas nos CEs são creditadas a professores designados através de nomes iniciados por consoantes – procedi desta

forma para que não pudesse haver confusão entre tais professores e os da Alberto Caeiro, designados através de nomes iniciados por vogais. Ao contrário das colocações dos docentes do campo, registrados em entrevistas, os depoimentos colhidos nos CEs foram registrados em meu diário de campo. Embora não sejam tão fiéis quanto às entrevistas em sua forma (uma vez que são produto de verdadeiro exercício de taquigrafia e reconstrução de memória), o são certamente quanto ao seu conteúdo – mantive-me fiel ao “espírito que vivifica” cada declaração, sem alterá-las em sua essência, quando as registrei na “letra que mata”.

Como já expus, a metodologia de pesquisa a que aderi encontra-se no limiar de uma mudança paradigmática; diz-nos Veiga-Neto, acerca das palavras de Khun, que

Ele diz que um mais ou menos longo período de *ciência normal* – em que as regras de um paradigma dominante são seguidas implicitamente – acaba acumulando *anomalias* – elementos, fatos e medidas não previstos e não explicáveis pelo paradigma dominante – em tal quantidade que se gera uma *crise*. Dessa crise resulta que muitos abandonam o paradigma e passam a aderir a outro, capaz de acolher aquilo que no primeiro era visto como anomalia e até valer-se delas como peças de um novo quebra-cabeça. A crise se manifesta como um incômodo: uma desconfiança e até uma descrença no paradigma. Então, a cada período de *ciência normal* sucede um breve período de ciência extraordinária a qual, logo, vai se tornar uma ciência normal, a nova ciência normal. (VEIGA-NETO, 2007, p. 40)

Encontramo-nos justamente numa crise paradigmática, em que o positivismo, por si só, já não é visto como uma fonte precisa e confiável de respostas. O que antes era anomalia (nas palavras de Khun) – a circunstancialidade da pesquisa, a historicidade de sua produção, o posicionamento do pesquisador –, hoje são elementos que não se podem descolar do processo de pesquisa científica. O sujeito cartesiano, isolado de seu objeto e posicionado no “ponto-zero” aqui já questionado (“a visão de Deus”), é uma impossibilidade neste momento de transição, em que a física quântica coloca em cheque as medições absolutas. A este respeito se coloca Zaccur, ao afirmar que

Começa a se insinuar a necessidade de se problematizar a adequação do método ao objeto que nos escapa, que resiste a ser silenciado e está em permanente movimento. Como pensar, por exemplo, um detalhamento metodológico, que possibilite a reprodução do experimento como critério de validação, quando a vida em movimento não permite a exata repetição dos acontecimentos sociais? Como separar informações factuais dos dados significativos a partir de uma pretensa interpretação asséptica, garantia da apresentação objetiva de resultados? Como realizar a discussão comparativa dos resultados obtidos em experimentos anteriores, emitindo juízo de valor sobre eles, apartados do sujeito que os interpreta? Como pensar princípios universais quando se trata do humano, datado e localizado? E, sobretudo, como separar o olho do cérebro que compreende e regula o que cada um pode ver? (ZACCUR, 2007, p. 71)

Ou seja, levando-se em consideração que o objeto de pesquisa das humanidades é por si só um agente dinâmico, imprevisível e incontrolável, em tudo similar ao pesquisador, novas ferramentas metodológicas se fazem necessárias. E continua, afirmando que

a transferência acrítica do modelo das ciências naturais para as ciências humanas evidencia uma inadequação por princípio. Em lugar de experimentos *reproduzíveis*, envolvendo objetos passivos (em termos absolutos), é do humano, essencialmente dialógico, que se trata; em lugar de informações factuais, há situações interativas, implicando sujeitos e contextos; em lugar de resultados conclusivos, quando muito, a pesquisa poderá dizer do que se apresenta como tal num dado contexto, segundo determinada compreensão que condiciona o ver. (ZACCUR, 2007, p. 72)

Dado meu objeto de pesquisa e o modo como me coloquei a interpretar os dados colhidos no campo, dediquei-me a um exercício de hermenêutica do cotidiano. E, devo acrescentar, embora este não seja um trabalho acerca do cotidiano, especificamente, o dia a dia é a moldura em que se enquadra o objeto a que me dedico – é nele que se delineiam os efeitos nocivos do gerencialismo e da performatividade sobre a ação docente, e por isso dedico tempo considerável à sua observação. “O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele”, já dissera Costa (2007, p. 148) – neste caso, o olhar extrai o objeto do cotidiano e delimita suas fronteiras.

Utilizei, para a composição deste trabalho, dados de quatro origens distintas: o diário de campo, em que registrei colocações de diversos docentes durante CEs que observei na E. M. Dr. Ricardo Reis – acompanhei nove deles, durante o ano letivo de 2014 – e reuniões pedagógicas da Alberto Caeiro (houve três delas, no mesmo ano); documentos enviados da (então) SEMECTEL, (posteriormente) SEMED e atual Secretaria Municipal de Educação, Turismo e Lazer (SEMETEL) à direção da escola e aos seus docentes; dados extraídos dos *websites* Qedu, Portal Ideb (sítios digitais financiados por organizações empresariais que organizam os dados oriundos do INEP) e do próprio INEP, nos quais se analisam os dados fornecidos pelo Saeb; e, por fim, entrevistas colhidas entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (especificamente, professoras do quinto ano e sua coordenadora pedagógica) e professoras dos anos finais (do 9º. ano, para ser exato, de Língua Portuguesa) da E. M. Alberto Caeiro, e com os coordenadores de Língua Portuguesa e At. Com. da rede. Assim sendo, o *corpus* sobre o qual me debrucei foi resultado de escuta, re-escuta, leitura e síntese de entrevistas estruturadas e (principalmente) semiestruturadas, registros em diários e análise de documentos. Não raro, saltavam das entrelinhas, dos comentários de fundo, depoimentos que se tornariam essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Em muitas ocasiões, tais depoimentos surgiam de um verdadeiro trabalho de “garimpo”, pois as entrevistas se deram todas na escola, em momentos de pausas negociadas, quando estagiárias ou substitutas regiam as turmas, às vezes mesmo na própria sala de aula, quando boa parte dos alunos se encontrava em atividades de leitura na biblioteca. Por isso, não raro os sons de

fundo da escola “emolduravam” as entrevistas, o que me exigiu redobrada atenção durante escutas e transcrições.

Inicialmente, as entrevistas seguiam um padrão bem estruturado a partir do roteiro fornecido pelo Observatório das Periferias, para o qual eu fazia pesquisas como bolsista. Muitas perguntas do roteiro eram interessantes para minha pesquisa porque abordavam conhecimentos e opiniões das docentes acerca da Prova Brasil e do Ideb e, embora eu continuasse me utilizando do roteiro durante a elaboração deste trabalho, mais e mais comecei a derivar do mesmo durante as entrevistas. Isso se deu porque, após a elaboração de meu primeiro relatório de pesquisa, ouvindo repetidas vezes as respostas de minhas entrevistadas, percebi que excelentes oportunidades de exploração do assunto perdi por me circunscrever às perguntas do roteiro. Nas palavras de Silveira (2007, p. 132), “efetivamente, concebe-se a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” Minha visão da entrevista em minhas primeiras experiências seguia a lógica da “extração da verdade”; imaginava que o roteiro era uma espécie de “estrada de tijolos amarelos” da qual eu não poderia me desviar, sem graves prejuízos à “Verdade”. Foi uma experiência de muita valia para mim, pois desde então tornei o roteiro um ponto de partida, mantendo as questões que julgava cruciais e agarrando “ganchos” da conversa que julgava úteis à pesquisa tão logo eles surgiam. Foi esta percepção que, enfim, sugeriu-me que eu poderia provocar verdades outras – sem o V maiúsculo, uma vez que desta “Verdade” transcendente nada mais podemos obter, com honestidade, que uma sutil e limitada aproximação, demarcada por nossa temporalidade e contexto. Ou, com mais profundidade (e poesia), retomando Foucault, “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o *descaminho* daquele que o conhece?” (apud Costa, 2007, p. 13, grifo da autora sobre o original)

### 1.1.2 Uma odisseia: à deriva em águas conhecidas

A metáfora foucaultiana do *descaminho* daquele que sabe aponta outro mito – o do turbulento retorno de Odisseu, rei de Ítaca, a seu lar, após o fim da guerra de Troia. Após cegar o filho do deus marítimo Posêidon, o terrível e faminto ciclope Polifemo, que o encarcerara e à sua tripulação, o herói foi punido pelo senhor dos mares com uma série de tribulações enquanto navegava de Troia à sua ilha. Isso alongou sua viagem de regresso em muitos anos, e, embora o caminho não fosse de fato desconhecido para ele, sua deriva o

conduziu a experiências novas e inusitadas. Assim como Odisseu, estive à deriva em águas conhecidas, mas diferentemente do herói, o fiz voluntariamente e não podia afirmar, com certeza, aonde chegaria.

Situemos agora o labirinto por onde me descaminhei, o campo. Ao contrário de que se espera normalmente – a abordagem primeiro dos aspectos mais amplos, até se chegar às especificidades, ao particular –, abrirei meu foco paulatinamente, partindo do específico para o geral, ou seja, da escola para o bairro e, então, para o município. Este modelo descritivo é especialmente importante neste trabalho porque determina não só a natureza da escola, mas ratifica as características que mais nos interessam ao situá-la em uma localidade que pode ser classificada como uma periferia urbana.

A E. M. Alberto Caeiro situa-se no bairro de Edson Passos, no município de Mesquita, na Baixada Fluminense. Há poucos anos, foi reformada, com direito a reinauguração em dezembro de 2012, quando a administração anterior se despedia, e sofreu um redimensionamento de seus espaços. Ela possui dois prédios – a estrutura principal e um prédio anexo, que era pré-existente à reforma, mas que foi ampliado e remodelado após a mesma. Possui quinze salas de aula – sete no prédio principal (que abriga também o auditório, a direção, a secretaria, a sala dos professores e o refeitório), e oito na expansão (onde também se encontra a biblioteca) –, que funcionam nos três turnos. Seu público-alvo é, predominantemente, de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, embora atendesse também aos anos finais (apenas o 6º. ano, contudo, e do qual abriu mão com o término de 2015), à educação infantil e à EJA. Após sua reforma, expandiu o número de salas de aula e redimensionou outros espaços (como a quadra poliesportiva, a biblioteca e o auditório), embora ainda sofra com problemas estruturais antigos (uma infiltração persistente no teto do segundo andar do prédio principal).

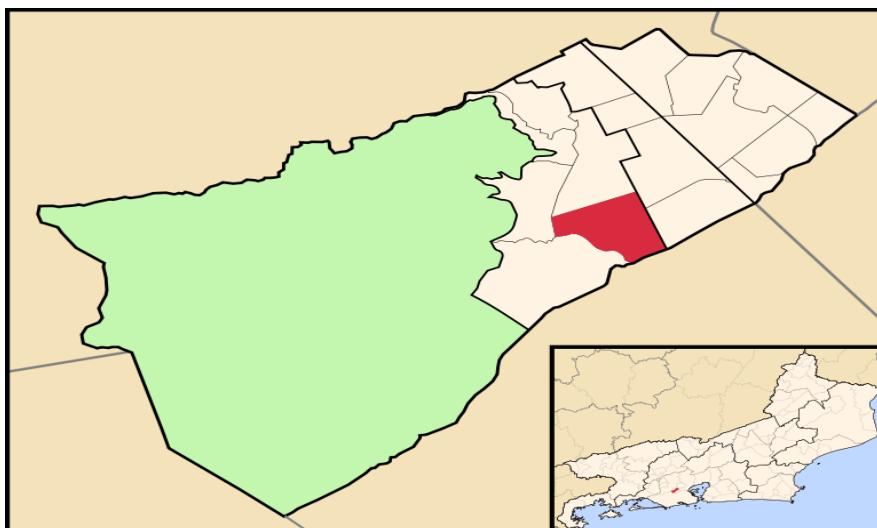
O bairro de Edson Passos, por sua vez, faz limite com os bairros de Cosmorama, Vila Emil, Centro, Santa Terezinha, Chatuba e com o município de Nilópolis. Dentre os vizinhos, tornou-se “notória” a Chatuba em virtude de uma chacina promovida por traficantes, em setembro de 2012, na qual seis jovens foram brutalmente torturados e mortos. Os alunos da Alberto Caeiro provêm, predominantemente, de Edson Passos e da Chatuba, embora alunos de bairros mais distantes também estejam presentes, mas em menor número, em virtude de transferências realizadas por motivos diversos ao longo do ano.

É um bairro predominantemente residencial, ocupado por uma população proletária que transita entre as classes média e baixa. Há também uma vida comercial significativa, com direito a um grande supermercado varejista, muitas lojas menores e uma feira que ocorre junto



à praça todos os sábados; praça esta que serve de terminal rodoviário e onde também se situa uma estação da Supervia, do ramal de Japeri, que atende às necessidades de transporte de seu bairro-sede e dos bairros adjacentes, o que acaba por lhe conferir ares de “centralidade”.

Figura 1 – Edson Passos (em vermelho), em relação a Mesquita e ao estado do Rio de Janeiro



Fonte: Edson Passos (Mesquita).

Mesquita, por sua vez, é o mais jovem município da Baixada Fluminense (emancipado em 1999). Comparado a Nova Iguaçu (do qual herdara seu território), é um município pequeno e bem menos populoso (Nova Iguaçu conta com 521,247 km<sup>2</sup> de área da unidade territorial e população estimada, em 2013, de 804.815 habitantes, contra 39,062 km<sup>2</sup> e 170.185 habitantes estimados, no mesmo ano, de Mesquita), embora mais densamente povoado – a densidade demográfica de Nova Iguaçu é de 1.527,60 habitantes por km<sup>2</sup>, bem menor que a de Mesquita (4.310,48)<sup>12</sup>. Tais comparações ilustram as condições mesquitenses em contraste com uma cidade mais antiga e economicamente mais estruturada da Baixada Fluminense.

Tabela 3 – Informações gerais sobre o município de Mesquita

População estimada 2013	170.185
População 2010	168.376
Área da unidade territorial (km <sup>2</sup> )	39,062
Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	4.310,48
Código do Município	3302858

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014.

<sup>12</sup>Informações disponíveis em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em 22 abr. 2014).



Note-se que, neste tópico da pesquisa, já se encontram dois escolhos em termos de categorização – o primeiro deles derivado da noção de “periferia”, conceito designado por vocábulo polissêmico, com propensão a interpretações diversas (interpretações estas, em grande parte, dependentes do leitor e sua mundivisão), e o segundo, o próprio conceito de Baixada Fluminense, expressão cujo significado possui não só conotações geográficas, mas também políticas e sociais. Devemos atentar para o fato de que tanto Baixada Fluminense quanto periferia não contam com uma unanimidade acadêmica no que diz respeito à sua significação e, tanto pior, estão sujeitas a matizações ideológicas diversas, que lhes alteram o contorno e alcance, quase sempre tendendo a reducionismos fáceis ou (pré)conceitos já cristalizados no imaginário popular, designando lugares de pobreza, carência ou exclusão, por exemplo.

Observemos mais de perto como isso se dá.

#### 1.1.2.1 Vivendo à margem

A despeito de seus possíveis significados, pairam sobre “periferia” e “Baixada” as noções de precariedade, pobreza e crime. Ainda que tais noções de fato se apliquem a extensas faixas de território da Baixada Fluminense (assim como de todo o Brasil), certamente não são os únicos distintivos a caracterizar estas localidades. Vejamos, então, os esforços discursivos e ideológicos utilizados para operar este reducionismo semântico.

Outrora “Baixada da Guanabara” (nomenclatura em desuso desde o século XIX), a Baixada Fluminense é caracterizada por vieses diversos, que ora incluem, ora excluem municípios da região, e “como conceito, o seu significado transformou-se ao longo do tempo” (SILVA, 2013, p. 47). Seria pouco profícuo para este trabalho mergulhar nas diversas possibilidades de análise da região designada sob este nome, mas julgo importante pôr em relevo que aspectos sociais e políticos suplantam, ao menos no imaginário do senso comum, definições geográficas. Diz-nos Rocha (2013) que

A conjugação destes elementos culminou na construção de uma “Baixada Fluminense” distinta daquela que originou seu nome. Hoje, associada a uma representação hegemônica de pobreza urbana, miséria, violência social, é comumente personificada e reificada em discursos políticos cuja sua menção permite um (re)arranjo de poder. Entendemos que esta Baixada se constitui como uma representação territorial de poder (ROCHA, 2011), lócus de uma geografia política, onde práticas e representações permitem a apropriação deste território no urbano metropolitano fluminense e que criam um problema territorial sobre o uso ou negação desta representação hegemônica. (ROCHA Apud SILVA, p. 50-51)

A despeito da definição a que se consulte, é unanimidade que os municípios ao norte da cidade do Rio de Janeiro inequivocamente compõem a Baixada Fluminense, como Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Nilópolis e, é claro Mesquita. Mas deixo claro que aqui, esta definição de Baixada – ainda que apoiada sobre critérios geopolíticos básicos, fortemente matizada de preconceitos e estigmas sociais – é crucial para situarmos a discussão sobre a situação periférica do campo no trabalho de pesquisa.

Quanto à definição de periferia, o dicionário *online* Priberam apresenta a descrição “conjunto das zonas situadas à volta do centro de uma cidade, mas a alguma distância deste. ARRABALDES, ARREDORES, SUBÚRBIOS”<sup>13</sup>. Mesmo na definição do verbete, percebemos a presença da dualidade centro/periferia, com um acréscimo: esta seria sinônimo de subúrbio, arrabalde. Apesar da aparente simplicidade, a oposição ganha contornos menos claros à medida que centro e periferia são posições relativas – se é bastante óbvio que o centro tem suas periferias, há de se atentar também para o fato de toda periferia tem seu centro; não o centro hegemônico, em geral alvo de atenções especiais por parte do estado, mas um centro periférico, ao redor do qual se estratificam mais e mais periferias e centros, como no *zoom* detalhado de um fractal. Apesar da relatividade dos termos, não é impossível situarmos uma região mais ao centro ou à periferia, desde que localizemos nosso ponto de vista. É neste momento que devo retomar as observações que fizera quanto ao caráter epistemológico de minha pesquisa, ou, de modo mais direto: a posição de que faço minhas observações me dá o contorno do objeto. Sendo assim, retomo a definição de Rocha para Baixada Fluminense, admitindo que se trata de uma projeção social dada a partir do contraste com as áreas “desenvolvidas” do estado – leia-se: aquelas áreas que receberam especial atenção por parte do poder público.

Perceba-se que esta projeção social é, justamente, a maneira como se definem os próprios contornos e personalidade do que entendemos por “centro” – este jogo de antípodas é necessário porque indica aquilo que não somos, por contraste. Claro que este jogo está sujeito a regras de dominação hegemônica, de modo que as imagens projetadas terão lá seu quê de idealização, mesclada a dados reais. Elias e Scotson (1988), em estudo de relações de poder entre grupos de moradores de uma comunidade inglesa, chamada em sua pesquisa de Winston Parva, definiram muito bem de que forma se dão estas projeções:

Como indica o estudo de Winston Parva, o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua

---

<sup>13</sup>“**Periferia**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Periferia>>. Acesso em 05 ago. 2014.

minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo – na minoria de seus “melhores” membros. Essa distorção *pars pro toto*, em direções opostas, faculta ao grupo estabelecido provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre algum fato para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim”. (ELIAS e SCOTSON, 1988, p. 22-23)

Ora, aplique-se o modelo ao binômio centro/periferia e teremos uma perfeita justificativa para a imagem projetada da Baixada Fluminense no comentário de Rocha: se o centro recebe as atenções e cuidados da administração pública na dotação de equipamentos e na prestação de serviços, a periferia é o lugar da “pobreza urbana, miséria, violência social”, uma vez que, abandonada pela máquina pública (ou, ao menos, relegada a segundo plano), carece das garantias mínimas devidas aos seus cidadãos.

Nada há de novo nesta ressignificação do outro através de discursos produzidos sob relações de poder – o orientalismo, campo de estudos sobre a(s) cultura(s) oriental(is), muitas vezes nada mais foi que instrumento ocidental “para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente” (SAID, 1990, p. 15). É necessário, contudo, ter-se em mente que a diferença entre periferia e centro não é meramente discursiva; as distorções na autoimagem de um ou de outro são exageros ou amputações de características reais; só se pode definir a periferia como o lugar da miséria se ela for, realmente, mais carente que o centro.

Esclarecido – provisoriamente e tendo em vistas os objetivos específicos deste trabalho – o conceito de periferia, cabe agora analisar as características do campo em que se dá a pesquisa e analisar em que medida se pode enquadrá-lo justificadamente nesta categoria.

#### 1.1.2.2 Imagens especulares: pontos de contato entre Edson Passos e o subúrbio como periferias

Na mitologia clássica, os reflexos possuem importante representatividade. Narciso, belo e arrogante, amaldiçoado por Afrodite em virtude de sua empáfia diante do amor, passou seu tempo a mirar-se na face especular do lago de Eco, até definhar e morrer. Mesmo no Mundo Inferior, tentava reencontrar o semblante que tanto amava nas águas do rio Estige. Perseu evitou o olhar mortífero da Górgona guiando-se pelo reflexo do covil da besta no escudo polido que recebera de sua meio-irmã, Atená. Nesta seção, pretendo situar as características de Edson Passos como periferia a partir de sua comparação com um modelo periférico por excelência – o subúrbio carioca.

Além do modelo interpretativo de Elias e Scotson, que ratificaria as interpretações de Rocha, que outros elementos nos permitiriam afirmar que Edson Passos é um bairro periférico?

Sua similaridade com as características imputadas, no município do Rio de Janeiro, “aos bairros populares e ferroviários situados dentro do território municipal e da área urbana da cidade” (FERNANDES, s/d, p. 34). É inegável que, a partir da reforma urbana de Pereira Passos, os “arrabaldes” cariocas começam a se tornar o lar do proletariado, o que concede a tais localidades um certo traço de desprestígio social, quando contrastadas com áreas mais “nobres” (isto é: morada das classes médias e altas, como Leblon e Barra da Tijuca, por exemplo). Some-se a isso a característica peculiar de considerar-se que “o aspecto que conforma o conceito carioca de subúrbio é a sua referência quase exclusiva e obrigatória para os bairros ferroviários e populares do Rio de Janeiro” (FERNANDES, s/d, p. 35), e teremos uma imagem do subúrbio carioca perfeitamente compatível com as características de Edson Passos – trata-se de um bairro periférico (às margens do centro municipal), ocupado predominantemente por famílias proletárias e cortado pelo ramal ferroviário que conduz da estação D. Pedro II a Japeri.

Contudo, não se pode crer que, em virtude de seu perfil periférico e suburbano, o bairro de Edson Passos não apresente características altamente valorizadas por seus moradores e vizinhos imediatos, o que o acaba convertendo em espécie de subcentro local. Como já afirmado anteriormente, a linha férrea é ponto de partida para a jornada diária de vários trabalhadores e estudantes, não só de Edson Passos, mas também de suas cercanias, o que torna sua estação bastante movimentada. Além da estação ferroviária, a praça é lugar de baldeação para muitos usuários do transporte rodoviário, o que gera um tráfego humano razoavelmente intenso. O bairro também conta com certa atividade comercial (é lar do supermercado Cristal, um grande varejista local muito frequentado, além de um sem-número de papelarias, quitandas, padarias, açougues e lanchonetes). Sua proximidade do Centro de Mesquita e de Nilópolis (com quem faz fronteira) aumenta seu apelo residencial, como um lugar de notáveis comodidades para seus moradores, principalmente se comparado a bairros mais distantes e carentes do mesmo município, como Coreia e Jacutinga, por exemplo.

Conhecido o campo e alguns de seus meandros, devemos discutir um conceito fundamental a este trabalho de pesquisa, responsável por todas as táticas gerencialistas que vêm a intensificar e precarizar a atividade dos professores: o que devemos entender por qualidade(s) quando falamos em educação.

## 1.2 Garantia de qualidade: um dispositivo legal... mas, de que qualidade falamos?

A educação é um dos serviços essenciais prestados pelo Estado aos cidadãos, e como tal está sujeita aos princípios básicos estabelecidos pela Constituição Federal<sup>14</sup>, a serem observados na administração direta ou indireta – Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência. Apesar da Legalidade, Impessoalidade e Moralidade serem importantes do ponto de vista que analisa as ações gerencialistas na educação e sua transformação em quase-mercado, chama-nos a atenção, principalmente, no caso do Ideb, os dois últimos critérios: Publicidade e Eficiência. Ora, é natural que um índice que mede o desenvolvimento da educação seja amplamente divulgado, uma vez que sua publicização atenderia a um dispositivo legal de interesse público; o problema começa com a maneira como se dá a propaganda.

O índice ocupa lugar central da publicidade (como seria de se esperar), mas assume também *status* de transcritor fidedigno da qualidade geral da educação de determinado estabelecimento. Perceba-se, também, que o Ideb da escola vem acompanhado da projeção para a mesma naquele ano de avaliação e, não raro, do Ideb de sua rede ou de seu estado. Quando a escola vence este cabo de guerra numérico é laureada e posta em evidência. Amaro (2012) chama a atenção para a súbita visibilidade de instituições que obtêm índices favoráveis em avaliações externas, pois passam a se destacar como modelos de sucesso (com direito, inclusive, a nome divulgado pela imprensa e estampado em *outdoor*), e para a aparente invisibilidade das escolas que fracassam nestas mesmas avaliações (em virtude de seus baixos índices):

A divulgação dos resultados da Prova Brasil e do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2009 produziu alguns fatos merecedores de uma reflexão. Primeiramente, a imprensa divulgou diversas reportagens tratando do quadro da educação no Brasil e, em especial, no Rio de Janeiro. Uma, em especial, nos chamou a atenção: *Ideb no Rio: escola de Caxias foi a segunda pior do estado até o 5º. ano.* [...] O segundo fato refere-se a um *outdoor*, colocado na saída da cidade, parabenizando algumas escolas que tiveram os índices mais altos. (AMARO, 2012, p. 1-2)

Escamoteiam-se, assim, as complexas causas do fracasso escolar como um todo, causando-se a falsa impressão de que as estatísticas, por si só, comprovam aprendizagem significativa. Aliás, em relação processos avaliativos calcados fortemente em aplicações de provas e testes, observem-se as acertadas palavras de Garcia (2000), quando afirma que o “exame por si só não pode resolver problemas produzidos em outras instâncias sociais, pois

<sup>14</sup>Art. 37, *caput*.

que, se a estrutura social é injusta, o exame não pode ser justo, por mais aperfeiçoado que seja” (p.43).

Destarte, para dar continuidade à discussão, urge questionar o que se considera qualidade na educação, e se esta definição pode ser representada diretamente pelos índices gerados pelo Saeb. Seria “qualidade” alcançar altos índices em provas e testes, ainda que tais índices não representem qualquer impacto significativo na vida discente? Sob tal perspectiva, a “qualidade” que gera quadros estatísticos favoráveis pode não ser aquela que trará uma reestruturação educativa que atenda às necessidades das camadas mais carentes da sociedade. Nestes termos, são elucidativas as palavras de Silva e Leite ao afirmarem que

se torna difícil entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento chegar a um consenso do que é qualidade, por esta ser “uma palavra polissêmica, (...) e por possibilitar interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas. (SILVA E LEITE, 2011, P. 211)

Devo, então, deixar claro que esta seção não tem a pretensão de restringir o significado de “qualidade” de forma definitiva, mas abrir para questionamentos a aceitação do índice como medidor absoluto do que se entende como “qualidade da educação” – dada a polissemia de “qualidade”, não seria temerário afirmar, categoricamente, que uma escola com Ideb baixo é inquestionavelmente uma má escola? Ou mesmo o contrário, que uma escola que alcança os índices que lhes são projetados é, automaticamente, uma boa escola?

Forçoso é reconhecermos que há aspectos qualitativos extremamente subjetivos e que sofrem imensa variação de um para outro indivíduo, e eles passam despercebidos pelos filtros impessoais dos sistemas de avaliação e seus cálculos de tabulação. Isso se dá, de certo modo, porque “A sobrevalorização das dimensões cognitivas do currículo e de determinado tipo de conhecimentos e processos é vista como condicionante, quer da definição do currículo quer das aprendizagens promovidas e realizadas” (SÁ, 2010, p. 114). Ou seja, o critério de qualidade acaba por ser definido em virtude de um determinado aspecto da escolarização, passível de ser medida e quantificada por exames.

Tal critério de qualidade muito tem que ver com o que Perrenoud (2014) chamou “ofício de aluno”. Trata-se de um exercício qualificado de apropriação do currículo escolar formal, com certa expectativa quanto à sua proficiência, e, por isso, “os pais das classes favorecidas munem os filhos de um *habitus* intelectual mais próximo das exigências do ofício de aluno, o que permite, muitas vezes, um exercício deste de forma inteligente ou brilhante” (PERRENOUD, 2014, p. 115). Um critério qualitativo baseado em ranqueamento derivado de exames aponta, de forma simples e direta, bons “postos de trabalho” em que se possa exercer o ofício de aluno. Ora, e há de se convir que é uma expectativa razoável, para qualquer gestor,

exibir um quadro de “funcionários qualificados” – até porque a *performance* destes funcionários será levada em consideração no momento em que se avalia a “empresa”. Contudo, que fazer quando os alunos, mormente de classes economicamente desfavorecidas, não são munidos de um *habitus* intelectual que favoreça o exercício do ofício discente? E mais: que fazer quando se está sob pressão de esferas administrativas superiores para se exhibir resultados favoráveis nas avaliações externas, a despeito das condições internas da escola?

É o que veremos na seção seguinte.

### 1.3 A cama de Procusto: amoldando a realidade às expectativas

Diz-nos o mito que Procusto fora um cruel bandido que habitava a serra de Elêusis. Costumava ele oferecer hospitalidade a viajantes incautos, a quem oferecia sua cama para pouso. Contudo, se o hóspede fosse maior que a cama, Procusto lhe amputava partes do corpo até o tamanho ideal, e se fosse menor, esticava-lhe as pernas e o tronco até que atingisse o comprimento exato. O estratagema sangrento do bandido mitológico serve de metáfora ao que se pode interpretar como estratégias performativistas adotadas no município de Mesquita (e alhures) para se atender às projeções do Ideb estabelecidas para o município (ou, ao menos, para delas se aproximar).

Seguindo aqui nossa referência mitológica, detecto nas estratégias de contenção de reprovações o principal método de “extensão do hóspede” para que ele “caiba na cama”, ou, de modo mais direto e literal, a principal manobra para atenuar os maus resultados da Prova Brasil. Como já expus, para que um aluno seja retido na rede municipal de Mesquita é necessário que seja reprovado em, ao menos, três disciplinas. Chegou-se a este número “cabalístico” por assimilação do modelo de reprovação da SEEDUC – em ofício enviado à escola, com data de 4 de dezembro de 2007, a SEMED manifestava sua apreensão quanto à possibilidade de reprovações excessivas e lembrava deliberações já tomadas para conter este problema, como se vê no excerto a seguir:

Após análise do quadro de turma/2008 elaborado pela escola e observando os dados que indicam a quantidade de alunos com possibilidade de não promoção para a série seguinte em 2008, percebemos a necessidade de tornar claras as normas que nos orientam neste aspecto.

Sendo Mesquita um município com apenas oito anos de existência e por isso, não tendo ainda criado seu próprio Sistema de Ensino, todos os nossos procedimentos devem seguir as orientações do Sistema Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Conforme art. 6º da portaria E/SAPP nº 48/2004 que estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, o número máximo para a realização de dependência é de retenção em duas disciplinas. Como em nossa organização não adotamos a dependência, esclarecemos que o número mínimo para justificar a não promoção dos



alunos dos anos finais do Ensino Fundamental é de retenção, no mínimo, em três disciplinas. (MESQUITA, 2007)

Como se observa, o número de retenções foi o grande motivador do ofício. Nele, afirma-se que, por ser um município incipiente, Mesquita adotou o Sistema de Ensino da rede estadual, justificando o número mínimo de reprovações para retenção de um aluno balizando-se pelas dependências permitidas pela SEEDUC. Ora, a dependência é um recurso de resgate de aprendizagem – evita-se a retenção de um aluno mediante um plano alternativo de estudos nas disciplinas em que houve reprovação. Embora ainda possa ser utilizado como mera aprovação protelada, a discussão que aqui coloco é que, ao menos em teoria, há um plano de contingência de reprovações cuja essência é a *aprendizagem*. Alegava a Secretaria de Educação que “em nossa organização não adotamos a dependência”, e por isso os alunos eram simplesmente promovidos, sem qualquer plano de resgate de aprendizagens defasadas. Analisando-se a situação, é incoerente adotar um sistema educativo alheio, por falta de um próprio, e descartar determinadas práticas deste sistema alegando-se que “nossa organização” não abraça esta ou aquela prática, uma vez que, como se vê no próprio documento, não há um sistema educativo próprio que prescreva ou proíba o que quer que seja. Somada à preocupação patente no parágrafo inicial do documento transcrito, não seria de todo irresponsável afirmar que a aprovação de alunos era a principal preocupação durante sua elaboração, e não a recuperação de aprendizagens defasadas.

Podemos elaborar algumas inferências acerca deste fato. É claro que a aprovação é, economicamente, mais viável para o município; alunos retidos demandam mais salas de aula, professores e verbas, porque permanecem mais tempo na rede; além disso, há o caráter subjetivo da reprovação como marca de fracasso escolar, que frustra professores e, principalmente, alunos. Mas, também é fato que as reprovações intensificam os resultados negativos da Prova Brasil, reduzindo ainda mais o Ideb.

A pesquisa me demonstrou que, via de regra, os docentes têm a convicção de que os alunos não levam a Prova Brasil a sério, por diversos fatores – capacidade reduzida de concentração, dificuldades de leitura, baixas expectativas quanto à erudição oferecida pela escola, falta de influência imediata sobre suas notas, desconforto quanto ao ambiente de aplicação da prova ou mesmo em relação ao ritual que a cerca, etc. Recolhi da Professora Aline, em 2013 professora do 9º. ano do turno da manhã e coordenadora pedagógica (CP) dos anos finais da escola, o seguinte depoimento, quando perguntei acerca dos motivos do baixo Ideb da escola:



Olha... eu acho que a molecada aqui aprende... nada... pouquíssimo. É... e o Ideb é baixo. Não sei, de repente, tem algo verdadeiro aí. Porque na verdade, assim, eu até fui à sala e conversei com eles sobre a avaliação... com que sentido... é... se há uma avaliação e você erra porque você realmente não sabe... é uma coisa. Mas, pô, se você coloca lá, marca qualquer coisa, por vários motivos: porque você quer ir embora, porque você não tá a fim de fazer, porque você não vê a importância daquilo, independente do motivo... quer dizer, o resultado que vai aparecer ali é falho, porque ele não reflete realmente o... o aluno, entendeu? E a gente tem muito disso aqui: eles não querem fazer. Então eu não sei até que ponto aquele resultado... ele é verdadeiro, fidedigno, porque os nossos alunos aqui não querem fazer... porque é um saco! Mas, por outro lado, eu acho que eles não estudam, eles não querem. O resultado é baixo? OK, mas eles também não querem nada... (Relatório de pesquisa do Observatório das Periferias Urbanas, dezembro de 2013)

A professora não se atém apenas à questão do desinteresse para justificar o baixo rendimento na Prova Brasil; no relatório que eu enviara ao GEPACT acerca da aplicação da Prova Brasil em minha escola, chamei a atenção para o espaço insalubre em que se transformou a sala de aula da turma do 9º. ano do turno da manhã: muitos alunos presentes (36), num espaço com baixa ventilação (entrada de ar apenas pela porta e por uma janela adjacente), em um dia muito quente (21/11)<sup>15</sup>. Com que empenho os alunos participariam de uma avaliação em tais condições? A professora Aline expôs sua opinião sobre isso, que é relevante destacar:

Se eles [os alunos] tivessem um pouquinho de boa vontade em querer fazer alguma coisa naquele momento... é... verdadeira e responsável... acabou ali, naquele momento, com aquele calor insuportável... não querem fazer porcaria nenhuma, entendeu? Não querem. Cinquenta perguntas, sei lá? Cinquenta, cem, depois mais um questionário enorme falando sobre a vida dele? Que nem aquilo ali, na minha opinião, eles respondem de forma verdadeira. (Profª. Aline)

Seja qual for o motivo, o baixo rendimento é um dado reiteradamente presente nos resultados dos exames. Em 2005, a rede alcançou Ideb de 3,7 no 5º. ano do ensino fundamental (no 9º. ano, o índice foi ainda mais baixo: 3,4). A partir de então, apesar das parcas projeções para o município, o avanço do índice se deu muito discretamente – em termos percentuais, o número de alunos proficientes em Língua Portuguesa considerado adequado para o 5º. ano cresceu 1% a cada biênio (23% em 2007, 24% em 2009 e 25% em 2011)<sup>16</sup>. Note-se que se fala, na melhor situação, em apenas um quarto dos alunos dentro de uma faixa de desempenho em língua materna considerada adequada, embora estejam dentro de uma faixa de desenvolvimento mais ou menos comum a seus vizinhos de Baixada

<sup>15</sup>Os termômetros voltaram a subir nesta quinta-feira (21) no Rio. De acordo com o Centro de Operações da Prefeitura, a temperatura máxima registrada no início da tarde foi de 36°C em Guaratiba, e a sensação térmica era de 38°C às 13h.” Disponível em <<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rio-tem-novo-dia-de-calor-e-sensacao-termica-chega-a-quase-40c-21112013>>. Acesso em 24 nov. 2013.

<sup>16</sup>Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2776-mesquita/evolucao>>. Acesso em 04 jan. 2014.

Fluminense (Belford Roxo e Nova Iguaçu ficaram abaixo dos índices mesquitenses, respectivamente com 21% e 24%, enquanto Nilópolis e São João de Meriti ficaram acima, com 30% este e 26% aquele). No 9º. ano, este percentual é ainda mais modesto: em 2011, apenas 19% dos alunos egressos dos anos finais apresentaram competências e habilidades adequadas em leitura e interpretação de textos para seu nível de escolaridade<sup>17</sup>.

O fato é que, frente a resultados tão fracos, o desempenho dos alunos não pode ser suficiente para determinar o Ideb da rede. É neste momento que reprovações devidamente controladas melhoram o índice alcançado pela escola, graças ao fluxo de alunos.

Voltemos ao ofício de dezembro de 2007; nele, os diretores e professores são lembrados das regras de retenção de alunos. Os efeitos deste *relembramento* nos anos finais do Ensino Fundamental na E. M. Alberto Caeiro são observados a seguir – no geral, o índice de promoções progrediu: 13% de 2005 a 2007, e mais 4% até 2009, mantendo-se estável no indicador de 0,8<sup>18</sup> até 2011. Na rede, o fluxograma melhorou de 0,75 para 0,77, nos anos finais.

Não sugiro que a única preocupação da gestão educacional de Mesquita, ao traçar estratégias de contenção de reprovações, tenha sido a de melhorar o Ideb, mas o fato é que tais medidas aproximam-se da filosofia gerencialista de melhoria de estatísticas. E é inegável que o fluxo de alunos vinha compensando o outro lado da balança do Ideb: os indicadores de aprendizado. Na E. M. Alberto Caeiro, tal índice, conforme observado nos anos finais do ensino fundamental, em 2005, era de 4,74. Em 2007, sofreu uma queda de 7%, passando a 4,42, apenas para decair ainda mais em 2009 (10%), chegando a 4,0. Somente em 2011 voltou a subir (cresceu 8%, subindo para 4,33), embora não chegasse sequer a alcançar seu patamar original – os 4,42 pontos. Observe-se na tabela a seguir o equilíbrio precário estabelecido entre o decréscimo de aprendizado e a constante melhoria do fluxo de aprovações de alunos, entre os anos de 2005 e 2011, que viria a minorar os danos ocasionados por um conseqüente baixo rendimento na Prova Brasil – derivado da queda na aprendizagem – durante o cálculo do Ideb:

---

<sup>17</sup>Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2776-mesquita/aprendizado>>. Acesso em 04 jan. 2014.

<sup>18</sup>Lembrando que, quanto mais próximo este indicador se encontra de 1, melhor, pois significa que mais alunos estão sendo promovidos de um a outro ano de escolaridade.

Tabela 4 – Evolução do Ideb da E. M. Alberto Caeiro nos anos finais, de 2005 a 2011

	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
<b>Crescimento</b>		+6%	-6%	+9%
<b>Ideb</b>	3.2	3.4	3.2	3.5
<b>Meta</b>		3.3	3.4	3.7

Fonte: INSTITUO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014.

Em 2007, a escola esteve sutilmente acima da média projetada; desde então, decaiu e jamais chegou a alcançá-la novamente. Tal resultado decerto teria sido muito pior se as taxas de reprovação temidas pela SEMED viessem a se concretizar.

Frente a este quadro, cabe uma última pergunta, um tanto pertinente: como o decréscimo acentuado da performance se coaduna com um quadro progressivo de promoções de alunos? Normalmente, a aprovação está relacionada a melhoria da aprendizagem, e não ao contrário. Embora o quadro seja complexo e conclusões taxativas sejam temerárias, sinto-me inclinado a interpretar os dados acima sob a hipótese de que este miraculoso crescimento das promoções esteja mais relacionado a manobras administrativas que restringem retenções, e não a uma acentuada melhoria dos indicadores de aprendizado (que, como ilustrado acima, não houve).

Não se defende aqui que os professores devam ter direito a executar reprovações maciças por qualquer motivo; o fato que desejo destacar é que a deliberação acerca da reprovação foi delimitada pela SEMED com vistas à melhoria de um índice – o fluxo de turmas. Isso se sugere, como já demonstrara acima, pelo fato de que não foram criadas estratégias de recuperação de aprendizagem para alunos promovidos com até duas reprovações; eles simplesmente seguiam adiante, provavelmente claudicando, ano a ano, até o término do Ensino Fundamental, acumulando deficiências. Frente a tal realidade, cabia ao professor apenas aceitar a letra da lei e seguir com a redução de danos que, infelizmente, só se aplicava às metas estabelecidas pelo município, mas não à atividade docente, que viria mais e mais a ser precarizada, como será demonstrado no terceiro capítulo deste trabalho de pesquisa.

Há ainda que se considerar outro expediente para se amoldar a realidade aos anseios de uma estatística favorável: o treinamento preparatório para a realização da Prova Brasil. Uma forma bastante eficiente de se aparentar competência através dos resultados de um exame de larga escala é, simplesmente, se preparando para o modelo de prova que será encontrado à frente. Essa técnica é muito comum, por exemplo, nos chamados “cursinhos” pré-vestibulares, que através de uma criteriosa seleção de conteúdos (aqueles que

reiteradamente “caem” prova após prova –, de uma didática voltada para a apreensão de conceitos-chave – muitas vezes através de “macetes” de memorização – e da aplicação constante de exames simulados – que apresentam estrutura similar à avaliação-alvo – e da resolução cotidiana de questões oriundas de vestibulares diversos pretende familiarizar seus alunos com o certame a que se destinam, potencializando suas chances de sucesso.

Minha própria experiência como tutor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) do Pré-Vestibular Social (PVS) do consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), tem me demonstrado como esta tática pode ser efetiva. O objetivo principal do PVS era conduzir alunos das classes populares aos cursos de graduação semipresenciais do Cederj, uma vez que sua formação normalmente deficitária não os favorecia durante o vestibular. Com pouquíssimas aulas semanais – a maior parte dos polos do PVS funcionam apenas aos sábados – alguns coordenadores (mormente os de LPLB) optaram por fazer uma abordagem mais metódica e pragmática dos conteúdos a se estudar: em lugar de abordar todo o conteúdo de linguagens lecionado durante o ensino médio – o que seria virtualmente impossível em virtude do reduzido número de aulas –, preferiram, através da análise das provas aplicadas para ingresso no Cederj, identificar os tópicos mais presentes no exame, e montou-se uma grade de estudos centrada nestes conteúdos. Tão eficaz se mostrou a estratégia que hoje o PVS não apenas garante aos alunos boas chances de aprovação no vestibular Cederj – comprovando sua propaganda com vários exemplos de alunos aprovados<sup>19</sup> –, como também apresenta uma longa lista de alunos aprovados em uma série de outros vestibulares – principalmente no Sistema de Seleção Unificado (Sisu) e UERJ – como demonstra em seu *website*<sup>20</sup> com um longo hall de aprovados.

Pois bem; dada a efetividade da técnica do “adestramento” para o exame, não se pode descartá-la como uma maneira eficaz, embora artificial, de se obter resultados positivos nos exames de larga escala. Uso aqui o adjetivo “artificial” porque, se a Prova Brasil pretende entre outras coisas medir a apreensão de conhecimentos – como afirma ser um de seus objetivos, conforme o INEP<sup>21</sup> –, a mera preparação para a realização da avaliação através de sua “dissecação” constante não necessariamente sugere aprendizagem. Alguns depoimentos

---

<sup>19</sup>Disponível em: <<http://cederj.edu.br/prevestibular/alunos-do-pvs-aprovados-nos-vestibulares-cederj/>>. Acesso em 18 dez. 2015.

<sup>20</sup>Disponível em <<http://cederj.edu.br/prevestibular/hall-dos-aprovados/>>. Acesso em 18 dez. 2015.

<sup>21</sup>“A Aneb e Anresc (Prova Brasil) são avaliações em larga escala que têm como objetivos gerais: (...) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos.” Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/objetivos-das-avaliacoes-gestor/>>. Acesso em 23 jan. 2016.

colhidos durante entrevistas sugerem que esta tática não estranha à rede municipal de Mesquita, nem ao corpo docente da E. M. Alberto Caeiro, embora, em algumas ocasiões, tenha me parecido que este adestramento fora algo imposto à rotina docente a despeito da anuência dos professores. Começamos com as colocações de Edinês, que entrevistei em 2014, durante parte do desenvolvimento desta pesquisa, então professora da turma 504 do turno da tarde; ela já inicia sua fala chamando a atenção para o fato de que o condicionamento para a realização da Prova vem se impondo cada vez mais cedo:

Em referência a isso, à prova de avaliação do quinto (Prova Brasil), nós estamos orientados a já trabalhar no quarto [ano] com eles alguma coisa para eles, quando chegarem ao quinto, não chegarem assim [despreparados]. Então, desde o quarto já vai se moldando. (Prof<sup>a</sup>. Edinês)

Questionada a respeito da origem desta orientação, Edinês diz que não apenas a coordenação da E. M. Alberto Caeiro insta suas professoras a abordar os conteúdos e a estrutura da Prova Brasil, mas também cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação seguem esta linha de trabalho:

Inclusive, até as minhas provas, eu faço por conta própria, minha mesmo... eu já pego algumas provas... algumas provinhas da Prova Brasil e Saerjinho, tem até apostila que eles [na formação continuada] dão lá pra gente, tem atividade para eles [os professores] já comecem a trabalhar com o aluno, em matéria de até ter que marcar aquele cartão-resposta (...) porque quando chega no quinto ano, eles chegam crus, não conseguem nem marcar o cartão-resposta! (Prof<sup>a</sup>. Edinês)

Como outras professoras a quem entrevistara, Edinês possuía uma segunda matrícula em outra rede municipal – em eu caso, a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Segundo suas palavras, nesta rede o condicionamento às avaliações externas começa ainda mais cedo, já no primeiro ano do fundamental, incluindo o treinamento para o preenchimento do cartão-resposta:

Já no município do Rio, a gente já começa a trabalhar desde o primeiro ano... já com cartão resposta. (...) No primeiro ano já vem o cartão-resposta, as provinhas já estão ali, para quando chegar a Prova Brasil, eles já estão acostumados com as questões... e o sistema também, né? De marcar o “xizinho” ali, não é isso? E depois marcar o cartão-resposta... cada um faz o seu. (Prof<sup>a</sup>. Edinês)

Não é intenção deste trabalho analisar ou criticar estratégias da SME, mas é significativo o ponto de contato, se considerarmos que se trata de uma Secretaria com uma política de bonificação salarial fortemente voltada para critérios meritocráticos, estando o rendimento em avaliações externas entre eles. Alessandra, coordenadora dos anos iniciais da E. M. Alberto Caeiro, não reconhece um curso de formação em que se condicione os professores a trabalhar com material oriundo das avaliações de larga escala, mas reconhece que há uma pressão sobre as escolas quando a Prova Brasil se aproxima. Suas palavras serão

tomadas com mais profundidade no capítulo 3, mas seu depoimento ilustra como o adestramento para o exame externo (pre)ocupa a equipe pedagógica:

Esse ano [2014] não vai ter, mas ano que vem vai ter [Prova Brasil], então a gente já tá pensando que a turma do quarto ano... vai ter que ser bem trabalhada, porque no ano que vem ela já vai fazer a prova. Então a gente já detectou as especificidades do que a gente tá precisando no quarto ano, as estratégias do que a gente vai ter que fazer a partir desse ano porque ano que vem você não consegue preparar ninguém para uma prova. Então a gente já começa... o ano [de aplicação da Prova Brasil] é turbulento? Sim, mas a gente já começa no ano anterior! (Prof<sup>a</sup>. Alessandra)

Note que a preparação para a realização da prova é o foco do trabalho pedagógico – a percepção das deficiências acerca dos conteúdos, as estratégias para suprir tais carências e o trabalho diligente de preparação para o bom desempenho no exame. Alessandra, como veremos, não vê com bons olhos esta obsessão pela Prova Brasil e pelo Ideb, mas, como muitos outros professores e gestores, se sente pressionada pela administração da educação a apresentar resultados estatísticos favoráveis. Caso interessante a se observar, neste sentido, é o da professora Andira, que desempenha na rede municipal de Mesquita a função de docente dos anos iniciais, mas é coordenadora dos anos finais da rede vizinha, de Nilópolis. Andira conhece os dois lados da moeda, tratando-se da pressão por resultados, em realidades muito semelhantes, uma vez que os dados demonstrados até este momento ilustram a grande similaridade entre estes dois municípios da Baixada Fluminense. Primeiramente, deprecia o recurso do adestramento para a realização da prova, que reconhece como um artifício superficial:

Eu só tive acesso ao resultado [do Ideb] de 2011 [da E. M. Alberto Caeiro], mas confesso, assim... que fiquei bem preocupada, porque eu trabalho em outra rede, e a minha escola foi primeiro lugar em Nilópolis... e eu como Coordenadora. (...) Foi um trabalho árduo, mas não foi só aquele trabalho de quadro, papel, folhinha, esquematiza... porque é muito simples: você ir lá, e baixa na internet várias questões, e entrega na mão do aluno... “o modelo é esse, o feitiço é tal”... não é só isso! (Prof<sup>a</sup>. Andira)

A professora tem em mente que, a despeito dos resultados aparentemente positivos, o treinamento específico para a realização dos exames de larga escala não substitui uma educação verdadeiramente desenvolvida para o “combate em favor de uma sociedade mais justa, por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano” (GADOTTI, 209, p. 120). Contudo, não deixa de reconhecer o quanto as políticas públicas de educação se preocupam com os números oferecidos à população, e vê no condicionamento à realização dos exames externos uma ferramenta:

Porque vai-se em busca de um número, almeja-se esse número... então, vamos adestrar! Vamos condicionar esse aluno a fazer isso pra ver se a gente consegue alcançar alguma coisa. Na realidade não é isso; a estrutura é muito maior, envolve outras coisas [além da Prova Brasil]. (Prof<sup>a</sup>. Andira)

E vai além, pois em seus comentários, chama a atenção para o precário equilíbrio entre os dois principais “ajustadores” da cama de Procusto – o controle do fluxo de alunos e os resultados da Prova Brasil:

Se você for ver esse somatório [o índice], até chegar nesse somatório – eu trabalho em coordenação também – envolve uma série de coisas da escola: a quantidade de crianças que não estão estudando, a quantidade de evadidos, a quantidade de faltosos, presença... os reprovados, os aprovados, tudo isso cai dentro desse índice. Então é muito errôneo dizer que uma prova... vai estar aumentando ou vai estar abaixando esse índice... não é?! (Prof<sup>a</sup>. Andira)

Falando especificamente sobre a pressão (implícita e explícita) por resultados:

Há sempre uma divergência nessas falas (sobre o Ideb), né? “Ah, eu disse!”, e o outro, “Não, olha, eu não falei isso!”, mas, na realidade, está implícito: tem que crescer esse Ideb. “Mas o aluno tem que saber o que está fazendo”. “Caramba, não cresceu esse Ideb? O que aconteceu, professor?!”, “Ué, mas você não falou que não precisava forçar?”, “Não! O Ideb tem que aparecer!”... Você está entendendo? A divergência de falas? Já participei de várias reuniões, e um Coordenador Geral falava uma coisa pra você, um Diretor falava outra, Secretário de Educação... e no final, você tinha que aparecer com o Ideb. Muito simples. (Prof<sup>a</sup>. Andira)

Ou seja, a despeito das aspirações pedagógicas que norteiam a equipe, coletiva ou individualmente, o índice deve preponderar. Se as estratégias de ensino/aprendizagem desenvolvidas pelo professor também conduzirem a uma elevação do Ideb, tanto melhor; caso contrário, estratégias visando ao seu aumento devem ser colocadas em prática, porque, no fim, o Ideb precisa “aparecer”.

Andira não é a única docente com experiência em gestão a reconhecer a dificuldade em equilibrar estes dois fatores determinantes do Ideb; Elisa, que fora por muitos anos diretora da E. M. Alberto Caeiro, aponta a precariedade de se equilibrar o número de promoções anuais e a performance nas avaliações em larga escala:

Eu acho complicado. Porque... eles vão ver a frequência, e isso é muito difícil do professor controlar... esse ano, até em Facebook eu botei, pra não faltar aula... (...) A frequência, é chato, né? E a reprovação... o fluxo, né? Que não anda... isso aí tudo pesa, e a gente sempre tem aluno com a idade/série distorcida. (...) É... idade/série, fluxo, frequência e aproveitamento. (Prof<sup>a</sup>. Elisa)

É interessante retomar a opinião de Elisa acerca do fluxo de alunos (“que não anda”!); no capítulo 3, perceberemos como as retenções se apresentam como um grave escolho ao desempenho da docência, levando, indiretamente, à intensificação do trabalho docente e sua consequente precarização.

Conhecidos até aqui os percursos metodológicos e as paragens do campo, é hora de nos debruçarmos sobre uma das mais eficazes ferramentas gerencialistas e sua relação com a educação mesquitense – as avaliações externas.



## 2 SOB O JUGO DE MINOS: AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A EDUCAÇÃO MESQUITENSE

Em Creta, com o Minotauro,  
sem versos e sem vida,  
sem pátrias e sem espírito,  
sem nada, nem ninguém,  
que não o dedo sujo,  
hei-de tomar em paz o meu café.

*Jorge de Sena*

Contam-nos os mitos que o rei Minos era um semideus, filho de Zeus e Europa. Mas o aspecto desta figura que interessa a este trabalho é aquele que lhe dera Dante Alighieri, em sua Divina Comédia – como um dos juízes do Inferno, recebia os condenados e, ouvindo suas culpas, designava-lhes um lugar adequado de punição entre os círculos infernais. A adequação da imagem ao assunto do capítulo deriva, em parte, do caráter culpabilizante assumido pela rede pública de educação acerca dos maus resultados dos exames de larga escala; destarte, assim como Minos, os resultados do Ideb, por exemplo, acabam por indicar o “lugar” adequado a cada escola avaliada, com o devido traço de sanção.

Já se afirmara que as ações gerencialistas presentes na gestão da educação pública levam a relações de quase-mercado que precarizam a ação docente. Exemplificamos brevemente tal situação com a implantação da GIDE na atual gestão da SEEDUC, que deu origem a um plano de bonificação extremamente performativista e precarizante do trabalho docente. Também é verdade que a SEMED não propõe ou utiliza políticas de bonificação baseadas na *performance* educacional, mas já ilustramos, ao início deste trabalho, que nem por isso a divulgação do Ideb, a hierarquização (direta ou indireta) de escolas em função de sua “qualidade” e a busca por *performances* cada vez melhores nos exames de larga escala deixam de precarizar o trabalho dos professores da rede.

Neste capítulo, através de uma discussão imbricada sobre a polissemia do conceito de qualidade anteriormente discutido, procura-se compreender de que modo (e com que grau de importância) as avaliações de larga escala se inserem nas práticas da rede municipal de Mesquita. Começo expondo características do contexto social mesquitense que têm implicações imediatas sobre o desempenho dos alunos da E. M. Alberto Caiero na Prova



Brasil. Em seguida, procuro compreender de que modo a Prova Brasil se instituiu como certificadora de uma educação de qualidade (ao menos no que diz respeito ao senso comum pedagógico), e de que modo a adoção do Saerj/Saerjinho vem a ratificar esta imagem.

Começemos pelo contexto socioeconômico em que se encontra a E. M. Alberto Caeiro e sua influência sobre o desenvolvimento do Ideb.

## 2.1 As curvas do labirinto: o contexto mesquitense que permeia a Prova Brasil

Quando Teseu, o herói ateniense, propôs-se a libertar seu povo do jugo tirânico do tributo pago ao rei Minos<sup>22</sup>, não bastava matar o Minotauro para garantir a vida de seus conterrâneos (e a sua própria); era preciso também enfrentar outro inimigo, onipresente e tão perigoso quanto a própria besta do tirano de Creta – o labirinto. De nada valeria obter sucesso no combate contra o Minotauro e perecer vítima da fome e da sede no lar do monstro. Teseu teve ajuda de Ariadne neste aspecto, que lhe forneceu um novelo de lã que o príncipe ateniense usou para demarcar os caminhos do labirinto – amarrando-o aos portões de entrada, desenrolava-o à medida que se embrenhava por seus tortuosos caminhos. Finda sua peleja, bastava então acompanhar o fio para retornar ao seu ponto de partida, onde também encontraria seus jovens compatriotas e a própria Ariadne, prontos para a fuga.

Sob muitos aspectos, o campo é um labirinto – comparação já feita acima –, e cada detalhe é uma curva, um meandro, uma encruzilhada, que tanto nos pode conduzir à saída quanto a um beco. Nesta seção, dedico-me a explorar as características deste labirinto em busca de dados que ratificam minhas inferências ou (ao menos) justificam certos aspectos do corpo discente que encontrei na E. M. Alberto Caeiro.

Pretendi, aqui, apresentar os dados que permeiam a realização da Prova Brasil – principalmente no que tange às condições socioeconômicas dos alunos da E. M. Alberto Caeiro –, e tentar capturar traços de influência de tais fatores sobre os resultados do exame a que se submetem os alunos. A intenção foi destacar que se trata de fatores tão determinantes quanto a marcação do cartão-resposta, mas que não são levados em consideração quando do cálculo do índice. Então, frente aos maus resultados obtidos, cabe às Secretarias de Educação atuarem, a curto prazo, apenas sobre os fatores que efetivamente podem controlar: o fluxo de alunos (reduzindo as retenções) e as chamadas “habilidades e competências” para a realização

---

<sup>22</sup>Atenas pagava a Creta um tributo anual de sete rapazes e sete moças que eram atirados ao labirinto do Minotauro para servirem de alimento a besta.

das avaliações externas (que geralmente são desenvolvidas através do adestramento para o exame através de simulados e exercícios que emulem a Prova Brasil).

Vimos, acima, em depoimento da professora Aline, que os alunos do 9º. ano da E. M. Alberto Caeiro realizaram a Prova Brasil em um ambiente bastante desconfortável – sua sala de aula estava cheia, não havia janelas suficientes para ventilar o recinto e tratava-se do dia mais quente do ano, até aquele momento. Apesar de já ter ilustrado por alto a sala de aula da então turma 901, em relatório produzido para o GEPACT, detalhei em pormenores as condições em que os educandos realizaram seu exame:

A turma 901 da E. M. Alberto Caeiro, com quarenta e quatro alunos matriculados (destes, apenas três transferidos da turma ao longo do ano), fica alojada na última sala de aula de um bloco contíguo à quadra, limitando-se diretamente com a sala de recursos (ao norte) e com o terreno vizinho (a oeste). Tais peculiaridades fazem com que esta sala de aula só tenha uma entrada de ar – a porta de entrada e a única janela, que fica ao seu lado –, impossibilitando qualquer circulação de vento. Também não há climatização, e o (fraco) refrigério contra o calor são dois ventiladores de parede (um sobre o quadro branco e outro ao fim da sala; este, já apresentando problemas de funcionamento). Há ainda uma infiltração na parede que se limita com o terreno vizinho à escola, próxima ao teto, que exhibe uma mancha escura e úmida ao toque. A despeito da aparente irrelevância destas informações, devemos lembrar que a sensação térmica no dia da prova esteve próxima dos 38° C; qual não terá sido a sensação de uma turma de trinta e seis alunos presentes, mais dois professores (o aplicador e o professor de Inglês da turma, que aqui chamarei Abel), neste espaço tão desconfortável? (Relatório de Aplicação da Prova Brasil de 2013 ao GEPACT)

O próprio aplicador da prova confessou-me seu desconforto com o calor da sala, enquanto o professor Abel, docente de Língua Inglesa lotado na escola que acompanhou a aplicação da Prova Brasil no turno da tarde, afirmou que

era impossível permanecer dentro da sala! Eu ficava ao lado do aplicador, no umbral da porta, e acompanhava os alunos que pediam para beber água ou ir ao banheiro... e eu mesmo me sentia grato quando eles pediam para sair! Eles suavam horrorosamente naquele calor absurdo. (Diário de campo, 21 nov. 2013)

Imagine-se, por um momento, que o ambiente para a realização do exame fosse outro – que a turma estivesse em um ambiente climatizado, por exemplo. Certamente, o número de alunos presentes (36) não causaria incômodo a ninguém, e não chega a ser leviano imaginar que haveria mais concentração, uma vez que, sob temperatura mais amena, talvez não houvesse tantos pedidos para deixar a sala de aula. Seria absurdo imaginar que o rendimento na prova seria melhor? Andira, professora do quinto ano que entrevistáramos para o Observatório das Periferias, já acusara que o calor das salas de aula era um fator negativo à adequada aprendizagem:

Olha bem a minha situação: com o sol, batendo a tarde toda, pra onde vai minha Matemática? Calor insuportável, pra onde vai a minha Língua Portuguesa? O que trabalhar... cê tá entendendo? Como estimular este aluno pra melhorar este Ideb? É muito difícil... (Profª. Andira)

Apesar de influenciar de forma bastante direta a performance dos alunos, o ambiente de aplicação do exame simplesmente não é levado em consideração. Devemos lembrar que, hoje, de forma bastante precária, apenas as UEs da rede estadual possuem salas de aula climatizadas – e, mesmo assim, nem todas as escolas, por motivos de infraestrutura, puderam contar com esta comodidade, enquanto outras, em virtude de problemas contratuais, contam com aparelhos de ar-condicionado inoperantes, aguardando manutenção. Na rede municipal de Mesquita, nenhuma sala de aula conta com ambiente climatizado, que está restrito – dentre as dependências utilizadas pelos alunos – a salas de leitura ou laboratórios de informática. Essa realidade certamente se estende a muitas outras UEs públicas fluminenses, e não é descabido perguntar se o Ideb da educação pública seria diferente se os alunos meramente contassem com ambientes menos desconfortáveis. Chamo a atenção, neste ponto, que não se trata apenas de discutir que condições poderiam melhorar o Ideb das escolas públicas, mas sim que este índice é encarado como um demonstrativo absoluto de qualidade e é influenciado verdadeiramente por fatores que não estão sendo levados em consideração nos cálculos, mas que são cruciais na determinação dos resultados.

O desconforto de salas não climatizadas em pleno verão tropical não é, contudo, o único fator a influenciar o desempenho dos alunos da educação pública em suas avaliações de larga escala. Outro fator bastante relevante vem sendo comentado via redes sociais, às vezes de forma contundente, às vezes com bom humor – a origem social dos alunos e suas condições econômicas. Recrudescem os ataques ao sistema de cotas – que viabiliza acesso dos alunos com perfil de carência a vagas no ensino superior –, sob a crítica de que seriam uma injusta redistribuição de oportunidades, favorecendo, via de regra, aqueles que “não merecem”, pretensamente em virtude de seus baixos rendimentos em relação ao demais candidatos, assim como se tem, em contrapartida, lançado um olhar crítico sobre o conceito bastante naturalizado de meritocracia, segundo o qual, em teoria, cada indivíduo atinge, inequivocamente, o nível de sucesso que corresponde exatamente a seus talentos e esforços individuais.

Abaixo, seguem duas ilustrações que definem com bom humor e bastante nitidez os contornos que tem tomado esta polarizada discussão entre internautas em blogs e nas diversas redes sociais – de um lado, os defensores da meritocracia atacam o sistema de cotas; de outro, críticos desta mesma meritocracia lançam um olhar questionador ao pano de fundo que a sustenta.

Figura 2 – Como seria: cotas nos esportes



Fonte: LIMA, 2016.

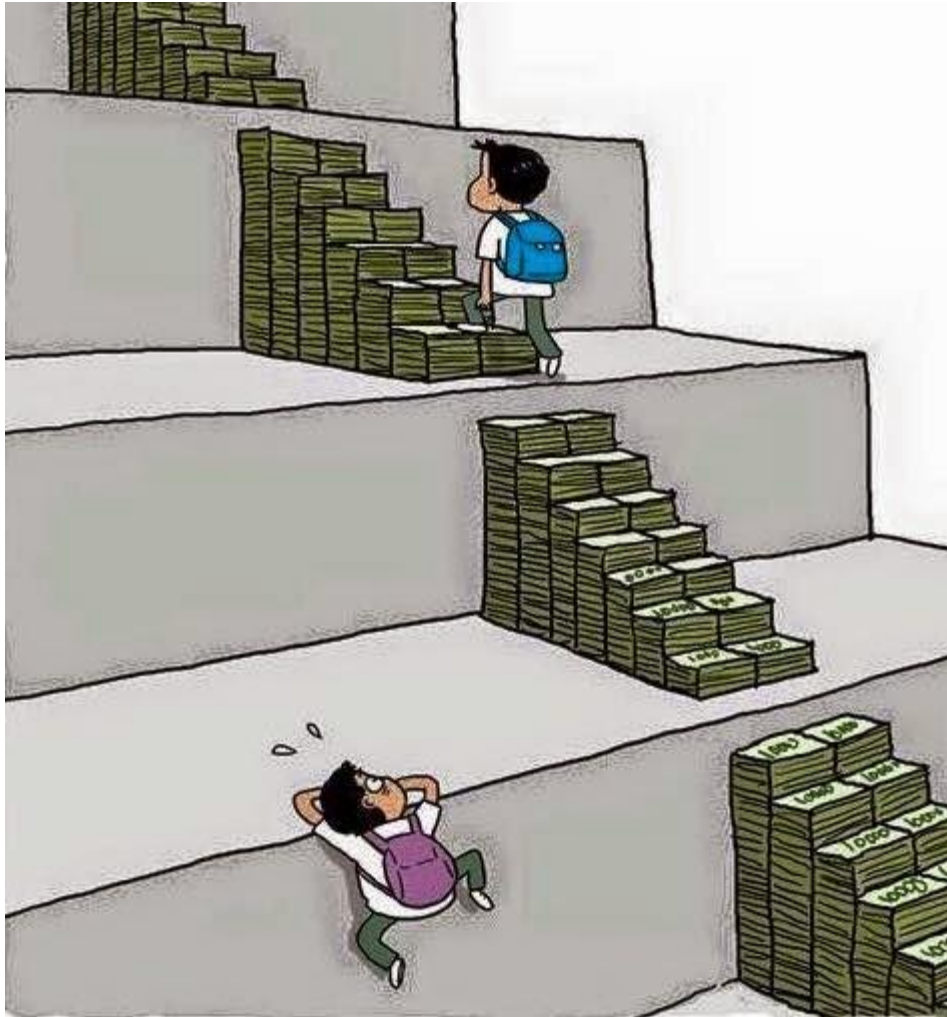
Vê-se nos quadrinhos acima uma crítica ao sistema de cotas, que trata de forma irônica, através de uma analogia com uma maratona, a reserva de vagas a alunos cotistas – em geral por motivos étnicos ou econômicos. A pequena narrativa demonstra como alunos cotistas “roubam” vagas que seriam destinadas a outros alunos que, graças a seus “esforços” e “dotes”, realmente fariam jus a uma vaga no certame. Permeia a história o conceito de meritocracia, segundo o qual todos possuem as mesmas oportunidades de sucesso, cabendo este àqueles que mais se “esforçam”. Definindo com mais propriedade, Valle (2013) afirma que a meritocracia

constitui um dos temas mais clássicos, por referir-se a um princípio que harmoniza diferenças individuais e desigualdades sociais, promovendo o equilíbrio e a eficácia global da sociedade: todo indivíduo é estimulado a explorar ao máximo seus talentos, a ocupar o lugar que lhe conferem seus dons, sua vocação, seu esforço, sua destreza, sua qualificação, sua experiência.

Sem o mérito não haveria outra maneira, senão a do nascimento, – que se ancora em propriedades herdadas – de distribuição dos indivíduos em uma escala de estratificação social. Ele é considerado, portanto, como a única maneira legítima de produzir desigualdades justas. (VALLE, 2013, p. 668)

Não passam ao largo críticas desta natureza, que são rebatidas com visões outras acerca do que se denomina meritocracia.

Figura 3 – Meritocracia



Fonte: MATOS, 2015.

Esta charge rebate a ideia de injustiça que se aponta em relação às cotas, demonstrando que o conceito de meritocracia esconde desigualdades sociais gritantes, que acabam por ser influentes na determinação de oportunidades para pessoas com origens sociais diversas – aqueles cujas famílias são mais abastadas teriam sua “escalada” facilitada pelo amplo uso de seus recursos financeiros, cabendo aos menos afortunados o esforço cru. Neste sentido, segundo Dubet, “O mérito pode ser uma espécie de darwinismo social mascarado por algumas virtudes.” (apud VALLE, 2013, p. 668)

O conceito de meritocracia e seus desdobramentos serão discutidos mais à frente, quando abordarei a reprovação e sua influência na prática docente, e, embora não seja intenção deste trabalho abordar as cotas, seu arcabouço socioeconômico é interessante para se ilustrar como o próprio Estado reconhece que o ponto de partida de um indivíduo pode ser determinante em sua vida escolar – incluindo sua *performance* na realização de exames de



larga escala –, o que nos serve de premissa para colocar em dúvida a neutralidade do Ideb, ainda mais quando meios de comunicação dele se servem para hierarquizar as escolas de acordo com seu caráter “qualitativo”.

O texto da Lei nº. 12711, que institui no Brasil o regime de cotas, diz em seu artigo 1º. que as universidades públicas federais reservem “no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Esta reserva é disciplinada obedecendo aos seguintes critérios:

- 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (parágrafo único do artigo 1º.);
- tais vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, federal de ensino, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No caso de não preenchimento do total de vagas segundo estes critérios, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (artigo 3º. e seu parágrafo único).

Estes critérios são válidos, inclusive, para as instituições federais de ensino médio técnico, e parecem ser orientados pela ideia de “ações afirmativas”. Segundo Gomes (2001), a expressão fora cunhada pelo presidente estadunidense J. F. Kennedy, em 1963, significando “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (apud DOMINGUES, 2005, p. 166). Ou seja, as ações afirmativas existem para compensar uma série de obstáculos que se colocam, historicamente e por motivos diversos, à frente de uma parcela da população. Mas, que teria isso a ver com a realização da Prova Brasil na E. M. Alberto Caeiro? O acesso às instituições de ensino superior (IES) federais é realizado através do sistema de seleção unificada (Sisu), que se baseia na nota dos concorrentes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ora, trata-se de uma avaliação de larga escala similar à Prova Brasil (que é aplicada no ensino fundamental) e, servindo como ferramenta de admissão ao ensino superior, é submetida a critérios que relativizam a oferta de vagas levando em consideração o fato de que alunos oriundos de classes socioeconômicas desfavorecidas não podem ser avaliados em pé de igualdade com outros alunos que, fazendo parte de estratos mais favorecidos da sociedade, certamente obteriam vantagens por não enfrentarem os

mesmos escolhos dos menos afortunados. Se podemos observar que a origem dos alunos é influente no resultado do Enem, por que não pensar o mesmo acerca dos índices obtidos pela realização da Prova Brasil? Isso significa, muito simplesmente, que alunos de classes populares, por motivos diversos (incluindo o conforto das instalações escolares), obtêm rendimento diferenciado em virtude de suas limitações socioeconômicas.

À frente, nas discussões acerca de reprovação escolar, serão abordados conceitos de Bourdieu sobre o papel reprodutor da escola na sociedade. De forma um tanto resumida, mas bastante adequada a esta seção, pode-se dizer que, de acordo com tais pensamentos,

a origem social marca de maneira inevitável e irreversível a carreira escolar e, depois, profissional, dos indivíduos. Essa origem social produz primeiro o fenômeno de seleção: a simples estatística de possibilidades de ascender ao ensino superior, segundo a categoria social de origem, mostra que o sistema escolar elimina de maneira contínua uma forte proporção das crianças saídas das classes populares. (GADOTTI, 2011, p. 194)

Segundo Tal ótica, a escola reproduz as mazelas de estratificação social através da seleção e eliminação de alunos das classes populares. Mesmo que prossigam em seus estudos, Bourdieu afirma, como veremos à frente, que a origem de um aluno de muitas formas determina o limite de suas ambições acadêmicas. Pois bem; não se pode dizer, sem alguma lógica, que estes mecanismos de seleção, eliminação e/ou limitação já não estão em pleno curso durante a realização da Prova Brasil (e mesmo antes dela)? Pode-se afirmar, sem nenhuma chance de erro, que um aluno da rede municipal de Mesquita, Baixada Fluminense, residente no bairro periférico da Chatuba, realiza a Prova Brasil em sua escola exatamente nas mesmas condições, por exemplo, que um aluno do Colégio Pedro II, unidade do Humaitá, residente neste mesmo bairro, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, ainda que tais alunos sejam, respectivamente, aqueles que apresentam os melhores rendimentos de suas turmas? A resposta parece-me evidente, uma vez que o próprio INEP passa a disponibilizar, a partir de 2013, acompanhado dos relatórios de rendimento da Prova Brasil, o indicador de nível socioeconômico das escolas (Inse), por julgá-lo relevante à obtenção dos índices de desenvolvimento.

A E. M. Alberto Caeiro é classificada, de acordo com os padrões do INEP, no grupo 5 de Inse; isso significa, em termos socioeconômicos, que

os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 4)

Ainda tomando por base os indicadores do INEP, a análise dos dados distribui os alunos da E. M. Alberto Caeiro numa escala social que os aloca da seguinte forma:

Tabela 5 – distribuição dos alunos da E. M. Alberto Caeiro por nível socioeconômico pelos padrões do INEP

<b>Muito baixo</b>	0 %
<b>Baixo</b>	1%
<b>Médio baixo</b>	2%
<b>Médio</b>	6%
<b>Médio alto</b>	14%
<b>Alto</b>	29%
<b>Muito alto</b>	45%

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2016.

Estes indicadores nascem do preenchimento dos questionários socioeconômicos que acompanham a aplicação da Prova Brasil aos alunos. A tabela nos demonstra que 45%, quase metade dos alunos da E. M. Alberto Caeiro, estão enquadrados num padrão socioeconômico considerado muito alto pelo INEP, o que, em termos práticos, significa que eles possuem fácil acesso a muitos bens de consumo elementares (como TVs e geladeiras), complementares (lava-louças, computadores e telefones celulares) e que suas famílias, de modo geral, possuem rendas superiores a sete salários mínimos – o que lhes permite contratar uma diarista ao menos duas vezes por semana –, e que seus pais possuem graduação ou pós-graduação. Comparamos este quadro com as respostas dos alunos da E. M. Alberto Caeiro ao questionário sociocultural do exame anterior, de 2011, último ano em que o Inse não acompanhava o boletim da Prova Brasil. Estranhamente, encontramos um quadro muitíssimo destoante dos dados promissores da tabela acima: apenas 5,5% das mães ou mulheres responsáveis pelos alunos teriam concluído o ensino superior, contra 6,5% dos pais ou homens responsáveis; 64% das famílias não possuíam automóvel, e 94% não contratavam qualquer serviço de empregadas domésticas; 14,5% dos alunos trabalhavam fora de casa – o que provavelmente sugere que seus ganhos eram necessários e complementavam a renda familiar. Não é impossível que, num espaço de dois anos, os alunos da E. M. Alberto Caeiro tenham ascendido socialmente de forma tão abrupta, mas existem alguns detalhes acerca do questionário aplicado pelo INEP que poderiam conduzir a uma conclusão equivocada acerca das condições socioeconômicas dos alunos da E. M. Alberto Caeiro. Por exemplo, são



considerados para o cálculo do Inse o número de cômodos da residência (quartos e banheiros), o consumo de bens e a contratação de serviços (como a posse de televisores ou a assinatura de internet e TV a cabo). Contudo, escapam à simples marcação dos quadros do questionário as minúcias, por exemplo, da situação de alunos cujas famílias ocuparam um terreno, sem comprá-lo, e lá construíram – e muitas vezes seguem expandindo – sua casa, sem licença da prefeitura ou contratação de profissionais como engenheiros, o que demandaria gastos além das expectativas de seus muitas vezes exíguos rendimentos familiares; há também aqueles que constroem seus lares em terrenos pertencentes à família, quando não, simplesmente, erigem um novo pavimento sobre o prédio já existente, não pagando por isso ou pagando muito pouco, o que dispensa uma renda alta. Quanto à contratação de serviços, TV por assinatura e internet, por exemplo, são obtidas em muitas comunidades a baixo custo através de pirataria, isso sem mencionar os planos pré-pagos de internet móvel 3G. Baseado em respostas que apontam muitos quartos ou banheiros, computador com internet e TVs com canais pagos, o INEP pode ser levado a concluir que os alunos possuem uma renda e um padrão de vida muito acima do que realmente possuem.

Com os argumentos acima, não quero insinuar que todos os alunos da E. M. Alberto Caeiro estão às portas da mendicância e que o perfil socioeconômico traçado pelo INEP está equivocado, mas os dados obtidos pela pesquisa baseada no questionário que acompanha a Prova Brasil apresentam um perfil pouco afeito ao de uma escola da periferia de um município pobre da Baixada Fluminense. Há também, é conveniente trazer a lume, que se considerar a atenção ou sinceridade com que os alunos se prestam a responder a mais de cinquenta questões acerca de si mesmos<sup>23</sup>, conforme a professora Aline já comentara anteriormente – para a maioria dos alunos, o (longo) questionário a que são submetidos é um prolegômeno bastante enfadonho a uma avaliação que, geralmente, não influencia em nada sua situação escolar imediata. Não me arrisco a estar longe da verdade quando cogito que as provas bimestrais são feitas pelos alunos com mais empenho que a Prova Brasil, uma vez que esta não tem nenhum fim utilitário para os jovens em questão – a “classificação” de sua escola e seu Ideb são assuntos demasiadamente esotéricos para alunos que visam, em primeiro lugar, a conquista de bons conceitos para serem promovidos ao fim do ano letivo.

Conhecendo um pouco melhor o contexto da aplicação da Prova Brasil, e havendo tantas outras possibilidades de critérios qualitativos para balizar a análise da educação no Brasil, é hora de nos debruçarmos sobre os motivos que levam o Ideb, acima de qualquer

---

<sup>23</sup>A título de exemplificação, os anexos C e D reproduzem os questionários contextuais aplicados a alunos do 5º e do 9º. ano.

outro parâmetro possível, a ser a certificação por excelência de uma boa educação – considerando, também, as possibilidades semânticas do adjetivo “boa”, quando relacionado ao substantivo “educação”.

## 2.2 A Prova Brasil: o Ideb como certificação de “boa” educação

Como já exposto, o Ideb é considerado um parâmetro de medição da qualidade da educação e é natural que assim seja considerado pela maior parte da população; afinal de contas, ele mensura o *desenvolvimento* da educação brasileira. Logo, os números passam a nos indicar de forma absoluta e inquestionável o padrão de qualidade de uma escola – comprova isto a publicidade dada aos bons (e maus) resultados no ranqueamento.

Instituições particulares, em especial, exploram sobejamente a propaganda sobre seus resultados, alardeando sua colocação no “*top 10*” das melhores escolas da região ou seus “casos de sucesso” (alunos aprovados em concursos de admissão ou vestibulares). A mídia, como um todo, é também um contumaz divulgadora dos resultados de avaliações externas, tornando visíveis experiências positivas e negativas, apresentadas em cômodos *menus* de iguarias requintadas ou pratos-feitos a serem evitados. Tal prática, contudo, não se restringe exclusivamente à comparação entre instituições particulares; mesmo escolas públicas são elencadas e organizadas em *rankings*, obedecendo ao seu grau de desempenho, para se estabelecer as “melhores” escolas – e, não raro, também as “piores”. À guisa de exemplificação, retiro do *website* UOL, especificamente de sua seção de educação, duas tabelas com o *top 10* das “melhores” escolas públicas do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental. Trata-se de publicação antiga, fora postada em 15 de agosto de 2012, em matéria com título “Veja quais são as melhores escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro segundo o Ideb”, aproveitando a publicação dos resultados de 2011, mas que muito bem ilustram o modo como alguns segmentos de nossa sociedade se podem servir dos ranqueamentos para criar ou sugerir juízos de valor acerca do que considera uma “educação de qualidade”, como se vê a seguir:

Tabela 6 – ranking das dez melhores escolas do 1º. segmento do ensino fundamental

<b>Município</b>	<b>Nome da escola e rede</b>	<b>Ideb 2011</b>
Rio de Janeiro	CIEP Gláuber Rocha (municipal)	8,5
Rio de Janeiro	CIEP Pablo Neruda (municipal)	8,3

Rio de Janeiro	E. M. João de Deus (municipal)	7,9
Valença	E. M. Associação Balbina Fonseca (municipal)	7,9
Petrópolis	Instituto Metodista de Petrópolis (municipal)	7,7
Itaperuna	Colégio Estadual Luiz Ferraz (estadual)	7,6
Rio de Janeiro	E. M. Friedenreich (municipal)	7,6
Rio de Janeiro	Colégio de Aplicação da UFRJ (federal)	7,5
Rio de Janeiro	E. M. Alberto Barth (municipal)	7,4
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II – Unidade Engenho Novo I (federal)	7,4

Fonte: UOL Educação.<sup>24</sup>

Na tabela 6, as redes municipais predominam com ampla vantagem – sete entre dez escolas. Mesmo estatisticamente, trata-se de um resultado previsível, dada a imensa quantidade de escolas no estado do Rio de Janeiro pertencentes a diversas redes municipais, atendendo a crianças do primeiro ao quinto ano. Mesmo os CIEPs que constam na lista – primeiro e segundo lugar, diga-se de passagem –, cujo projeto inicialmente era ligado à SEEDUC, forma municipalizados. A rede municipal do Rio de Janeiro possui cinco das escolas constantes na lista, o que certamente não é pouco; das outras cinco, duas são ainda municipais (Petrópolis e Valença), duas federais e apenas uma é estadual. Estranhamente, esse mesmo fenômeno não se repete quando se trata do segundo segmento – apenas três escolas da lista são municipais, sendo duas da cidade do Rio de Janeiro, e nenhuma delas consta na lista anterior, como se vê a seguir:

Tabela 7 – ranking das dez melhores escolas do 2º. segmento do ensino fundamental

<b>Município</b>	<b>Nome da escola e rede</b>	<b>Ideb 2011</b>
Cambuci	C. E. Waldomiro Pita (estadual)	7,8
Cambuci	C. E. Oscar Batista (estadual)	7,7
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II (federal)	7,6
Rio de Janeiro	Colégio de Aplicação da UFRJ (federal)	6,9
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II Unidade Escolar Tijuca II (federal)	6,9
Miguel Pereira	E. M. de Form. de Prof. Gov. Portela (municipal)	6,6
Rio de Janeiro	Colégio Pedro II Unidade Escolar Humaitá (federal)	6,6
Rio de Janeiro	E. M. Roberto Burle Marx (municipal)	6,6
Rio de Janeiro	E. M. Ary Barroso (municipal)	6,4

<sup>24</sup>Disponível em <<http://educacao.uol.com.br>>. Acesso em 11 abr. 2014.

Rio de Janeiro	Colégio Militar do Rio de Janeiro (federal)	6,4
----------------	---	-----

Fonte: UOL Educação.

Perceba-se que há poucas coincidências entre as duas tabelas – de fato, o que temos são unidades distintas do Colégio Pedro II nas duas tabelas (Engenho Novo nos anos iniciais e Humaitá e Tijuca nos anos finais) e o Colégio de Aplicação da UFRJ. Salvando-se os casos em que a escola atende a apenas um dos segmentos – anos iniciais ou anos finais – o que se nos apresenta é um estranho quadro, que sugere uma explicação possível, mas incrivelmente improvável, para o fato das escolas que atendem a todo o fundamental não aparecerem nas duas tabelas – estas escolas ou deixam de ser qualitativas quando passam a atender alunos do segundo segmento, ou passam a ser qualitativas a partir, apenas, do sexto ano. Seria razoável supor que tantas escolas simplesmente sofrem desta dissociação qualitativa entre os segmentos que atendem?

Falara-se aqui, anteriormente, no pensamento metonímico, cunhado por Santos (2010), e sua tendência a tomar parte da realidade como sua representação total. Pois bem: é através de tamanhos malabarismos matemáticos que o índice se torna o indicador absoluto de qualidade da educação, ou seja, a máscara “cola-se à cara” e se torna sua representação fidedigna. Ou, menos metaforicamente, nas palavras de Carvalho (2001), alertando-nos acerca dos perigos do exame meramente estatístico do sucesso (e do fracasso) escolar, quando enuncia que “As estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomados como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação ou como arma em disputas de poder, privilégios e prestígio.” (p. 233)

Por motivos óbvios, as escolas particulares se servem mais avidamente dos resultados ilustrados pelos índices – o “público consumidor” do “mercado” da educação privada necessita de indicadores objetivos de eficácia na prestação de serviços. Fora Gadotti (2003) quem afirmara que

Para o “globalismo” o cidadão é reconhecido apenas como cliente, como consumidor, que tem uma “liberdade de escolha” entre diferentes produtos. O cidadão precisa apenas ser bem informado para “escolher”. Por isso ele precisa saber do ranking das principais escolas, as “melhores”. Esse cidadão não precisa ser emancipado. Precisa apenas saber escolher. (GADOTTI, 2003, p. 1)

Mas esta não é uma prática exclusiva da iniciativa privada; ocasionalmente, instituições públicas também aderem o afã dos índices como credencial de qualidade. Deve-se convir que é uma forma simples e bastante palatável ao grande público a apresentação de um índice numérico – chancelado pelo INEP e celebrado pela mídia em geral – que inequivocamente atesta a “qualidade” de uma escola e, conseqüentemente, a competência dos educadores que

nela atuam e o aparente potencial de “sucesso” daqueles que nela estão matriculados, normalmente traduzido no credencialismo para o ingresso no ensino superior ou academias militares. Citáramos, no capítulo 1, um caso trazido por Amaro (2013), em que escolas municipais da rede de Duque de Caxias eram elogiadas em *outdoor*, nos limites da cidade, por seu bom rendimento no Ideb. Não é um caso isolado, ao que parece: no município do Rio de Janeiro, o colégio estadual Antônio Prado Júnior, em Praça da Bandeira, ostentava em sua entrada a seguinte faixa:

Figura 4 – Faixa parabenizando alunos pela participação no Enem 2014



Fonte: O autor, 2015.

Esta fotografia foi feita em agosto de 2015, e muitas ilações podem ser feitas a partir do texto que a faixa ostenta. Para isso, devemos, à guisa de prolegômenos, analisar a imagem normalmente vinculada à educação pública, em especial aquela oferecida pela rede estadual. Não é segredo que as instituições públicas de ensino são alvo constante de críticas, muitas vezes merecidas, em geral voltadas para a precariedade da infraestrutura das escolas (salas cheias, ambiente sem climatização, carteiras defeituosas, problemas de fornecimento de água, instalações precisando de reformas, etc.), mas, não raro, também à qualidade do serviço prestado pelas mesmas. As escolas da rede estadual, em especial, apresentam um longo histórico de falta de professores; em reportagem publicada em 19 mar. 2014, o jornal O Globo denunciava uma carência de 1.624 docentes, sendo 692 em Física, 482 em Química, 243 em

Filosofia, 91 em Geografia, 67 em Sociologia e 52 em Artes<sup>25</sup>. Não são, de forma alguma, incomuns matérias em que se denuncia a situação de alunos que chegam ao termo do ensino médio sem aulas de tal ou qual disciplina. Matéria de O Dia, de 30 jun. 2015, divulgava que, no estado do Rio de Janeiro, “falta professor em 70% das piores escolas”. Ora, o vocábulo “piores” traz em si, implícita, uma ideia de comparação valorativa. O critério usado para tal comparação? O Ideb, é claro. Segundo texto da reportagem,

Mais de 70% das escolas do estado que apresentaram as piores notas no Ideb — índice que mede a qualidade do aprendizado dos alunos — sofrem com a falta de professores. O diagnóstico é dos Ministérios Públicos Federal e Estadual, que foram atrás das causas do mau desempenho das 30 escolas da rede estadual em Jacarepaguá e arredores, que atendem a 22.928 alunos. (Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-30/falta-professor-em-70-das-piores-escolas.html>>. Acesso em 23 dez. 2015)

Não é de se estranhar, então, que uma escola estadual, que precisa lidar com os estigmas da precariedade e da carência, ostente dizeres que parabenizam seus alunos por bons desempenhos no Enem, uma vez que todas as mazelas da educação pública são, via de regra, exibidas pelos veículos de comunicação. A faixa soa como um aviso à comunidade: “nesta escola pública, também se pratica educação de qualidade, pois também obtivemos rendimentos positivos em um exame de larga escala”. A título de curiosidade: o C. E. Antônio Prado Júnior apresentou o rendimento médio de 516,09. Esta média é obtida pelo somatório da média geral dos alunos da escola nas cinco provas que compõem o exame (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e códigos, Matemática e Redação), e sua subsequente divisão por cinco, variando de 0 a 1000 pontos. Considerando-se que a média brasileira foi de 493,1, a instituição de ensino tem, de fato, motivos para se orgulhar. Creio, até, que a escola teria muitos outros bons motivos para se considerar uma instituição de qualidade – o problema, pela ótica adotada nesta pesquisa, é que tais motivos outros simplesmente se invisibilizam, ofuscados pela demasiada importância que se dá ao Ideb e ao ranqueamento organizado por revistas, jornais e demais instituições que, sem dúvida, retiram alguma vantagem desta hierarquização meritocrática.

O rendimento em avaliações de larga escala tornou-se, volto a reiterar, o demonstrativo final de qualidade na educação, ainda mais quando se fala no Ideb. Desde sua instituição, em 2007, mais de uma vez é referido em textos legais como ferramenta objetiva de aferição da qualidade na educação; veja-se, por exemplo, o artigo 3º. do Decreto nº. 6.094, que afirma que

<sup>25</sup>Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/auditoria-do-tcu-indica-carencia-de-32-mil-professores-no-ensino-medio-11927223#ixzz3xiiZ3Fbw>>. Acesso em 23 dez. 2015.

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (Brasil, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 15 jan. 2015)

Ora, há que se admitir que, sem dúvida, é mais simples atribuir a cada escola um número, um índice que simplifica e resume a eficácia de seus esforços na tentativa de oferecer serviços educacionais à comunidade a que serve. Segundo Alves & Soares (2003), Reynaldo Fernandes, presidente do Inep quando da criação do Ideb, afirmara que o índice possuía “a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à 'taxa de troca' entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes” (p. 180). Contudo, o cálculo do índice desconsidera, como venho afirmando até aqui, uma série de fatores que influenciam direta ou indiretamente os resultados obtidos, como localização das escolas, as condições físicas de seus prédios, características socioeconômicas de seus alunos e mesmo remuneração de docentes ou seu plano de carreira. Ao que parece, a criação do índice obedecia não apenas a um dispositivo legal de prestação de contas à sociedade, mas também pretendia “instar” os profissionais de educação a um empenho maior em suas atividades, ignorando – ou simplesmente desconsiderando – que não bastava mais “boa vontade” por parte dos profissionais de educação para que o índice progredisse, como os autores supracitados colocam quando afirmam que

A introdução do Ideb se deu a partir da hipótese de que professores, diretores e gestores educacionais reagiriam a cobranças de resultados por parte da sociedade, melhorando a eficácia de seus processos internos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino (...). Contudo, tal hipótese não leva em conta o fato de que os resultados escolares são fortemente associados à origem social e cultural dos alunos matriculados nas escolas (...). Estudos educacionais mostram, também, que a melhoria no nível de desempenho dos alunos pode ser obtida ao custo do aumento da desigualdade entre grupos de alunos dentro das mesmas escolas (...). Ou seja, práticas que melhoram a qualidade educacional média de um estabelecimento de ensino podem ter como efeito perverso o aumento da desigualdade entre alunos discriminados por raça/cor, gênero e outras variáveis sociodemográficas. (SOARES & ALVES, 2003, p. 179)

Ou seja, por mais fácil que seja a apreensão do Ideb como indicador de qualidade, tomá-lo metonimicamente como representante unívoco da realidade pode nos cegar para indicadores outros de qualidade que não podem ser tão facilmente aferidos como respostas a questões objetivas ou fluxos de aprovação entre séries de uma escola. Tais indicadores, profundamente subjetivos em muitas ocasiões, como laços afetivos entre membros da comunidade e sua escola – a despeito de todas as mazelas que a acometem –, ou o



engajamento entre alunos de uma turma em atividades desenvolvidas por professores dentro e fora das salas de aula, também são indicadores de educação de qualidade, embora não possam ser processados e quantificados.

Observemos, a seguir, a chegada de outras avaliações de larga escala à rede municipal mesquitense: o Saerj e sua versão “diagnóstica”, o Saerjinho.

### 2.3 Saerj/Saerjinho: estranhos no ninho

Como já comentado, a dupla Saerj/Saerjinho é estranha à rede municipal de Mesquita – ou a qualquer outra rede que não seja a estadual, berço dos exames. Em 2013, o governo estadual achou por bem estender suas avaliações em larga escala para as redes municipais de educação, oferecendo-as gratuitamente àquelas que as quisessem aceitar. Mesquita (entre outros tantos municípios) passou então a contar com o apoio da SEEDUC para implementar estas avaliações em suas escolas, sem qualquer custo para o erário municipal; a única obrigação dos profissionais da rede era aplicar as provas. Como se dá nas escolas estaduais, o SAERJINHO é aplicado nos três primeiros bimestres, e o Saerj se restringe ao quarto e último bimestre. Haveria uma lógica estratégica nesta prática, uma vez que estas avaliações, embora similares, guardem algumas importantes diferenças entre si, como explica o coordenador de Língua Portuguesa da rede:

Na verdade o Saerjinho é um treinamento para o Saerj, entendeu? E o critério de correção é diferenciado: o Saerjinho trabalha com a teoria clássica, e o Saerj é aquela teoria... “teoria de resposta ao item”, TRI. (...) O Saerjinho é questão de certo e errado, e o Saerj é uma escala de proficiência. (Prof. Said)

Na SEEDUC, o uso do Saerjinho ao longo dos três primeiros bimestres serve para criar uma espécie de simulação do IDERJ – dados do fluxo de turma são tabulados com os resultados da prova, criando uma projeção de um possível IDERJ. O “fluxo de turma” nada mais é que a simulação de reprovações em dado bimestre, considerando os alunos que não acumularam a pontuação esperada para a etapa em que se encontram, considerando-se a média para aprovação<sup>26</sup>.

Não pretendo aqui emitir juízos de valor acerca das avaliações em si, mas sim tentar, através dos indícios disponíveis, compreender o valor pedagógico que norteou sua adoção numa rede com características distintas da rede estadual.

<sup>26</sup>A SEEDUC não trabalha com a ideia de conceitos, como a SEMETEL, mas com pontuação cumulativa. São necessários 20 pontos para que o aluno seja aprovado em uma disciplina. Como há quatro bimestres, projeta-se uma média ideal de 5 pontos por bimestre. Assim, para fins de simulação do IDERJ, o fluxo considera “retidos” os alunos que não obtêm um mínimo de 5, 10 e 15 pontos, respectivamente, no primeiro, segundo e terceiro bimestre.



A partir do ano de 2013, como já afirmara, a rede municipal mesquitense recebeu o apoio pedagógico destas duas ferramentas oriundas da rede estadual – o Saerj e o Saerjinho, avaliações de larga escala cuja natureza já foi explicada acima. A então SEMED já manifestara, vez por outra, vontade de implementar uma avaliação de larga escala própria; o assunto ressurgia vez por outra em CEs dos professores de Língua Portuguesa e At. Com., chegando a ter um protótipo elaborado e disponibilizado aos docentes – tratava-se de uma avaliação a ser aplicada aos alunos do 6º. ano no início do 1º. bimestre – e que seria aplicado no início do ano letivo de 2014, mas problemas técnicos inviabilizaram sua reprodução. De todo modo, a SEEDUC já ofertava aos municípios, um ano antes, suas próprias avaliações externas, sem qualquer ônus, e estas avaliações que não eram de todo estranhas a muitos professores da então SEMED mesquitense, uma vez que razoável número de docentes possuía matrícula na rede estadual, entre eles, inclusive, o coordenador, à época, de Língua Portuguesa dos anos finais do fundamental, o professor Said. A intenção seria debater o desenvolvimento da educação no município, através da observação dos resultados das avaliações. Elas seriam aplicadas nos anos que encerram cada segmento do fundamental – respectivamente, o quinto e o nono ano –, para que se pudesse obter um diagnóstico destes pontos nevrálgicos da progressão discente. Houve, inclusive, um encontro entre representantes da Coordenadoria Regional Metropolitana (Metro) VII da SEEDUC, que abrange os municípios de Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis e São João de Meriti, e professores da rede, no dia 6 de maio de 2013, na E. M. Engenheiro Álvaro de Campos, para que se explicasse o funcionamento destas avaliações. Apesar da matéria publicada no *website* da prefeitura citar os termos “debate” e “discussão” para descrever o que se passara, houve efetivamente a comunicação da adoção destes exames e a explicação de seu funcionamento. Não aconteceu qualquer consulta ao corpo docente, que há anos engajava-se, em seus CEs, na elaboração de pré-orientações curriculares próprias para a rede – e que, de fato, já existiam e eram amplamente adotadas pelos professores da rede antes da chegada do Saerj e seu símile, o Saerjinho. Entretanto, as avaliações do estado eram compatíveis com os conteúdos elencados no currículo mínimo, e havia algumas incongruências quando se tratava das pré-orientações curriculares de Mesquita, o que gerou um pequeno descompasso, uma vez que os alunos da rede municipal seriam submetidos a um exame cujos conteúdos não seriam cem por cento compatíveis com o que lhes fora lecionado em cada bimestre. Quando questionado sobre esta falta de sincronia, o representante da SEEDUC informou que a SEMED comprometia-se a adotar o CM nos anos terminais do primeiro e do segundo segmento do fundamental, conforme nos atesta o próprio coordenador Said em sua entrevista:

Eu soube que a rede fez a adesão ao Saerj e... em consequência disso, faria a aplicação da prova de português e de matemática aos seus alunos do quinto e do nono ano. É... se houve algum acordo para que... no futuro... a rede adotasse o currículo mínimo do estado, eu não sei. De fato, houve uma fala, nesse nível, né?... com a pessoa que veio dar a formação sobre o Saerjinho... uma pessoa da SEEDUC, da METRO VII, que veio dar essa formação para nossos professores da rede... de fato houve uma fala dele nesse sentido. (Prof. Said)

O professor ressalta ainda que não houve uma imposição formal do CM sobre a rede de Mesquita, uma vez que a avaliação baseava-se não em conteúdos, mas em habilidades e competências. Complementa ainda o coordenador de At. Com., professor Nílton, que

Ficou acordado junto à SEEDUC, que os currículos mínimos seriam adotados para que a prova do Saerj cobrasse aquilo que os alunos tenham estudado. Então, numa análise... é... mais superficial, verificou-se que o currículo que já havia na rede... ele atendia, se não na totalidade, quase que... na integralidade o currículo da SEEDUC. Então, eles eram... é... é... não se justificava reescrevê-lo, mas adequá-lo ao que seria cobrado. (Prof. Nílton)

Não houve uma recusa quanto ao fato de que o CM de alguma forma se impunha sobre o quinto e o nono ano do fundamental, como se vê, embora houvesse a ressalva de que as pré-orientações curriculares já eram, de algum modo, compatíveis com o conteúdo dos exames, cabendo aos docentes mesquitenses fazer os ajustes necessários. Note-se que o problema não reside na mudança do planejamento curricular, uma vez que a realidade de cada turma pode exigir ajustes; a mudança, contudo, era devida a um fator exógeno à rede – a adoção de um exame de larga escala projetado, primária e prioritariamente, para a rede estadual de ensino. Mas, ainda segundo Nílton,

quando foi postulado aderir ao Saerj, foi na perspectiva de... de que seria uma prova unificada... hum... com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos, sem ranquear as escolas, sem ranquear turma... e aí, ao aderir ao Saerj, havia que fazer essa modificação do currículo. Aí, viram que o currículo já estava praticamente sincronizado, então, não houve essa necessidade. (Prof. Nílton)

A necessidade a que alude o professor Nílton é a modificação formal das pré-orientações elaboradas em CE pelos docentes da rede, bastando que, de posse dos CMs relativos aos anos de escolaridade com que trabalhavam, cada professor fizesse os devidos ajustes. De todo modo, o ponto que aqui coloco é o de que Saerj e Saerjinho chegaram à rede impostos aos docentes, causando transtornos à rotina docente estabelecida em Mesquita – é um indício de precarização da atividade dos professores da rede pública mesquitense oriundo da ingerência da SEEDUC sobre a SEMED, tornando imperativa a adoção do CM, que se sobrepunha às pré-orientações elaboradas e organizadas pelos professores do município.

Nem tudo, entretanto, estava perdido; o mais interessante é o que se daria em seguida à adoção destes exames da rede estadual.

### 2.3.1 Antropofagia mesquitense: “comendo” os estrangeiros

Segundo Coutinho (1995), a antropofagia oswaldiana, inspirada na “deglutição do bispo Sardinha pelos índios” (p. 272), representaria a adaptação e assimilação dos elementos exógenos ao caráter e temperamento do povo brasileiro, amoldando-os às nossas necessidades éticas, estéticas e aos nossos costumes. A implementação do Saerj/Saerjinho na rede estadual desaguou na geração do IDERJ, que acabou servindo de parâmetro para uma política meritocrática de bonificação. Na então SEMED mesquitense, contudo, não se dera nada disso.

Conforme o professor Nílton afirmara em sua entrevista, o uso das avaliações importadas da SEEDUC não geravam qualquer tipo de ranqueamento – nem entre as escolas da rede, nem entre as turmas de uma escola. Conforme me informara,

ele [o estado] fornece as provas escritas, nas quantidades informadas, as provas vêm lacradas, nominais... é... e depois os dados são tabulados... é... são oferecidos, né?... os dados são oferecidos à rede, e cada... no caso, a Secretaria vê de toda... tem a visão macro, que também possibilita a visão micro. Então, a Secretaria de Educação vê [o desempenho] de todas as escolas, vê todas as turmas e vê o aluno, e vê as questões que aquele aluno acertou ou errou, né? E... já as escolas, elas possuem uma senha de acesso mais limitado; o diretor, ele vê somente as suas turmas, naquela escola específica. (Prof. Nílton)

Ou seja, apesar de ter acesso aos resultados de todas as escolas, jamais houve um ranqueamento baseado em um índice gerado pela resolução do exame pelos alunos, assim como nunca houve qualquer política de bonificação baseada no atingimento de metas ligadas à performance dos alunos de cada UE no Saerj/Saerjinho. Os dados oriundos da avaliação eram encaminhados a cada gestor, que fazia deles o uso pedagógico que julgasse adequado. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, fosse em CE, reunião pedagógica (RP) ou Conselho de Classe (COC), não tive notícias de diretores que se utilizassem dos resultados tabulados pela SEEDUC como ferramenta de coerção.

Mas, apesar de não gerar um *ranking*, Saerj e Saerjinho certamente geraram algum impacto sobre a atividade docente no município. A professora Edinês, por exemplo, a despeito de qualquer material oferecido, já confessara compilar material de exames externos – incluindo Saerj e Saerjinho – para compor avaliações para seus alunos. Ela não chega a ser um caso isolado; outras docentes mostraram-se simpáticas ao uso de avaliações de larga escala em sala de aula. Elisa, por exemplo, que já estivera na gestão da E. M. Alberto Caeiro, é uma grande entusiasta de tais provas, com grande predileção pela Prova Brasil. Daí para o acolhimento do Saerj/Saerjinho não houve grande distância. Tamanha é sua admiração pela filosofia que norteia tais exames que chegou a abandonar seu planejamento prévio em prol da instrumentalização, em sala de aula, dos descritores presentes nas provas:

Eu não trabalho mais da maneira que eu trabalhava, ensinando os conceitos. Eu ensino nesse estilo... de investigar muito o texto... textos variados... eu trabalho mais com descritores. Até esse ano, numa das turmas eu parei o... meu planejamento anual... e programei o planejamento em cima dos descritores, pra eles poderem aprender. Eu acho muito legal descritores (sic). (Profª. Elisa)

E continua, falando a respeito dos exames padronizados como Prova Brasil, Saerj e Saerjinho: “Eu acho que não tá tão igual ao (município do) Rio (de Janeiro), mas tá... tá burocratizando um pouco, entendeu? As avaliações... tá tendo muito mais cobrança... eu até acho válido... prestar conta do seu trabalho.” A opinião de Aline sobre o assunto não é muito diferente: “Eu acho interessante a padronização porque... se os outros lugares também fazem assim, os concursos são assim, as melhores escolas fazem assim, entendeu? Por que a gente vai deixar tão aberto assim?”

Alessandra, enquanto fora coordenadora dos anos iniciais da E. M. Alberto Caeiro, julgava inclusive útil a aplicação do Saerjinho, em contraste com a Prova Brasil. Em sua opinião, a regularidade daquele – aplicado a cada bimestre – dava aos docentes oportunidades reais de avaliação dos avanços de desempenho, ao contrário desta, cujo hiato de dois anos ensejava muitas mudanças no corpo docente:

Com o Ideb, a gente não tem muito disso [discussões acerca do desempenho]. A gente até divulga, coloca nos murais e tudo... mas, como é uma coisa que já passou, muda tudo. Os alunos do quinto vão pro sexto ano, muda a coordenação, os alunos do nono ano vão pra fora da escola... agora, com o Saerjinho, já é diferente." (Profª. Alessandra)

As demais entrevistadas chegaram a tecer comentários acerca do Saerj e do Saerjinho, mas nunca acompanhados de juízos de valor. Como aparenta, foram assimilados à paisagem educacional pública mesquitense sem causar grandes transtornos aos professores, apesar de se tratarem de “penetras” – avaliações de larga escala não geradas pela rede e adotados sem a anuência explícita de seus professores. O que poderia ter levado os docentes a “deglutirem-nas” tão tranquilamente? Muitos podem ser de fato os motivos, mas alguns indícios me sugerem que tal fato se dá porque Saerj e Saerjinho são aplicados sem a publicização de seus resultados. Cada escola conhece apenas aquilo que lhe cabe, e mais: sem qualquer ranqueamento ou esboço de índice de aproveitamento. Abaixo exploro elementos que apoiam esta ilação.

### 2.3.2 O pomo da discórdia: o índice da culpa

Reza-nos a lenda que Éris, a deusa grega da discórdia, por não ser convidada para o casamento entre Tétis e Peleu, arrumou uma criativa forma de se vingar – surgiu subitamente

na festa e atirou à mesa do banquete uma maçã de ouro em que se lia a frase “À mais bela”. Juno, Afrodite e Atena iniciaram uma terrível discussão, interrompendo as festividades, julgando-se cada uma mais merecedora do presente que a outra. Na educação, ocorre o inverso do mito: se o Ideb é baixo, ninguém o quer para si – gestores culpam docentes, e estes apontam alunos, que por sua vez reclamam da escola.

Aparentemente, não é a aplicação de uma avaliação externa ou a detecção das carências dos alunos o que pode vir a incomodar um docente, mas a sanção social que acompanha a geração de índices. Alguns indícios de minha pesquisa sugerem que esta interpretação dos dados não carece de válida coerência. Durante pesquisa que conduzi para o Observatório das Periferias, acerca da percepção dos docentes de língua materna sobre o Ideb, em dado momento perguntava-se ao entrevistado se achava que o índice atribuído à sua escola refletia de fato a aprendizagem desenvolvida por seus alunos. Relembre-se aqui que a E. M. Alberto Caeiro jamais conseguiu ultrapassar a meta que lhe fora imposta, recuando, inclusive, em alguns testes. A maior parte das entrevistadas concordava que os baixos índices de fato refletiam a precária aprendizagem dos alunos da escola, fosse qual fosse o motivo – Alícia, sempre observando aspectos sociais (cita reiteradamente a participação dos familiares), surpreende-se com a influência positiva dos responsáveis de seus alunos (a turma 501 de 2014) e deixa claro que se trata de uma exceção; em sua visão a tendência dos discentes é piorar ao longo do tempo, de turma a turma, ano a ano. Edinês aponta carências de aprendizagem e a indisciplina como causas do baixo rendimento, enquanto Andira, ao lado da indisciplina, recoloca problemas de ordem estrutural e mesmo pedagógica, quando pontua que alunos não são meros reprodutores de conteúdos “transmitidos” em sala de aula. Aline, única docente entrevistada dos anos finais, vê no desinteresse pelos estudos a maior influência no resultado, seja por simplesmente não haver empenho no momento de realização da prova, seja pelo fato do aluno não se preparar para a mesma. A tendência geral das entrevistadas foi atribuir a culpa do baixo rendimento a um fator ligado aos alunos ou ao contexto familiar ou estrutural, mas nunca aos professores. Tal reação, quase unívoca, parece estar atrelada à sanção social sobre os baixos índices da educação pública, normalmente direcionada à escola e seus agentes. Já expomos anteriormente o caráter culpabilizante da divulgação dos índices gerados por exames de larga escala e o modo como podem vir a intensificar e precarizar a atividade docente (no capítulo 1 e em 2.2), e é natural que os professores se queiram desvincular dos motivos que levam seus alunos ao fracasso, uma vez que, como já se colocou, provas padronizadas ignoram um sem-número de fatores que têm influência direta ou indireta no resultado obtido, e é difícil aos docentes terem seu trabalho julgado e classificado por escolhos que não podem

evitar. A única voz dissonante é a de Elisa, que não apenas julga que o Ideb não ilustra o real desenvolvimento de seus alunos (“Ah... eu não acho, não. Tem... a minha turma da manhã é bem fraca, mas tem os alunos que... são além, e a da tarde é excelente: já fizeram Saerjinho, já fizeram... faço simulado com eles...”), como também se sente bastante à vontade para atribuir à docência parte da culpa pelo mau rendimento dos alunos, aludindo ao fato de que muitos não são alfabetizados como é devido por seus professores:

Eu acho que o problema da Prova Brasil está até o 3º. ano... porque os alunos não são alfabetizados até o 3º. ano. Se o aluno vier alfabetizado, você faz o que... você brinca com a turma. Se não souber ler... que seria o básico. O turno da manhã foi muito mal alfabetizado. A minha turma da manhã ficou no Saerjinho, porque a Prova Brasil ainda não saiu, ficou abaixo da média... e a turma da tarde ficou acima... mas é claramente o que eles são [mal alfabetizados]... é tudo leitura dos textos. (Profª. Elisa)

Tais observações, é claro, se aplicam à Prova Brasil – que gera o Ideb, que é amplamente publicizado e se presta à criação de *rankings* –, mas não ao Saerj/Saerjinho, conforme são aplicados em Mesquita, uma vez que tudo o que os professores conhecem são as estatísticas ligadas à resolução da prova por seus alunos, sem o estabelecimento de qualquer índice. Ao que parece, algo tão simples como omitir do grande público os resultados da avaliação deixa os docentes mas à vontade não apenas para conviver com ela – como vimos Edinês e Aline fazerem –, mas até utilizarem-na diretamente, seja em sua estrutura – como fizera a própria Edinês e também Elisa –, seja em seus resultados – como fazia Alessandra enquanto CP dos anos iniciais, quando analisava com sua equipe a tabulação dos erros e acertos dos alunos do quinto ano no Saerjinho. Fato que me convence de que esta inferência tem sua validade será detalhado mais adiante, no próximo capítulo, e se deve à omissão do Ideb de três cidades brasileiras – Alagoinhas, Planaltino e São Paulo – em virtude de se sentirem prejudicadas pela mudança no fluxo de alunos do ensino fundamental, com a inclusão de um ano a mais. Os gestores municipais temiam as sanções sociais decorrentes de uma possível queda no índice, e solicitaram ao Inep a não divulgação de seus resultados. Ora, se o peso de um mau julgamento da opinião pública é incômodo aos secretários de educação, por que não o seria também aos professores?

Vista a relação da rede municipal de Mesquita com os exames de larga escala que por lá se aplicam, é hora de observar concessões e resistências às visões hegemônicas de educação pautadas nas ideias de performatividade.

### 3 O PERIGOSO VOO DE DÉDALO: COLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO E CONTRA-HEGEMONIA

Um pouco menos  
de azul e a brasa  
que te incendeia  
derrete a cera  
de cada asa  
fundindo a Ideia.

*Miguel Torga*

Conta-nos a mitologia que após Teseu matar o Minotauro e fugir com a ajuda de Ariadne, o rei Minos enfureceu-se com Dédalo, seu engenheiro, o responsável pela criação da inexpugnável morada de sua fera, condenando-o a viver, junto com seu filho Ícaro, no labirinto que projetara. Dédalo, contudo, utilizando cera, folhas e galhos achados em sua nova morada, construiu asas que poderiam garantir sua liberdade e a de seu filho. A empresa era, contudo, perigosíssima – se voassem baixo demais, próximos do mar, a umidade ensoparia as folhas e suas asas tornar-se-iam, então, pesadas demais para voar; se ganhassem extrema altitude, o calor abrasador do sol derreteria a cera que ligava os galhos às folhas, e os fugitivos despencariam em uma queda mortal.

Os enfrentamentos às políticas gerencialistas no campo da educação se dão na esteira do voo de Dédalo – o conformismo (o “voo baixo”) conduz à precarização absoluta das condições de trabalho, enquanto a revolução (o “voo alto”) apresenta-se como pura utopia, inviável em termos coletivos e um fardo pesado demais para indivíduos que rapidamente atraem para si a indesejada atenção da máquina estatal, sendo rapidamente rotulados como “professores problemáticos”. A resistência se dá num equilíbrio sutil (e precário) entre concessões e desobediências, o que não torna, contudo, o embate justo – as investidas gerencialistas tendem a fazer valer, no fim das contas, a maior parte de seus objetivos, restando aos docentes minimizar danos.

Analisar-se-ão a seguir as formas gerencialistas de pressão e os indícios de estratégias de resistência por parte dos docentes. Em um primeiro momento, discuto de que forma a busca por resultados caracteriza o gerencialismo, tornando a performatividade uma de suas marcas mais evidentes. Em seguida, procuro encontrar relações entre a ânsia performativa devida das táticas gerencialistas, que oprimem o docente e precarizam sua atuação. Cabem



aqui, inclusive, algumas observações acerca do que os docentes entendem por ser suas atribuições e características pertinentes ao seu ofício – a noção de identidade profissional é importante para compreender o que é (ou não) nocivo à integridade desta identidade. Por fim, analiso determinados indícios de manobras e práticas de resistência às ações gerencialistas sobre os profissionais de educação.

### 3.1 A pena de Sísifo: pressão por performatividade

Sísifo jamais foi o mais admirável dos personagens da mitologia clássica, e por ser um tratante ardiloso fora condenado a uma exemplar pena: deveria, por toda a eternidade, empurrar morro acima uma pedra enorme; contudo, tal era o esforço da invulgar tarefa que, chegando quase ao termo de seu trabalho, o extenuado Sísifo deixava seu fardo rolar barranco abaixo, cabendo-lhe retomar imediatamente sua ocupação. O que nos chama a atenção neste mito não é tanto o caráter do personagem, mas sua punição – uma tarefa árdua e repetitiva, fadada eternamente ao fracasso.

Submetidos à pressão por performatividade, sob condições de trabalho muitas vezes adversas, muitos docentes se sentem na pele de Sísifo: condenados a uma tarefa que exige um esforço diário que os leva ao limite, embora totalmente fadada ao fracasso e sem perspectivas de melhoria. Começamos a compreender este estado de coisas a partir do ranqueamento gerado pelas avaliações de larga escala e do lugar central que ocupam nos julgamentos acerca de educação.

A importância dada aos números do ENEM e da Prova Brasil nada mais é que a valorização de um sistema proveniente de uma postura de colonialidade<sup>27</sup> daqueles que, com os olhos fixos na “metrópole”, importam seus valores e conceitos, principalmente em obediência aos interesses do capital internacional e sua globalização – o que vemos é a reutilização de um modelo que ascendeu, nos idos dos anos de 1980, nos países capitalistas centrais (como Estados Unidos e Inglaterra), com o objetivo de abalizar a ideologia da nova direita; uma ressignificação do liberalismo econômico e do conservadorismo social. Os exames em larga escala justificavam, então, uma igualdade meramente formal de oportunidades, sustentada por critérios meritocráticos (Afonso, 2007). A aparente lisura e

---

<sup>27</sup>“(…) uso 'colonialidade' para me referir a 'situações coloniais' da atualidade (...). Por 'situações coloniais' entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes (...)” (Grosfoguel, apud Santos & Meneses, p. 468).



neutralidade apregoada a tais avaliações legitima o acesso restrito ao ensino superior e mesmo a postos de trabalho.

Políticas neoliberais de educação aproveitam-se de resultados provenientes de exames (como o Ideb) para gerar *rankings* para instituições de ensino ou ratificar determinadas formas de certificação (HYPOLITO, 2011). O problema é que, conforme já exposto antes, estes *rankings* são tomados pelo senso comum como indicadores absolutos de qualidade. Ao que parece, este paradigma é percebido pelas Secretarias de Educação, que passam a se ocupar de táticas elaboradas para melhorar os índices de educação. Infelizmente, tais táticas concentram-se, muitas vezes, em melhorar o fluxograma das turmas da rede, otimizando o mais que podem a promoção de alunos, não necessariamente com foco na melhoria da aprendizagem (o que dependeria em grande parte da colaboração dos discentes), mas através de estratégias de reclassificação ou contenção de reprovações – e, como já illustrei na introdução a este trabalho de pesquisa, a rede municipal de Mesquita conta com ambos os sucedâneos a uma adequada aprendizagem.

O município retém, como já exposto, apenas os alunos que forem reprovados em três disciplinas ou mais, e isso somente após o terceiro ano de escolaridade. Não são previstas dependências (como, por exemplo, ocorre na rede estadual), que seriam recursos de resgate a aprendizagens defasadas. Destarte, os alunos nesta condição são promovidos com um notável acúmulo de deficiências, a que se somarão outras em futuras promoções semelhantes. Acrescente-se a isso a restrição de reprovações a 20% de cada turma, e mais alunos são promovidos apenas para se alcançar um quórum aceitável.

O efeito mais evidente destas estratégias é a indisciplina. Ela atinge os docentes cotidianamente e restringe consideravelmente o alcance de seus esforços. Em CE realizado na E. M. Dr. Ricardo Reis (uma das maiores escolas da rede, que frequentemente recebe, por uma questão de logística, as reuniões de CE), tive a oportunidade de colher diversos depoimentos de docentes que manifestavam claramente uma “síndrome de Sísifo” – a angustiante sensação de realizar um trabalho cansativo e pouco produtivo. Durante discussões sobre orientações curriculares, um dos professores da rede emitiu o seguinte comentário: “A gente chega em sala e o aluno não quer te ouvir. Você pode levar qualquer currículo para a sala que vai dar na mesma” (Diário de campo, 14 abr. 2014). Ou seja, qualquer que seja a abordagem da disciplina feita em sala de aula, o resultado será sempre negativo. Somam-se outras vezes ao depoimento acima, com pareceres afins. Transcrevo a seguir passagem de meu diário de campo, com registros colhidos na mesma ocasião, e que, a despeito de prolixa, ajuda a ilustrar a sensação de impotência e inutilidade dos docentes em relação ao seu

trabalho; os nomes dos docentes foram substituídos por outros, para preservar suas identidades, e tentei retratar suas palavras com a máxima fidelidade, se não em seu conteúdo vocabular, ao menos na essência de seus pensamentos:

Outra professora (Beth), chamando a atenção para o limite de reprovações sugerido pelo município (20% da turma, no máximo), deu o seguinte relato: “Não avaliamos mais conhecimento, são reprovados apenas os mais indisciplinados.” Enfocando, especificamente, a recuperação paralela, acrescentou: “A escola não está mais comprometida com a aprendizagem – é necessário cumprir metas, reduzir os resultados negativos.”

Pegando o gancho da recuperação paralela, disse a professora Yolanda: “Você precisa trabalhar recuperação em turmas cheias, com montes de alunos que dela não precisam. Você precisa reduzir os Is<sup>28</sup> e dar conta da sala cheia... é só maquiagem.” Retoma a professora Helena: “O Luckesi<sup>29</sup> falou que a avaliação precisa ter valor de pesquisa científica... como, com quarenta alunos em sala?” Isso posto, os docentes chegaram à conclusão de que a recuperação paralela é mera burocracia, apenas mais um recurso para reduzir danos.

Voltando às avaliações em sentido lato, coloca a professora Dora: “Não há cotas para cópias. Os livros devem ser usados e devolvidos, pois não há exemplares para todos os alunos. Não temos canetas para quadro branco, e quando temos, não há refis de recarga... como avaliar?”

O professor Heitor desloca a discussão acerca de avaliação para o discente: “Antes de falar em avaliação, perguntemos a quem estamos avaliando. Sugiro uma discussão antes sobre que aluno estamos avaliando, porque o vídeo do Luckesi é perfeito, mas não para esta rede.” Outra professora (Márcia) desabafa: “Eu chego numa turma e não consigo falar. O colega da sala ao lado já desistiu e passa qualquer coisa... eu preciso replanejar tudo, porque os alunos têm múltiplas deficiências e são muito indisciplinados. Mais de 50% apresentam conceito I, apesar de todos os meus esforços. Eu não tenho recursos e preciso mudar este quadro.”

Tais observações não passaram despercebidas pelos coordenadores de Português e At. Com.: “Não estou colocando a recuperação como uma coisa filosófica, abstrata... estou trazendo para a sala de aula, e a indisciplina é uma presença em sala de aula”, colocou o coordenador de At. Com.

“Não consigo aplicar 1% do que aprendi lá, aqui na rede”, reclama a professora Lara, fazendo alusão a uma especialização em educação que frequentara. (Diário de campo, 14 abr. 2014)

A fala da professora Lara é a comprovação empírica que atesta um fato; Sampaio & Marin, colocam que

Notadamente a partir dos anos 70 do século XX, acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p. 1204)

Os depoimentos apontam para uma profunda sensação de impotência, afetando os docentes nos campos de seus saberes e fazeres – a professora Lara, por exemplo, sente que sua

<sup>28</sup>Conceito “Insuficiente”, que ilustra que o aluno não desenvolveu as habilidades e competências previstas para o bimestre. O conceito I no quarto bimestre reprova o aluno na disciplina.

<sup>29</sup>Durante CE cujo tema foi avaliação, foi exposto aos docentes um vídeo de entrevista do professor Cipriano Luckesi, na qual ele expunha as características de um processo de avaliação formativa, e não meramente classificatória. Tal vídeo encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NbHdgMGV1y0>>.

formação não tinha aplicabilidade na sala de aula, e Márcia não crê que sua ação pedagógica tenha efeito notável sobre as deficiências apresentadas por seus alunos.

A “síndrome de Sísifo” é apenas uma faceta de um mal maior que atinge os docentes em sua atuação em sala de aula; a pressão por resultados afeta de outras maneiras a docência, sempre com resultados negativos.

Em entrevista com a professora Alessandra, coordenadora dos anos iniciais da E. M. Alberto Caeiro, percebi como a busca performativista prejudica o planejamento pedagógico em sua essência. Dizia-me a professora que, mesmo as mais banais atividades de sala de aula são voltadas para a melhoria da *performance* no exame: “Eu acho que estão condicionando os professores a trabalharem de uma maneira... *mecânica*, porque eles querem resultado, e eles acabam elaborando provas e atividades para preparar o aluno para isso”. Dado o contexto em que nos encontrávamos, creio que, dentre as possíveis significações de “eles”, estão os profissionais da SEMED responsáveis pela coordenação de aprendizagem. Em anos de Prova Brasil, mesmo a distribuição de turmas entre as docentes sofre a influência da cobrança por resultados, como expõe a docente:

A gente tem a preocupação de quem vai pegar a turma, qual o professor... que vai conseguir preparar aquela turma... pra fazer a prova. A gente já pensa, por exemplo, daqui... ao ano que vem... a gente já tá pensando... que a turma do 4º. ano vai ter que ser bem trabalhada, porque, no ano que vem, ela já vai ter que fazer a prova. (Profª. Alessandra)

Ou seja, busca-se com antecedência o profissional que melhor há de preparar a turma especificamente para enfrentar a Prova Brasil. Esta preparação começa no 4º. ano e se estende até o ano de realização do exame. Quando questionei se o resultado do Ideb ocasionou alguma reformulação na atividade docente, descobri que sim, mas apenas no que tange, ainda, a escolher o professor que melhor prepare a turma para a prova:

O que a gente viu... a mobilização da escola foi que... “Vamos pegar a professora tal, porque ela consegue trabalhar melhor estes conteúdos... não vamos colocar a professora tal porque ela tem dificuldades... no domínio da turma, e isso não vai ajudar a passar melhor estes conteúdos”. (Profª. Alessandra)

Percebe-se que a pressão por resultados é a responsável por tais estratégias de trabalho, que não visam necessariamente a uma melhor aprendizagem, mas a uma *performance* satisfatória na Prova Brasil.

### 3.2 A precarização da docência na pedagogia dos resultados

A despeito do quanto contribuam para a degradação do ambiente laboral escolar, a precarização do trabalho docente não foi criada pelo gerencialismo, nem pela ânsia

performativista. Bem antes da implantação da política de resultados, a democratização do ensino fundamental criou (paradoxalmente) as bases para a ruína da escola pública. Diz-nos Esquinsani que

Fruto de uma demanda histórica, o processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental desencadeado no Brasil ao longo do século XX obrigou as redes escolares – sobretudo as públicas – a (re)pensarem formas de organização e distribuição de recursos (espaciais, financeiros e humanos) que atentassem para a absorção (quantitativamente falando) dos alunos que procuravam por vagas na educação formal.

Tal situação levou a maior parte das escolas a operar no limite de sua capacidade, a fim de atender a uma demanda crescente por vagas, essas distribuídas, muitas vezes, em dois ou até mesmo em três turnos regulares de trabalho (manhã, tarde e noite), seguindo princípios de racionalização financeira e de um aproveitamento quase milimétrico das estruturas físicas das escolas. (ESQUINSANI, 2010, p. 131)

Destarte, a escola, tomada por um contingente antes excluído, vê seus recursos exauridos por uma demanda cada vez maior. Continua Esquinsani: “a ampliação do número de vagas – luta histórica compromissada com o acesso de todos à escola básica –, não significou necessariamente a garantia de qualidade na educação de todos” (ESQUINSANI, 2010, p. 131). Em um dos CEs da rede, já citados aqui, recolhi a seguinte impressão de uma das professoras, emitindo opinião sobre as condições da escola pública: “No passado, havia uma escola boa para poucos. Hoje, temos uma escola aberta para todos, mas completamente falida.” (Diário de campo, 14 abr. 2014)

Contudo, há que se admitir que o clima de competição e culpa gerado pelos exames em larga escala causaram profundas transformações na atuação dos professores. Vieira e Fernandes (2011) chamam a atenção para a intensificação do trabalho docente em virtude da carga extra de responsabilidade sobre o sucesso (ou fracasso) dos alunos. Tal intensificação se daria em duas frentes – a primeira delas, advinda das Secretarias de Educação, que delegam ao docente atribuições que não lhe são naturais. Seu trabalho “passa a abranger funções que vão além da sala de aula” (p. 124), precarizando sua prática educativa; a segunda vem do próprio professor e de seu senso de profissionalismo, numa tentativa de atender às novas demandas das políticas educacionais, porque, para a maior parte dos professores

a atividade de educar supõe, para aqueles que a vivem plenamente, um contínuo processo de autoformação, correspondendo a um tipo de comprometimento mais integral do que a atividade em si deixa imaginar, além da construção de laços afetivos (com os alunos, com os colegas, com a própria atividade) que não se esgotam na simples realização de tarefas. (DOS SANTOS, 2013, p. 11)

Não se pode assumir como qualitativo um trabalho que extenua o docente e o desvia de sua função precípua. A este respeito, transcrevo depoimento de uma das professoras da E. M. Alberto Caeiro, que chamarei aqui de Andressa, colhido em reunião pedagógica:

“Esperam demais de nós”, colocara uma professora em tom de desabafo, “e já estou cansada de fazer tudo, menos dar aula! Sou psicóloga, assistente social, mãe postiça... tudo, menos professora!” A importância do depoimento reside justamente em seu teor emotivo: o cansaço decorrente do acúmulo de funções que ultrapassam sobremaneira as obrigações docentes. (Diário de campo, 28 mar. 2014)

Em um dos CEs já citados, realizado na E. M. Dr. Ricardo Reis, com professores de Língua Portuguesa e At. Com., colhi fala extremamente similar de outra professora, recém-contratada na rede, embora fosse uma profissional experiente: “Você precisa atuar antes como psicólogo e assistente social, deixando por último a abordagem de assuntos científicos que interessam às suas aulas. Se não fizer isso, você não terá acesso a este território chamado aluno” (Diário de campo, 05 maio 2014). Similares a estes depoimentos, colhi, durante discussões a respeito da criação do marco filosófico da educação de Mesquita (realizado em 10 maio 2014), outras declarações. A professora Edinês, que entrevistara também para o Observatório das Periferias Urbanas, colocou a seguinte observação: “Estou cansada! Tenho um monte de atividades que devem ser desenvolvidas e não consigo, porque tenho que ficar argumentado com um aluno que não quer fazer nada!” (Diário de campo, 10 maio 2014)

Outro considerável elemento de pressão diz respeito ao fato da escola (e em especial, o professor) assumir papéis que caberiam à família na formação dos alunos. Durante a já citada reunião para criação do marco filosófico da rede, durante discussões acerca da pertinência de projetos que colaborassem com o projeto pedagógico da escola, uma professora dos anos iniciais (a professora Andira) colocou: “Tudo isso é secundário. Para a Secretaria (de educação), escola é aquela em que a criança come.” Muitas outras professoras, também dos anos iniciais, aproveitaram o momento para chamar a atenção da constante retirada da família do cenário educativo. Começou uma delas, dizendo: “Os pais já não querem educar. Os alunos chegam absolutamente sem educação à escola” – a professora falava de princípios básicos de cortesia e civilidade, que percebia completamente ausentes do comportamento dos alunos. Outra de suas colegas completou: “O pai não vem à escola para saber como o filho vai... ele só aparece quando quer reclamar de alguma coisa!” Neste sentido, o mais significativo depoimento foi dado por uma professora do 1º. ano do fundamental, que transcrevo a seguir. Sua narrativa teve como cenário uma reunião entre pais e mestres, ocorrida durante o primeiro bimestre de 2014:

Eu não consigo avançar no programa porque preciso parar a aula para ensinar valores! Na reunião com os responsáveis, distribuí balas para todo mundo. Pedi para os pais que abrissem suas balas, mas usando só uma das mãos. Também não valia usar a boca, só uma das mãos. Eles se contorceram, contorceram, e é claro que não conseguiram. Então eu disse: “Essa bala em suas mãos é o seu filho. Essa mão que tenta desembulhar a bala e não consegue sou eu, tendo que lidar sozinha com ele.” (Diário de campo, 10 maio 2014)

Discussões sobre a avaliação e suas repercussões, num CE também realizado na E. M. Dr. Ricardo Reis, trouxeram à tona impressões dos docentes sobre a precarização de seu trabalho em virtude da busca por performatividade. Em depoimento transcrito acima, a professora que aqui nomeei Yolanda chegou à conclusão de que o recurso da recuperação paralela, que deveria ser um instrumento de resgate de aprendizagens, não passava de “maquiagem” – ou seja, tratava-se de mera contingência para a recuperação de conceitos indesejados.

Nesta mesma ocasião, vieram a lume as queixas dos presentes que abordavam outros aspectos do trabalho docente que sofrem com as ações gerencialistas – uma delas dizia respeito à organização do currículo, como registrei:

O professor Cássio colocara que avaliar é aferir resultados de acordo com os objetivos determinados, a que redarguiu a professora Helena: “Determinados por quem?!”

“Como posso ter autonomia se devo obedecer a um currículo pré-determinado? Se eu tenho uma coordenação que me cobra o cumprimento de um planejamento?” – completa Cássio. (Diário de campo, 14 abr. 2014)

Estas falas sugerem uma sensação de impotência diante da prescrição de um currículo pré-determinado, seguido ao pé da letra em virtude dos conteúdos que se têm de cobrar na Prova Brasil, no Saerj ou no Saerjinho. Não é à toa que Sampaio & Marin já afirmavam que

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p. 1205)

Ou seja, as exigências do capital internacional são influentes mesmo numa pequena escola de um município periférico da Baixada Fluminense. A mudança das orientações curriculares para o 9º. ano, como já demonstrei, foram um exemplo desta adequação dos parâmetros curriculares às avaliações externas.

Contreras (2012) explica esta ordem de fenômenos através dos conceitos de proletarização de ordem técnica e ideológica – técnica, porque subtrai-se parte da autonomia do trabalho docente (o livre planejamento do currículo, como percebemos na queixa de Cássio) enquanto especialista em sua área de atuação, e ideológica, pois há uma acomodação quanto ao fim social da docência: dessensibilizados, os professores são cooptados a abrir mão da parte de sua autonomia que diz respeito à elaboração curricular em troca de uma suposta valorização racional e técnica das atividades docentes. Destarte, parte das atividades professorais seriam desmembradas e delegadas a terceiros sob o pretexto de uma “otimização” de tarefas – o professor estaria “livre” da preocupação de preparar o currículo

(que se torna atribuição de outrem), atendo-se “apenas” à parte que lhe cabe no processo educativo: justamente a colocação em prática, em suas aulas, do documento que não ajudou a elaborar. Isso reduz substancialmente a docência a uma função acrítica de reprodução de conteúdos prescritos. Paradoxalmente, na primeira reunião intergovernamental do Projeto para a Educação da América Latina e Caribe (PRELAC), ocorrida em 2002 em Havana, sob coordenação da UNESCO, grafou-se em documento assinado por diversos Ministros de Educação (dentre eles, o brasileiro) que

hay que considerar a los docentes como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras y no como meros ejecutores de ellas; como profesionales reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio educativo; con competencias suficientes para desarrollar el aprendizaje informal y a distancia; y para relacionarse productivamente con otras modalidades educativas desvinculadas hoy de la escuela. (apud MARTINS, p. 2)

Definitivamente, não foi esta a impressão que colhi, até o momento, do perfil dos docentes com quem convivo e a quem entrevistei, mas justamente o oposto – profissionais sobrecarregados com tarefas extradocência e sob fortes cobranças quanto à implementação (e sucesso) de um programa pré-estabelecido.

Como se apresentam, os principais efeitos da precarização estão relacionados à intensificação do trabalho docente em virtude da busca por excelência performativa – os professores devem fazer mais em busca de resultados e arcar com o ônus dos eventuais fracassos – e à crescente insatisfação decorrente da perda de autonomia, graças às estratégias adotadas (como a gradual perda sobre o planejamento curricular, como se expôs) para alcançar padrões satisfatórios nos exames de larga escala e gerar índices educacionais favoráveis.

Contudo, estes não são os únicos traços precarizantes que percebi na rede municipal de Mesquita. Em 2013, a já citada Portaria SEMED nº. 12 disciplinou os instrumentos de avaliação escolar da rede, assim como o que se convencionou chamar “recuperação paralela” – um instrumento de recuperação de aprendizagens defasadas, conforme o diagnóstico que se evidenciasse das avaliações regulares. Cópias desta Portaria foram enviadas às escolas da rede, acompanhadas do Ofício Circular nº. 115-2013/GS/SEMED/PMM, que trazia uma série de orientações acerca da implementação das normas disciplinadoras da Portaria nº. 12/2013. Isso se deu um tanto tardiamente – em setembro, para ser mais exato –, mas ainda em tempo de afetar as avaliações durante o quarto bimestre. Como veremos adiante, o número de reprovações em 2013 sofreu um razoável decréscimo, quando comparado a 2012, mas, provavelmente, não apenas em virtude de instrumentos de avaliação mais apurados; em 13 de



dezembro, às portas do encerramento do 4º. bimestre, chegou às escolas o Ofício Circular nº. 161-2013/GS/SEMED/PMM, contendo orientações para o Conselho de Classe Final.

Dentre orientações de cunho pedagógico – como o relembramento de que as avaliações são “momentos de tomada de decisão” – e prático – tal qual a necessidade de três disciplinas para a retenção de um aluno –, encontravam-se normas para a elaboração dos relatórios de retenção de alunos. Cada aluno não promovido demandava um relatório individual com informações específicas, conforme se pode observar no trecho abaixo:

Segundo a Portaria nº. 12/2013 no seu artigo 4º., “A avaliação dos alunos não deve incidir apenas sobre aspectos quantitativos, prevalecendo os aspectos qualitativos, preocupando-se com a formação de atitudes, valores e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do aluno em todas as áreas de conhecimentos,...” Com isso, atentamos para a necessidade de abordar os aspectos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.

Nesse sentido, visando aperfeiçoar a utilização dos instrumentos avaliativos para o próximo ano letivo, orientamos que o relatório final para alunos não promovidos contenha informações sobre o que o aluno não desenvolveu justificando assim a sua não promoção, porém, se apresente os avanços deste aluno. Além disso, é importante destacar que junto a este instrumento há necessidade de se anexar pelo menos três atividades avaliativas de tentativas de recuperação deste aluno. (MESQUITA, 2013)

Analisemos os casos de acordo com suas peculiaridades; o relatório deveria apresentar não só as deficiências do aluno reprovado, mas também seus avanços. Este é um trabalho bastante minucioso, que demanda tempo e atenção a detalhes. Os docentes do primeiro segmento trabalhavam, então, cada um com apenas uma turma. Isso, contudo, não se dava com os professores dos anos finais – os tempos de aula eram distribuídos de modo desigual, dependendo das disciplinas. Embora todos os docentes atuassem 12 horas semanais em sala de aula, o tempo de permanência em cada turma e o número de classes estavam atrelados à disciplina – enquanto professores de Português ficavam com duas turmas, apenas, cumprindo seis tempos em cada uma, docentes de Inglês trabalhavam dois tempos em cada uma de suas seis turmas. Dado seu elevado número de classes, era comum que contassem com mais alunos reprovados que as demais disciplinas, cujos professores tinham menos turmas e permaneciam nelas por mais tempo. Imagine-se que ordálio para os professores de Inglês ou Artes, por exemplo, preencher esta grande quantidade de relatórios em virtude da retenção de alunos. E ainda há mais – era necessário comprovar as tentativas de recuperação anexando-se três avaliações, ao menos, ao relatório de retenção. Ora, era 13 de dezembro; a maioria dos professores já não possuía consigo qualquer avaliação, normalmente devolvida a seus alunos após correção e registro. Corria então o docente, ao reprovar um aluno, o risco de contestação do conteúdo de seu relatório pela falta de documentos comprobatórios das tentativas de recuperação de aprendizagens. Além do que me parece um indício de intensificação do



trabalho, através da elaboração – justamente ao fim do ano – de um relatório um tanto pormenorizado, não julgo impossível que alguns docentes acabaram por promover alunos por carecerem de avaliações que atestassem suas tentativas de recuperação ao longo do ano letivo. Lembremo-nos de Yolanda, que num dos CEs declarou ter a impressão de que as recuperações paralelas não passavam de “maquiagem”, ou seja, um mero recurso para simular resgate de aprendizagens e minimizar reprovações.

Visto de que modo as ações gerencialistas podem intensificar o trabalho dos docentes para evitar as reprovações e melhorar o Ideb da escola, vejamos agora o outro lado da moeda – de que modo as próprias reprovações podem vir a precarizar a atividade docente.

### 3.3 **Reprovação: o efeito colateral da performatividade**

Embora, num primeiro momento, pareça que a retenção de alunos em nada afete a prática docente, minha observação do campo, associada à minha própria experiência profissional, tem reparado indícios de que a prática tão comum, e ao mesmo tempo tão contraproducente, da reprovação escolar traz uma série de problemas adicionais à já atribulada rotina docente – a heterogeneidade das turmas, que apresentam muitas vezes expressiva quantidade de alunos com grande distorção idade/série, e a conseqüente adaptação de conteúdos para tentar atender a alunos de faixas etárias às vezes distantes em até cinco anos<sup>30</sup>; o desinteresse dos repetentes pela escola, que muitas vezes expressam sua frustração através da indisciplina; a irregularidade da frequência daqueles que acumulam muitas reprovações, que acaba evoluindo para uma frustrante evasão do ambiente escolar... tudo isso são alguns dos problemas que, afetando diretamente os alunos, não deixam de precarizar também a atividade docente.

Na busca por índices favoráveis e estatísticas que ilustrem sucesso escolar, as ações gerenciais chegam a abrandar o fenômeno da reprovação, uma vez que é prejudicial aos cálculos que elaboram a qualidade da educação (lembremo-nos de que o fluxo de alunos – a taxa de promoção – é um dos elementos da equação que determina o Ideb), mas, por outro lado, a pressão por performance intensifica os mecanismos tradicionais de avaliação e

---

<sup>30</sup>No ano de 2015, a turma 601 do turno matinal da E. M. Alberto Caeiro contava com um aluno de 16 anos – idade prevista para o segundo ano do ensino médio. Lembre-se de que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal de Mesquita não retém alunos antes do terceiro ano; ou seja, entre o terceiro e o sexto ano, este aluno acumulou nada menos que cinco reprovações. Ele, apesar de ser o mais velho, não era o único repetente da turma.

classificação, empurrando perigosamente para a margem da retenção os alunos que não conseguem se adaptar à cultura do exame.

Bourdieu (2014) aborda a questão reprodução social através da atuação da escola, principalmente entre as classes populares, ilustrando que as crianças oriundas dos mais baixos estratos socioeconômicos não são instrumentalizadas para o ambiente de erudição que permeia regularmente a escola. Destarte, os jovens proletários são expostos a critérios de julgamento e classificação que naturalizam diferenças de fundo social – o rendimento escolar dos jovens das castas populares os hierarquiza abaixo daqueles oriundos das classes mais abastadas, portadores, via de regra, de um *habitus* e uma herança cultural mais próximos do que o ambiente escolar reconhece como *a* cultura, mascarando processo de seleção essencialmente social, emprestando-lhe a aparência de uma estratificação baseada exclusivamente nos “dons” individuais de cada aluno. O autor expõe que

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e o treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom-gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. (BORDIEU, 2014, p. 49-50)

Ou seja: ganha ares de capacidade individual aquilo que é condicionamento do meio e, o principal, valorização por parte da escola de um modelo cultural natural às elites socioeconômicas. Ainda segundo Bourdieu, os próprios pais e mestres têm papel significativo nesta triste dramatização, uma vez que os caminhos trilhados pelos alunos são, por um lado, limitados pelos impedimentos econômicos e pela pouca proximidade entre as famílias menos favorecidas e o mundo acadêmico, e, por outro, pelos critérios de seleção e classificação dos professores, que têm à sua frente a cultura erudita das classes abastadas como modelo e meta:

Em realidade, tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças, atitudes que se manifestam na decisão de enviar seus filhos a um estabelecimento de ensino secundário ou deixá-los na classe de fim de estudos primários (...) fossem, antes de tudo, a interiorização de um destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social a que pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação de resultados escolares. (...) Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais que “não temos meios para isso” (...), pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição. (BORDIEU, 2014, p. 51-52)

Isso equivale a dizer que, quaisquer que sejam as aspirações acadêmicas das classes médias e populares, o horizonte de suas “vontades” (aqui entre aspas porque não representam um livre desejar, mas o querer daquilo que parece possível ou razoável diante das limitações de classe) e realizações está restrito àquilo que lhe é possível em virtude de suas limitações socioeconômicas. Paro (2003) atenta para o fato de que a socialização primária dos professores os leva a introjetar modelos de seleção rigorosos e baseados na classificação de estudantes, modelos estes altamente excludentes e credencialistas, porque julgam e estratificam com base na performance dos discentes em instrumentos de avaliação voltados para os conteúdos, em geral, erudizantes da escola, à qual os próprios mestres foram expostos. A incompatibilidade cultural entre grande parte dos alunos e um tal ambiente, e o rigor de sua seletividade acabam por criar um filtro de reprovações que retém uma expressiva quantidade de estudantes, fadados a uma série de insucessos num processo de pura aculturação. A este respeito, afirma Fornari que

Pode-se, então, perceber uma culpabilização da criança pelo seu fracasso escolar, seja pela pobreza, seja pela desnutrição, seja pela falta de esforço, seja pelo desinteresse. Essa culpabilidade da criança é observável naquelas teorias que explicam a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural. Essas ideologias tiram da escola a responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, de um lado por apresentar ausência de condições básicas para a aprendizagem, de outro, em virtude de sua condição de vida, ou seja, por pertencer a uma classe socialmente desfavorecida e, portanto, por ser portador de desvantagens culturais ou de defasagens socioculturais. Ou seja, essa responsabilização da criança pelo fracasso na escola tem seu ponto de apoio o pensamento educacional da doutrina liberal, cuja argumentação busca legitimar a sociedade de classe. (FORNARI, 2010, p. 115)

A crueldade e eficácia do processo se baseiam na implicitude de seus critérios, tanto mais presentes quando menos explicitamente declarados, e na sua larga aceitação social. Desse modo, a escola ratifica e sanciona desigualdades sociais encobertas sob a égide da meritocracia dos dons naturais – um mascaramento ainda mais eficaz quando expõe algumas poucas exceções à sua inflexível regra de seleção social, na figura de estudantes bem-sucedidos oriundos das classes populares. Não raro, muitas vezes os próprios mestres se apresentam como exemplos de tais exceções, sendo eles mesmos, em muitos casos, estudantes originados das classes populares que obtiveram sucesso no mundo acadêmico, graduando-se e pós-graduando-se – embora tenham, a bem da verdade, avançado a despeito do processo de exclusão, e não em virtude dele, como muitas vezes pensam. Assim se perpetua o mito de que “basta haver esforço e dedicação”, e o obstáculo meritocrático e performativo se traveste de caminho para a ascensão social, escamoteando uma série de escolhos outros contra os quais “o esforço e a dedicação” têm sua eficácia seriamente limitada. Trata-se de um truque de prestidigitação social, uma quimera projetada para apaziguar os anseios de transformação

social das classes trabalhadoras, ou, ainda, nas palavras de Gadotti, “o *mito* de que a educação e a formação são pressupostos de toda ação, e que basta um 'suplemento de educação' para mudar a ordem das coisas: a *ilusão* de que a educação é a alavanca da transformação social” (2009, p. 122).

Este mito francamente perverso ganha força e se perpetua principalmente entre os membros da pequena burguesia, classe de transição que vê no processo de escolarização o caminho para a mobilidade social, e por isso adere fervorosamente ao modelo cultural valorizado pela escola – apresentado, não raro, como *a* cultura, embora se trate apenas do conjunto de produções culturais apreciado pela elite –, criando em seus filhos uma predisposição à aceitação deste ambiente e seus valores e da postura intelectual que ele exige, ao mesmo tempo em que os ampara e exorta a prosseguir com afinco em seus estudos. Essa inclinação não se percebe com a mesma medida entre alunos e famílias proletárias, que na maior parte das foram vítimas rotuladas e excluídas pela escola e sua cultura elitizante.

Desprovidos do *habitus* cultural natural à elite e da “boa vontade” da classe média em aderir ao padrão cultural imposto pelo ambiente escolar, às classes populares resta a indisciplina como instrumento de reação ao ambiente colonizador da escola; a mesma indisciplina que recrudescer os instrumentos de seleção social e ratifica seus resultados – lembre-se, por exemplo, a mais famosa frase a justificar o insucesso deste ou daquele aluno: “esse não quer nada”. Trata-se, então, de uma profecia que engendra as condições necessárias ao cumprimento de seu vaticínio, e apresenta seu resultado final como algo natural e justo – uma vez que todos os alunos tiveram “as mesmas chances”, cabendo o fracasso àqueles que “não se esforçaram o suficiente” –, quando na verdade é implicitamente planejado; a escola elege como modelo cultural o paradigma cultivado pela elite, e pressupõe que este modelo cultural, o modelo cultural, deve ser aceito em alguma medida por todos os seus alunos, embora as classes operárias praticamente não tenham qualquer familiaridade com ele, e quando as crianças de tais classes encontram na escola um ambiente que lhes é culturalmente alheio, porque literalmente pertence a outros, e hostil, pois tenta subjugar-las e colonizá-las desde o momento em que entram na escola, rebelam-se contra os ditames desta estrutura, que se serve de mecanismos eficazes de contra-ataque e seleção, e que, após uma fieira de fracassos e retenções, transmite para o estudante a culpa exclusiva de seu insucesso. Oculta-se com brilhante truque de prestidigitação o fato de que a escola já não era receptiva para estas crianças – como não o fora, muito provavelmente, também para seus pais – desde antes de sua matrícula.

Como efeito secundário à validação da profecia autorrealizada, vem não apenas a aceitação ao fato de que os jovens processados e julgados incapazes pelo processo de escolarização não eram adequados ao ambiente educativo a que foram expostos, mas também a sanção à velha crença de que o acesso às carreiras de prestígio é credenciado pelo histórico escolar. Reproduz-se, assim, uma estrutura que privilegia os já privilegiados, franqueando seu acesso às carreiras mais admiradas socialmente e economicamente valorizadas pela estrutura capitalista, ao mesmo tempo em que exclui ou limita as possibilidades abertas ao menos favorecidos, que num círculo vicioso, ficam presos às carreiras desprestigiadas e mais subvalorizadas do mercado de trabalho.

### 3.3.1 A escola reprodutora e a precarização da docência

Uma análise primária pode apontar o docente como mero mantenedor do ambiente colonialista da escola, suprimindo os desfavorecidos durante um processo de inegável aculturação ou limitando suas possibilidades de avanço conforme consiga se adaptar mais ou menos ao paradigma que lhe é imposto. Alguns fatores, porém, devem ser levados em consideração antes que se declare que o professor é uma engrenagem passiva da máquina reprodutora escolar – como Paro (2003) já colocara, o modelo de docência rigoroso e credencialista, francamente seguido e socialmente aceito, fora incutido na mente dos docentes (e de toda a população que teve contato com o ambiente escolar) durante sua socialização primária, e é a este modelo que muitos se aterão, com mais ou menos afinco, após anos de escolarização.

A implantação de um tal modelo foi tão amplamente eficaz que é muito comum que o conceito de competência se confunda com o de rigor quando as pessoas são convidadas a relembrar sua vida escolar – declarações do tipo “era mais difícil, mas era bem melhor” são comuns quando se retoma a vida escolar sob a perspectiva da memória. Relembremos as palavras da Professora Beth, cujo depoimento colhi em CE realizado na E. M. Dr. Ricardo Reis; nos dizia ela, com certo grau de insatisfação, que “Não avaliamos *mais* conhecimento, são reprovados apenas os mais indisciplinados. A escola não está *mais* comprometida com a aprendizagem – é necessário cumprir metas, reduzir os resultados negativos.” (Diário de campo, 14 abr. 2014, grifos meus) Perceba-se um certo ar de nostalgia em suas colocações – é como se “antigamente” a escola estivesse muito mais compromissada com a avaliação do conhecimento (reforçando o velho truísmo do “Era mais difícil, a gente tinha que aprender!”),

o que, aparentemente, não acontece hoje; o aluno será promovido “facilmente”, “sem esforço”, desde que não seja excepcionalmente indisciplinado.

Atente-se para o fato de que os próprios professores se veem como o fruto de um laborioso processo que leva ao sucesso aqueles que se submetem com “boa vontade” e demonstram “esforço e dedicação”, de modo que, via de regra, não questionarão sua validade mas, pelo contrário, intensificarão as cobranças contra aqueles que se rebelam contra o programa escolar de aculturação – os que “não querem nada” –, que é visto pelo docente e pela sociedade como um remédio salutar contra as desigualdades sociais, e não como seu ratificador. Retomemos as palavras da professora Márcia, recolhidas em CE acerca de recuperação:

Eu chego numa turma e *não consigo falar*. O colega da sala ao lado já desistiu e passa qualquer coisa... eu preciso replanejar tudo, porque os alunos têm múltiplas deficiências e *são muito indisciplinados*. Mais de 50% apresentam conceito I, *apesar de todos os meus esforços*. Eu não tenho recursos e preciso mudar este quadro. (Diário de campo, 14 abr. 2014. Grifos meus.)

A queixa acerca da indisciplina é obviamente válida; contudo, atente-se para as relações de causa e efeito estabelecidas em seu discurso – os alunos apresentam conceito Insuficiente, a despeito de todos os seus esforços, porque são muito indisciplinados e não a deixam sequer falar. A causa do fracasso escolar está circunscrita à indisciplina, apenas. Não se discute o currículo, a estratégia didática, a avaliação. Reconhecem-se as deficiências, e que são múltiplas, mas não se discute sua causa, ou mesmo os fatores que as levam a se acumular; afinal, se os conceitos estão baixos e os alunos acabam sendo reprovados, é “porque não querem nada”.

Destarte, a maioria dos docentes adere ao processo de reprodução colonial escolar de modo inconsciente, julgando tomar a melhor decisão no momento de preparar seus alunos para a vida e para enfrentar o mercado de trabalho (como reza nossa LDB<sup>31</sup>, embora muitas vezes não nos questionemos o suficiente se realmente é papel da educação escolar se preocupar com as necessidades do mercado de trabalho...).

Ainda de acordo com a pesquisa de Paro, parte significativa dos professores crê estar prestando um serviço ao aluno quando o reprova, dando-lhe “mais tempo” para amadurecer intelectualmente ou para se assenhorar dos conteúdos que ainda lhe escapam. Outra parte vê na reprovação um remédio amargo mas necessário à indisciplina e ao desinteresse. Uma

---

<sup>31</sup>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 diz, em seu art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CARNEIRO, 2012, p. 43, grifo meu)

queixa recorrente dos professores a quem escutei, da rede de Mesquita, diz respeito ao limite de reprovações (volto a lembrar: 20% da turma) e a aparente facilidade com que os alunos são promovidos – são necessárias três disciplinas para que haja retenção, como já foi explicado. O que parece não ficar claro para os docentes é que o acúmulo de reprovações – por baixo rendimento, indisciplina ou infrequência – não surte exatamente os efeitos desejados e poucos alunos parecem aprender “melhor” ou se enquadrar no padrão de comportamento exigido pela escola após alguns anos de fracassos. Observem-se as palavras de Elisa, que fora gestora da Alberto Caeiro, a este respeito:

É... eu acho que uma grande dificuldade é... a dificuldade é essa vida escolar dele (o aluno). Qual é essa vida escolar dele? Desinteresse, falta de incentivo, é... pela escola, pela vida escolar. Eu acho que a vida escolar não... não... perdeu o valor... pro aluno, pra família, pra sociedade... acho que a escola está... sem crédito, né? Então acho que deveria haver um movimento pra que a escola novamente... a escola, o professor, né... que a educação fosse vista como algo realmente importante pra vida do aluno, pra que ele visse... e aí com certeza a vida escolar dele seria diferente, entendeu? Mas... eu acho isso: é a família... a ausência da família... entendeu? O... a disciplina... **indisciplina**, muito presente, né? A defasagem idade... é... ano... que deveria ter, né? Deveria cursar... também acho que tudo isso conta, entendeu? São muitas coisas, se você for enumerar aí... (Prof<sup>a</sup>. Elisa)

Há uma intuição imanente acerca da complexidade do assunto da reprovação escolar (“São muitas coisas, se você for enumerar aí...”), mas, objetivamente, apontam-se os culpados de sempre – o desinteresse por parte do aluno, sua reiterada indisciplina, a falta de incentivo e apoio da família. É presente também uma inegável percepção de que a distorção entre série e idade é um entrave à aprendizagem – é a própria Elisa que, em outro ponto de sua fala, já transcrito aqui, queixa-se do fluxo de alunos, “que não anda” –, mas não se percebe uma reflexão radical acerca das causas desta distorção. Excetuando-se os raros casos de matrícula tardia, tal distorção provém, predominantemente, das reprovações. E, se alunos que se encontram na idade adequada à sua série já apresentam problemas para se adequar ao padrão de comportamento que se espera no ambiente escolar, quicá jovens que acumulam anos de fracassos consecutivos ou intercalados...

De fato, alunos repetentes são, em muitos casos, mais um motivo para a intensificação do trabalho docente, seja por demandarem atenção especial em virtude de múltiplas aprendizagens defasadas, seja pelo seu desinteresse pelas regras de um jogo em que são repetidamente derrotados. Assim, a despeito de fazer parte de um sistema altamente excludente e socialmente seletivo, o professor também sofre seus efeitos deletérios.

A realidade do ensino fundamental em Mesquita não parece diferir substancialmente daquela encontrada em tantas outras redes municipais do país – as matrículas, no decorrer do ensino fundamental, em especial durante os anos finais, tendem a decrescer conforme se



avança em, direção ao nono ano, o termo do segundo segmento. Até o ano de 2013, quando ainda atendia a todas as séries dos anos finais do ensino fundamental, a E. M. Alberto Caeiro contava com três turmas de sexto ano nos turnos da manhã e da tarde, contabilizando um total de 240 alunos, mas apresentava apenas uma turma de nono ano, na manhã e na tarde, com exíguos 62 alunos. Seguindo a lógica fria dos números, os alunos que em 2013 encontravam-se regularmente matriculado no nono ano ingressaram, em 2010, no sexto ano. Pois bem; neste ano, a E. M. Alberto Caeiro contava com 116 estudantes matriculados no sexto ano. Isso quer dizer que pouco mais da metade destes alunos chegaram ao término do ensino fundamental na E. M. Alberto Caeiro, em 2013. Tal pirâmide de progressão – cujo número de alunos e turmas decresce à medida que se avança em direção ao término do ensino fundamental – se deve a realocações de alunos repetentes para a EJA, de modo a “compensarem” o “tempo perdido” com numerosas reprovações – o que transforma, indevidamente, esta modalidade em um dispositivo compensatório de correção de fluxo –, e um número ainda maior de evasões<sup>32</sup> de alunos cujos reiterados insucessos os convence, assim como às suas famílias, que não há sentido em permanecer ligado a um processo no qual só se vislumbram fracassos e decepções. Observe-se, abaixo, a progressão das taxas de retenção nos anos finais da rede pública municipal de Mesquita:

Tabela 8 – Reprovações nos anos finais do ensino fundamental mesquitense: 2010 a 2013

<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
14,4%	14,6%	22,4%	17,0%

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2014.

Repare-se que o número de reprovações só fez crescer até 2012. Coincidência ou não, em 2013 tivemos a publicação de portaria SEMED nº. 12, que disciplinava a aplicação de avaliações na rede municipal, exigindo ao menos três instrumentos de natureza distinta (classificados como atitudinais, conceituais e procedimentais), além da recuperação paralela – recurso alternativo e obrigatório para a recuperação de aprendizagens e conceitos insuficientes. Houve, então, uma redução no número de retenções, que ainda assim eram mais vultosas que nos anos de 2010 e 2011.

<sup>32</sup>Sobreira (2015) apresenta em coluna de opinião ao jornal O Dia, na qual comenta os zeros obtido por candidatos nas redações do Enem, o conceito de “autorreprovação preventiva”, no qual alunos do ensino médio tendem a abandonar a escola por volta de agosto para se rematricularem em março, por já se julgarem sem condições de conseguir sua aprovação e o consequente termo da educação básica. Que dizer sobre alunos que, ainda aquém do ensino médio, já apresentam enorme distorção idade/série e não têm perspectivas de promoção em seu horizonte escolar?



Neste mesmo quadriênio, as matrículas na EJA apresentaram, via de regra, um aumento razoável – exceto no ano de 2011, que demonstrou queda de matrículas em relação a 2010. Alguns destes alunos recém-chegados à modalidade fazem parte do corpo de repetentes da educação básica regular que já possuíam, por lei, idade suficiente para se matricular na EJA (15 anos).

Tabela 9 – Matrículas na EJA da rede pública mesquitense: 2010 a 2013

<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
222	191	245	291

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2014.

A taxa de evasão dos anos finais do fundamental, neste mesmo período, por sua vez, apresentou a seguinte evolução:

Tabela 10 – Evasão nos anos finais na rede municipal de Mesquita: 2010 a 2013

<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
3,8%	6,5%	2,8%	7,6%

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2014.

Como se vê, desde o ingresso dos então concluintes do nono ano em 2013 nos anos finais do ensino fundamental, as matrículas na EJA e a taxa de abandono durante sua permanência fez, no geral, crescer, o que sugere indícios de que a reprovação, elevando a distorção entre série e idade, leva a migrações do corpo discente do ensino regular para a modalidade de educação de jovens e adultos, como ferramenta de correção de fluxo, ou ao mero abandono, uma vez que uma série de fatores pode compelir o aluno a abandonar a escola, já que por lá apenas encontrou insucesso. Fornari coloca que “a necessidade de trabalhar é entendida como um dos principais determinantes para a evasão escolar dos cursos noturnos. (...) Também faz sobrecarregar o aluno, levando-o a um baixo desempenho” (2010, p. 115). Não seria de se espantar que muitos alunos sigam um perverso itinerário de reprovações sucessivas, migração para a EJA e eventual abandono, quando a rotina escolar mostra-se exaustiva, incompatível com o mercado de trabalho e, principalmente, sem perspectivas. Apenas para pontuar o ponto de vista apresentado, segue um percentual que apresenta a distorção idade/série entre os alunos do sexto ano da E. M. Alberto Caeiro no período em que os egressos de 2013 permaneceram nos anos finais.

Tabela 11 – Distorção idade/série na E. M. Alberto Caeiro: 2010 a 2013

2010	2011	2012	2013
43%	48%	51%	53%

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA, 2014.

A tabela acima leva em consideração apenas os alunos que possuem atraso escolar de dois ou mais anos em relação a série em que deveriam estar matriculados. Como se vê, a proporção de alunos com tal distorção só fez crescer durante o período observado. Salvo algumas exceções, boa parte do corpo destes alunos é composta por estudantes com acúmulo de reprovações.

Muitos alunos encontram na indisciplina, por sua parte, um meio de se colocar contra a sensação de impotência e humilhação oriunda do fracasso escolar. Neste cenário, a indisciplina, resultado do atrito entre os discentes e uma estrutura que não prevê nem aceita sua cultura e modo de ser, tem no professor sua primeira linha de enfrentamento. E, neste embate, as ferramentas dispostas pelo sistema só fazem recrudescer a seletividade, a classificação e a reprovação, fazendo com que o professor se torne, repetidas vezes, verdugo de seus alunos e de si mesmos. As colocações acima transcritas da professora Beth não expressam um ponto fora da curva; são, antes, eco dos sentimentos de uma boa parte dos docentes da educação básica. Todos os presentes ao CE anuíram, ao ouvir sua declaração. Em muitos outros pontos, até aqui, os depoimentos das professoras entrevistadas ou dos docentes ouvidos em CEs e RPs apresentam indícios da dimensão punitiva da reprovação. Aline, por exemplo, professora de uma das turmas de nono ano da Alberto Caeiro em 2013, comentando o baixo Ideb da escola, afirmou: “OK. Mas eles não querem nada...” (Profª Aline). A frase justifica baixo índice e – por que não? – qualquer taxa de retenção, visto que os alunos “não querem nada”.

Os docentes têm percepção da distorção idade/série, sem ignorar que uma parte significativa de tal distorção se origina nas legiões de reprovados, de ano a ano. Mas a reprovação tornou-se cláusula pétrea da educação, naturalizada ao ponto de assumir função dogmática. É necessário reprovar. Sem a reprovação, os alunos se sentirão desmotivados a estudar, pois não verão motivos para colocar seu empenho em uma atividade que muitas vezes pode ser enfadonha. Se todos forem promovidos, a escola se tornará a perversão do *laissez-faire*, porque cada aluno fará o que deseja, sem qualquer preocupação com sua aprendizagem. E, além do mais, o mundo seleciona; então, por que não a escola? Estes argumentos encontram-se fortemente entranhados no senso comum pedagógico, e dificilmente são postos

sob questionamento. Por mais paradoxal que seja, escolas com padrões avaliativos altamente exigentes são bem-vistas pela sociedade como um todo, consideradas como instituições de excelência. Rigor avaliativo – não rigor metodológico, percebe-se, mas rigor procedimental, com especial atenção a minúcias enciclopédicas e bizantinismos de notas rodapé – é sinônimo de engajamento profissional e seriedade. Os alunos que “sobrevivem” às cobranças de tais UEs são olhados com indisfarçada admiração e até se podem jactar, com certo orgulho, por se encontrar entre um seletivo grupo, reservado apenas aos “fortes”.

Libertar-se deste modelo de pensamento exige reflexão radical sobre a própria prática. Na condição de professor pesquisador, posso afirmar que não é uma tarefa simples. A reprovação não é vista apenas como uma sanção punitiva, mas como um instrumento de preparação para a vida. Esta segunda concepção é tão forte que já presenciei pais solicitando a reprovação dos próprios filhos – “Esta criança ainda não está pronta para a próxima série!” Porque não escreve suficientemente bem. Porque não lê com desenvoltura. Por não conhecer devidamente toda a tabuada. Há uma preocupação muito presente e até bastante justificável, na consciência de pais e professores, de que é necessário preparo para os embates da vida. Este adversário inclemente, o mundo “lá fora”, dá combate sem trégua aos despreparados, então urge estar pronto – com as datas de descobrimento e independência na ponta da língua, assim como os nomes das capitais, o uso do G e do J e o cálculo do MMC e do MDC. Caso contrário, fracassaremos. Aliás, como já vamos fracassando na escola, ano a ano, enquanto nos preparamos para a “vida para valer”. A imagem da vida como combate e a conseqüente exaltação dos “vencedores” (o afã “meritocrático”) leva pais e educadores a encarar a educação como treino para recontros galvânicos, de vida ou morte. Não cabe a esta pesquisa julgar se há ou não méritos para a aprendizagem na retenção de alunos, embora os indícios nos apontem que hoje a reprovação, como a presenciamos nas escolas públicas de educação básica, traz intensificação à atividade docente, precarizando-a na medida em que avulta a distorção entre idade e série, potencializa a indisciplina, quando esta se apresenta como ferramenta de resistência ao fracasso escolar, e desgasta as relações entre professores e alunos, relegando-as a um estado de antagonismo e animosidade.

Dados os efeitos da precarização, observemos agora os indícios de estratégias de resistência desenvolvidas pelos educadores da rede.

### 3.4 O (des)tecer de Penélope: indícios de estratégias contra-hegemônicas

Enquanto Ulisses enfrentava os perigos colocados em seu caminho pelo raivoso deus Posêidon, como vingança por ter-lhe cegado o filho, o ciclope Polifemo, Penélope, esposa do herói, enfrentava em Ítaca outro perigo – pretendentes sequiosos pelo trono (e tesouros) do rei ausente exigiam da rainha que escolhesse um novo consorte. Para escapar à sanha de seus pretendentes, Penélope lhes impôs uma condição para a aceitação de sua corte: eles deveriam esperar que a rainha tecesse um sudário para o falecido Laerte, pai de Ulisses, antes que um novo rei tomasse lugar ao seu lado. Durante o dia, diante de todos, Penélope tecia com diligência; à noite, em segredo, desfazia seu trabalho diurno. Com isso, a rainha esperava ganhar tempo, na esperança de que seu marido retornasse. A resistência dos docentes às exigências performativas e gerencialistas se aproxima muito do destecer de Penélope – uma série de ações cujo objetivo é dar satisfação às cobranças imediatas das administrações sequiosas de resultados, para ganhar tempo.

O gerencialismo manipula a educação seguindo a lógica do quase-mercado, precarizando a atividade docente. Contudo, como já exposto na introdução, as pressões performativistas não se dão num vácuo, sobre sujeitos inertes – os docentes desenvolvem estratégias de resistência que exploram brechas nos sistemas de pressão, criando ferramentas que amenizam a precarização de seu ambiente de trabalho.

À guisa de prolegômenos, é interessante colocar aqui, num trecho em que abordo ações contra-hegemônicas, um pouco do pensamento de Henry Giroux, importante professor estadunidense alinhado com o pensamento pedagógico crítico. Ao contrário de Bordieu e Bernstein, por exemplo, que reconheciam o papel da escola como nicho reproduzidor das desigualdades sociais através de sua atuação, numa cadeia inquebrável de dominação, Giroux achava possível a oposição, mesmo que relativa, dentro do ambiente escolar, na busca de uma sociedade mais justa e de formas outras de educação. Ele

foi além das teorias da reprodução social e cultural, tomando os conceitos de *conflito* e *resistência* como pontos de partida para suas análises. Procurou redefinir a importância do poder da ideologia e da cultura para a compreensão das relações complexas entre escolarização e a sociedade dominante, construindo as bases de uma *pedagogia radical* neomarxista. (GADOTTI, 2011, p. 192)

Retomando de forma breve as palavras de Foucault (1995) acerca de lutas antiautoritárias, expostas na introdução deste trabalho de pesquisa, é importante percebermos que elas são lutas “imediatas”, ou seja, elas se dão contra as instâncias de poder mais próximas, visando à resolução de um problema imediato, sem pretensões revolucionárias. Na

mais pura interpretação do ditado popular, tais embates “matam um leão por dia”, sempre que os leões se apresentam. Na esteira da pedagogia neomarxista de Giroux, e tendo em mente que os docentes, de acordo com Foucault, batem-se contra inimigos imediatos, que se apresentam contra eles de forma concreta, sirvo-me da pedagogia do conflito, de Gadotti, para organizar os indícios e, de alguma forma, observar no mosaico que se forma e dele extrair algum sentido. De acordo com o autor,

O encontro que caracteriza o ato educativo guarda algo de original que não pode ser destruído nem reduzido pela ideologia. A educação, sendo práxis, porque ela é práxis é que pode escapar à ideologia. A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um *espaço livre*. E é justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar. Mesmo numa educação de dominação, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a chance de plantar neste espaço a semente da libertação. (2008, p. 34-35. Grifos no original)

Organizo aqui, da melhor forma possível, os indícios que encontrei para compreender como os docentes criaram e cultivaram seu canteiro de liberdade, sua pequena brecha com vista para o horizonte entre os prédios cinzentos do gerencialismo e da performatividade. Há que se destacar a postura reflexiva das professoras e professores mediante as demandas da pedagogia hegemônica. Conforme Giroux e Gadotti, tais professores, mesmo quando aquiescem aos ditames de um planejamento voltado para a performance, para o resultado imediato e objetivo, em suma, para um plano de educação credencialista e estratificador, não são objetos meramente passivos e, na medida do exíguo espaço de liberdade de que disponham, usarão as armas que lhe são apontadas contra o peito em seu próprio favor. É claro que se trata de estratégias repletas de recuos e concessões, mas que nunca dispensam a oportunidade de um passo à frente, sempre que isso é possível.

A mais sutil – e talvez por isso, mais eficaz – ferramenta de resistência é justamente pôr em curso o plano hegemônico de educação. É claro que se trata de um fazer recheado de intenções subjacentes, como as infundáveis histórias de Sherazade<sup>33</sup>, que entretinham o sultão, mas também protelavam seu momento de execução. Tal resistência se configura, de fato, em um ato de concessão – veja-se o exemplo, já apresentado neste trabalho, da Coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental, a professora Alessandra; a gestora escolhe um docente com perfil adequado ao adestramento para a realização de exames para as turmas de quarto ano um ano antes da Prova Brasil, e o mantém no quinto ano, quando da aplicação da

---

<sup>33</sup>Segundo antiga lenda persa, o rei Shariar, traído por sua esposa, decidira, após a executar, casar-se todos os dias com uma nova mulher, que seria morta no dia seguinte para que jamais o traísse. O monarca teria levado seu plano à frente por três anos, antes que a bela e astuta Sherazade se casasse com ele e o mantivesse entretido, noite após noite, com histórias maravilhosas e cheias de reviravoltas, postergando sua execução dia após dia, até que Shariar a amasse perdidamente.

avaliação, reconhecendo que as pressões se tornam maiores sobre a performance das turmas que serão avaliadas. Assim, como demanda a Secretaria, as turmas que prestarão o exame têm preparação diferenciada para potencializar seus resultados positivos, enquanto as demais turmas ficam a cargo do planejamento regular da escola, para que a equipe pedagógica planeje o currículo, os conteúdos e os projetos de acordo com aquilo que julgam pertinente à visão de educação da comunidade escolar, e não à pauta das avaliações externas e seus *rankings*.

Outra estratégia concessiva é o uso de simulados montados a partir de questões compiladas dos exames de larga escala – Prova Brasil, Saerj e Saerjinho. A portaria da SEMED nº. 12/2013, que disciplina o uso da recuperação paralela, reza em seu artigo 3º., alínea III, que o registro do desempenho do aluno, deve ser orientado por critérios de uma aprendizagem contínua, formativa e cumulativa, respeitando o caráter holístico do desenvolvimento do educando, devendo “Para compor o conceito global em cada disciplina os docentes aplicarem no mínimo três tipos de instrumentos avaliativos contemplando a natureza conceitual, procedimental e atitudinal” (MESQUITA, 2013, p. 2). Ora, isso significa que, ainda que dispensem uma avaliação formal para a aplicação dos simulados, os docentes ainda contam com (no mínimo!) duas outras avaliações a serem utilizadas do modo como julgarem mais adequado às suas turmas. No ofício circular nº. 115/2013, em que se informam os procedimentos a se utilizar na rotina escolar, visando ao cumprimento da Portaria de recuperação paralela, os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais são tipificados, a título de registro de atividades e também avaliações em diário de classe. De acordo com o anexo III do documento, os conteúdos conceituais “demandam compreensão, análise, comparação”, e privilegiam “atividades experimentais que acionem os conhecimentos prévios dos alunos” (MESQUITA, 2013, p. 3). É nesta categoria que normalmente se encaixam os simulados baseados em testes padronizados.

Por fim, seria uma injustiça não chamar a atenção para uma ferramenta aparentemente paradoxal de negociação por uma educação mais democrática e menos classificatória – a anuência da própria Secretaria de Educação. E não é tão difícil perceber o porquê, uma vez que o fetiche em torno do Ideb como marco absoluto de qualidade na educação coloca os gestores frente a terríveis desafios – entre eles, o de levar à frente um projeto de educação popular influenciado por extremas carências. Há que se lembrar que hoje é uma pretensão pedagógica de nosso projeto de civilização trazer para dentro da escola crianças que, há poucas décadas, não estariam matriculadas, e, caso o conseguissem, não permaneceriam por muito tempo no sistema público de educação. Atritos, conflitos e ajustes diversos demandam tempo, mas a cada dois anos as escolas públicas precisam comprovar sua qualidade através de

um índice – uma expressão numérica gerada pelo fluxo de aprovações e pelo desempenho de alunos – muitas vezes em situações absurdas de carência ou risco – em um exame longo, complexo e entediante que não compreendem bem ou com o qual não se importam (“Professor, vale ponto?”). Ações gerenciais em busca de performance se colocam como uma saída cômoda, razoável e quase obrigatória para qualquer rede que almeje ganhar tempo. Conforme disponho à minha frente os indícios de gerencialismo e precarização, mais a imagem de fractal, que já comentara no primeiro capítulo, ganha corpo e consistência – da mesma forma que os professores se desdobram para atender às demandas da Secretaria de Educação em busca de índices, utilizando-se de concessões e manobras técnicas para conseguir, a duras penas, alargar seu exíguo espaço de liberdade, não é impossível que a própria Secretaria faça o mesmo, para atender às demandas da opinião pública ou de pressões, explícitas ou implícitas, de outras esferas administrativas. Seria, talvez, cruel e irresponsável não admitir aqui que apenas a opinião pública já representa, sozinha, uma poderosa força de coerção, uma vez que nossa política tem a tendência a se resumir em lamentáveis planos partidários, e não de governo, que precisam apresentar resultados tangíveis em curtos períodos de quatro anos, ou as urnas tiram-lhe a vaga. Neste cenário, a despeito das reais necessidades dos educandos ou do estado das UEs, é preciso que as manchetes ostentem índices ao menos sofríveis, ou a gestão da educação será tachada de incompetente, o que exige sua imediata substituição. Apenas à guisa de exemplo desta situação, observemos o número de secretários estaduais de educação que passaram pela gestão de Sérgio Cabral, de seu primeiro mandato à sua reeleição – Néelson Maculan Filho, Teresa Porto e Wilson Risolia. O primeiro secretário, educador de carreira da UFRJ, em virtude de divergências políticas com os rumos do governo, foi substituído pela então ex-presidente do Proderj; uma gestora cuja marca seria um perfil inclinado ao uso de tecnologia e seus recursos, mas que amargou uma das piores avaliações do ensino que a rede estadual já presenciara; em, matéria de 05 jul. 2010, o *website* de notícias G1 publicara matéria com o título “Ensino Médio do Rio tem o segundo pior desempenho do país no Ideb”. Em seu corpo, trazia a matéria as seguintes informações:

O estado do Rio não alcançou o número de pontos considerado ideal pelo Ministério da Educação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 6 pontos. No Ensino Médio, as escolas fluminenses tiveram o segundo pior resultado do país, atrás apenas do Piauí.

Na avaliação entre as 5ª e 8ª séries, o estado ficou em 21º lugar no ranking entre os 26 estados do país. O resultado melhora um pouco da 1ª à 4ª série, em que o Rio aparece 18º lugar. (Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/07/ensino-medio-do-rio-tem-o-segundo-pior-desempenho-do-pais-no-Iddeb.html>>. Acesso em 05 fev. 2016)



Esses resultados foram suficientemente ruins para que a secretária cedesse lugar a Wilson Risolia, gestor com perfil ainda mais objetivista e empresarial. Ex-diretor da RioPrevidência, o financista declara abertamente ver a educação como um “negócio” que deve ser reestruturado para que seu “produto” chegue aos “consumidores” de forma adequada. Discursando sobre seu plano de diagnose para rede estadual, disse o gestor recém-nomeado: “Quem são esses alunos, os diretores? Que capacitações esses 'entregadores do saber' possuem? Eu penso educação como um negócio. Quero saber se o meu produto é bom.”<sup>34</sup> Os assim chamados “entregadores do saber”, parece-me, são os professores e demais membros da equipe pedagógica responsável pelo planejamento e ensino. As palavras do então secretário estadual de educação inevitavelmente nos lembram as críticas de Palavras de Freire (2001) àquilo que nomeara como “educação bancária”, na qual o educando é repositório passivo (cliente ou consumidor) para o conhecimento (produto acabado) que o professor oferta em suas aulas. Um dos compromissos assumidos pelo novo secretário em sua posse foi o de justamente obter sucesso nos *rankings* de educação, o que conseguiu relativamente bem, após a implantação de sua GIDE e da nomeação de Integrantes do Grupo de Trabalho (IGTs)<sup>35</sup>, que na prática eram orientadores e fiscais da implementação da GIDE em cada UE. Em 2014, os resultados anunciados pelo Inep mostravam um acentuado avanço no índice da rede estadual, que terminou como quarta melhor do país<sup>36</sup>. Apesar desta visão marcadamente gerencialista, Risolia é lembrado como um competente secretário de educação em virtude de seus resultados.

Outro exemplo do quanto os gestores temem as pressões oriundas da opinião é a já comentada não divulgação, através de vias judiciais, do Ideb de 2013 de três cidades brasileiras – Alagoinhas, Planaltino e a própria capital paulista, governada pelo ex-ministro da

<sup>34</sup>“Novo secretário de educação do RJ assume com promessa de avanços”. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>>. Acesso em 05 fev. 2016.

<sup>35</sup>“Os integrantes do GT terão, entre outras atribuições, que possibilitar um ambiente de cooperação; realizar treinamento dos envolvidos para que possam executar as ações propostas nos planos de ação pedagógicos e ambiental; dar suporte à metodologia, realizando atividades de apoio, sistematizando as atividades; orientar o gestor e a comunidade escolar na identificação das dificuldades da escola; verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas; e orientar a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como o registro e a disseminação das práticas bem sucedidas.” Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1013010>>. Acesso em 12 fev. 2016.

<sup>36</sup>“O Rio de Janeiro voltou a saltar, pela segunda vez seguida, 11 posições no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). As escolas fluminenses de Ensino Médio subiram da 15ª para a 4ª posição, em 2013, com nota 3,6, batendo a meta de chegar este ano entre os cinco melhores estados.” Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2014-09-05/ensino-medio-no-rio-salta-11-posicoes-e-4-no-ranking.html>>. Acesso em 05 fev. 2016.



Educação Fernando Haddad. Neste mesmo ano, vinte e duas cidades solicitaram a omissão do índice ao Inep, embora apenas os municípios acima tenham conseguido deferimento. O motivo para tal pedido seria o adiantamento da entrada dos alunos do ensino fundamental de 7 para 6 anos de idade. Com o vencimento do prazo de adaptação dos municípios em 2010, havia grande probabilidade de que as crianças que entraram na antiga 1ª. série, atual 2º. ano, estarem no 5º. ano em 2013. O Inep criou então a possibilidade de que as prefeituras que se sentissem prejudicadas requeressem a não divulgação dos resultados relacionados à Prova Brasil. Ora, que se queria evitar com esta omissão? Alguns indícios nos sugerem que justamente se pretendia escapar ao julgamento negativo da opinião pública. De acordo com matéria publicada pela revista Carta Fundamental, “Os responsáveis pela gestão nas três cidades alegaram que os resultados não representariam bem os sistemas por se tratar de turmas com perfis diferentes do padrão” (p. 54). Temia-se, aparentemente, que alunos chegados precocemente ao 5º. ano (uma vez que foram pegos durante a mudança do sistema educacional e careciam do 1º. ano, uma vez que sua 1ª. série tornara-se o 2º. ano, o que os deixava com um ano a menos de escolaridade, em relação às crianças matriculadas após a adaptação ao novo sistema de seriação) afetassem negativamente os resultados da Prova Brasil, reduzindo o Ideb destas redes. Um fato, especialmente em relação a São Paulo, parece apoiar esta ilação – ainda de acordo com a matéria de Carta Fundamental,

O secretário de Educação do município, Cesar Callegari, afirma que a turma que estava no 5º. ano em 2013 era reduzida e remanescente de reprovação ou transferência de outras redes. Segundo ele, enquanto a média de matriculados na série é de 50 mil, em 2013 havia 5 mil. “Para efeitos comparativos, não servia. *Em respeito aos educadores*, notificamos o Inep para não divulgar, afirmou. (p. 55, grifo meu)

Ou seja, o próprio secretário admite que solicitou o silêncio acerca do Ideb paulista de 2013 em “respeito aos educadores” – não seria descabido afirmar que tal respeito se baseia na possibilidade bastante tangível, em virtude das condições da rede à época da aplicação do exame, de que os resultados da Prova Brasil estivessem muito aquém do desejado. Então, para preservar os educadores de um possível mau juízo de valor, o secretário municipal de educação solicitou ao Inep a não divulgação do índice.

Estes exemplos ilustram brevemente como os gestores da educação pública também estão sujeitos a fortes pressões pela exibição de índices favoráveis, e não deve ser difícil que a SEMETEL de Mesquita esteja também sujeita a cobranças semelhantes.

Mas, a que considerações nos conduzem os dados e indícios observados?

## **(IN)CONCLUSÃO(ÕES?): CONSIDERAÇÕES FINAIS E PANORAMAS SUGERIDOS**

Não me venham com conclusões!

A única conclusão é morrer.

*Álvaro de Campos*

Parece-me bastante adequado que as considerações finais desta pesquisa venham encimadas pelas palavras do heterônimo futurista de Pessoa, uma vez que não são, de modo algum, nada senão o encerramento deste trabalho de pesquisa. Não tenho a pretensão ou inocência de pontuar que o fim deste texto encerra tudo o que posso inferir do material que colhi, ou que o mosaico que montei é o mais adequado que se pode ter sobre o assunto – apenas aceito que esta obra deve ter uma forma, que esta forma é finita, e que este é o fim que lhe destino, respeitando o modo como conduzi sua produção. O material que coletei e organizei, dados os seus atributos e meus objetivos, seria interpretado de outro modo por um homem outro, em condições distintas das minhas e com uma mundivisão diferente. O que posso fazer, dados os depoimentos colhidos e fatos observados, é perscrutar os indícios e interpretar o quadro que me sugerem.

Para compreendermos as inferências que se podem extrair desta pesquisa, há que se fechar o “zoom” do microscópio sobre os detalhes, que, como diz a sabedoria popular, é onde “mora o diabo”. Fala-se aqui sobre precarização da atividade docente em virtude da busca por performatividade, que em poucas palavras, nada mais é que a deterioração das condições de trabalho dos professores em virtude da necessidade por resultados positivos nos exames de larga escala que levam ao cálculo do Ideb. Determinadas ações, no âmbito da gerência da educação, são levadas a termo com o objetivo de facilitar a obtenção dos índices desejados; tais ações são aqui descritas como parte do que se convém chamar “gerencialismo”, e que foi descrito com mais precisão no capítulo 1. Elas são levadas à consecução para que a melhoria no índice de desenvolvimento ateste uma educação de “qualidade” – compreendam-se aqui as aspas não como uma sugestão de ironia, mas apenas como sinal da restrição deste significante tão polissêmico a um único significado, aquele atestado pela verificação de índices numéricos –, em virtude do princípio da administração pública que diz respeito à “responsabilidade”, ou mais diretamente, prestação de contas – a população deve saber o que se vem fazendo com o investimento de seus impostos, e, ao que parece, um índice numérico tem a capacidade de apaziguar os ânimos e satisfazer as consciências.

De fato, o juízo de valor usado para aferir a efetividade do ensino de tal ou qual instituição envolve uma boa dose de julgamento e crítica, com resultados celebrados ou abertamente condenados pela grande mídia. O Ideb torna-se o insofismável cartão de apresentações da escola, raio-X da competência dos profissionais e do valor de sua filosofia de ensino; no município do Rio de Janeiro, por exemplo, as escolas já ostentam em suas fachadas o Ideb que alcançaram, como a professora Edinês, que também atua nessa rede, colocou. Contudo, conforme discutido no capítulo 1, e repetido alhures, “qualidade” é palavra polissêmica, e talvez não haja dois educadores totalmente de acordo sobre o que é uma “boa” escola. Também é questionável se alunos bons em responder questões são, necessariamente, *bons* alunos – nada garante que estudantes “adestrados” na arte de marcar questões objetivas são obrigatoriamente detentores de um saber mais erudito, consistente ou profundo – conforme nos colocara a professora Andira –, assim como não se pode afirmar categoricamente que uma educação voltada para a realização de exames é, sem sombra de dúvidas, o melhor modelo a se adotar em qualquer instituição. Também é relevante a forma como são interpretados os dados sobre as condições socioeconômicas dos alunos, uma vez que tais condições têm sua dose de influência sobre seu desempenho nos exames externos, direta ou indiretamente, conforme observamos no capítulo 2.

Estando o “diabo” exposto nos detalhes, retornemos à E. M. Alberto Caeiro. Dados os objetivos desta pesquisa – a) reconhecer as estratégias gerencialistas de administração presentes na gestão da educação na rede de Mesquita, principalmente no que tange à construção e/ou adequação dos índices gerados pelas avaliações de larga escala; b) identificar traços de precarização do trabalho docente entre professores da SEMED, resultantes das pressões originadas na busca por resultados favoráveis em processos de avaliação externa (muito especificamente: a Prova Brasil); e c) dada a identificação dos fatores que precarizam a atividade docente, perceber, através de indícios, as estratégias de resistência desenvolvidas pelos profissionais da rede para enfrentar as investidas gerencialistas sobre a educação – os dados e documentos pesquisados nos têm sugerido indícios de ações gerencialistas em busca de performatividade:

- na restrição quanto ao número de reprovações (20% da turma), como vimos, soa aos professores como contingencial e inadequada, retirando de sua alçada a decisão de quem se deve reter em virtude de carências pedagógicas em obediência a um “teto” de retenções. A análise estatística que procedemos no primeiro capítulo demonstrou que, tenha sido essa ou não a intenção da Secretaria de Educação, o Ideb foi beneficiado pela redução de reprovações;

- na promoção de alunos reprovados em até duas disciplinas sem qualquer plano de resgate de aprendizagens defasadas – assim como a restrição ao número de reprovações, as promoções de alunos reprovados em até duas disciplinas “passam adiante” alunos com aprendizagens deficitárias, melhorando o fluxo de turma (parte do cálculo do Ideb) sem melhorar a aprendizagem, uma vez que não há qualquer plano de resgate de competências, habilidades ou conhecimentos;
- na adoção das provas Saerj e Saerjinho – a introdução destas avaliações aproxima os alunos do universo dos exames externos e seu rito específico de forma regular; ao fim de cada bimestre faz-se o Saerjinho, e ao final do ano letivo os alunos submetem-se ao Saerj. Destarte, provas objetivas extensas, controle de tempo e marcação de cartão-resposta passam a fazer parte da rotina escolar, o que potencializa performances mais satisfatórias durante a realização da Prova Brasil;
- no estímulo à utilização de “simulados” da Prova Brasil ou compilações de questões objetivas oriundas de avaliações de larga escala – Edinês me contara que curso oferecido pela rede disponibilizava material desta natureza a ser usado em salas de aula, e Elisa confessara a adoção deste tipo de recurso de vontade própria, por achá-lo especialmente bem elaborado. Eu mesmo, participando dos CEs, observei que a Coordenação de Língua Portuguesa e At. Com. estimulava este expediente, oferecendo-nos compilações de questões retiradas do *website* do Caed, originalmente disponíveis apenas aos professores da SEEDUC. O objetivo, parece-nos, seria novamente a familiarização entre os alunos e a estrutura das avaliações de larga escala; e
- na imposição da elaboração de relatórios de retenção com informações minuciosas, como carências e aprendizagens exitosas, para cada um dos alunos reprovados, exigindo o acompanhamento de documentos (avaliações) que dificilmente se encontrariam em poder dos docentes ao fim do ano letivo. Lembremo-nos do Ofício Circular 161/2013, que disciplinava a composição dos relatórios de retenção, e a data de sua emissão da Secretaria de Educação: 13 de dezembro. O ano letivo terminaria dali a uma semana e, a esta altura, muitos docentes já haviam devolvido a seus alunos suas avaliações corrigidas, uma vez que jamais foram instados a arquivar, anteriormente, nenhuma delas para comprovar suas ações pedagógicas.

As ações acima descritas obviamente geram resultados, positivos ou negativos – vimos que em algumas ocasiões o Ideb, que encontrava-se em franca queda, recobrou-se

parcialmente ou, ao menos, refreara sua acentuada curva descendente. Mas isso teve um preço – professores com turmas cheias, alunos com graves problemas sociais, além de aprendizagens defasadas, e deficiências estruturais, como a falta de material didático ou salas quentes e cheias, são questões relegadas a segundo plano, pois não alteram (oficialmente) o índice que decidirá se temos ou não uma “boa” escola. Como efeitos precarizantes da docência, presenciemos:

- as sanções, em geral, sociais e extraoficiais, aos docentes com um número considerado “grande” de reprovações ou baixos conceitos em suas turmas – as falas de professores nos CEs, principalmente, demonstram como eles se sentem sob pressão por resultados positivos (aprovações ao fim do ano letivo e conceitos favoráveis ao longo dos bimestres). A grande discussão acerca da recuperação paralela, por exemplo, é que sua eficácia era limitada pela indisciplina e pelo grande número de alunos em sala, restringindo a um mero instrumento de correção de conceitos, e não de aprendizagens. Em termos de gerência, vimos as colocações de Adriana e Andira sobre as pressões sobre as turmas que viriam a realizar a Prova Brasil e determinar o índice da escola – tal pressão se evidenciava em um prolongado treinamento para a Prova Brasil, sob a batuta de um professor com perfil adequado a esta missão;
- a aparente perda de autonomia frente a necessidade de potencializar resultados em avaliações externas. As simulações da Prova Brasil e a adoção de questões dos exames nas aulas regulares – conforme nos apontaram algumas professoras – denotam uma tentativa de otimizar o desempenho dos alunos em avaliações de larga escala. Este expediente substitui as atividades que os docentes preparavam normalmente para seus alunos, e se tornam muito importantes quando abordamos a rotina escolar do 5º. ano, por exemplo. Vimos também que a adoção das avaliações estaduais Saerj e Saerjinho ocasionaram a sobreposição do CM da SEEDUC às pré-orientações curriculares da SEMED, ignorando os anos de preparação do documento pelos professores da rede. Em termos de gerência, vimos as queixas de Adriana quanto à distribuição de professores entre as turmas, que não obedece a outro critério senão a competência para a preparação para a Prova Brasil;
- na intensificação das atividades dos docentes, que recrudescem mecanismos de seletividade e controle de turmas para dar conta das exigências gerenciais em termos de resultados. Ao par disso, precisam lidar com os bizantinismos de uma burocracia que estimula a aprovação, visto o labor da produção de papéis e das normas para redação dos mesmos – novamente evoco circular SEMED 161/2013 e seu conteúdo,

que às vésperas do COC final chegou às UEs, com orientações para a elaboração do relatório de retenção que eram muito difíceis de serem cumpridas, dado o espaço exíguo de tempo para a reunião de documentos (cópias de avaliações) que, como já dissera, muitas vezes já não se encontravam em posse dos docentes; e

- o sentimento de impotência e conseqüente apatia que se abate sobre os docentes. Em mais de uma ocasião é citado o cansaço dos docentes frente a tão grande número de desafios, seguidos de uma escalonada de exigências e um sem número de fracassos práticos que, através de manobras muitas vezes meramente burocráticas, ganham ares de êxito – enquadra-se nesta descrição, por exemplo, a visão da recuperação paralela como expediente de correção de conceitos I (insuficientes) e os recursos de limitação de reprovações que desconsideram simplesmente as aprendizagens (são promovidos forçosamente alunos reprovados em até duas disciplinas e deve-se reter, no máximo, 20 % do total de alunos da turma).

A docência reage a isso como pode, em geral opondo-se às adversidades imediatas com estratégias sutis, evitando a confrontação aberta. Dentre as ações contra-hegemônicas, destacam-se:

- as concessões às exigências gerencialistas em troca de uma autonomia relativa. Exemplo disso é a escolha de professores com “perfil adequado” às turmas que serão submetidos à Prova Brasil – enquanto as atenções se voltam ao quinto ano, em anos de aplicação da Prova Brasil, e ao quarto ano, quando não há prova, mas se tenciona começar a preparar alunos para a prova do ano seguinte, nas demais turmas se desenvolvem as atividades julgadas adequadas pelo corpo docente;
- a assimilação das avaliações de larga escala, que muitas vezes acabam por se diluir no universo das ações pedagógicas adotadas pelos docentes, sem ganhar ares de centralidade. A forma como se deu o uso do Saerj/Saerjinho, na rede mesquitense, exemplifica este tipo de reação – a despeito do CM da SEEDUC se sobrepor às pré-orientações curriculares de Mesquita, estes exames de larga escala não se prestaram à criação de índices ou *rankings*, alimentando a rivalidade interna e gerando pressão extra por resultados sobre os profissionais de educação, como se deu na rede estadual com sua GIDE e seu plano de metas e bonificações. O resultado das provas, na rede municipal, só era conhecido em sua totalidade pela Secretaria; cada escola tinha acesso apenas a seu rendimento, para fins de diagnóstico e replanejamento. Apesar das avaliações externas estaduais terem invadido as salas de aula mesquitenses, tomando parte do tempo de professores e alunos e, em alguns casos, povoando o trabalho de

alguns docentes, não trouxeram a reboque as pressões do ranqueamento e da bonificação por *performance*; e

- o aproveitamento dos meandros da política de avaliação escolar mesquitense, disciplinados principalmente pela Portaria SEMED nº. 12/2013 e pelos Ofícios Circulares nº. 115 e 161/2013, que abrem um amplo leque de possibilidades de avaliação, priorizando aspectos qualitativos sobre os quantitativos, por mais que esta mesma documentação normatize aspectos avaliativos que, por motivos diversos, possam levar à intensificação do trabalho docente – como vimos no que diz respeito à recuperação paralela.

Contudo, as conclusões acerca deste trabalho não se podem reduzir a uma análise dicotômica que apresente, de forma simplista, um confronto maniqueísta entre Secretaria de Educação e professores da rede. É tarefa fácil vitimizar estes e vilanizar aquela; a realidade, parece-me, é algo mais complexo que um exercício de culpabilização. Retomo aqui a imagem fractal já aludida na introdução deste trabalho, e observo que a precarização causada pelas estratégias gerencialistas é deletéria aos altos cargos de gestão da educação assim como o é aos professores. No capítulo anterior, lancei mão de algumas notícias relacionadas à educação para ilustrar como as Secretarias se encontram sob o olhar ubíquo da imprensa, e como sua exposição pode trazer julgamentos negativos e malefícios aos seus planos de ação, que se podem ver subitamente suspensos em virtude de novas nomeações que têm como objetivo precípuo apaziguar a vontade popular, quando as coisas não vão como se espera. Sujeitos às pressões das pretensões partidárias e da opinião pública, caminhos gerencialistas são tomados por serem uma forma cômoda e razoavelmente segura de se alavancar estatísticas educacionais, que, no fim das contas, é a credencial de uma boa gestão – lembremo-nos de como a classificação da rede estadual do Rio de Janeiro maculou a gerência de Teresa Porto, enquanto Wilson Risolia é celebrado justamente por ter levado, por duas vezes consecutivas, a rede a posições mais elevadas. E assim a pressão é da Secretaria às direções escolares transferida, chegando por fim aos professores, aqueles que de fato colocam em prática as ações gerenciais – às vezes com boa vontade, em muitas ocasiões com parcimônia e quase sempre ao seu próprio modo. De uma forma ou de outra, há precarização na atividade docente em suas relações com a Secretaria, que passam a ser marcadas pelo espírito de exigência – retomemos as falas dos professores de Português colhidas nos CEs da rede, profundamente marcadas pelo sentimento de cobrança, assim como muitas das falas das docentes da E. M. Alberto Caeiro. São reiteradas as colocações em que há alusão a pressões por aprovação, rendimento em avaliações, restrição do número de conceitos negativos e promoção dos



conceitos positivos –, assim como há precarização das relações entre professores e alunos – sob tensão em busca de performances favoráveis à elevação do Ideb, professores recrudescem as cobranças sobre os alunos, com os resultados que vimos no capítulo 3 –, e também há deterioração dos sentimentos do próprio docente em relação à sua atividade – seu trabalho passa a ser visto, não raro, como uma atividade mecânica e desprazerosa, marcada pela superficialidade e objetivismo.

Atentando para o desprazer e para o mal-estar, desdobramentos desta pesquisa poderiam apontar, por exemplo, para os efeitos deletérios da precarização da docência que conduzem à síndrome de *burn out* – derivado da engenharia aeronáutica, este anglicismo designa uma série de sintomas que acometem professores sob forte condição de estresse profissional. Estes docentes tendem a demonstrar traços característicos de quadros depressivos, em virtude das mazelas enfrentadas durante o desempenho de suas funções laborais – angústia, desmotivação, pessimismo quanto ao futuro da carreira, e indiferença pelas atividades profissionais, quando não repúdio. Em mais de um ponto desta pesquisa mencionou-se o cansaço docente e sua conseqüente sensação de mal-estar – em um dos depoimentos colhidos em CE na E. M. Dr. Ricardo Reis, já citados nesta pesquisa, a professora que chamei de Márcia afirmou: “O colega da sala ao lado já desistiu e passa qualquer coisa...” (Diário de Campo, 14 abr. 2014). O que aqui nomeei poeticamente como “síndrome de Sísifo” aponta para isso.

Contudo, não cabe aqui uma postura de absoluto derrotismo – disse outrora Nietzsche que “não há fatos, somente pontos de vista”. E se preciso apresentar minha vista a partir de um ponto, entre o fatalismo de Bordieu e o otimismo comedido de Giroux, por exemplo, eu prefiro este. E há indícios que apoiam esta opção – a documentação que disciplina o uso da recuperação paralela e das demais avaliações afirma claramente que entre critérios quantitativos e qualitativos de avaliação, estes têm primazia sobre aqueles. Ou seja, acima das notas e médias ponderadas, critérios subjetivos que se relativizam de situação para situação, de aluno para aluno. O próprio fato de os docentes não se renderem ao gerencialismo puro e simples, orientando suas aulas para a resolução de questões e apuro da capacidade de seus alunos de processar exames objetivos já é uma prova de que cada professor tem, sempre que possível, cultivado diligentemente seu canteiro de liberdade. Observar o Inep relativizar as condições de aplicação da Prova Brasil aos municípios brasileiros em 2013, concedendo a três deles o direito de calar a divulgação do índice, me parece também um bom augúrio, na medida em que demonstra que os responsáveis pelo macroplanejamento da educação não são completamente insensíveis às sanções sociais decorrentes de maus resultados. Destarte,



embora se possam perceber indícios que apontem para gerencialismo, performatividade e precarização da docência, há em contrapartida sinais de significativa resistência a esta ordem de coisas, em busca de uma educação menos regida por uma ótica mercadológica e mais humana em seus critérios de avaliação.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, v 7, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br>>. Acesso em 27 jul. 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: JANELA, Almerindo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-170.
- ALIGHIERI, Dante. *O inferno*: tradução de Malba Tahan em forma de narrativa. Com os versos mais famosos no original e em português. Rio de Janeiro: Ediouro, [199-].
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2015.
- AMARO, Ivan. *Escolas visíveis ou invisíveis?* Sentidos e efeitos das avaliações externas no contexto escolar. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br>>. Acesso em 12 ago. 2013.
- ANTUNES, Fátima. Facetas da democratização: uma escola exigente. *Educação em Revista*, v.25, nº.02, p.73-106, ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200004)>. Acesso em 10 abr. 2014.
- AUDITORIA do TCU indica carência de 32 mil professores no ensino médio. *O Globo*. Rio de Janeiro, 19 mar. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/auditoria-do-tcu-indica-carencia-de-32-mil-professores-no-ensino-medio-11927223#ixzz3xiiZ3Fbw>>. Acesso em: 23 dez. 2015.
- AURÉLIO, Marco. *Meditações*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n 2, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br>>. Acesso em 13 ago. 2013.
- BARROS, Maria Luíza. Ensino Médio no Rio salta 11 posições e é 4º. no ranking. *O Dia*. Rio de Janeiro, 05 set. 2014. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2014-09-05/ensino-medio-no-rio-salta-11-posicoes-e-e-4-no-ranking.html>>. Acesso em 05 fev. 2016.
- BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 43-72.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota técnica*: indicador de nível socioeconômico (Inse) das escolas. Brasília, 2014. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2015/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. 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. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_Ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_Ideb/o_que_e_o_Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em 12 ago. 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARTA FUNDAMENTAL. São Paulo: Confiança, 2009-. Mensal.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para novos pesquisadores. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos*. 2. ed., v. 2. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 139-153.

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

DA SILVA, Lúcia Helena Pereira. De Recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense – leitura de um território pela História. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, v. 3, n. 5, p. 47-63, jul– dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/reconcavo/article/view/1280>>. Acesso em 12 ago. 2014.

DOS SANTOS, Gideon Borges. Usos da imagem da docência como profissão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

EDSON Passos (Mesquita). Wikipédia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89dson\\_Passos\\_\(Mesquita\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89dson_Passos_(Mesquita))>. Acesso em: 21 abr. 2014.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders – sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ENSINO Médio do Rio tem o segundo pior desempenho do país no Ideb. *O Globo*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/07/ensino-medio-do-rio-tem-o-segundo-pior-desempenho-do-pais-no-Ideb.html>>. Acesso em 05 fev. 2016

EPICURO. *Pensamentos*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e apropriação da mídia. *Práxis Educativa*, v.5, n. 2, p. 131-137, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em 9 maio 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma Prática Em Busca de Novos Sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-145.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Diferença, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial*. In: AFONSO, Almerindo Janela; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 45-70.

FERNANDES, Néelson da Nóbrega. *O rapto ideológico da categoria subúrbio*. Rio de Janeiro: Apicuri, s/d.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2027/1260>>. Acesso em 20 dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREIFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Globalização e educação: ideias para um debate*. Foro Social Mundial Temático. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llesp/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_01/imagens/03/globalizacao-educacao.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/globalizacao-educacao.pdf)>. Acesso em 20 dez. 2015.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GAROTINHO aumenta gratificação de professores. *Diário do grande ABC*. São Paulo, 03 abr. 2000. Disponível em <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/222005>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS. *Anais do III Seminário Internacional de Gestão Educacional*. 3º. Volume. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

HOMERO. *Odisseia*. São Paulo: Nova Cultura, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, nº. 38, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br>>. Acesso em 10 ago. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Panorama do município de Mesquita*. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mesquita/panorama>>. Acesso em 22 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. *Anos finais*. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33061378>>. Acesso em 8 maio 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. *Dados da escola*. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33061378>>. Acesso em 16 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. *Ideb – resultados e metas*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=836948>>. Acesso em 8 maio 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33061378>>. Acesso em 3 abr. 2014.

MATOS, Renato; MAGALHÃES, Matheus. *A minhoca fluorescente*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://minhocafluorescente.wordpress.com/2015/04/10/meritocracia-moralidade-e-inveja/>>. Acesso em 20 nov. 2015.

LAURIANO, Carolina. Novo secretário de educação do RJ assume com promessa de avanços. *G1*. Rio de Janeiro, 06 out. 2010. Disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>>. Acesso em 05 fev. 2016.

MESQUITA. Secretaria Municipal de Educação. Ofício nº. 836 de 4 dez. 2007. Mesquita, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Ofício Circular nº. 115 de 26 set. 2013. Orientações sobre Portaria de Recuperação Paralela. Mesquita, 2013.

MESQUITA. Secretaria Municipal de Educação. Ofício Circular nº. 161 de 13 dez. 2013. Orientações para o Conselho de Classe Final Orientações sobre Portaria de Recuperação Paralela. Mesquita, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº. 12 de 17 set. 2013. Dispõe sobre estudos de recuperação paralela nas Unidades Escolares de 4º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental e EJA da Rede Municipal de Educação de Mesquita e de outras providências. Mesquita, 2013.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Martin Claret, 1998.

\_\_\_\_\_. *Poesia completa de Alberto Caieiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Poesia de Álvaro de Campos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. *Poesia de Ricardo Reis*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

POUZADOUX, Claude. *Contos e lendas da mitologia grega*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PERIFERIA. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/Periferia>>. Acesso em 05 ago. 2014.

REZENDE, Constança. Falta professor em 70% das piores escolas. *O Dia*. Rio de Janeiro, 30 jun. 2015. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-06-30/falta-professor-em-70-das-piores-escolas.html>>. Acesso em 23 dez. 2015.

RIBEIRO, Alex. Rio tem novo dia de calor e sensação térmica chega a quase 40°C. *R7 Notícias*. Rio de Janeiro, 21 nov. 2013. Disponível em <<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rio-tem-novo-dia-de-calor-e-sensacao-termica-chega-a-quase-40c-21112013>>. Acesso em 24 nov. 2013.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria de Estado de Educação. *Processo seletivo interno*. Rio de Janeiro, 17 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1013010>>. Acesso em 12 fev. 2016.

SÁ, Fátima Antunes Virgílio. Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In: AFONSO, Almerindo Janela; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 112-146.

SAID, Edward W. *Orientalismo – O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 91-110.

SOBREIRA, Henrique Garcia. O exame dos zeros. *O Dia*, Rio de Janeiro, 28 jan. 2015. Coluna de opinião. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/opiniaio/2015-01-28/henrique-garcia-sobreira-o-exame-dos-zeros.html>>. Acesso em 20 dez. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Faculdade de Educação. *Currículo Mínimo*. Disponível em: <<http://www.saerj.caedufjf.net/saerj>>. Acesso em 04 abr. 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1147.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*. 2. ed., v. 2. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 35-48.

VIEIRA, Raquel Arrieiro; FERNANDES, Cassia Pires. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, nº. 1, p. 119-132, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br>>. Acesso em 26 jul. 2013.

ZACCUR, Edwiges. Por que não uma epistemologia da linguagem? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 63-90.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas adaptado**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE – FEBF**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E**  
**COMUNICAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS**

- a) Você tem conhecimento sobre o Ideb de sua escola?
- b) Como você avalia o desempenho da escola em relação aos anos anteriores?
- c) Para você, são claros quais os aspectos levados em consideração para se chegar ao Ideb?
- d) O último Ideb reflete a realidade da escola, da aprendizagem dos alunos? Por quê?
- e) A Prova Brasil promoveu modificações no conteúdo a ensinar, currículo, na avaliação da aprendizagem ou na sua forma de ensinar? Quais?
- f) Que projetos e/ou atividades você procura desenvolver com vistas à melhoria do ensino e dos resultados na proficiência em Língua Portuguesa?
- g) A escola promove algum tipo de avaliação interna? Como acontece? Como os professores participam? Para você, as avaliações externas são necessárias? Por quê?



**APÊNDICE B – Relatório de Pesquisa para o Observatório das Periferias (2013)**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE  
PROJETO DE PESQUISA: OBSERVATÓRIO DAS PERIFERIAS URBANAS

O presente relatório se baseia nas impressões recolhidas de entrevistas com três professoras da Escola Municipal Dr. Manoel Reis, situada no bairro de Edson Passos, em Mesquita. Duas das professoras atuam no segundo segmento do ensino fundamental, os chamados anos finais, que abrangem do 6º. ao 9º. ano, nomeadas aqui professora Aline (atualmente, além de professora de língua materna na turma 902 do 2º. turno, coordenadora pedagógica do turno da manhã) e professora Hélia (responsável pela turma 901 do turno da manhã em 2011, ano de aplicação da Prova Brasil da qual surgiu o atual Ideb); a outra, chamada aqui Elisa, atua hoje no 5º. ano, tanto no 1º. quanto no 2º. turno, e dirigiu a escola por nove anos, deixando o cargo para voltar às salas de aula no início de 2013.

As informações aqui presentes provêm de entrevistas – as professoras Aline e Elisa foram entrevistadas pessoalmente, enquanto a professora Hélia optou por responder ao questionário em particular, por motivos de carga horária – e conversas particulares ocorridas em diversas ocasiões, uma vez que atuamos há sete anos em companhia destas docentes.

Aline ingressou na faculdade de Letras, na Universidade Gama Filho (UGF), visando ao secretariado (área em que já atuava quando do início de sua graduação). Cursava Português/Inglês, após sua jornada diária de trabalho, apostando que o incremento de suas habilidades com língua estrangeira garantiriam melhores oportunidades no mercado. Optou posteriormente pelo magistério e mudou sua formação para Literatura. Chegou a Mesquita através de concurso pública para o magistério, realizado em 2006. Antes disso, atuara em instituições particulares de ensino, ocasionalmente sem qualquer contrato de trabalho, e na rede estadual de educação.

Hélia fez formação de professores no ensino médio, o chamado curso normal, e graduou-se em Letras também em instituição de ensino superior privada, paralelamente à sua atuação pedagógica, com vistas a melhoria de suas condições de trabalho (oportunidade de flexibilização de carga horária, atuando nos anos finais do fundamental e no ensino médio,

assim como a possibilidade de obter melhores ganhos). Atuou na rede particular por dez anos e era docente em Nova Iguaçu, quando Mesquita emancipou-se – por critérios de antiguidade, foi legada ao novo município, junto com diversos outros colegas. Hoje, encontra-se de licença, aguardando a publicação de sua aposentadoria em Diário Oficial do município.

A professora Elisa também entrou no magistério através do curso normal; contudo, ao graduar-se, optou por Psicologia (bacharelado e licenciatura). Como as outras docentes, graduou-se enquanto trabalhava, também em instituição particular (UniAbeu). Conforme supracitado, Elisa geriu a escola em que hoje atua no 5º. ano por um período de nove anos, deixando a direção no início do ano corrente, coincidindo com a mudança de Secretário de Educação, indicado pela atual gestão municipal. Também provém de Nova Iguaçu, fazendo parte do corpo docente transferido ao recém-emancipado município de Mesquita.

Como se vê, trata-se de três docentes com trajetórias profissionais e formações diversas, embora suas histórias convirjam em alguns pontos – todas graduaram-se em IES<sup>37</sup> privadas, enquanto trabalhavam. Aliás, é queixa comum às três professoras entrevistadas as extremas dificuldades de se conciliar trabalho e formação. Aline, a mais jovem das três (e no magistério há menos tempo), especializou-se antes de começar a atuar em salas de aula (na Faculdade de Formação de Professores – FFP – da UERJ, em São Gonçalo). Após isso, sua carga horária não lhe permitiu dar continuidade à sua formação. São lapidares suas palavras, quando afirma que:

“Ou eu ganhava dinheiro ou eu estudava. (...) A gente aceita trabalhar manhã, tarde e noite para ganhar mais... porque precisa ganhar mais. Isso te impede (de estudar), né? Eu acho assim, a partir do momento, assim, que eu puder me dar o luxo, entre aspas, de abrir mão de alguma parte para que eu possa voltar a estudar, com certeza eu quero fazer. Mas ainda não é chegado esse momento.”

Hélia também se especializou, apenas – docente na área de Língua Portuguesa em Mesquita e professora de Religião<sup>38</sup> no Estado (com doze turmas em uma mesma escola), também se viu impedida de seguir com sua formação. Elisa, após a graduação, esteve por muito tempo absorvida pelas obrigações que a direção da escola lhe impunha, escolhendo dedicar-se plenamente a elas.

Suas visões acerca da Prova Brasil e do Ideb também apresentam, como seu histórico, pontos de convergência e distanciamento. As professoras Aline e Hélia, que atuam nos anos

---

<sup>37</sup>Instituição de Ensino Superior.

<sup>38</sup>Tais professores contam com um só tempo semanal em cada turma.

finais, consideram os critérios de cálculo do Ideb poucos claros, e confessam não ter conhecimento acerca de conceitos como “descritores de desempenho”, “matriz de competência” e “níveis de proficiência”. Aliás, toda a infraestrutura que suporta o Ideb lhes parece muito nebulosa, dos critérios de elaboração da Prova Brasil ao cálculo final do índice, embora seja interessante ressaltar que, em entrevistas pessoais, os professores tendam a revelar mais detalhes – Aline, por exemplo, hoje coordenadora do turno matinal, confessa sua perplexidade ao visitar o site do Inep e encontrar informações escassas e dispersas, que não chegaram a debelar suas dúvidas. Em sua opinião, há pouca divulgação sobre a Prova Brasil, sua estrutura e filosofia. Hélia, que lidou com o roteiro de entrevistas a sós, respondeu a tais questões resumidamente. Ambas confessaram não ter recebido qualquer tipo de orientação acerca da aplicação da prova – nem Hélia em 2011, nem Aline, hoje. Também desconhecem os índices anteriores ao Ideb de 2011, embora confessem que foram divulgados convenientemente. Aline não lhes dedicava especial atenção porque, desde seu ingresso na escola, jamais atuara no 9º. ano, e Hélia, embora atuasse predominantemente com este ano de escolaridade, via-se rotineiramente envolvida com questões pedagógicas mais imediatas, que transformavam a Prova Brasil e o Ideb em problemas episódicos.

A professora Elisa, contudo, destoa das demais quando se fala desta avaliação externa – após tantos anos de gestão, conhece melhor os meandros do Ideb e a estrutura da Prova Brasil. É, também, uma entusiasta do exame:

“Eu acho excelente as provas (sic). Eu adoro Prova Brasil. (...) Acho bem elaborada... o que eles têm que saber, a maneira de... as perguntas, né? Até hoje eu estava trabalhando com eles.”

Tamanha é sua admiração pela filosofia que norteia o exame que chegou a abandonar seu planejamento prévio em prol da instrumentalização, em sala de aula, dos descritores presentes na Prova Brasil:

“Eu não trabalho mais da maneira que eu trabalhava, ensinando os conceitos. Eu ensino nesse estilo... de investigar muito o texto... textos variados... eu trabalho mais com descritores. Até esse ano, numa das turmas eu parei o... meu planejamento anual... e programei o planejamento em cima dos descritores, pra eles poderem aprender. Eu acho muito legal descritores (sic).”

Em certa medida, o padrão da Prova Brasil também influenciou o trabalho de Hélia, quando a professora confessa que o conteúdo a ensinar sofre algum impacto (“Em Língua Portuguesa, os textos são o ponto alto da prova, todas as questões são voltadas para interpretação e gramática dentro do próprio texto.”). Em virtude disso, trabalhava com grande

variedade de gêneros textuais, em atenção a possíveis cobranças na prova. Aline, por sua vez, não sente qualquer influência sobre seu trabalho:

“Eu não... não penso especificamente, não, em prepará-los para Saerj<sup>39</sup> ou Prova Brasil...mas, a todo momento, em melhorar sim, o desempenho deles em língua portuguesa... é... acreditando que o caminho é o texto. Então, isso eu faço muito com eles, a questão do texto.”

Quanto ao Ideb, Aline e Hélia concordam que o índice, de certa forma, traduz a real aprendizagem dos alunos da escola, embora apresentem motivos diversos. Hélia aponta motivos relacionados ao ambiente escolar:

“A escola estava em obras e os segmentos da mesma ficaram separados. O primeiro segmento foi para outra unidade escolar que não era adequada e o segundo segmento permaneceu na escola, no meio da obra; os professores davam aulas ouvindo o barulho das britadeiras, serras elétricas, marretas cortando paredes, muita poeira e cheiro de tinta; em razão disso, alguns professores e alunos tiveram problemas respiratórios e alérgicos.

O segundo segmento só foi para outra unidade escolar<sup>40</sup> porque retiraram o telhado da escola para consertar, devido a uma forte chuva que inundou as salas. Na unidade escolar para onde a escola foi, não tivemos também muita sorte, pois ficamos em salas onde não havia quadro, nem outras opções didáticas como *datashow*, vídeos, televisão, sala de leitura, etc.”

Aline, por sua vez, enxerga motivos outros para o baixo Ideb da unidade escolar:

“Olha... eu acho que a molecada aqui aprende... nada... pouquíssimo. É... e o Ideb é baixo. Não sei, de repente, tem algo verdadeiro aí. Porque na verdade, assim, eu até fui à sala e conversei com eles sobre a avaliação... com que sentido... é... se há uma avaliação e você erra porque você realmente não sabe... é uma coisa. Mas, pô, se você coloca lá, marca qualquer coisa, por vários motivos: porque você quer ir embora, porque você não tá a fim de fazer, porque você não vê a importância daquilo, independente do motivo... quer dizer, o resultado que vai aparecer ali é falho, porque ele não reflete realmente o... o aluno, entendeu? E a gente tem muito disso aqui: eles não querem fazer. Então eu não sei até que ponto aquele resultado... ele é verdadeiro, fidedigno, porque os nossos alunos aqui não querem fazer... porque é um saco! Mas, por outro lado, eu acho que eles não estudam, eles não querem. O resultado é baixo? OK, mas eles também não querem nada...”

<sup>39</sup>Sistema de avaliação da aprendizagem escolar implementado pela Secretaria de Educação de Estado, produzido pelo CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Faculdade de Educação da UFJF). O estado ofertou a outros municípios fluminenses – como Mesquita – o Saerj (avaliação anual, aplicada ao final do 4º bimestre) e Saerjinho (uma avaliação diagnóstica apresentada nos demais bimestres).

<sup>40</sup>Trata-se da Escola Municipal Ernesto Che Guevara, localizada no bairro da Chatuba.

Por fim, faz colocações de cunho extraescolar, algo que suas colegas não fizeram:

“É... eu acho que uma grande dificuldade é... a dificuldade é essa vida escolar dele (o aluno). Qual é essa vida escolar dele? Desinteresse, falta de incentivo, é... pela escola, pela vida escolar. Eu acho que a vida escolar não... não... perdeu o valor... pro aluno, pra família, pra sociedade... acho que a escola está... sem crédito, né? Então acho que deveria haver um movimento pra que a escola novamente... a escola, o professor, né... que a educação fosse vista como algo realmente importante pra vida do aluno, pra que ele visse... e aí com certeza a vida escolar dele seria diferente, entendeu? Mas... eu acho isso: é a família... a ausência da família... entendeu? O... a disciplina... **indisciplina**, muito presente, né? A defasagem idade... é... ano... que deveria ter, né? Deveria cursar... também acho que tudo isso conta, entendeu? São muitas coisas, se você for enumerar aí...”

Discordando de suas colegas, Elisa crê que o Ideb não representa a real aprendizagem de seus alunos:

“Ah... eu não acho, não. Tem... a minha turma da manhã é bem fraca, mas tem os alunos que... são além, e a da tarde é excelente: já fizeram Saerjinho, já fizeram... faço simulado com eles...”

Quando questionada do porquê, então, de um índice que não representa a real proficiência da clientela, respondeu:

“Eu acho que o aluno não desenvolve esse conhecimento da prova... ele não tem essa capacidade... aprende, mas não sabe aplicar.”

A unanimidade ficou por conta das dificuldades dos alunos – as três professoras retrataram, em alguma medida, a dificuldade dos alunos em lidar com texto. Começamos com as impressões de Elisa, que atua no 5º. ano, pórtico do segundo segmento:

“Eu acho que o problema da Prova Brasil está até o 3º. ano... porque os alunos não são alfabetizados até o 3º. ano. Se o aluno vier alfabetizado, você faz o que... você brinca com a turma. Se não souber ler... que seria o básico. O turno da manhã foi muito mal alfabetizado. A minha turma da manhã ficou no Saerjinho, porque a Prova Brasil ainda não saiu, ficou abaixo da média... e a turma da tarde ficou acima... mas é claramente o que eles são... é tudo leitura dos textos.”

Aline, com o foco da questão deslocado para o 9º. ano, faz colocações similares:

“Tenho ensinado os alunos a ler, porque eles não sabem ler, então consequentemente eles não entendem... e aí eles erram tudo. E aí você vê, quando você faz a leitura, eles entendem muito melhor e eles acertam! Eu até queria fazer isso, assim, uma dessas

avaliações... queria propor, sabe, se a gente pudesse ler pro aluno, eu tenho certeza de que eles iam acertar muito mais.”

A baixa proficiência em leitura dos alunos da etapa final do ensino fundamental também é atestada por Hélia:

“As maiores dificuldades estão na compreensão textual, a forma errada de identificar a tipologia textual e a dificuldade de produzir um texto seguindo as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão de forma coerente; a parte ortográfica também deixa muito a desejar. Em sala de aula, procuro superar as dificuldades trabalhando tipos de textos, produção dos mesmos, notícias, cartas, bilhetes, história em quadrinhos e testes ortográficos; trabalhei também os textos da última Prova Brasil.”

Outra unanimidade recai sobre as repercussões do Ideb; em uníssono, afirmam as professoras que, assim como não há uma preparação especial para a Prova Brasil (salvo aquelas que são fruto de iniciativas individuais e independentes, deste ou daquele professor), também não uma discussão a respeito dos índices obtidos pela escola.

“Não... até quando eu tava fora da sala (na direção), ouvia: 'mas a gente faz tanto sacrifício, e é esse o resultado... faz simulado, trabalha...', mas não é só aprender pra fazer prova”, colocou Elisa a respeito do Ideb e da reação do corpo docente frente a sua divulgação. Apesar de ter colhido aqui e ali as reações dos professores, mesmo na gerência da escola, a professora não chegou a fomentar qualquer discussão a respeito do resultado da avaliação ou dos níveis de proficiência dos alunos. Hélia, à época da entrevista, a professora de Português mais antiga da escola, atesta isso:

“Não há nenhuma discussão sobre estes (os índices do Ideb), pois a escola não dá oportunidade para que nós, professores, façamos uma avaliação dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa.”

Aline, que atuou na escola como professora durante sete dos nove anos de gestão de Elisa, acrescenta:

“Discussão... com quem? Bom... a minha sensação é que não há (discussões acerca do Ideb). Se já foi discutido no CEP<sup>41</sup>, eu pouco frequento, eu não sei. Se aquele espaço ali, em algum momento, deu abertura pra isso, eu não sei te dizer. Mas na escola... ou no município... na escola nunca teve, eu nunca vivi isso aqui, nesses anos.”

Há que se destacar que tal ausência de discussões não retratam descaso por parte de Elisa, enquanto se encontrava na direção da escola, ou que seja um caso isolado em relação ao

---

<sup>41</sup>Centro de Estudos Pedagógicos. Reunião mensal promovida entre todos os professores da rede de uma determinada disciplina.

tratamento dado ao Ideb em Mesquita. As palavras de Aline, através do viés da coordenação pedagógica, ilustra a situação das gerências e seu cotidiano:

“Eu sei que o dia a dia é muito corrido. São quinhentas mil questões pra você dar conta. Alguma coisa fica (para trás)... (...) no meio do caminho algumas coisas ficam... (...) Eu acho que a escola trata tudo como prioridade; aliás, tudo é prioridade e tudo é pra ontem. Tudo mesmo, entendeu? Acho que, se por acaso ficar, é por uma falha...”

Também Hélia ressalta este estado de coisas, ainda que de forma sucinta, quando fala das possíveis contribuições da Prova Brasil:

“Não houve contribuição por falta de tempo.”

Falta de tempo. Celeridade. Num ambiente em que tudo é prioridade, nada recebe um tratamento especial, diferenciado, nem mesmo o Ideb.

Por fim, não podemos, sem grave prejuízo para esta pesquisa, nos distanciarmos excessivamente do objeto, uma vez que atuamos também na escola Dr. Manoel Reis (no 6º., 8º. e 9º. ano), e compartilhamos as experiências das colegas entrevistadas. Quando da Prova Brasil de 2011, atuávamos como professor de At. Com.<sup>42</sup> na turma 901 do turno matutino, e observamos como a deterioração do edifício escolar alterou a rotina dos discentes – as aulas eram suspensas ou reduzidas com frequência, porque parte do reboco do teto começara a cair em virtude de infiltrações, e mesmo o traslado dos alunos, posteriormente, para a escola Che Guevara chegou a solucionar adequadamente o problema; como bem afirmou Hélia, utilizávamos as salas ociosas da escola, às vezes não equipadas com o básico (como quadro branco, por exemplo). Os tempos de aula também eram reduzidos, pois toda a equipe (além dos alunos) era transportada por ônibus da prefeitura às 7h00, da escola Dr. Manoel Reis, até a escola Ernesto Che Guevara, e precisávamos nos retirar às 11h20, porque às 11h45 os responsáveis aguardavam seus filhos nos portões de nossa escola de origem. Decerto, este absurdo desvio da rotina escolar pode ter influenciado a baixa do Ideb, de 2009 a 2011, mas é difícil acreditar que se trate do único fator. O discurso de Aline acerca do descompromisso de muitos alunos (e famílias) com a educação encontra eco em grande parte do corpo docente, e há questões outras, extraídas do cotidiano e de pequenas particularidades que deixam indícios legíveis da falibilidade da pretensa neutralidade e isonomia de condições de aplicação da Prova Brasil, uma das variantes responsáveis pelo Ideb – e aquela que depende diretamente dos alunos.

---

<sup>42</sup>Atividade Complementar; basicamente, uma disciplina de suporte à leitura e produção textual.



No relatório que enviáramos acerca da aplicação da Prova Brasil em nossa escola, chamamos a atenção para o espaço insalubre em que se traduziu a sala de aula da turma 901: muitos alunos presentes (36), num espaço com baixa ventilação (entrada de ar apenas pela porta e por uma janela adjacente), em um dia muito quente (21/11)<sup>43</sup>. Com que empenho os alunos participariam de uma avaliação em tais condições? A professora Aline tem uma opinião sobre isso, que é relevante destacar:

“Se eles (os alunos) tivessem um pouquinho de boa vontade em querer fazer alguma coisa naquele momento é... verdadeira e responsável... acabou ali, naquele momento, com aquele calor insuportável... não querem fazer porcaria nenhuma, entendeu? Não querem. Cinquenta perguntas, sei lá? Cinquenta, cem, depois mais um questionário enorme falando sobre a vida dele? Que nem aquilo ali, na minha opinião, eles respondem de forma verdadeira.”

Ou seja: soma-se ao estado de espírito do aluno, averso às peculiaridades da avaliação, os desconfortos de um clima desagradável. Afastando-se um pouco dos alunos e sua participação na prova, Elisa também relata algumas anomalias na realização do exame:

“Até um aplicador aplicou diferente do outro, seguiu as regras ali, diferente... não foi o mesmo (aplicador nos dois turnos) e... o da manhã foi mais dentro do horário... e o da tarde já... o horário que sobrou ele já ajudou um pouco mais com o horário... ele ajudou... olha, eles paravam, aí depois o horário que sobrava, ela deixava eles voltarem às questões.”

Pelo que se percebe, houve mais condescendência na aplicação da prova no turno da tarde, o que terá seus efeitos no momento da correção – que turma fez a prova em condições menos estressantes? Não seria isso uma vantagem indevida que coloca um determinado grupo de alunos em situação sutilmente mais favorável para obter um bom resultado?

Por fim, tudo isso ilustra que a pretensa padronização deste exame de larga escala não é tão rígida quanto deveria ser, e cria condições diferentes de aplicação em diferentes locais, uma vez que os atores jamais são os mesmos (aplicadores, professores e alunos), assim como sua interação (entre si e com o ambiente).

Citando exames padronizados, deve-se aqui registrar que, num primeiro olhar, não causam repúdio às entrevistadas – embora Hélia não tenha se declarado sobre o assunto, Aline e Elisa mostraram-se favoráveis a eles. “Eu acho que não tá tão igual ao (município do) Rio (de Janeiro), mas tá... tá burocratizando um pouco, entendeu? As avaliações... tá tendo muito

---

<sup>43</sup>Os termômetros voltaram a subir nesta quinta-feira (21) no Rio. De acordo com o Centro de Operações da Prefeitura, a temperatura máxima registrada no início da tarde foi de 36°C em Guaratiba, e a sensação térmica era de 38°C às 13h. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rio-tem-novo-dia-de-calor-e-sensacao-termica-chega-a-quase-40c-21112013>>. Acesso em 24 nov. 2013.



mais cobrança... eu até acho válido... prestar conta do seu trabalho”, afirma Elisa. A opinião de Aline não é muito diferente:

“Eu acho interessante a padronização porque... se os outros lugares também fazem assim, os concursos são assim, as melhores escolas fazem assim, entendeu? Por que a gente vai deixar tão aberto assim?”

Ou seja, as docentes não veem a padronização dos exames como uma ferramenta de controle e homogeneização, mas como uma forma de garantir a qualidade do ensino (“as melhores escolas fazem assim”) e prestar contas do que se faz nas salas de aula (“prestar conta do seu trabalho”); coincidentemente ou não, tais visões aproximam-se do discurso neoliberal e hegemônico, que vê na padronização (dos exames e do ensino) uma forma de calar vozes outras, dissonantes, diferentes (e da diferença). Contudo, não se creia que as professoras estão cegas aos conflitos e às incoerências do cotidiano, em estrita obediência aos ditames de um sistema impessoal e particularmente afeito a números. “Até a instalação que você recebe, que eles que te oferecem, conta negativamente na avaliação que **eles** fazem? Que é isso, gente?”, pergunta acertadamente Aline, que convive com situações como essa mais frequentemente na rede estadual, na qual o atual Secretário implementou um plano de gestão empresarial para administrar a educação.

Obedientes (ocasionalmente), questionadores (com frequência), paradoxais (sempre). Nossos professores são indivíduos complexos em situações complexas, que não encontram explicações (ou soluções) simples. Dados tais fatos, à guisa de conclusão, vale apresentar uma síntese de nossas impressões:

Em geral, o Ideb se apresenta como um índice cujo o cálculo é complexo e pouco claro para as professoras entrevistadas; também a Prova Brasil se estrutura sobre quesitos herméticos e pouco explicitados. O material disponível (via publicações ou em *website* do Inep) não é suficiente para debelar as dúvidas.

Quanto à proficiência dos alunos neste exame, há certo consenso acerca da sua inabilidade em resolvê-lo – em grande parte, derivada de um baixo letramento (embora outros fatores tenham se apresentado, como a inadequação das instalações e o desinteresse dos discentes).

Por fim, a padronização de exames é vista como uma ferramenta de garantia da qualidade de ensino e uma forma de atestar fidelidade ao planejamento escolar (conteúdo programático, mais especificamente falando).

**APÊNDICE C – Relatório de Pesquisa para o Observatório das Periferias (2014)****UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE  
PROJETO DE PESQUISA: OBSERVATÓRIO DAS PERIFERIAS URBANAS**

O presente relatório traz as impressões acerca de entrevistas realizadas com seis profissionais de educação da unidade escolar (UE) Escola Municipal Dr. Manoel Reis (E. M. Alberto Caeiro), situada no bairro de Edson Passos, no município de Mesquita. Tais entrevistas foram realizadas na própria escola, geralmente entre turnos ou em momentos de pausa negociada, quando uma professora auxiliar (PA) assumia a turma por alguns minutos, entre outubro de 2013 (ano de aplicação da Prova Brasil) e dezembro de 2014, para o Observatório das Periferias. Todas as entrevistadas atuam em regência de turma. As informantes são, em sua maioria, regentes de turmas do quinto ano, à exceção da Prof<sup>a</sup>. Aline, que atuava no 9º ano do ensino fundamental (o uso do pretérito se justifica pela transferência das turmas de 7º ano em diante da E. M. Alberto Caeiro para escolas do entorno); a prof.<sup>a</sup> Alessandra, por sua vez, é professora coordenadora pedagógica (PCP) dos Anos Iniciais, atuando esporadicamente como regente em função de ocasionais licenças, faltas ou exonerações. Antes das impressões que as entrevistas nos legaram, cabem alguns comentários ilustrativos acerca da escola.

Como já pontuamos, a E. M. Alberto Caeiro situa-se na periferia da Baixada Fluminense, e recebe alunos, em sua maioria, dos bairros de Edson Passos e Chatuba – este tornou-se bastante notório no da Chatuba no cenário estadual em virtude de uma chacina promovida por traficantes, em setembro de 2012, na qual seis jovens foram brutalmente torturados e mortos. Até o final de 2013, a escola recebia alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Com a reestruturação de algumas escolas da rede, a E. M. Alberto Caeiro passou a receber (em 2014) alunos dos anos iniciais do Fundamental e do sexto ano, apenas. Foi um período de transição um tanto turbulento, pois a escola passara por um longo período de reformas estruturais (desde 2011) que demandaram uma série de mudanças em sua rotina – entre elas, a transferência dos alunos dos anos iniciais para um prédio separado da escola, ao qual chamavam “Manoelzinho” ou “Anexo”, e a convivência dos alunos dos anos finais com todo um aparato de obras, incluindo pedreiros, entulho, muita poeira e barulho. Em

nosso relatório de pesquisa do ano de 2013, citamos os depoimentos da professora então nomeada Hélia, que afirmara categoricamente que

A escola estava em obras e os segmentos da mesma ficaram separados. O primeiro segmento foi para outra unidade escolar que não era adequada e o segundo segmento permaneceu na escola, no meio da obra; os professores davam aulas ouvindo o barulho das britadeiras, serras elétricas, marretas cortando paredes, muita poeira e cheiro de tinta; em razão disso, alguns professores e alunos tiveram problemas respiratórios e alérgicos. (Relatório anual de Pesquisa, 2013)

Deram-se as reformas estruturais por encerradas em dezembro de 2012 – último mês da gestão municipal anterior. Com a assunção do novo prefeito (e, conseqüentemente, de um novo secretário de educação), muitas coisas se reestruturaram na rede e na E. M. Alberto Caeiro, que além de aumentar seu efetivo de alunos dos anos iniciais e perder boa parte de seus alunos dos anos finais, também mudara de gestora.

Foi neste período conturbado que se deu a pesquisa que ora relatamos. Endossando as declarações das professoras entrevistadas, apresentaremos também uma série de fotografias de atividades pedagógicas e avaliações de Língua Portuguesa desenvolvidas pelos alunos desta unidade escolar.

Começamos ilustrando brevemente as impressões das professoras acerca da Prova Brasil e do Ideb. Aparentemente, as avaliações externas e seus índices não estão no centro das preocupações pedagógicas destas profissionais. Percebe-se que, em geral, a visão das docentes acerca do Ideb se pauta em uma postura quantitativa – em quase todos os depoimentos, há comentários acerca do quão baixo e longe das metas o índice se encontra.

*“Não tenho noção exata... mas sei que é baixo.” (Prof<sup>a</sup>. Edinês)*

*“Se não me esqueci, é 4.1. 'Tá bem longe da meta.” (Prof<sup>a</sup>. Elisa)*

*“O (Ideb) da Manoel Reis, não... mas, assim, pelo que a gente vê no geral, né, tanto no estado quanto nos municípios, não é dos melhores.” (Prof<sup>a</sup>. Alicia)*

Ressalve-se, contudo, a análise da Prof<sup>a</sup> Alessandra, que apesar de reconhecer que o resultado da avaliação encontra-se abaixo da meta projetada pelo MEC, chama a atenção para o fato de que a escola continua avançando.

*“Houve uma melhora de 2009 para 2011... então a gente até fala que a gente não está na meta mas a gente não parou... está chegando lá...”*

Percebe-se aqui uma ótica inclinada ao caráter somativo da avaliação, sob uma perspectiva algo mais qualitativa. Não passa despercebida, também, uma postura de certo menosprezo dos resultados – os depoimentos à frente ratificarão esta inferência, mas neste momento inicial já é possível percebê-lo. As professoras que tinham uma noção exata (ou próxima disso) do valor do índice participam em alguma medida da gestão da escola (a professoras Elisa fora Diretora da UE até 2012 e as professoras Aline e Alessandra atuavam na Coordenação Pedagógica, esta nos anos iniciais, como já informamos, e aquela nos anos finais). É interessante o depoimento de Aline para apoiar nossa argumentação – até que trabalhasse com o nono ano, sequer conhecera o Ideb dos anos finais. Em nossa conversa, pareceu-me que seu interesse sobre a prova Brasil e o Ideb derivava mais de suas obrigações como Coordenadora que de suas atribuições como docente:

*“Sei que é quatro ponto alguma coisa... 'tá lá no quadro. (...) Na verdade, nunca me interessei (pelo Ideb)... peguei nono... é... ano passado... desde quando entrei aqui sempre fiquei com sexto e sétimo, então nem tinha acesso direito ao que é Prova Brasil.”*

Talvez (e dados mais concretos à frente apoiem esta ilação), tal menosprezo se dê porque, essencialmente, as professoras, em algum grau, não considerem o Ideb um indicador absoluto da qualidade de seu trabalho e da aprendizagem de seus alunos. Tomemos as colocações da Prof<sup>ª</sup> Andira – sua análise das condições físicas de aprendizagem apontam para um fator decisivo para o resultado final do Ideb, mas que sequer é cogitado em seu cálculo: as más condições das instalações das escolas públicas das periferias; neste caso específico, o calor a que estão submetidas crianças e docentes sem acesso a salas climatizadas.

*“Olha, eu tive contato com este Ideb, acho que há o quê?... uns dois anos atrás... mas, pelo que eu vi, não é um Ideb favorável ao que se quer, né? Na realidade, ao que o governo federal quer, o governo estadual, enfim... não é um Ideb favorável. Mas, também, sinceramente, como reverter este Ideb... com o nível... de crianças que a gente tem? Com toda esta problemática... estrutural... de uma escola? Acho que é praticamente inviável reverter isso. (...) Olha bem a minha situação: com o sol, batendo a tarde toda, pra onde vai minha Matemática? Calor insuportável, pra onde vai a minha Língua Portuguesa? O que trabalhar... cê tá entendendo? Como estimular este aluno pra melhorar este Ideb? É muito difícil...”*

É significativo, também, observar a reação das entrevistadas à evolução do Ideb da escola; apenas Alessandra (PCP dos Anos Iniciais) e Elisa (ex-diretora) tecem comentários específicos sobre a regressão do Ideb da E. M. Alberto Caeiro.

*“Houve um pequeno retrocesso, neste ano de 2011, comparado a 2009, mas só no quinto ano. O nono continua avançando. (...) Assim: a gente tá sempre abaixo da meta projetada...” (Prof<sup>a</sup>. Alessandra)*

*“O ensino fundamental (anos iniciais) regrediu dois pontos (percentuais). (...) Eu acho que as crianças estão mal alfabetizadas, porque (a prova) envolve um monte de texto... e aí eles têm muita dificuldade de leitura do texto... de interpretação. Trabalhando isso no quinto ano, eu 'tô vendo isso: tem aluno aqui que não conhece letra!” (Prof<sup>a</sup>. Elisa)*

Sugere-se que este quadro se baseia nos conhecimentos exigidos pelas atribuições de gestão destas profissionais. As demais professoras, ainda que preocupadas de um modo geral com o mau rendimento, não tinham em mente as estatísticas de qualquer forma, aparentemente por não considerarem tal preocupação como uma de suas atribuições imediatas.

*“No Manoel Reis... no caso, assim, específico do Ideb... não. A gente vê no geral da turma, né? Com uma comparação das turmas que a gente vem pegando ao longo dos anos... essa turma aqui (501), por exemplo, ela acaba sendo de nível de quinto (ano) mesmo. É uma sorte! É uma sorte tremenda, até em relação aos responsáveis. Eles são presentes, acompanham.” (Prof<sup>a</sup>. Alícia)*

*“Eu só tive acesso aos resultados de 2011, mas confesso, assim... que fiquei bem preocupada, porque eu trabalho em outra rede, e a minha escola foi primeiro lugar em Nilópolis... e eu como Coordenadora. (...) Foi um trabalho árduo, mas não foi só aquele trabalho de quadro, papel, folhinha, esquematiza... porque é muito simples: você ir lá, e baixa na internet várias questões, e entrega na mão do aluno... “o modelo é esse, o feitiço é tal”... não é só isso!” (prof.<sup>a</sup>. Andira)*

Perceba-se que apontam para um contexto geral de condições aprendizagem (Elisa discorre sobre uma alfabetização deficitária, que gera alunos iletrados, pouco capazes de lidar com a discursividade presente nos enunciados da Prova Brasil, Alícia cita fatores

extraescolares, como a participação dos pais na educação dos filhos, e Andira comenta planejamento e currículo, ainda que sucintamente), mas sem colocar o índice no centro de suas preocupações. Prova disso é Aline, que textualmente afirma que antes “era só professora”, ou seja, tinha preocupações mais urgentes que a tabulação dos índices bienais do Ideb:

*“É... olha só... eu... eu não sei. Antes, era só professora, né? Então, assim, na verdade nunca me interessei... peguei o nono ano, é... ano passado... não, não sei quais foram os índices anteriores.”*

Perece ser, também, a postura de Edinês, que afirma categoricamente que antes não trabalhava com quinto ano:

*“Antes eu trabalhava com o terceiro (ano). Aí, no ano passado foi o quarto e esse ano é o quinto.” (Prof<sup>a</sup>. Edinês)*

Parece-nos, com o apoio destes depoimentos, que a Prova Brasil seria encarada mais como um incômodo pertinente aos anos terminais de cada segmento que realmente uma ferramenta indispensável ao norteamento do planejamento pedagógico. Andira, em sua resposta, fornece valiosos indícios desta inferência quando comenta que o trabalho de melhoria dos índices de educação vão muito além do mero adestramento para a realização da Prova Brasil, através da realização de “simulados” (baseados na resolução de questões das provas anteriores) para que se crie familiaridade com o perfil do exame.

A aparente despreocupação das docentes com o Ideb estende-se ao pano de fundo que matiza o índice – como os critérios utilizados para se chegar a ele. Mesmo entre as profissionais envolvidas com a gestão escolar, o cálculo do Ideb apresenta-se hermético. Segundo nota técnica publicada no *website* do Inep, que esclarece os critérios de cálculo do índice,

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acesso em 10 nov. 2013.)

Nem todas as profissionais foram exatas em suas descrições; outras, sequer tinham conhecimento de como o índice era gerado. É notável a reiteração do argumento usado para o

desconhecimento do cálculo do índice – antes, estas docentes não atuavam com as séries terminais. Isso reforça a ideia de que a Prova Brasil é apenas um incômodo episódico em sua rotina escolar.

*“Não tá muito claro... pra mim. (...) Não fica claro pro professor. Não recebi (orientações sobre Ideb e Prova Brasil) porque antes trabalhava com quarto ano.” (Profª Edinês)*

*“Não... eu acho que não (conheço os critérios de cálculo)... eu nem... é... tsc... eu nem sei agora te listar, mas... eu, eu já vi, assim, tive acesso, mas pra mim é muito nebuloso. (...) Inclusive eu vi no site (do Inep), outro dia... que a escola recebe material. Eu nunca tive acesso a esse material, nem como professora, nem agora nesse finalzinho, como coordenadora. Eu nem sei se a escola recebeu mesmo esse material... eu sei que o dia a dia é muito corrido – são quinhentas mil questões pra você dar conta. E alguma coisa fica. Até mesmo, assim, por exemplo: o tipo de questão... cadê? Tem nesse material? Eu nunca recebi, né. Também, antes eu não tinha nono ano... É... mas, por exemplo, eu não sabia, mas fiquei surpresa, que na aplicação a gente não pode nem olhar o caderno, nem depois da prova... quer dizer, o que tem no site é mínimo, que outro dia fui olhar, é mínimo...” (Profª Aline)*

São bastante significativas as colocações de Aline, quando afirma que, por estar extremamente atarefada com as atividades de coordenação, “alguma coisa fica”, ou seja, passa despercebida ao longo do ano letivo. Não se trata de mera displicência, mas de priorizar aquilo que, de fato, é importante na visão pedagógica destas profissionais e suas equipes – deve ficar claro que o enfoque maior ou menos dado à Prova Brasil não é uma decisão particular desta ou daquela professora, mas está sujeito às deliberações da equipe pedagógica da escola. E, mais uma vez, os dados aqui interpretados sugerem que este exame padronizado não figura entre as prioridades elencadas no currículo.

As falas até aqui registradas sugerem também indícios valiosos acerca da visão das docentes entrevistadas sobre o cálculo do Ideb. Não raro, as professoras trazem à luz aspectos da rotina escolar que são ignorados durante a elaboração do índice:

*“Eu acho complicado. Porque... eles vão ver a frequência, e isso é muito difícil do professor controlar... esse ano, até em Facebook eu botei, pra não faltar aula... (...) A*



*frequência, é chato, né? E a reprovação... o fluxo, né? Que não anda... isso aí tudo pesa, e a gente sempre tem aluno com a idade/série distorcida. (...) É... idade/série, fluxo, frequência e aproveitamento.” (Prof<sup>a</sup>. Elisa)*

*“Na verdade, essa estrutura é muito maior, envolve outras coisas. Se você for ver esse somatório (o índice), até chegar nesse somatório – eu trabalho em coordenação também – envolve uma série de coisas da escola: a quantidade de crianças que não estão estudando, a quantidade de evadidos, a quantidade de faltosos, presença... os reprovados, os aprovados, tudo isso cai dentro desse índice. Então é muito errôneo dizer que uma prova... vai estar aumentando ou vai estar abaixando esse índice... não é?!” (Prof<sup>a</sup> Andira)*

Elisa já chamara a atenção para o fato de que é quase impossível para o docente e para a escola evitarem as reprovações por baixa frequência; Andira atentou para os problemas estruturais que influenciam na aprendizagem, como o calor experimentado pelos estudantes em salas não climatizadas. Há que se observar, também, que no ano passado, em relatório de pesquisa que elaboramos para o Observatório das Periferias, já mencionáramos que a escola passou por reformas estruturais bastante prolongadas, e que as aulas jamais foram suspensas no processo. Portanto, além do já citado calor, poeira e barulho eram companheiros constantes nas salas de aula, e isso certamente teve seu custo em termos de aprendizagem, embora não tenha sido considerado no cálculo do Ideb...

As dúvidas das docentes acerca do cálculo do Ideb se estendem, como já ilustráramos, a todo o arcabouço da Prova Brasil, como os descritores de desempenho, a matriz de competência e os níveis de proficiência. As professoras Elisa e Alessandra têm clareza sobre estes itens, mas como já ilustráramos, contam com experiência em gestão de longa data (Elisa dirigira a escola por alguns anos, e Alessandra coordena os anos iniciais).

*“Sim (...) a gente já pensa, por exemplo, 'daqui ao ano que vem... a turma do quarto ano ter que ser bem trabalhada, porque no ano que vem ela já vai fazer a prova'. Então a gente já detectou as especificidades das carências, as estratégias que a gente vai ter que fazer a partir desse ano, porque o ano que vem é o ano que você não consegue preparar ninguém.” (Prof<sup>a</sup>. Alessandra)*

*“Consigno (entender). Eu trabalho mais com os descritores... porque, inclusive, eles (os alunos) vão ser avaliados... então, até esse ano, com uma das turmas eu parei o meu planejamento anual e programei o meu planejamento em cima dos descritores, pra eles poderem aprender... eu acho muito legal descritores... é mais subjetivo, quer dizer, o subjetivo do aluno, entendeu? Que a gente ensina muito objetivamente, né? Ensina e responde: ensina uma matéria e o aluno responde. Assim (através dos descritores), não – ele pensa, ele reflete, ele se torna crítico (...). Eu dou minhas avaliações neste estilo.” (Prof<sup>a</sup>. Elisa)*

A fala da prof.<sup>a</sup> Alessandra, coadunada com a de Elisa, demonstram indícios interessantes que declarações à frente ratificarão – neste grupo de entrevistadas, percebeu-se que os itens ligados à elaboração do Ideb e à aplicação da Prova Brasil são compreendidos como um roteiro a se seguir para a realização de um bom exame (neste caso, a Prova Brasil). Tanto Alessandra quanto Elisa demonstram em suas percepções a importância de se assenhorar dos descritores (por exemplo) para que se bem possa preparar os alunos para a avaliação vindoura. A educação ganha, neste aspecto, um matiz dramático – uma atividade ensaiada com o objetivo de se agradar a um determinado público. À frente, perceber-se-á que não é leviandade o que guia as intenções destas profissionais, mas trata-se antes de estratégias elaboradas para minorar pressões externas e focar os aspectos da educação que realmente julgam importantes.

A professora Andira, também experiente em gestão, ratifica este perfil. Perceba-se, ainda, que sua fala ilustra a situação de desconhecimento (e muitas vezes, desinteresse) do assunto para os docentes em geral:

*“Sim (conheço tais itens). Eu acredito que por atuar em coordenação. Sinceramente, tem professor que até olha... o Ideb... 'Ai, gente, pera lá, o que eu vou fazer com isso? Vou dar qualquer coisa, vou trabalhar de qualquer forma...', entendeu? Mas, enquanto coordenação, enquanto direção, você está numa outra instância, você é até obrigado a saber, a lidar com isso.”*

Para as demais profissionais, porém, o assunto é hermético:

*“Algumas estão... não tá muito claro... tanto que às vezes desorienta... é muito detalhezinho! Cada questão tem um percentual, entendeu? Ali eles falam, na primeira opção eles botam umas perguntas que equivalem ao mais difícil, aí pula pro mais fácil, aí volta pro mais difícil, na mesma prova toda... Não é assim: no início ela é fácil, e no final ela é difícil, ela é intercalada, cada questão é intercalada. Então, tem algumas coisas ali que são muito difíceis, que não ficam claras para o professor.” (Prof<sup>a</sup> Edinês)*

*“Não tanto... não tão claros.” (Prof<sup>a</sup> Alícia)*

*“Não... pra mim... é um pouco confuso. Se você me perguntar o que é...? Repete (risos).” (Prof<sup>a</sup> Aline)*

É bastante significativo que as informações sobre uma avaliação em larga escala tão determinante para o índice de desenvolvimento da educação de uma escola pareça tão nebuloso aos docentes. Volto a salientar a postura de Aline, algumas linhas acima, quando declarou ter dificuldade de acesso ao material que esclarece pormenores da prova. Tomando as respostas de Alessandra e Elisa como parâmetro, creio que os resultados do binômio Prova/Provinha Brasil seriam muito diferentes se toda a equipe pedagógica tivesse amplo acesso ao arcabouço teórico que norteia a avaliação. Mas ficaria no ar, então, a pergunta: o índice melhorou porque os alunos de fato aprenderam mais ou apenas porque foram condicionados com mais atenção a realizar este exame?

Apesar de sua pouca familiaridade com o Ideb e seu contexto, há entre as entrevistadas uma opinião quase unânime: o Ideb, mesmo sendo baixo, reflete, na opinião das docentes, o real desenvolvimento dos alunos. Curiosamente, as justificativas apresentam coloridos diversos: causas sociais, estruturais, pedagógicas, motivacionais...

*“Reflete... é muita carência. Quando eles vêm... quando eles estão vindo pro quarto, quinto ano, vamos dizer... a metade, a metade ainda pode tá preparada, mas a outra metade, eles não tão nem alfabetizados! Os níveis são altamente variados... aqui é uma mistura só. Fora a indisciplina deles, que atrapalha, entendeu? Quer dizer... eles não estão habituados a*

*ficar numa sala de aula... então, já começa por aí: como vai aprender? Agitados, com problemas de disciplina, com problemas que já vêm de casa, entendeu? Quer dizer... isso tudo vai refletir no desempenho deles.” (Prof<sup>a</sup> Edinês)*

*“A maioria, eu acho que sim. Eu vejo que... sim, entendeu? É o que eu tô te falando: esse ano, eu me surpreendi com a turma; me surpreendi com os responsáveis. Porque a cada ano que a gente vem... sempre pegando uma turma diferente, a gente vê que a tendência é piorar, e não melhorar. E esse ano, não: eu peguei uma turma que é considerada nível de quinto mesmo. E vai fazer um excelente sexto!” (Prof<sup>a</sup>. Alicia)*

*“Com certeza... Com toda certeza e toda a clareza! Foi o que eu falei no início: não tem condições. Não adianta você fazer algo que tá lá, que a última instância quer, mas você não tem estrutura, você não tem condições de estar fazendo. Não adianta: o aluno não é mero copista, o aluno não é mero reproduzidor de conteúdos, o aluno tem que ser muito mais do que isso. O professor tem que tá preparado até para essa clientela que a gente tem, porque essa é a realidade...se não, a gente não consegue fazer nada com esse aluno que não tem preparo nenhum!” (Prof<sup>a</sup> Andira)*

*“Olha, eu acho que a molecada aqui aprende... nada. Pouquíssimo. É... e o Ideb é baixo. Não sei, de repente, tem algo verdadeiro aí. Porque, na verdade, assim, eu fui em sala e conversei com eles sobre a avaliação, com que sentido: é... se há uma avaliação, e você erra, porque você realmente não sabe, é uma coisa... mas, pô, se você coloca lá, marca qualquer coisa, por vários motivos – porque você quer ir embora, porque você não tá a fim de fazer, porque você não vê a importância daquilo... independente do motivo –, o resultado que vai aparecer ali é falho! Porque não reflete realmente o aluno, entendeu? E a gente tem muito disso aqui: eles não querem fazer. Então eu não sei até que ponto o resultado... ele é verdadeiro, fidedigno, porque os nossos alunos aqui não querem fazer. É um saco! Mas, por outro lado, eu acho que eles não estudam! Eles não querem... então, o resultado é baixo? OK. Mas eles não querem nada...” (Prof<sup>a</sup> Aline)*

Elisa discorda do Ideb – é a voz dissonante – justificando que entre alunos de baixo rendimento há aqueles que superam as expectativas.

*“Ah, eu não acho não. Tem... a minha turma da manhã, ela é bem fraca, mas tem os alunos que são além... e a da tarde é excelente! Já fizeram Saerjinho, já fizeram... faço simulados com eles... (...) Eu acho que o aluno não desenvolve este conhecimento da prova... ele tá no primeiro segmento, ele não tem essa capacidade... ele não sabe aplicar. Então, como é que a gente trabalha, agora? Trabalha aplicando... tudo... olha, eu não trabalho mais da maneira que eu trabalhava, ensinando os conceitos, eu ensino... com esse estilo... estilo de investigar muito os textos... textos variados...”*

Parece-nos que a professora não considerou que o índice é uma média, que acaba diluindo a intensidade dos bons resultados pontuais numa enxurrada de maus desempenhos. Alícia, sempre observando aspectos sociais (cita reiteradamente a participação dos familiares), surpreende-se com a influência positiva dos responsáveis de seus alunos e deixa claro que se trata de uma exceção; em sua visão a tendência dos discentes é piorar ao longo do tempo, de turma a turma, ano a ano. Edinês aponta carências de aprendizagem e disciplina como causas do baixo rendimento, enquanto Andira, ao lado da indisciplina, recoloca problemas de ordem estrutural e mesmo pedagógica, quando pontua que alunos não são meros reprodutores de conteúdos “transmitidos” em sala de aula. Aline vê no desinteresse a maior influência no resultado, seja por simplesmente não haver empenho no momento de realização da prova, seja pelo fato do aluno não se preparar para a mesma.

Curiosamente, Alessandra não comenta os resultados, mas a motivação do poder público para a aplicação do exame – padronizar ensino e aprendizagem através de estratégias de adestramento:

*“Eu acho... que... estão condicionando os professores a trabalhar de uma maneira mecânica, porque eles querem resultado. E eles acabam elaborando provas, atividades, pra preparar o aluno pra isso.”*

Sua fala vai ao encontro da opinião de Andira, quando esta insinua que não bastam questões de anos anteriores em simulados para condicionar a performance dos alunos. Viu-se acima que tanto Elisa quanto Alessandra julgavam o conhecimento da estrutura da Prova/Provinha Brasil importante por uma questão de aplicabilidade – para uso dos

descritores em atividades em sala de aula para reforçar as competências dos alunos ligadas à realização do exame. Portanto, é muito significativo que uma destas docentes externe de maneira tão direta suas percepções acerca dos preparativos para a realização da avaliação.

É interessante, também, observar como as professoras percebem a divulgação do Ideb:

*“Na minha outra escola (na rede do município do Rio de Janeiro), eles colocam na porta. (Aqui), não. Eu estou esperando esse ano.” (Prof<sup>a</sup>. Edinês)*

*“Só quando é divulgado na escola.” (Prof<sup>a</sup>. Elisa)*

*“Não.” (Prof<sup>a</sup>. Alícia)*

*“Eu achei que (aqui) fosse mais divulgado...mas não percebi muito dessa forma, não.” (Prof<sup>a</sup>. Andira)*

*“A gente fixa nos murais.” (Prof<sup>a</sup>. Alessandra)*

*“Uma preocupação em divulgar, eu nunca percebi. Eu fico sabendo quando olho pro mural e vejo que está lá no mural, só.” (Prof<sup>a</sup>. Aline)*

Pelo que as respostas permitem inferir, a divulgação do resultado do Ideb não é uma preocupação fulcral da escola. Trata-se de uma informação divulgada em mural, sem qualquer destaque em especial, a ponto de algumas professoras sequer terem noção de que lá está. Mais uma vez, não nos parece que se trate de leviandade – apenas não é uma prioridade da escola o índice obtido em uma avaliação externa. Ratifica esta inferência o fato de que os resultados do Ideb não suscitam qualquer discussão entre os docentes:

*“Bom... a minha sensação é que não há (discussões acerca do Ideb)” (Prof<sup>a</sup>. Aline)*

*“Não. Eu até... quando estava fora da sala, comentava: 'a gente faz tanto sacrifício, e é esse o resultado! Faz simulado, trabalha'... Mas... não é só aprender para fazer a prova.” (Prof<sup>a</sup>. Elisa)*

*“Olha... enquanto professora daqui, foram poucas as discussões. Mas assim, PCP, professor, reunião com os anos iniciais, aí comenta-se alguma coisa, 'vamos fazer um trabalho, vamos tentar modificar...' Mas este trabalho, é em cima daquilo que eu te falei – copia, cola, tenta modificar... mas não aquela questão efetiva: o que mais falta pro aluno? O que mais falta pro professor? Porque o Ideb não é só o aluno, só o prédio, só a direção...”*  
(Prof<sup>a</sup>. Andira)

*“Não.”* (Prof<sup>a</sup>. Alicia)

*“Não... estou esperando esse ano.”* (Prof<sup>a</sup>. Edinês)

*“Com o Ideb, a gente não tem muito disso. A gente até divulga, coloca nos murais e tudo... mas, como é uma coisa que já passou, muda tudo. Os alunos do quinto vão pro sexto ano, muda a coordenação, os alunos do nono ano vão pra fora da escola... agora, com o Saerjinho, já é diferente.”* (Prof<sup>a</sup>. Alessandra)

O Ideb surge como um dado, uma informação de pouca relevância, a não ser por critérios administrativos, que geralmente emanam de pressões externas por resultados. Para Alessandra, a continuidade do trabalho no que diz respeito à Prova Brasil e o que se compreende por sucesso na mesma é comprometida pela própria dinâmica da escola – passagem dos anos iniciais aos finais, necessariamente mudança de rede para os alunos concluintes do fundamental (que passam, em geral, à rede estadual), troca de professores e coordenadores –, e um exame mais frequente, como é o caso do Saerjinho (aplicado bimestralmente), acaba ganhando maior relevância por se mostrar mais adequado ao cotidiano escolar. Andira e Elisa comentam o caráter episódico das discussões acerca da divulgação do índice, e reforçam a ideia de que ele acaba servindo a si mesmo – divulga-se o Ideb para que a escola trabalhe, diligentemente, para melhorar o Ideb! E para ser bem-sucedido no Ideb, deve-se aprender a fazer, da melhor forma, a Prova Brasil. Daí os “trabalhos” tão (justamente) criticados: a elaboração de “simulados” (coletâneas com questões de provas anteriores), o uso de exercícios nos moldes do exame, para criar maior familiaridade entre este e os alunos...

Retomando a possibilidade de pressão sobre gerentes e docentes pela busca de resultados, os indícios não são poucos nas falas das entrevistadas. Alessandra já externara sua opinião a este respeito, confessando que se espera do professor um trabalho mecanizado, de cunho fordista, objetivando meramente os resultados da Prova Brasil. Mas ela não foi a única;

Andira, que também atua em função de coordenação na rede de ensino do município de Nilópolis, revelara diversas vezes seu incômodo no que diz respeito a uma certa ânsia de performatividade, manifesta em “trabalhos” de preparação para a Prova meramente baseados no adestramento de alunos. E vai além, quando fala especificamente sobre a pressão (implícita e explícita) sobre resultados:

*“Há sempre uma divergência nessas falas (sobre o Ideb), né? 'Ah, eu disse!', e o outro, 'Não, olha, eu não falei isso!', mas, na realidade, está implícito: tem que crescer esse Ideb. 'Mas o aluno tem que saber o que está fazendo'. 'Caramba, não cresceu esse Ideb? O que aconteceu, professor?!', 'Ué, mas você não falou que não precisava forçar?', 'Não! O Ideb tem que aparecer!'... Você está entendendo? A divergência de falas? Já participei de várias reuniões, e um Coordenador Geral falava uma coisa pra você, um Diretor falava outra, Secretário de Educação... e no final, você tinha que aparecer com o Ideb. Muito simples.”*

Subentende-se de sua fala que os discursos priorizavam a aprendizagem (“Mas o aluno tem que saber o que está fazendo”), mas colocavam em primeiro plano, de fato, o índice (“O Ideb tem que aparecer!”). É essa pressão que leva Alessandra, como coordenadora, a traçar estratégias (como vimos em seu depoimento, anteriormente) e selecionar, dois anos antes da Prova Brasil, a docente com o perfil mais adequado para conduzir a turma de maneira eficaz ao exame:

*“Você tem o ranking, e tudo mais, aí fica com essa preocupação, essa preparação: 'quem vai ser o professor do ano que vem? Como a gente vai fazer?’”*

Em sua entrevista, Edinês ratifica as palavras de Alessandra:

*“Nós estamos orientados, já, a trabalhar no quarto ano alguma coisa (da Prova Brasil), para quando eles chegarem ao quinto, não chegarem assim (despreparados). Então, desde o quarto, vai se moldando.”*

“Moldando”. O vocábulo denota uma percepção de adestramento para a realização da avaliação externa. E continua:



*“Tem até apostila (da Provinha Brasil e do Saerjinho), eles dão pra gente, que tem atividades pra gente já começar a trabalhar com o aluno, e matéria de até ter de marcar aquele cartão-resposta, entendeu? Porque quando eles chegam no quinto ano, eles estão crus. Não conseguem nem marcar o cartão-resposta. Aí, conclusão: já no município do Rio (de Janeiro), a gente já começa a trabalhar desde o primeiro ano... primeiro ano já com cartão-resposta (...) pra quando chegar à Provinha Brasil, eles já estarem acostumados com as questões e com o sistema também, né, marcar o xizinho... marcar lá o cartão-resposta.”*

Os indícios sugerem que, para as entrevistadas, a preocupação maior, na aplicação dos exames de larga escala, é com os números. Suas falas apresentam inúmeros traços de críticas a esta prioridade (“eles querem resultado”, “Mas... não é só aprender para fazer a prova”, “vai se moldando”). Note-se que não há uma rejeição explícita ao uso da ferramenta – em momento algum, houve um depoimento em que uma docente se negasse a aplicar a Prova Brasil, ou achasse que ela deveria ser abandonada; há até suas entusiastas (vemos que a prof.<sup>a</sup>. Elisa alterou o formato de suas aulas para contemplar o modelo de ensino calcado em descritores da prova). O que gera um desconforto de natureza pedagógica é fato de o exame tornar-se o centro das atenções em seu ano de aplicação, em virtude do índice que gera e há de classificar (ou meramente estigmatizar) a escola e o projeto de educação que desenvolve.

**APÊNDICE D – Relatório de aplicação da Prova Brasil ao GEPACT**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM AVALIAÇÃO,  
CURRÍCULO E TRABALHO PEDAGÓGICO

**Aplicação, em 22 de novembro de 2013, da Prova Brasil (Ciências, Geografia e História),  
na turma 901 da E. M. Dr. Manoel Reis – turno da manhã**

A prova (aplicada por amostragem, e não em todo território, indiscriminadamente) é similar àquela com conteúdo de Matemática e Língua Portuguesa – quatro blocos de questões, resolvidas com tempo controlado, reservando-se um intervalo entre o segundo e o terceiro bloco e ao final da aplicação para preenchimento do cartão-resposta. Contudo, antes de exporem-se os dados acerca de tal prova, é útil visualizar fatos relativos à aplicação da Prova Brasil, no dia anterior.

Em 21 de novembro (quinta-feira), foi aplicada a Prova Brasil propriamente dita. O aplicador, aqui chamado Iago, um professor estadual (de Informática), lotado na Região Serrana I (Petrópolis, especificamente) relatou que as condições de realização do exame foram, para se dizer pouco, exaustivas. O tempo regular para a realização de cada bloco de questões é de vinte e cinco minutos, com intervalo de dez minutos entre o segundo e o terceiro bloco e ao final da prova, como já relatado, para marcação das respostas no cartão. Isso resulta em uma prova de duas horas, sem considerarmos o dispêndio de tempo com o preenchimento do questionário socioeconômico.

A turma 901 da E. M. Alberto Caeiro, com quarenta e quatro alunos matriculados (destes, apenas três transferidos da turma ao longo do ano), fica alojada na última sala de aula de um bloco contíguo à quadra, limitando-se diretamente com a sala de recursos (ao norte) e com o terreno vizinho (a oeste). Tais peculiaridades fazem com que esta sala de aula só tenha uma entrada de ar – a porta de entrada e a única janela, que fica ao seu lado –, impossibilitando qualquer circulação de vento. Também não há climatização, e o (fraco) refrigério contra o calor são dois ventiladores de parede (um sobre o quadro branco e outro ao fim da sala; este, já apresentando problemas de funcionamento). Há ainda uma infiltração na parede que se limita com o terreno vizinho à escola, próxima ao teto, que exhibe uma mancha

escura e úmida ao toque. A despeito da aparente irrelevância destas informações, devemos lembrar que a sensação térmica no dia da prova esteve próxima dos 38° C<sup>44</sup>; qual não terá sido a sensação de uma turma de trinta e seis alunos presentes, mais dois professores (o aplicador e o professor de Inglês da turma, que aqui chamarei Abel), neste espaço tão desconfortável? Ratificando as impressões a que nos leva o bom senso, tanto o professor Iago quanto o professor Abel foram unânimes ao afirmarem que o calor era quase insuportável. O professor Abel, que deu suporte à aplicação do exame, distanciava-se o menos possível da porta, segundo o aplicador, e ainda assim estava visivelmente desconfortável. O próprio docente, em conversa particular, ressaltou o desconforto que sentira em virtude do calor e da ausência de qualquer circulação de ar. Tanto pior era para os alunos que, impossibilitados de deixarem a sala de aula até o fim do exame, só podiam sair para usar o banheiro ou beber água um por vez, acompanhados do professor da rede.

Estes prolegômenos servem para explicar a situação encontrada na sexta-feira (22 de novembro), quando acompanhou-se o exame de Ciências, Geografia e História. O número de alunos decaiu para vinte e seis, e os alunos presentes (para os quais lecionamos língua materna) estavam visivelmente desmotivados. Questionavam o tempo todo se a prova seria tão longa quanto a anterior, e muitos afirmavam que, como os colegas ausentes, “melhor teria sido ficar em casa, porque esta porcaria não vale nada, mesmo!” – uma alusão dos alunos ao fato de avaliações como esta não repercutirem diretamente sobre suas notas/conceitos escolares. O professor Iago confessou que, dada a situação insalubre em que se encontrara um dia antes, solicitou ao seu coordenador a redução do tempo para resolução de cada bloco em dez minutos; segundo ele, fora-lhe permitido, “in off” (sic), que se reduzisse o tempo de resolução, desde que os alunos não demonstrassem dificuldades para lidar com as questões no espaço de quinze minutos. A turma ficou claramente aliviada com a diminuição do tempo de prova. Apesar dos óbvios escolhos e da desmotivação, percebeu-se algum empenho por boa parte dos alunos para fazer a avaliação (embora aparentassem, vez por outra, cansaço ou, mais simplesmente, enfado).

A Prova Brasil tem alcance nacional, teoricamente para manter a justiça do instrumento de avaliação (uma mesma prova para alunos de um mesmo ano de escolaridade). Contudo, dado o quadro apresentado, é de se questionar em que medida seu resultado é tão equânime quanto se apregoa – será que os alunos do 9º. ano do turno da manhã da E. M.

---

<sup>44</sup>Os termômetros voltaram a subir nesta quinta-feira (21) no Rio. De acordo com o Centro de Operações da Prefeitura, a temperatura máxima registrada no início da tarde foi de 36°C em Guaratiba, e a sensação térmica era de 38°C às 13h.” Disponível em: <<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rio-tem-novo-dia-de-calor-e-sensacao-termica-chega-a-quase-40c-21112013>>. Acesso em 24 nov. 2013.

Alberto Caeiro terão rendimento similar, por exemplo, ao de alunos de uma escola com salas climatizadas? E estamos considerando apenas as condições ambientais do dia da aplicação da prova – o quanto não se perde, ao longo do ano letivo, com aulas ministradas sob forte calor e desconforto? Infelizmente, tais fatores não são balizados quando se corrige a Prova Brasil ou, ao final do processo, quando se estabelece o Ideb – “uma responsabilidade de todos”, de acordo com o *slogan* da campanha publicitária do MEC, mas um pouco mais de alguns que de outros, como nos tem demonstrado a realidade.

ANEXO A – Roteiro de entrevistas do Observatório das Periferias



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE – FEBF**

**Projeto de Pesquisa: Observatório das Periferias Urbanas**

**Foco 2: “Repercussões do Ideb e da PROVA BRASIL na escola: um olhar sobre as implicações dos resultados em língua portuguesa no currículo e na prática pedagógica do professor”**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA 2**

**PROFESSORES**

**BLOCO I: CONHECIMENTO DO Ideb E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO DA ESCOLA**

- a) Você tem conhecimento sobre o Ideb de sua escola?
- b) Como você avalia o desempenho da escola em relação aos anos anteriores?
- c) Para você, são claros quais os aspectos levados em consideração para se chegar ao Ideb?
- d) O último Ideb reflete a realidade da escola, da aprendizagem dos alunos? Por quê?

**BLOCO II: CONCEPÇÃO E ESTRUTURA DA PROVA BRASIL**

- e) Você tem clareza sobre o significado de: “*descritores de desempenho, matriz de competência e níveis de proficiência*”, utilizados na concepção da Prova Brasil? Por quê?
- f) Como você fica sabendo dos resultados da Prova Brasil e do Ideb?
- g) Quando recebe os resultados de Língua Portuguesa, há alguma discussão sobre os mesmos? Como acontece? O que vocês discutem?

**BLOCO III: IMPACTOS DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL/Ideb NA ESCOLA**

- h) Você saberia dizer em que nível de proficiência os alunos da sua escola, na última Prova Brasil, se encontram? [Se positiva a resposta, passe adiante] A que você atribui este nível de proficiência?
- i) Pelos resultados apontados, quais são as maiores dificuldades dos alunos? Como você, em sala de aula, procura superar estas dificuldades?
- j) Na última Prova Brasil aplicada, como foi a preparação que você recebeu antes da aplicação? E a de seus alunos?
- k) Que contribuições e/ou problemas, você identificou no trabalho pedagógico da escola (trabalho de gestores, professores, alunos, etc.) a partir dos resultados da Prova Brasil?
- l) A Prova Brasil promoveu modificações no conteúdo a ensinar, currículo, na avaliação da aprendizagem ou na sua forma de ensinar? Quais?
- m) Que projetos e/ou atividades você procura desenvolver com vistas à melhoria do ensino e dos resultados na proficiência em Língua Portuguesa?
- n) A escola promove algum tipo de avaliação interna? Como acontece? Como os professores participam? Para você, as avaliações externas são necessárias? Por quê?

ANEXO B – Ofício SEMED nº. 836/2007



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



*Comunidade Brasileira de Alcantara*

Mesquita, 4 de dezembro de 2007

Ofício nº 836/2007

De: Direção do Departamento de Educação

Para: Diretores das Unidades Escolares

Prezado(a) diretor(a),

Após análise do quadro de turmas/2008 elaborado pela escola e observando os dados que indicam a quantidade de alunos com possibilidade de não promoção para a série seguinte em 2008, percebemos a necessidade de tornar claras as normas que nos orientam nesse aspecto.

Sendo Mesquita um município com apenas oito anos de existência e por isso, não tendo ainda criado seu próprio Sistema de Ensino, todos os nossos procedimentos devem seguir as orientações do Sistema Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Conforme art. 6º da portaria E/SAPP nº 48/2004 que estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, o número máximo para a realização de dependência é de retenção em duas disciplinas. Como em nossa organização não adotamos a dependência, esclarecemos que o número mínimo para justificar a não promoção do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental é de retenção, no mínimo, em três disciplinas.

Ressaltamos ainda que o artigo 8º da referida portaria prevê a apresentação de um relatório sobre o desempenho do aluno não promovido, especificando os conhecimentos que não foram construídos, com vistas à elaboração de um plano de estudos.

Tal procedimento já havia sido informado pela Supervisão Educacional no início do ano de 2007 em todas as Unidades Escolares de Mesquita, com o objetivo de que o relatório seja disponibilizado aos professores desses mesmos alunos no próximo ano letivo.

Em anexo segue cópia da portaria para ampla divulgação entre os professores.


*Elaine Pereira de Oliveira*  
Elaine Pereira de Oliveira

Equipe de Supervisão Educacional

*Maria Fatima de Souza Silva*  
Maria Fatima de Souza Silva  
Secretária Municipal de Educação



## ANEXO C – Questionário contextual da Prova Brasil aos alunos do 5º. ano

 Ministério da Educação <b>BRASIL</b> <small>GOVERNO FEDERAL</small> <small>PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA</small>		Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013 <b>QUESTIONÁRIO DO ALUNO</b>		<b>5.º ANO</b> (4.ª SÉRIE) ENSINO FUNDAMENTAL PROVA BRASIL E ANEB
Nome do aluno: XXXXXXXX XXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Escola: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Município/UF: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	ID Censo Escolar: 99999999999999	Turma: XXXXXX	Ano/série: 3.ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
<p>1. Qual é o seu sexo? <input type="radio"/> A Masculino. <input type="radio"/> B Feminino.</p> <p>2. Como você se considera?</p> <p><input type="radio"/> A Branco(a). <input type="radio"/> D Amarelo(a).  <input type="radio"/> B Pardo(a). <input type="radio"/> E Indígena.  <input type="radio"/> C Preto(a). <input type="radio"/> F Não Sei.</p> <p>3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?</p> <p><input type="radio"/> A Janeiro. <input type="radio"/> E Maio. <input type="radio"/> I Setembro.  <input type="radio"/> B Fevereiro. <input type="radio"/> F Junho. <input type="radio"/> J Outubro.  <input type="radio"/> C Março. <input type="radio"/> G Julho. <input type="radio"/> K Novembro.  <input type="radio"/> D Abril. <input type="radio"/> H Agosto. <input type="radio"/> L Dezembro.</p> <p>4. Qual a sua idade?</p> <p><input type="radio"/> A 8 anos ou menos. <input type="radio"/> E 12 anos.  <input type="radio"/> B 9 anos. <input type="radio"/> F 13 anos.  <input type="radio"/> C 10 anos. <input type="radio"/> G 14 anos.  <input type="radio"/> D 11 anos. <input type="radio"/> H 15 anos ou mais.</p> <p>5. Na sua casa tem televisão em cores?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>6. Na sua casa tem aparelho de rádio?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>8. Na sua casa tem geladeira?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, duas. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, uma. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>12. Na sua casa tem carro?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>13. Na sua casa tem computador?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>14. Na sua casa tem banheiro?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>15. Na sua casa tem quartos para dormir?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem. <input type="radio"/> C Sim, dois. <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?</p> <p><input type="radio"/> A Uma, pois moro sozinho(a).  <input type="radio"/> B Duas.  <input type="radio"/> C Três.  <input type="radio"/> D Quatro.  <input type="radio"/> E Cinco.  <input type="radio"/> F Seis pessoas ou mais.</p> <p>17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?</p> <p><input type="radio"/> A Não.  <input type="radio"/> B Sim, um(a) empregado(a).  <input type="radio"/> C Sim, dois(duas) empregados(as).  <input type="radio"/> D Sim, três empregados(as).  <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais empregados(as).</p> <p>18. Você mora com sua mãe?</p> <p><input type="radio"/> A Sim.  <input type="radio"/> B Não.  <input type="radio"/> C Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.</p> <p>19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Nunca estudou.  <input type="radio"/> B Não completou a 4.ª série/5.º ano.  <input type="radio"/> C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.  <input type="radio"/> D Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.  <input type="radio"/> E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  <input type="radio"/> F Completou a Faculdade.  <input type="radio"/> G Não sei.</p>				

000000000



831569157563243232



Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013

## PROVA BRASIL / ANEB

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 5.º ANO (4.ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?

A Sim.  B Não.

21. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?

A Sim.  B Não.

22. Você mora com seu pai?

A Sim.  
 B Não.  
 C Não, mas moro com outro homem responsável por mim.

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

A Nunca estudou.  
 B Não completou a 4.ª série/5.º ano.  
 C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.  
 D Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.  
 E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  
 F Completou a Faculdade.  
 G Não sei.

24. Seu pai, ou homem responsável por você, sabe ler e escrever?

A Sim.  B Não.

25. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?

A Sim.  B Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?  A Sim.  B Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

A Sim.  B Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?  A Sim.  B Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar às aulas?

A Sim.  B Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

A Sim.  B Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
32. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
33. Livros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
34. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
35. Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
36. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

Com qual frequência você costuma ir à/ao:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
37. Biblioteca.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
38. Cinema.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
39. Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

40. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.  
 B Entre 1 e 2 horas.  E Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.  
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

41. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?

A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.  
 B Entre 1 e 2 horas.  E Não faço trabalhos domésticos.  
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

42. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não um salário)?

A Sim.  B Não.

43. Quando você entrou na escola?

A Na creche (0 a 3 anos).  C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).  
 B Na pré-escola (4 a 5 anos).  D Depois da primeira série.

44. A partir da primeira série ou primeiro ano, em que tipo de escola você estudou?

A Somente em escola pública.  
 B Somente em escola particular.  
 C Em escola pública e em escola particular.

45. Você já foi reprovado?

A Não.  C Sim, duas vezes ou mais.  
 B Sim, uma vez.

46. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

A Não.  C Sim, duas vezes ou mais.  
 B Sim, uma vez.

47. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

48. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

49. Você faz o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

50. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

51. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?


A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.



831569157563243232

0000000000

## ANEXO D – Questionário contextual da Prova Brasil aos alunos do 9.º ano

 Ministério da Educação <b>BRASIL</b> GOVERNO FEDERAL <small>PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA</small>		Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013 <b>QUESTIONÁRIO DO ALUNO</b>		<b>9.º ANO</b> (8.ª SÉRIE) ENSINO FUNDAMENTAL <small>PROVA BRASIL E ANEB</small>
Nome do aluno: XXXXXXXX XXXXXXXX Escola: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Município/UF: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	ID Censo Escolar: 999999999999	Turno: XXXXXXXXXXXXXXXX Ano/série: XXXXXXXXXXXXXXXX	Turma: XXXXXXXX	
<p>1. Qual é o seu sexo?    <input type="radio"/> A Masculino.    <input type="radio"/> B Feminino.</p> <p>2. Como você se considera?</p> <p><input type="radio"/> A Branco(a).    <input type="radio"/> D Amarelo(a).  <input type="radio"/> B Pardo(a).    <input type="radio"/> E Indígena.  <input type="radio"/> C Preto(a).    <input type="radio"/> F Não Sei.</p> <p>3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?</p> <p><input type="radio"/> A Janeiro.    <input type="radio"/> E Maio.    <input type="radio"/> I Setembro.  <input type="radio"/> B Fevereiro.    <input type="radio"/> F Junho.    <input type="radio"/> J Outubro.  <input type="radio"/> C Março.    <input type="radio"/> G Julho.    <input type="radio"/> K Novembro.  <input type="radio"/> D Abril.    <input type="radio"/> H Agosto.    <input type="radio"/> L Dezembro.</p> <p>4. Em que ano você nasceu?</p> <p><input type="radio"/> A 2001 ou depois.    <input type="radio"/> E 1997.  <input type="radio"/> B 2000.    <input type="radio"/> F 1996.  <input type="radio"/> C 1999.    <input type="radio"/> G 1995.  <input type="radio"/> D 1998.    <input type="radio"/> H 1994 ou antes.</p> <p>5. Na sua casa tem televisão em cores?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, duas.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, uma.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>6. Na sua casa tem aparelho de rádio?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, dois.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, dois.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>8. Na sua casa tem geladeira?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, duas.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, uma.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, dois.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, dois.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, duas.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, uma.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>12. Na sua casa tem carro?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, dois.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>13. Na sua casa tem computador?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, dois.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>14. Na sua casa tem banheiro?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, dois.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>15. Na sua casa tem quartos para dormir?</p> <p><input type="radio"/> A Não tem.    <input type="radio"/> C Sim, dois.    <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais.  <input type="radio"/> B Sim, um.    <input type="radio"/> D Sim, três.</p> <p>16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?</p> <p><input type="radio"/> A Uma, pois moro sozinho(a).  <input type="radio"/> B Duas.  <input type="radio"/> C Três.  <input type="radio"/> D Quatro.  <input type="radio"/> E Cinco.  <input type="radio"/> F Seis pessoas ou mais.</p> <p>17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?</p> <p><input type="radio"/> A Não.  <input type="radio"/> B Sim, um(a) empregado(a).  <input type="radio"/> C Sim, dois(duas) empregados(as).  <input type="radio"/> D Sim, três empregados(as).  <input type="radio"/> E Sim, quatro ou mais empregados(as).</p> <p>18. Você mora com sua mãe?</p> <p><input type="radio"/> A Sim.  <input type="radio"/> B Não.  <input type="radio"/> C Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.</p> <p>19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?</p> <p><input type="radio"/> A Nunca estudou.  <input type="radio"/> B Não completou a 4.ª série/5.º ano.  <input type="radio"/> C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.  <input type="radio"/> D Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.  <input type="radio"/> E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  <input type="radio"/> F Completou a Faculdade.  <input type="radio"/> G Não sei.</p> <p>20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?</p> <p><input type="radio"/> A Sim.    <input type="radio"/> B Não.</p> <p>21. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?</p> <p><input type="radio"/> A Sim.    <input type="radio"/> B Não.</p> <p>22. Você mora com seu pai?</p> <p><input type="radio"/> A Sim.  <input type="radio"/> B Não.  <input type="radio"/> C Não, mas moro com outro homem responsável por mim.</p>				



831569157563243232

000000000



Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013

## PROVA BRASIL / ANEB

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9.º ANO (8.ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

A Nunca estudou.

B Não completou a 4.ª série/5.º ano.

C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.

D Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.

E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

F Completou a Faculdade.

G Não sei.

24. Seu pai, ou homem responsável por você, sabe ler e escrever?  A Sim.  B Não.

25. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?  A Sim.  B Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?  A Sim.  B Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

A Sim.  B Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?  A Sim.  B Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar às aulas?

A Sim.  B Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

A Sim.  B Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
32. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
33. Livros em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
34. Livros de literatura.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
35. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
36. Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
37. Revistas de comportamento, celebridades, esportes ou TV.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
38. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

39. Com qual frequência você costuma ir à biblioteca?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

40. Com qual frequência você costuma ir ao cinema?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

41. Com qual frequência você costuma ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música)?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

42. Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.

43. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.

B Entre 1 e 2 horas.  E Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.

C Mais de 2 horas, até 3 horas.

44. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?

A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.

B Entre 1 e 2 horas.  E Não faço trabalhos domésticos.

C Mais de 2 horas, até 3 horas.

45. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?

A Sim.  B Não.

46. Quando você entrou na escola?

A Na creche (0 a 3 anos).  C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).

B Na pré-escola (4 a 5 anos).  D Depois da primeira série.

47. A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?

A Somente em escola pública.

B Somente em escola particular.

C Em escola pública e em escola particular.

48. Você já foi reprovado?

A Não.  B Sim, uma vez.  C Sim, duas vezes ou mais.

49. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

A Não.  B Sim, uma vez.  C Sim, duas vezes ou mais.

50. Você gosta de estudar Língua Portuguesa?  A Sim.  B Não.

51. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

52. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

53. Você gosta de estudar Matemática?  A Sim.  B Não.

54. Você faz o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

55. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

56. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.

B De vez em quando.  D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

57. Quando você terminar o 9.º ano(8.ª série) você pretende:

A Somente continuar estudando.  C Continuar estudando e trabalhar.

B Somente trabalhar.  D Ainda não sei.



831569157563243232

000000000

## ANEXO E – Portaria SEMED nº. 12/2013

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Portaria SEMED nº 012/2013

*Dispõe sobre estudos de recuperação paralela nas Unidades Escolares de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA da Rede Municipal de Ensino de Mesquita e dá outras providências.*

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

– O Art. 206, inciso I e VII, da Constituição Federal, que dispõe sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade;

– Art. 53, inciso III da Lei nº 8069/90, que garante direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

– O Art. 24, inciso V, alínea “a” e “e” da Lei nº 9394/96 e o Art. 18, inciso IV, alínea “a” e “d” da Lei nº 442 de maio de 2008 que trata da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais e da obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

– A necessidade de se estabelecer parâmetros e referenciais sobre a avaliação, não registrados, na Rede Municipal de Ensino de Mesquita validando práticas já existentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas Unidades Escolares.

– A necessidade de se estabelecer procedimentos para atender o disposto em lei sobre recuperação paralela.

**RESOLVE:**

*Art. 1º Criar procedimentos para recuperação paralela nas unidades escolares de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA, da rede municipal de Ensino de Mesquita.*

*Art. 2º A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação das necessidades de aprendizagens pelos alunos durante seu percurso escolar e deverá ocorrer de forma contínua, preferencialmente de forma paralela, no desenvolvimento das aulas regulares.*

*Art. 3º A avaliação da aprendizagem será contínua, cumulativa e formativa de acordo com o desempenho do aluno, respeitando o caráter global de aquisição do conhecimento, utilizando a forma de conceitos, devendo:*

I. Os resultados das avaliações serem traduzidos pelas seguintes menções: Muito Bom (MB) aproveitamento igual ou superior a 90% dos objetivos propostos; Bom (B) aproveitamento superior a 70% dos objetivos propostos; Regular (R) aproveitamento mínimo exigido a 50% dos objetivos propostos; Insuficiente (I) aproveitamento inferior a 50% dos objetivos propostos.

II. Ao final do bimestre o aluno obter um conceito global por disciplina.

III. Para compor o conceito global em cada disciplina os docentes aplicarem no mínimo três tipos de instrumentos avaliativos contemplando a natureza conceitual, procedimental e atitudinal.

IV. Nos casos em que o aluno não atingir um percentual satisfatório de acordo com algum instrumento avaliativo aplicado, e o docente compreender que os conhecimentos avaliados já foram adquiridos, prevalecer a consciência e bom senso deste profissional no momento de estabelecer o percentual daquela atividade.

V. Nos casos em que o aluno obtiver ao longo do ano os conceitos MB, B ou R ainda que no último bimestre tenha o conceito I, o professor levar em consideração seu desenvolvimento e as habilidades adquiridas ser considerado promovido naquela disciplina.

VI. O aluno que obtiver conceito insuficiente em menos de 25% das disciplinas respeitando o caráter global da avaliação, ser considerado promovido.

VI. A não promoção de o aluno ocorrer nos casos de frequência inferior a 75%.

III. A não promoção do aluno no final do ano de



escolaridade quando obtiver conceito insuficiente em mais de 25% das disciplinas, salvo casos de promoção pelo Conselho de Classe.

§1º - Os alunos da Educação Especial requerem uma avaliação diferenciada, com adaptações curriculares para a superação das necessidades de aprendizagens, sendo necessário o registro destes procedimentos para fins de promoção ou não promoção, de acordo com as intervenções pedagógicas em articulação com a sala de recursos.

§2º - Os alunos do Programa de Correção Fluxo serão avaliados conforme Resolução SEMED/PMM Nº 003/2013.

Art. 4º A avaliação dos alunos não deve incidir apenas sobre aspectos quantitativos, prevalecendo os aspectos qualitativos, preocupando-se com a formação de atitudes, valores e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do aluno em todas as áreas de conhecimentos, devendo:

I. Os conceitos de natureza atitudinal que se refere ao conjunto de atitudes como, por exemplo, a formação de valores, cultura de estudo, pontualidade, participação e responsabilidade compor 30% do conceito global da disciplina.

II. Atender os conteúdos conceituais que se refere a conhecimentos construídos pelo aluno através de uma prática construtiva e dialógica.

III. Atender os conceitos de natureza procedimental que se refere às habilidades adquiridas através dos conhecimentos desenvolvidos.

§ 1º - Os percentuais de natureza procedimental e conceitual poderão variar conforme os objetivos propostos de acordo com a necessidade e natureza de cada disciplina devendo seu somatório compor a cada bimestre um conceito global de acordo com as menções do inciso I artigo 3º.

§ 2º - Nos Anos Iniciais os conceitos de cada disciplina deverão ser registrados separadamente no diário de classe, devendo esclarecer junto aos seus alunos os critérios avaliativos utilizados visando clareza do processo estabelecido.

§3º - Nos Anos Finais os instrumentos avaliativos deverão ser registrados separadamente nos diários de classe, visando clareza do processo avaliativo estabelecido pelo docente.

Art. 5º A recuperação paralela deverá estar inscrita no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula e no de uma avaliação diagnóstica do desempenho escolar do aluno, constituindo-se de intervenções imediatas, dirigidas às necessidades de aprendizagens, com base nos seguintes procedimentos:

I. A Unidade Escolar deverá desenvolver um trabalho com os alunos que apresentem necessidades de aprendizagem.

II. Ao elaborar seu planejamento, o professor deverá estar atento e organizar atividades as mais diversificadas possíveis, possibilitando ao aluno diferentes situações de aprendizagem. Deverá também informar previamente aos alunos, os critérios de avaliação, bem como seus objetivos.

III. O aluno deverá ter oportunidades de recuperação para avançar nas aprendizagens a qualquer momento sempre que o processo avaliativo assim recomendar.

IV. Nos casos em que mais da metade da turma não alcançar os objetivos propostos em qualquer instrumento avaliativo de natureza procedimental e conceitual, o docente deverá aplicar outro, para recuperação da aprendizagem com efetivo registro no diário de classe.

V. O novo instrumento avaliativo elaborado pelo professor deverá ser analisado junto à equipe pedagógica da escola, visando estabelecer a melhor forma de se atender às necessidades de aprendizagens dos alunos.

VI. Ao aplicar os instrumentos avaliativos visando à recuperação para avançar nas aprendizagens, deverá prevalecer o maior percentual.

Art. 6º - Ao término do período letivo o resultado deverá ser registrado na ata de COC Final, com a assinatura dos presentes conforme disposto em regimento escolar devendo:

I. Na ata do COC final, constar a transposição do conceito de I para R, nos casos de alunos com conceito insuficiente em menos de 25% das áreas de conhecimento, objetivando atender o caráter global da avaliação compreendendo que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

II. Este resultado constar na ficha individual ou campo reservado

ao Conceito Final.

III. Os casos de não promoção nas disciplinas deverão estar acompanhados dos respectivos relatórios, constando diagnóstico do aluno e atividades realizadas para superação das necessidades de aprendizagens no período letivo.

IV. Os relatórios de que trata o inciso III, art. 6º, deverão estar arquivados para fins de avaliação diagnóstica do aluno no período letivo seguinte.

§1º - O Secretário Escolar deverá levar a ata do COC Final e transpor de forma fidedigna estes resultados para o Relatório Anual, bem como para as fichas individuais, para a anuência da Direção e Supervisão Educacional.

§ 2º - Todo o processo de recuperação deverá ter o acompanhamento do Orientador Pedagógico ou Professor Coordenador Pedagógico, atestando este processo junto ao professor com a colaboração da Orientação Educacional e vistas da Supervisão Educacional.

Art. 7º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

**RICARDO LOYOLA DE SOUZA**  
Secretário Municipal de Educação

#### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Portaria nº 13 SEMED/2013

O Secretário Municipal de Educação no uso de suas atribuições legais: **RESOLVE:**

Art.1º Constituir Comissão de Prestações de Contas das Unidades Escolares do município de Mesquita.

Art.2º A Comissão de que trata o artigo anterior será composta pelos seguintes funcionários, sob a presidência do primeiro:

Alberto Feitosa da Silva - Matrícula 8430

Maria Virginia Andrade Rocha - Matrícula 8433

Art.3º Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**RICARDO LOYOLA DE SOUZA**  
Secretário Municipal de Educação  
Matrícula nº 60/007.716

#### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Portaria nº 14 SEMED/2013

O Secretário Municipal de Educação no uso de suas atribuições legais: **RESOLVE:**

Art.1º Constituir Comissão para Processo de Autorização de funcionamento do Centro Educacional Inovação.

Art.2º A Comissão de que trata o artigo anterior será composta pelos seguintes Supervisores Educacionais, sob a presidência do primeiro:

• Amanda Ahiani da Silva Aragão - Matrícula 13/006.938-8

• Joseli Paulo da Fonseca Baroni - Matrícula 10/004.878-0

• Rosa Malena Pezco Ferreira Zanetato - Matrícula

13/006.837-3

Art.3º Esta Comissão tem o prazo de 90 (noventa) dias para emissão do Parecer Final, de acordo com a Deliberação CENIM 002/2010.

**RICARDO LOYOLA DE SOUZA**  
Secretário Municipal de Educação  
Matrícula nº 60/007.716

#### CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA Edital de Convocação CME 005/2013.

O Presidente do Conselho Municipal de Educação de Mesquita, no uso de suas atribuições legais, nos termos da Lei Municipal nº 726 de 30 de Março de 2012, convoca os Conselheiros Titulares e suplentes para participarem da Reunião Extraordinária que será realizada no dia 24 de Setembro de 2013, às 16 horas, na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva.

Mesquita, 17 de setembro de 2013.  
**JORGE JAYME MELO DOS SANTOS**  
Presidente do CME

ANEXO F – Circular nº. 115/2013



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Mesquita, 26 de setembro de 2013.

**Ofício Circular nº 115-2013/GS/ SEMED/PMM  
Assunto: Orientações sobre Portaria de Recuperação Paralela**

Prezados Diretores,

Servimo-nos do presente para informar sobre os procedimentos a serem utilizados na rotina escolar, visando o cumprimento da Portaria de Recuperação Paralela, conforme documentos em anexo.

*Alessandra C. Fernandes*  
ALESSANDRA C. FERNANDES  
COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO  
EDUCACIONAL  
SEMED P. M. M. MAT: 11/004.889

Alessandra Cristine Fernandes  
Coordenação de Supervisão Educacional  
Matrícula: 11/004.889

*Aurea de Almeida Lobo*  
SUBSECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
MAT: 11/694.453-1 PMM

Aurea de Almeida Lobo  
Subsecretária Municipal de Educação  
Matrícula: 11/694.453-1

*Alexandre Vieira Rocha*  
ALEXANDRE VIEIRA ROCHA  
Diretor do Dpto. Pedagógico  
Mat. 11/002.997-1 PMM

Alexandre Vieira Rocha  
Diretor do Depto. de Educação  
Matrícula: 11/002.997-1





**ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**ANEXO I**

**Orientações Gerais sobre a Portaria de Recuperação Paralela**

Considerando a necessidade de legitimar as ações já praticadas pela rede bem como orientar normas para bem estabelecer a recuperação paralela na Rede Municipal de Ensino e assim respaldar práticas, ações e propostas pedagógicas para a melhoria do desempenho dos alunos, a Secretaria de Educação orienta:

1 – A utilização de diversos instrumentos e/ou procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, tais como: provas, portfólio, trabalhos individuais e ou coletivos, pesquisas, relatórios, observações, autoavaliação, júris simulados, dramatizações, debates, seminários, exposições, apresentações orais, avaliação por colegas, registros reflexivos, oficinas, diários reflexivos, entrevistas, produção de vídeos, produção de maquetes, elaboração de blogs, experimentos, diário de bordo, dentre outros.

2 – Que os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. O aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo.

3- Os conteúdos procedimentais estão presentes nos projetos de ensino, como pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, todas as ações presentes em uma sala de aula dinâmica.  
Podem ser chamados de regras, técnicas métodos, destrezas ou habilidades.

4- Os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade, bem como aquelas relacionadas ao cotidiano do estudante, sua participação durante a aula, responsabilidade com a entrega dos trabalhos, interação com o grupo e outros. Atitudinais - correspondem ao compromisso filosófico da escola: promover aspectos que nos completam como seres humanos, que dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido para o conhecimento científico.

5 – O conceito global considerará as avaliações dos professores e o aspecto processual do desenvolvimento do aluno. Este será composto pelo somatório das porcentagens do desempenho, referente aos conhecimentos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, resultando em uma menção de conceito: MB, B, R ou I, compondo assim o resultado do bimestre.

Exemplo I:

Conceitual	30%
Procedimental	40%



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Atitudinal	30%
Global	<b>MB</b>

Exemplo II:

Conceitual	10%
Procedimental	20%
Atitudinal	10%
Global	<b>I</b>

Exemplo III:

Conceitual	20%
Procedimental	30%
Atitudinal	10%
Global	<b>R</b>

Exemplo IV:

Conceitual	25%
Procedimental	30%
Atitudinal	25%
Global	<b>B</b>

6- Ainda que o aluno não apresente o total percentual estabelecido para conquistar o conceito R, o professor deverá levar em consideração toda sua conquista no momento de estabelecer o seu conceito global.

Quanto a Promoção

7- Será considerado promovido o aluno que:

I - Obtiver conceitos **MB**, **B** ou **R** no último bimestre letivo;





**ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

II – Obtiver conceito I em 01 (uma) disciplina dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devendo proceder a transposição do conceito de I para R no Conselho de Classe, conforme inciso VIII, art. 4º.

III – Obtiver conceito I em até 02 (duas) disciplinas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, devendo proceder a transposição do conceito de I para R no Conselho de Classe, conforme inciso VIII, art. 4º.

IV – Através da avaliação do Conselho de Classe tenha seu desenvolvimento considerado satisfatório ao longo do ano letivo, ainda que tenha obtido conceito I no último bimestre em mais de 02 (duas) disciplinas, sendo considerado promovido pelo COC e com a transposição dos conceitos de I para R.

**OBSERVAÇÃO** – O aluno que ao longo do ano obtiver conceitos MB, B ou R e no último I, deverá ter sua situação final analisada numa perspectiva de desenvolvimento integral de acordo com a coerência e bom senso, atendendo o disposto no artigo 3º Inciso V.

**Quanto a Não Promoção**

8 - Será considerando não promovido o aluno que:

I – Obtiver frequência inferior a 75% dos dias letivos;

II – Obtiver conceito I em mais de 01 (uma) disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, salvo casos de promoção pelo Conselho de Classe.

III – Obtiver conceito I em mais de 02 (duas) disciplinas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, salvo casos de promoção pelo Conselho de Classe.

9 – Para as disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os instrumentos avaliativos deverão ser registrados no Diário de Classe no espaço reservado para Trabalhos Práticos e/ou provas, bem com os registros de avaliação paralela.

**Quanto a Recuperação Paralela**

10 – O registro da recuperação paralela nos casos do inciso II art. 4º deverá seguir o exemplo do anexo.

11- Independente do caso previsto no inciso II art. 4º o professor deverá utilizar a coerência e bom senso ao avaliar a necessidade do aluno recuperar conteúdos ainda não aprendidos, ficando a critério deste profissional a forma de estabelecer este procedimento.

12 – No caso do inciso II art. 4º o “novo instrumento avaliativo” deverá ser apresentado a orientação pedagógica, devendo a equipe orientar e decidir junto ao professor a melhor forma de atender este aluno.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**ANEXO II**  
**AVALIAÇÃO**  
**PROVAS**

NÚMEROS	ATTUDINAL	CONCEITUAL	PROCEDIMEN TAL	RECUPERAÇÃO	CONCEITOS
1	30	30	40	-	MB
2	20	20	20	-	R
3	10	25	15	20	R
4	5	15	10	10	I
5	15	20	10	30	R
6	25	30	5	30	B
7	20	15	15	20	R
8	30	30	20	-	MB
9	20	20	25	-	R
10	15	15	5	10	I
11	20	20	15	20	B
12	20	20	20	-	R
13	20	30	30	-	B
14	30	20	15	30	B
15	15	30	10	20	R
16	15	20	5	15	R
17	15	15	15	10	I
18	25	20	30	-	R
19	25	20	20	-	R
20	30	15	20	-	R
21	30	20	15	20	R
22	10	10	10	10	I
23	5	10	10	15	I
24	15	20	15	10	R
25	20	30	15	20	R
26	20	30	10	30	B
27	30	20	20	-	R
28	30	15	20	-	R
29	25	30	25	-	B
30	15	30	20	-	R
31	30	30	20	-	MB
32	20	10	20	-	R
33	%	%	%	%	



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO III

*Tipologia dos conteúdos*

A tipologia, é a organização de conteúdos e conceitos de maneira didática por áreas do conhecimento, onde devem estar interligados e articulados os saberes que perpassam pelos conhecimentos formais e culturais.

**Por que trabalhar com a tipologia dos conteúdos?**

A tipologia de conteúdos nos leva a formação global e ampla de fatores cognitivos, sociais, afetivos. Fizemos a opção em trabalhar com a tipologia de conteúdos na reorganização curricular, porque ela fortalece uma proposta de valorização todos os saberes

**EXEMPLO DE OBJETIVOS:**

**CONCEITUAIS**

Os conteúdos de natureza conceitual são mais abstratos. Eles demandam compreensão, reflexão, análise, comparação. As condições necessárias para a aprendizagem dos conteúdos conceituais demandam atividades que desencadeiem um processo de construção pessoal, que privilegie atividades experimentais que acionem os conhecimentos prévios dos alunos promovendo atividade mental.

Identificar, reconhecer, classificar, comparar, conhecer, explicar, relacionar, situar, recordar, analisar, inferir, generalizar, comentar, interpretar, tirar conclusões, desenhar, indicar, enumerar, assinalar, resumir, distinguir, aplicar...

**PROCEDIMENTAIS**

Os conteúdos procedimentais envolvem ações ordenadas com um fim, ou seja, direcionadas para realização de um objetivo, aquilo que se aprende a fazer, fazendo, como: saltar, escrever, desenhar, cozinhar, dirigir. São os objetivos, resultados e meios para alcançá-los, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos.

Manejar, confeccionar, provar, aplicar, construir, representar, simular, utilizar, observar, experimentar, reconstruir, planificar, demonstrar, executar, compor, resolver...



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**ATITUDINAIS**

Os conteúdos atitudinais podem ser agrupados em: valores, atitudes ou normas. Dentre esses conteúdos podemos destacar a título de exemplo: a cooperação, solidariedade, trabalho em grupo, gosto pela leitura, respeito, ética. Vale ainda salientar que esses conteúdos estão impregnados nas relações afetivas e de convivência.

Comporta-se (de acordo com), respeitar, tolerar, apreciar, valorizar, aceitar, praticar, ser consciente de, reagir a, dar-se conta, estar, sensibilizar, interessar-se, permitir, preferir, deleitar-se, apreciar...


## ANEXO G – Circular 161/2013



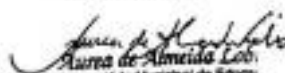
Mesquita, Sexta feira, 13 de dezembro 2013.

Ofício Circular nº 161 2013/GS/ SEMED /PMM  
Da: COORDENADORIA DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL  
Para: UNIDADES ESCOLARES  
Assunto: Orientações Conselho de Classe Final

Prezados Gestores segue em anexo a sugestão de ata e orientações para realização do Conselho de Classe Final 2013.

  
Alessandra C. Fernandes  
COORDENADORA DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL  
UNIDADE D. E. P. Nº 11/004-089

Alessandra Cristine Fernandes  
Coordenação de Supervisão Educacional  
Mat. 11/004-089

  
Áurea de Almeida Lobo  
Subsecretária Municipal de Educação  
Mat. 11/004-453-1 PMM

Áurea de Almeida Lobo  
Subsecretária de Educação  
Matrícula nº 11/004.453-1






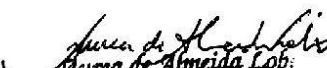
Mesquita, Sexta feira, 13 de dezembro 2013.

Ofício Circular nº 161 2013/GS/ SEMED /PMM  
Da: COORDENADORIA DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL  
Para: UNIDADES ESCOLARES  
Assunto: Orientações Conselho de Classe Final

Prezados Gestores segue em anexo e sugestão de ata e orientações para realização do Conselho de Classe Final 2013.

  
Alessandra C. Fernandes  
COORDENADORA DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL  
SEMED P. M. M. Mat. 11/004.889

Alessandra Cristine Fernandes  
Coordenação de Supervisão Educacional  
Mat. 11/004.889

  
Aúrea de Almeida Lobo  
Subsecretária Municipal de Educação  
Matr: 11/694.453-1 PMM

Aúrea de Almeida Lobo  
Subsecretária de Educação  
Matrícula nº 11/694.453-1



### Conselho de Classe

Estamos encerrando o ano e com ele iremos definir o rumo da vida escolar dos nossos alunos. Foram 201 dias letivos com mais de 800 horas de efetivo trabalho de alegrias, tristezas, angústias, entusiasmo, desânimo, enfim, uma junção de sentimentos que definem o que somos, e o que almejamos enquanto profissionais.

Hoje a avaliação, conforme define Luckesi (1996, p. 33), "é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". A avaliação no contexto educativo quer se dirija ao sistema em seu conjunto quer a qualquer de seus componentes, corresponde a uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar uma série de decisões relativas ao objeto avaliado.

Nessa perspectiva compreendemos que o Conselho de Classe se constitui no locus privilegiado para consolidação deste "julgamento" em que a "tomada de decisão" não deve incidir apenas em uma definição de quem será promovido ou não promovido, mas sim de todos os fatores que englobam a ação da escola no sentido de agregar a este aluno uma realidade condizente com os objetivos propostos.

Devemos ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem sempre estará integrado em que não há "ensino" se não houver aprendizagem. Durante o ano emitimos uma Portaria nº 12/2013, que define procedimentos de "recuperação paralela" visando justamente à compreensão de que a escola precisa esgotar todas as possibilidades de ação junto ao aluno, onde precisamos "refletir" e avaliar a todo o momento nossos procedimentos de avaliação.

Segundo a Portaria nº 12/2013 no seu art. 4º, "A avaliação dos alunos não deve incidir apenas sobre aspectos quantitativos, prevalecendo os aspectos qualitativos, preocupando-se como a formação de atitudes, valores e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do aluno em todas as áreas de conhecimentos..." Com isso, atentamos para a necessidade de abordar os aspectos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.

Nesse sentido, visando aperfeiçoar a utilização dos instrumentos avaliativos para o próximo ano letivo, orientamos que o relatório final para alunos não promovidos contenha informações sobre o que o aluno não desenvolveu justificando assim a sua não promoção, porém, se apresente os avanços deste



aluno. Além disso, é importante destacar que junto a este instrumento há necessidade de se anexar pelo menos três atividades avaliativas de tentativas de recuperação deste aluno.

Todas essas ações se fazem pertinentes no sentido de atender o art. 6º que define: "Os casos de não promoção deverão estar acompanhados dos respectivos relatórios, constando diagnóstico do aluno e atividades realizadas para superação das necessidades de aprendizagens no período letivo."

"IV. Os relatórios de que trata o inciso III do art. 6º, devem estar arquivados para fins de avaliação diagnóstica do aluno no período letivo seguinte."

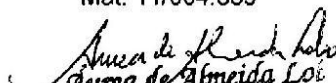
Sem mais a tratar  
Desejamos a todos um excelente COC Final

Atenciosamente,



Alessandra Cristine Fernandes  
Coordenação de Supervisão Educacional  
Mat. 11/004.889

Alessandra C. Fernandes  
COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO  
EDUCACIONAL  
SEMED P. M. M. MAT. 11/004.889



Áurea de Almeida Lobo  
Subsecretária Municipal de Educação  
Matr. 11/694.453-1 PMM

Áurea de Almeida Lobo  
Subsecretária de Educação  
Matrícula nº 11/694.453-1

**ANEXO H – Termo de consentimento informado**

---

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Educação da Baixada Fluminense**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas**  
**Mestrado Acadêmico**

O pesquisador Renato Simões Moreira, aluno do PPGECC da UERJ/FEBF, desenvolve a pesquisa: “Avaliações externas e a busca por performatividade”, sob a orientação do Prof. Dr. Ivan Amaro, como parte das exigências do Mestrado Acadêmico.

O pesquisador Renato Simões Moreira compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail renatosimoesmoreira@bol.com.br ou telefone 981065599.

Após ter sido devidamente informada(o) dos objetivos desta pesquisa, eu \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa, cedendo o material descrito para utilização na pesquisa e em relatórios e publicações decorrentes do estudo.

Sobre a informação da(o) cedente do material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não identificada(o) nas divulgações associadas a este trabalho:

- ( ) Concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.  
 ( ) Não concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

Duque de Caxias, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Colaborador (a)

Documento de identificação apresentado pelo colaborador: \_\_\_\_\_

E-mail e telefone do colaborador: \_\_\_\_\_

(documento em duas vias – pesquisadora e colaborador)