

Um ritual ressignificado: a escola entre provas

A resignified ritual: the school between exams

Danilo Barroso Celedonio

Universidade Estadual Vale do Acaraú, São Benedito, Ceará, Brasil

Alcides Fernando Gussi

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

RESUMO

Este artigo traz uma análise apoiada na Antropologia sobre as avaliações em larga escala em ambientes escolares, partindo do pressuposto de que as provas são eventos ritualizados dentro desses ambientes. Este tipo de trabalho é importante para aprofundar as discussões sobre Estado e Políticas Públicas sob o olhar do público assistido e/ou dos profissionais que as executam. Este estudo é parte de uma etnografia apresentada como tese de Doutorado, na qual foi realizada uma observação participante sistemática em uma escola pública de ensino médio do interior do Ceará, entre os anos de 2019 e 2022 — em que o foco maior de observação foi a preparação, aplicação e os desdobramentos de avaliações externas no *lócus* da pesquisa. O trabalho de campo, e a intersubjetividade que ele provoca, suscitou a revisão de literatura sobre conceitos como rituais e as gêneses e estruturas das avaliações em larga escala dentro e fora do Brasil, algo que leva ao cotejo de lógicas os campos da administração pública gerencial e do ensino escolar. Como alguns dos resultados, destaca-se a percepção das provas como momentos rituais típicos da cultura escolar e, por questões políticas e econômicas, elas têm sido utilizadas para avaliações de políticas públicas. Isso implica uma prova exógena, mais posicionada e identificada com o poder coercitivo e simbólico do Estado, em sobreposição e certa deslegitimização das provas endógenas, interferindo em papéis sociais e reforçando alguns costumes enraizados como os treinamentos de alunos para testes.

Palavras-chave: Antropologia, Avaliações, Escolas, Rituais, Neoliberalismo.

Recebido em 17 de outubro de 2024.

Avaliador A: 11 de novembro de 2024.

Avaliador B: 19 de novembro de 2024.

Aceito em 7 de março de 2025.

ABSTRACT

This article provides an anthropological analysis of large-scale assessments in school environments, based on the assumption that tests are ritualised events within school environments. This type of work is important for deepening discussions about the state and public policies from the point of view of the public assisted and/or the professionals who carry them out. It is part of an ethnography presented as a doctoral thesis, in which systematic participant observation was carried out in a public high school in the interior of Ceará between the years 2019 and 2022, in which the main focus of observation was the preparation, application and development of external evaluations at the research site. The fieldwork and the intersubjectivity it provokes prompted a literature review of concepts about rituals, as well as the genesis and structures of large-scale assessments inside and outside of Brazil, something that leads to a comparison of logics in the fields of managerial public administration and school education. Some of the results include the perception of tests as ritual moments typical of school culture, which, for political and economic reasons, have been used to evaluate public policies. This implies an exogenous test, more positioned and identified with the coercive and symbolic power of the state, overlapping with and somewhat delegitimising endogenous tests, interfering in social roles and reinforcing some deep-rooted customs such as training students for tests.

Keywords: Anthropology, Assessments, Schools, Rituals, Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização marca profundamente o mundo pós-Segunda Guerra Mundial, aproximando cenários, interseccionando sociedades e evidenciando comportamentos locais em contato com instituições internacionais, como aponta Giddens (1991). Por seu turno, Mariza Peirano (2002, p. 18), dialogando com Lévi-Strauss, discute como essa imensa “aldeia de mestiços” que se tornou a humanidade necessita de análises profundas, mas, especialmente, como a Antropologia pode contribuir com essa tarefa.

O termo destacado no parágrafo anterior diz respeito a algo relevante que este artigo traz e pretende discutir: não há como se isolar de certos fenômenos em determinados contextos e, quando se trata dos efeitos do neoliberalismo sobre a educação básica, as interferências se tornam bastante explícitas. Concomitantemente, porém, se o neoliberalismo e a globalização exercem força sobre as culturas locais, estas acabam passando por ressignificações diante dos novos cenários e forjam a realidade da maneira como ela se apresenta, distanciando-se, portanto, da homogeneização que o Estado trabalha para inculcar (Bourdieu, 2014), num movimento dialético de cessão e pressão.

Quem manteve contato com a educação pública nas últimas três décadas presenciou a ação do neoliberalismo e da administração pública gerencial nesse campo, independentemente da posição que tenha exercido: professores em *sala de aula* e/ou cargos de *gestão*, alunos das mais variadas idades e níveis de escolaridade, funcionários de serviços gerais, fornecedores de produtos para as unidades educacionais, assim como consultorias pedagógicas e comissões de licitação dentro e fora das escolas, da educação infantil à pós-graduação. O neoliberalismo exerce forte influência sobre o campo da educação escolar pública, estabelecendo, como é preconizado, o imbricamento dos setores público e privado.

Dos contatos possíveis dessas instituições globalizadas com cenários locais, e tratando aqui especificamente da educação pública e da administração pública gerencial, as avaliações em larga escala na educação básica representam o fenômeno que será aqui discutido. A questão principal deste artigo gira em torno de como essas avaliações, disseminadas nas últimas décadas em escolas de muitos países, podem ser analisadas de forma etnográfica, utilizando conceitos da Antropologia, como o ritual, para pensar como a(s) cultura(s) escolar(es) pode(m) ser afetada(s) por esse fenômeno global que penetra realidades específicas.

O *locus* de observação que proporcionou as reflexões deste artigo foi uma escola pública urbana de ensino médio do interior do estado do Ceará, e o que será apresentado aqui é um conjunto de reflexões de uma pesquisa maior, desenvolvida para uma tese de Doutorado em Educação, no Eixo Antropologia da Educação, na Universidade Federal do Ceará. O trabalho final da tese foi uma etnografia sobre a preparação, a execução e os desdobramentos de avaliações em larga escala em uma escola pública de ensino médio.

A pesquisa contou com a autorização do diretor escolar e foi comunicada ao corpo docente em reuniões de planejamento. Após esclarecimentos e negociações, foram observados, inicialmente, neste trabalho, um professor e uma professora de Língua Portuguesa, sendo esta última a coordenadora da escola, que não exercia a docência em sala de aula — uma característica das escolas públicas estaduais de ensino médio do estado do Ceará quanto à composição da gestão escolar. Essa escolha inicial ocorreu porque a disciplina em questão é diretamente afetada pelas avaliações em larga escala e, portanto, impactada de várias formas pelo processo.

Uma primeira observação participante sistemática foi realizada entre agosto de 2019 e março de 2020, quando foi repentinamente interrompida pelo isolamento social imposto pela pandemia global de Covid-19. Esse primeiro contato com os sujeitos no campo foi importante para construir dados etnográficos mediante diários de campo, fotografias e entrevistas gravadas com autorização dos interlocutores. Algumas aulas foram observadas com autorização prévia do docente, sem que houvesse interação com os discentes. Nesses casos, aquela presença estranha à rotina dos discentes foi explicada como uma pesquisa para a composição de uma tese

de doutorado. Também foi observado o trabalho da coordenadora pedagógica, especialmente nas interações com a gestão regional e a comunicação das diretrizes aos professores de Língua Portuguesa.

O isolamento social serviu para que fosse feita a decupagem do material fotográfico e dos diários de campo, bem como para que fossem realizados diálogos com alguns interlocutores pela internet, especialmente por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp. A observação de campo permitiu perceber nuances de como o currículo “ordinário” da escola foi atravessado por determinações externas a ela, especialmente aquelas determinadas pela Coordenadoria Regional para o Desenvolvimento da Educação (CREDE), braço administrativo da Secretaria Estadual de Educação do Ceará nas cidades do interior. Os caminhos da observação participante permitiram estender os registros para outro docente de Língua Portuguesa e mais dois de Matemática, que constituíram o ponto central da descrição etnográfica do trabalho maior da tese que fomentou este artigo.

A partir de setembro de 2021, com o retorno presencial autorizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), houve uma nova imersão de campo¹. O corpo discente retornaria a partir do referido mês, de forma gradual e em revezamento: a cada semana, um terço dos estudantes assistiria às aulas presenciais, enquanto dois terços permaneceriam com atividades remotas, alternando-se de forma que cada grupo de estudantes ficasse duas semanas em casa e uma na escola.

Um dos processos que mais marcaram a observação nesse novo encontro etnográfico foi notar que, além do processo de reencontro de colegas e amigos (estudantes e docentes), medo de contaminação, ansiedade pela vacinação, incômodos e inadequações ao uso das máscaras e desencontros de informações sobre as regras do retorno, foi mantida a aplicação bienal das provas do Sistema Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB), destinadas, no ensino médio, aos alunos do 3º ano. Muitos estímulos ao treinamento de alunos para “prepará-los” para a avaliação externa foram (re)feitos rapidamente e, de todas as turmas da escola, as do 3º ano tiveram seu retorno completo abreviado, dada a importância desse tipo de ação pedagógica no ambiente observado.

Trata-se de uma (re)feitura de treinamentos, pois, assim como a primeira imersão de campo foi encerrada com a marca das cobranças à escola e a seus professores por resultados após meses de repetições de resoluções de questões, aulas preparatórias que simulavam as questões de avaliações em larga escala e queixa de certos alunos por terem os exames vestibulares “esquecidos” em prol desses treinamentos, o retorno após o isolamento também veio carregado dessas mesmas abordagens.

¹ Estendida até junho de 2022.

Se nas conversas privadas capturadas pela observação participante havia uma clara oposição àquele processo de “preparação” após cerca de 18 meses de aulas remotas, na prática, o corpo docente acabou desenvolvendo a ação específica para o público-alvo da referida avaliação externa. Acompanhar aquele treinamento de estudantes na resolução de questões e perceber o quanto aquilo era naturalizado (seja em períodos “normais” ou pós-pandêmicos) foi tão impactante quanto perceber que, naquele processo de retornos e reencontros, além do corpo discente do 3º ano ter sido inteiramente reunido para a aplicação de uma avaliação externa (SAEB), todo o restante dos estudantes daquela escola (1º, 2º e 3º ano, cerca de 1.100 alunos) retornou presencial e simultaneamente pela primeira vez para a aplicação das “avaliações bimestrais” da última etapa do ano letivo de 2021, na primeira semana de dezembro.

Nesse reencontro, notou-se como tudo foi afetado pelo fato de ser um dia de “prova bimestral”, o que evidenciou como esse mecanismo avaliativo é incorporado entre aqueles que compartilham da “cultura escolar”, como propõe Oliveira (2020, p. 8), ou seja, do conjunto de significados e que são próprios ao campo escolar como um todo. Pôde-se observar, no funcionamento daquela “prova bimestral” pós-pandemia, a organização das cadeiras em filas, assim mantida até o fim da ação; o grande silêncio no momento da aplicação; a espera pelo recolhimento coletivo das provas apenas após o tempo mínimo informado; e como todas essas ações foram executadas com o mínimo de discordância ou atritos, mostrando como o momento de provas em ambiente escolar é especial.

Todavia, em diálogo com o escopo principal da pesquisa, também se fez uma problematização: provas “autóctones”, ou seja, elaboradas e executadas pela própria escola, dividem constantemente tempo, espaço e dedicação com provas “exógenas”, as avaliações externas planejadas fora dos muros escolares. Esse cenário acaba promovendo ressignificações das provas, sendo elas entendidas mais do que um mecanismo avaliativo, mas como uma parte fundamental da cultura escolar.

Este artigo, pois, estimulado pelas reflexões do percurso dessa pesquisa de campo, propõe analisar como essas avaliações externas, elaboradas por Secretarias e pelo Ministério da Educação, utilizam-se do formato das provas, um instrumento típico da cultura escolar, para implementar políticas públicas de avaliação institucional. Sobretudo, busca-se, no âmbito desse processo avaliativo, discutir como a aplicação das provas pode ser vista, analiticamente, como um ritual no ambiente escolar; e como esses dois tipos de avaliações acabam disputando forças e legitimidades no âmbito das relações de poder na escola.

Como afirma Magnani (2009), o trabalho etnográfico constrói, junto aos interlocutores, um modelo novo de entendimento ou, ao menos, uma pista nova, formada nas entrelinhas do conhecimento adquirido formalmente pelo pesquisador (revisão de literatura), do seu olhar, que é permeado pela sua sensibilidade experiencial, e também das ações dos sujeitos observados.

Assim, etnografar a escola e suas ações pedagógicas significa analisar um objeto íntimo dos pesquisadores, necessitando, portanto, de desengajamentos e reengajamentos, estranhamentos de familiaridades e comparações analíticas entre o que é do campo escolar como um todo e o que são particularidades de cenários específicos (Beserra; Lavergne, 2016; Oliveira, 2013; Velho, 1999). Por outro lado, analisar etnograficamente a avaliação institucional como política pública mostra como o Estado e seus agentes exercem seus poderes e são interpretados pela população, moldando as políticas públicas tal como elas se concretizam (Langdon; Grisotti, 2016; Gussi; Oliveira, 2016).

Para além desta Introdução, este artigo apresenta uma discussão teórica sobre a administração pública gerencial, o gerencialismo e o neoliberalismo como forças importantes em seu(s) contato(s) com a educação escolar; em seguida, analisa-se a cultura escolar das “provas” como forma de avaliação, posicionando-a como um traço cultural escolar ritualizado; por fim, discute-se como o gerencialismo ressignifica esse ritual escolar e, de forma dialética, mostra-se como os sujeitos resistem e manifestam valores enraizados diante desses processos globalizados.

SOBRE A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

O neoliberalismo preconiza um remodelamento do Estado e de suas formas de intervenção, por meio da manifesta promoção da racionalização de suas políticas públicas, da responsabilização de seus agentes e do imbricamento dos setores público e privado em vários setores da sociedade (Hall; Gunter, 2015; Ball, 2004). Como mostra Harvey (2008), a privatização e mercantilização de setores da sociedade avançaram, desde a década de 1970, como uma forma de consolidar o pensamento de uma sociedade pretensamente mais sólida, política e economicamente, por meio da diminuição da presença do Estado. Para além da privatização direta de setores antes executados pelo Estado, ocorreram também adequações de políticas sociais, igualmente direcionadas, o tanto quanto era possível, para a mentalidade da iniciativa privada.

Esse remodelamento da Administração Pública criou o modelo gerencial, que estabelece que os serviços públicos devem ser oferecidos e gerenciados por preceitos como eficiência, transparência, estabelecimento de metas, foco em resultados e responsabilização ou *accountability* (Bresser-Pereira, 2022; Brasil, 1995). Presentes em vários serviços públicos, obviamente esse modelo penetrou na educação de maneira geral e nas escolas públicas em

particular.

Sob a capa de uma racionalização dos gastos públicos, cada vez mais os Estados Nacionais estabeleceram que a Educação deveria incorporar os preceitos de produtividade e eficiência. Consequentemente, ocorreu uma grande valorização dos resultados; daí a criação de grandes sistemas de avaliação de conhecimentos escolares, como se trata mais adiante no texto. No entanto, esse encontro da Educação com a mentalidade neoliberal ocorre por meio de certo tensionamento, pois há o cotejo de lógicas diversas: (i) o campo educacional é eminentemente processual e diverso em público e concepções didático-filosóficas; e (ii) a administração pública gerencial é focada em resultados tangíveis, unificados e contabilizáveis (Afonso, 2009; Freitas, 2004).

Formadas para tratar da Educação escolar do ponto de vista do binômio custo-benefício, algo próprio da lógica gerencialista (Gaulejac, 2007), as avaliações em larga escala partiram de países do centro do capitalismo, como Estados Unidos e Reino Unido, em especial na década de 1970-80, para países periféricos como o Brasil, nas décadas seguintes (Hall; Gunter, 2015; Afonso, 2009; Freitas, 2004). Elas representam essa tentativa de contabilizar a educação básica por meio do estabelecimento de um currículo mínimo exigido das escolas, de professores e de seus estudantes, no afã de classificar e premiar aqueles que praticam, segundo tais métricas, uma “boa educação”, assim como responsabilizar — por vezes punir — os que não conseguem.

Argumentou-se anteriormente que os fenômenos globais adquirem características locais no fenômeno da globalização; e as avaliações em larga escala adquiriram pesos e procedimentos próprios no Estado do Ceará. Como mostram Celedonio e Gussi (2023), em uma revisão de literatura sobre o “caso cearense” nas avaliações em larga escala de conteúdos escolares, tem-se em Sobral um ponto de inflexão na abordagem dos governos locais sobre o campo.

A cidade de Sobral contou, desde o início da década de 2000, com um ambiente propício para transformar sua Educação escolar em um celeiro de bons resultados. Fez parte desse cenário o processo de municipalização da escola infantil e fundamental no final da década de 1990, a contratação de consultorias privadas (em especial do Instituto Ayrton Senna²), uma secretaria de Educação com foco na alfabetização, um ambiente político estável, a permanência dos governantes no poder e, enfim, alguns bons resultados nos primeiros anos (Becskeahazy, 2018).

O remodelamento da educação sobralense contou com uma alteração na seriação das escolas, elaboração de materiais pedagógicos de apoio direcionados para melhores resultados, formação de cargos de gestão que interligam a Secretaria Municipal de Educação às gestões de

² Instituição privada que presta consultorias a diversas Secretarias de Educação pelo país, incluindo a Secretaria de Educação do Estado do Ceará e algumas Secretarias Municipais de Educação.

unidades escolares e professores (a superintendência escolar) e estímulos salariais para docentes de escolas que atingiam bons resultados nas avaliações externas (Brasil, 2005; Cruz; Loureiro, 2020; Muyaert; Bonamino; Mota, 2022). Desses pontos, um que se destaca nas referências elencadas é a eficiência com a qual a gestão mais central consegue influenciar nas decisões das escolas.

Dentro do cenário Estadual, destaca-se que o estado do Ceará passou por uma grande reforma administrativa ao longo da década de 1990, mas que culminou com a adoção, em 2004, do modelo de Gestão por Resultados. Nesse modelo, para além do mínimo constitucional, as Secretarias deveriam organizar programas e ações para aumentarem suas fatias orçamentárias (Ceará, 2004). Nos dizeres de Pinheiro (2014, p. 40), “abandonava a política de recursos por obras/ações em troca de uma política de recursos por performances”.

Com o governo de Cid Gomes (2007-2012), egresso dos quadros políticos de Sobral e inspirado nas experiências de lá, o “foco” nos resultados educacionais foi estendido às escolas estaduais e ao ensino médio. Aumentava-se, assim, a importância de avaliações externas como o SAEB e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC). Fez parte do mesmo processo aquilo que ficou definido como “sistema de colaboração”³, uma série de medidas e ações que induzem às secretarias municipais protocolos pedagógicos unificados, centrados e elaborados em nível Estadual (Celedonio; Gussi, 2023; Muyaert; Bonamino; Mota, 2022).

Para autores como Brooke (2006), os professores no Brasil têm, especialmente por meio de sindicatos, um poder de pressão sobre os governos que acaba dificultando uma responsabilização mais efetiva dos agentes públicos pelo ensino de má qualidade. A criação de um sistema de organização escolar pública em que os resultados guiam as ações pedagógicas deveria ser tomada como exemplo de bom uso do dinheiro público. Uma questão que se coloca é que grande parte das pesquisas acadêmicas sobre as avaliações em larga escala e seus resultados focam em modelos de gestão e, além disso, há ainda poucas produções sobre o tema baseadas em etnografias com permanência prolongada (Celedonio; Gussi, 2023).

Contudo, como já foi introduzido anteriormente, há problemas na intersecção dos campos da educação básica e da administração pública gerencial, como mostram os trabalhos de Freitas (2004, 2012), Afonso (2009), Altmann (2002), Ball (2004), Figueiredo *et al.* (2018), entre outros. Todos esses autores discutem como a padronização arbitrária de indicadores pode direcionar as escolas a treinar alunos para atingir metas ditadas pelo Estado gerencialista, distanciando-as de funções educacionais mais profundas, como o fortalecimento de uma ética coletiva e a disseminação de conhecimentos científicos presentes nas variadas disciplinas escolares, cada

³ Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, Art. 8º e 9º.

uma com concepções didáticas e filosóficas densas, plurais e imensuráveis. Como diz Freitas (2012) sobre as provas padronizadas de avaliações externas:

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

Segundo o autor, portanto, sob o argumento de “focar no básico” em nome de um suposto “bem educacional”, escamoteia-se a desigualdade de condições que está implícita, pois aqueles que priorizam o básico caminham para o afastamento do máximo, da excelência. A essas análises consolidadas no campo acadêmico, este trabalho vem contribuir com um olhar etnográfico sobre como essas avaliações externas se instalaram e atravessam cotidianos de escolas e seus sujeitos para além de questões curriculares. As escolas são instituições difundidas pelo mundo, que avançaram especialmente após a segunda metade do século XX, mas tudo isso se tornou um projeto civilizatório com formação, contexto e objetivos próprios.

Formadas no século XIX para inculcar em seus cidadãos preceitos coletivos a serviço dos estados nacionais (Gellner, 2000), as escolas contam, desde seu início, com avaliações e classificações de estudantes, posto que a Educação Escolar tem na seriação um de seus pilares. Essa condição faz com que, a despeito da diversidade de concepções pedagógicas, trabalhe-se constantemente nas escolas com provas, trabalhos de pesquisa, seminários, entre outras formas de análise, classificação e hierarquização, tanto de conteúdos escolares quanto de alunos nos variados níveis de ensino (Luckesi, 2011; Gatti, 2014).

Se as avaliações, de maneira geral, e as “provas” em particular estão longe de ser uma novidade no campo escolar, as avaliações em larga escala têm o poder de remodelar a relação da cultura escolar com as provas. Esse processo acaba julgando o trabalho dos professores e fomentar um incessante movimento de classificação e tipificação de escolas e alunos, de fora para dentro de seus muros, pressupondo processos constantes de calibragem — “um verdadeiro culto da eficácia e da performance” (Mota; Gadelha, 2016, p. 827).

Nota-se uma grande importância para os chamados “padrões de desempenho” de estudantes, escolas e até cidades inteiras. O SPAECE, por exemplo, classifica seus entes avaliados por suas provas como: “muito crítico”; “crítico”; “intermediário”; ou “adequado”. Na observação participante pôde-se perceber que muitas vezes esses termos são utilizados por docentes da gestão, e de sala de aula, para caracterizar a própria escola e determinar a necessidade de “preparar” alunos para melhorar os índices.

Uma questão na qual se pretende adentrar neste artigo diz respeito ao potencial conflito

entre provas internas e externas nos ambientes escolares, cotejando prioridades, tempos e “focos”, pois aquilo que aparece como prioritário e central para a lógica do Estado gerencialista-neoliberal, dificilmente se apresenta assim para a ponta final, os estudantes. Se, especialmente para os alunos, uma motivação primordial das provas escolares autóctones é a progressão para as séries seguintes, as avaliações em larga escala trabalham com os incentivos financeiros⁴ e/ou a conferência de prestígio, cargos e publicidade aos que se adequam às métricas. Esse tipo de marcador, contudo, mostra-se distante do mundo das crianças e adolescentes.

Tem-se, assim, uma interposição de provas, que, em essência, não têm o mesmo caráter e consequências para os diversos atores escolares. Pensando do ponto de vista dos estudantes, que utilidades práticas as avaliações em larga escala podem proporcionar para eles? Em determinado momento, quando o poder público chegou a distribuir premiações pecuniárias (no estado do Ceará foram distribuídos computadores aos alunos de melhor desempenho nas avaliações externas, especialmente na década de 2010), podia-se, assim, “incentivar” os alunos com algo palpável, mas quando isso não ocorre (muitas dessas premiações são descontinuadas ou atrasam muito), por que (ou para que) “focar”, preocupar-se ou mesmo fazer essas provas? Como não pensar que, na verdade, aulas focadas nas avaliações em larga escala podem rivalizar alunos com suas escolas e professores, em especial no ensino médio, etapa que conta, em seu final, com exames vestibulares que proporcionam o acesso de adolescentes ao ensino superior?

Professores (ligados ou não à gestão escolar e educacional) são pressionados para apresentar resultados aceitáveis em avaliações em larga escala e, no processo de ranqueamento, são levados a disputar com outras escolas e colegas em posição de destaque. Nota-se aí um fenômeno importante: caso pensemos as provas dentro do Processo Ritual (Turner, 2013), pode acontecer em seu âmbito uma inversão estrutural entre docentes e discentes, pois aqueles que são estruturalmente sujeitos avaliadores (professores) se tornam avaliados; ademais, passam a necessitar de lealdade e esforço dos alunos, que ordinariamente são submetidos às provas autóctones. Docentes, pois, tornam-se avaliados por meio de alunos, ou seja, passam a depender do desempenho dos submetidos para que sejam premiados ou, no “insucesso”, punidos simbolicamente (por vezes até de forma pecuniária). Dentro do trabalho etnográfico que guiou este artigo, adentrou-se na análise das provas dentro do Processo Ritual, como é mostrado a seguir.

AVALIAÇÕES COMO RITUAIS

4 Ver Bonamino e Sousa (2012).

Este artigo se propõe a analisar as provas escolares etnograficamente, apoiando-se em conceitos da Antropologia, como o de ritual, para pensar como a(s) cultura(s) escolar(es) pode(m) ser afetada(s) por programas como as avaliações em larga escala. Para tanto, remete-se aqui ao conceito de processo ritual em Victor Turner (2013), que analisa o complexo processo de sujeitos em trânsito ou de confirmação de status em dadas estruturas sociais. Nessa perspectiva, percebe-se como o alcance a certas posições superiores, ou mesmo a manutenção nelas, requerem demonstrações ou provas de força, habilidade e resiliência.

Dentro dessa abordagem, o autor demarca três momentos rituais: (i) a separação, quando os sujeitos se afastam de suas funções e comportamentos ordinários; (ii) a margem ou “limiar intermédio”, que representa o momento em que não há ligação do sujeito ritual com posições anteriores ou posteriores; (iii) e a “reintegração ou reincorporação”, quando se consuma a passagem e os indivíduos passam a gozar de novo status na “estrutura” (Turner, 2013, p. 97). Entende-se “estrutura”, em Turner (2013), como o modelo social que autoriza e valoriza os comportamentos exigidos pela posição conquistada por meio da passagem ritualística.

Nessa perspectiva, em sociedades que ritualizam a ascensão social, ocorrem ciclos que colocam os postulantes ao novo status superior em situação de “limbo”, ou seja, em que a antiga posição aparece suspensa sem, contudo, gozar da nova (e superior). Esse momento de relativo sofrimento é essencial para mostrar a força dos indivíduos que almejam as posições superiores, até porque, “terminado o ritual, gozará de maiores privilégios e direitos do que até então” (Turner, 2013, p. 163).

Ora, os ambientes escolares fornecem títulos importantes para nossa estrutura social, que promovem os envolvidos a outros níveis de maior prestígio escolar e/ou autorizam ao gozo do grau obtido. Ao concluir o ensino médio, por exemplo, para além da possibilidade de ingresso ao ensino superior (mais elevado na estrutura educacional), pode-se acessar certos empregos, além do privilégio simbólico de ter atingido determinado grau de estudos científicos.

Segundo Mariza Peirano (2002, p. 8), “rituais”, “eventos especiais” ou “eventos críticos” são marcadamente relativos e cabe ao pesquisador a sensibilidade de detectar quais são os eventos sensíveis e importantes para determinada população investigada (os nativos). Apoиando-se nesse raciocínio e pensando nos ambientes escolares, percebe-se, por exemplo, que os calendários letivos da Educação Básica são demarcados por avaliações “finais”, especialmente provas, que encerram e iniciam etapas (as chamadas provas “globais” ou “bimestrais”).

O período de provas, portanto, tem significado relacionado ao da colheita daquilo que é cultivado em cada etapa do ano letivo, pois as provas marcam os tempos e simbolizam aberturas e fechamentos de ciclos de ensino-aprendizagem. Por toda sua simbologia, seu peso prático (as notas conduzem a aprovações e avanços dentro dos níveis de ensino), e por darem significado ao cotidiano, as provas se constituem como importantes rituais do campo escolar, pensando nas

abordagens de Peirano (2002) e Turner (2013).

Tratando ainda da simbologia dos rituais e a marcação dos tempos, Durkheim (2008, p. 35) afirma que “as divisões em dias, semanas, meses etc. correspondem à periodicidade dos ritos, das festas, das cerimônias públicas”. O autor aborda ainda que essas divisões temporais têm nos calendários um de seus desdobramentos, assegurando a regularidade da vida social.

Os professores lecionam, aplicam atividades de sala e casa, fazem revisões, analisam os comportamentos dos estudantes e reforçam constantemente que tudo aquilo será revertido em notas. Estas são construídas e coletadas em diversos momentos, mas há uma especial convergência de tempos para as provas, que servem, reitere-se, como fim e reinício de períodos escolares. Se cada uma das etapas é iniciada após as avaliações gerais, o ano letivo vindouro iniciará, então, após a recuperação, para a partir daí iniciarem novos ciclos anuais desse processo análogo ao plantio-colheita.

Bourdieu (2016) mostra que a escola se serve, e serve, de um arbitrário cultural que é constantemente reforçado por ela. Assim como no mundo exterior aos muros escolares, os estudantes investem tempo, energia e capitais visando o lucro, que no campo escolar é traduzido pelas boas notas e consequentes aprovações. Esse aspecto da cultura capitalista acaba sendo incutido na juventude ao longo da vida escolar, reforçando e permanecendo de forma simbólica e arbitrária na sociedade.

No campo da educação, do ponto de vista ideal, Luckesi (2011) afirma que os estudantes não deveriam frequentar as escolas “para serem submetidos a um processo seletivo, mas sim para aprender”, e que para o sistema escolar “interessa que o educando aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado” (Luckesi, 2011, p. 26). Ora, mas em um sistema pautado na seriação e promoção de alunos via avaliações (por mais subjetivas que sejam), e dentro de um arbitrário cultural que privilegia a troca, a vitória, o ganho e o avanço social, como dissociar o ensinar do avaliar e do promover? E como ignorar todo o peso simbólico e prático das notas escolares e, como considera este artigo, a ritualização das provas, que são meios cruciais para obtê-las?

Há muitas formas de obtenção de notas em uma escola, mas as chamadas “provas bimestrais” são momentos em que há uma suspensão provisória de tempos e atividades ordinárias: os horários são outros, com entrada e saída demarcadas por tempos diferentes (o fim do dia letivo é o término da prova, por exemplo); as chamadas ocorrem em listas de frequência, não sendo possível ver professores com seus diários a coletar os nomes dos faltosos; nesses dias excepcionais os professores não lecionam, tornando-se “fiscais de prova”; a distribuição espacial mescla estudantes de diversas turmas no mesmo ambiente para que tudo seja o mais impessoal possível; o silêncio é totalmente inabitual pela mudança no padrão disciplinar.

Em muitas unidades escolares, incluindo aquela na qual a observação participante foi desenvolvida, toda essa suspensão da vida ordinária é justificada também como uma forma

de treinamento para momentos como concursos públicos e/ou vestibulares, mostrando mais uma vez esse diálogo da escola com a estrutura social que a cerca. Seguindo o pensamento de McLaren (1991), os “simulados”, tão comuns em escolas públicas e privadas, funcionam não apenas como um treinamento pragmático de questões semelhantes às que podem cair nos concursos, mas como um ensaio ritualístico para as provas seletivas, que também demarcam a vida dos sujeitos.

Por suspenderem provisoriamente os papéis ordinários, ressignificarem ações cotidianas, empregarem simbologias, possuírem um sequenciamento próprio e reforçarem um todo existencial (Turner, 2013), mas, principalmente, por serem percebidas pela sociedade e seus sujeitos como algo especial, as provas funcionam como um ritual importante da cultura escolar (Peirano, 2002). As provas, então entendidas como rituais dentro do sistema escolar, também reforçam o ordenamento social e as hierarquias por meio de símbolos confirmados cotidianamente pelas autoridades pedagógicas (McLaren, 1991).

Comportamentos inadequados nos dias ordinários se tornam inaceitáveis ou mesmo abomináveis nos momentos ritualizados das provas. As conversas entre estudantes, por exemplo, podem ser ordinariamente consideradas transgressoras, mas durante a aplicação de provas se tornam muito mais graves, passíveis de eliminação da atividade. Fora dos muros das escolas (incluindo as famílias dos estudantes), é também sabido e comumente reforçado, especialmente, por aqueles que vivenciaram e apreenderam a cultura escolar, que conversas durante provas são consideradas motivo justo para eliminação de candidatos em concursos e seleções.

A expressão “da prova” acaba, então, conferindo mais peso a muitos tipos de atos. Os atrasos, as faltas ou indisciplinas em “dia de prova” são diferentes. As revisões “para as provas” não são as mesmas que se fazem para outras atividades; as provas em si são capazes de aprovar alunos considerados indisciplinados, dispersos nas aulas ou com notas baixas ao longo do ano — a própria semântica do substantivo, que é tornado verbo, exprime isso. Como mais um exemplo, pode-se utilizar aquilo que se chama de “recuperação”: após os 200 dias letivos regulares de cada ano, os alunos que não são diretamente promovidos passam por alguns dias de revisão de conteúdos para a realização de uma prova que, por sua vez, é capaz de abonar todas as notas baixas do ano letivo.

Ao redor das provas há uma série de lembretes, alguns pouco amáveis: “vamos ver esse comportamento depois das provas” ou “quero ver você na prova” são frases comuns da convivência escolar. Alunos que têm problemas relacionais com professores, quando recebem boas notas em provas de seus desafetos docentes, utilizam-se disto para enfrentá-los, ou seja, a prova confere certo poder de “vingança” por ambos os lados (avaliadores e avaliados). Elas promovem encontros de sujeitos, tempos, ensinamentos e aprendizados em um ambiente marcado por um silêncio diferenciado.

Elas reforçam ainda o poder da escola sobre os alunos, valorizam os conhecimentos acadêmicos e podem ser armas simbólicas nas demarcações sociais entre professores e alunos, entre a instituição e o público. Ademais, em meio aos reforços positivos aos “bons comportamentos”, promete-se cotidianamente que aqueles que mais se submetem e se adequam ao mundo escolar em sua violência simbólica estão aptos, na estrutura social, à ascensão (Bourdieu, 2016).

As avaliações nasceram nos ambientes escolares e foram posteriormente utilizadas em outros campos. Como política pública, as avaliações em larga escala utilizam da prova como mecanismo de obtenção de dados e evidências para compor seus relatórios avaliativos. Desta forma, não se trata apenas da utilização de um formato ou técnica avaliativa, mas de se servir de um componente simbólico essencial. Como agravante, o poder hierárquico que a *gestão* exerce sobre o *ensino* faz com que as Secretarias de Educação pressionem Núcleos Gestores e professores em geral para priorizar (“focar”) nas provas das avaliações em larga escala em detrimento das autóctones.

Na pesquisa de campo, foi registrado que, próximo ao período de provas como SAEB e/ou SPAECE, aparecem campanhas de divulgação e motivação, com destaque à *hashtag* “#foconoIdebCeará”, presente em aplicativos de mensagens e banners espalhados em escolas e sucursais da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Ao possuírem “foco” no IDEB, índice construído por avaliações externas que aferem conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, como ficam as provas de outras disciplinas ou a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) — prova multidisciplinar?

Toda uma simbologia acaba sequestrada para fins diferentes dos originais para os alunos: o que os resultados das avaliações em larga escala podem promover concretamente aos estudantes? Eles têm acesso a esses resultados? Recebem uma explicação pormenorizada sobre todo aquele processo? Quais são os benefícios práticos e/ou simbólicos que elas trazem para eles? Todas essas perguntas recebem respostas negativas, pois as provas que compõem as avaliações em larga escala não têm peso prático para os alunos.

Na escola em que a observação foi desenvolvida, o Núcleo Gestor utilizou, nos dois momentos em que foram presenciadas aplicação de provas externas, da “sensibilização” mediante o oferecimento de “merenda especial”. O diretor da escola foi em todas as salas pedir que os estudantes não faltassem e prometeu surpresas no momento da merenda. O turno da noite naquela unidade tem o histórico de muitas faltas e, para tentar mitigar tal risco, foi oferecida picanha para a merenda daquele dia considerado muito especial.

Professores, por variados motivos, entram nesse “foco” diferenciado, o que pode interferir em seu poder simbólico diante dos alunos. Eles o fazem muitas vezes para minimizar problemas políticos e relacionais que possam surgir — perda de lotação, rusgas com colegas da

gestão, reuniões intermináveis de “sensibilização” e responsabilização, além de se posicionar para gestão educacional como profissionais “competentes” no que se refere a atingir tais índices, algo que pode render, inclusive, cargos com comissões salariais. Quando adentram, portanto, na espiral de “desfocar” das provas autóctones, lançam mão de estratégias de convencimento e “motivação” que suas posições sociais permitem, como veremos a seguir.

UM RITUAL USADO PELO GERENCIALISMO

Na pesquisa etnográfica que solidificou as ideias até aqui desenvolvidas, foram observadas estratégias internas da escola para manter o “foco” nas avaliações em larga escala, em especial uma constância de aulas de resoluções de questões que contemplassem o conteúdo programático previsto para as provas (uma por semana). Isso foi intensificado nas últimas três semanas antes da prova do SPAECE de 2019, período anterior à crise sanitária, quando praticamente todas as aulas de Língua Portuguesa e Matemática foram dedicadas para esse treinamento.

Ao longo do ano, os professores das duas disciplinas avaliadas, juntamente com a gestão da escola, elaboraram vários “simulados” para detectar os “pontos fracos” de cada turma e até mesmo de certos estudantes, individualmente. Soma-se a isso os simulados que a própria Secretaria de Educação do Estado do Ceará executa, os quais mapeiam os mesmos quesitos. Isso acaba se mostrando uma estratégia interna de monitoramento e avaliação, tão difundida pela administração pública gerencial (Banco Mundial, 2004).

Toda essa conversão curricular era de conhecimento da gestão regional e, pelos depoimentos da equipe de profissionais da escola, tais ações eram estimuladas externamente. Esse fenômeno de treinamentos está amplamente divulgado em trabalhos acadêmicos⁵. As chamadas “aulas de IDEB” ou “aulas de SPAECE” funcionam com professores distribuindo folhas com questões pretensamente semelhantes às cobradas pelas avaliações externas — um nítido treinamento de estudantes visando ao alcance de melhores notas.

Em algumas das aulas observadas ao longo da pesquisa, professores aflitos com o baixo desempenho e comprometimento dos alunos chegaram a “pedir” que estes tivessem “consideração” e “levassem a sério” a realização da prova para que os docentes não “sofressem” por causa dos resultados. Não foram esclarecidos os prejuízos ou as punições que os alcançariam

⁵ Bezerra (2014); Dantas (2014); Diogo (2022); Matos (2017) entre outros, em seus “estudos de caso”, descrevem com alguma naturalidade o processo de “reforço” de descriptores das provas em aulas direcionadas a repetições de questões nos modelos das provas de SPAECE e SAEB.

em caso de resultados ruins, mas há uma nítida inversão de papéis sociais devido àquilo que vem medir e até punir aqueles que não elaboram nem resolvem as provas externas, a saber, os professores de *sala de aula*, responsáveis antes por lecionar aos que respondem tais exames, os estudantes.

Os alunos, empoderados pela inusitada situação, exercem sua força provisória sobre os poderosos estruturais, negociando mais tempo de conversa, saídas de sala para o banheiro e bebedouro etc.; tudo em nome do “foco” e da dedicação, supostamente trocando “levar a prova a sério” por algumas liberdades negadas cotidianamente pelos mesmos professores em momentos ordinários, incluindo, principalmente, as provas autóctones.

Outra forma comum observada de “sensibilização” de estudantes para “focar” nas avaliações externas foi a distribuição de “pontos” para quem participasse com dedicação e, especialmente, apresentasse evolução nas notas simuladas das provas nas atividades de monitoramento de resultados (chamados de “simulados SPAECE”). Com esse artifício, as notas dos estudantes que se destacavam nos “simulados” eram aumentadas nos boletins escolares ordinários mediante “bônus”, alterando as notas das avaliações autóctones de acordo com o grau de envolvimento com a prova externa, interferindo, por óbvio, no peso das provas internas.

Algo que adensa mais ainda as relações dos sujeitos com as provas externas é o fato de que esses “acréscimos” de pontos muitas vezes atingem disciplinas não avaliadas por tais provas, uma grave interferência em toda a simbologia aqui tratada. Alguns professores consideraram “desprestígio” de “suas” disciplinas em detrimento de outras, elevadas à condição de “prioritárias”. Em alguns dos casos observados, estudantes conseguiram “se salvar” da recuperação por conta dos “pontos extras”; outros, mais ainda, ficaram com notas acima do máximo (10,0), situação esdrúxula em que determinado aluno acabou com “média 15,0” – algo que rendeu, em reunião de professores, piadas de alguns e revolta de outros.

Aos alunos, portanto, quais são os “lucros”, para além dos pontos extras em seus boletins? De todo o processo observado de readequação de tempos e prioridades decorrentes das avaliações em larga escala, marca-se o sequestro da simbologia das provas. Os professores, dentro desse processo de ressignificação, têm banalizado todo um discurso de prioridades curriculares e se arriscam a enfrentar situações de inversão de papéis sociais diante de alunos recalcitrantes.

Nesse processo, atos de “humildade” tornam-se necessários para se provar aptidões superiores e merecimento para subir mais ainda de nível social, ou seja, tais atos servem como confirmação de superioridade, algo como “experimentar o que significa estar no baixo” (Turner, 2013, p. 99). Docentes que melhoram índices de suas escolas terminam sendo elogiados por superiores hierárquicos e se apresentam como próximos das ideias deles ou, pelo menos, capazes de exercer esse tipo de ação e, portanto, aptos a adentrar em cargos fora de sala de aula e mais

ao centro do poder, geralmente com acréscimos salariais e ocupados por indicações.

Quando professores, seja em posição de gestão ou de ensino, colocam-se como clientes dos alunos — pois, caso estes não “levem a sério” as avaliações externas, há potencial prejuízo àqueles perante seus chefes — toda uma rede de relações de poder é afetada. Trata-se de pensar como em Turner (2013, p. 163), que mostra existir no processo ritual ritos de “reversão de status” — quando hierarquias são suspensas e os mais fracos demonstram poder e, às vezes, até agressividade diante dos superiores na estrutura —, mas que esses momentos fugazes ocorrem justamente para confirmar a inferioridade ou a superioridade perene nesta estrutura.

Professores submetidos a alunos para obtenção de ganhos práticos e/ou simbólicos da forma como está exposto aqui, mostra como o ritual das provas está sendo afetado em certas unidades escolares. Outro ponto de vista possível, ainda remetendo a Turner (2013), é que a utilização das provas pelo gerencialismo constitui um duplo momento de liminaridade, com atores semelhantes em posições diferentes: i) no ritual das provas ordinárias, os alunos passam pelas provas (momento liminar) para obter o status de superação social; ii) no ritual das provas atravessado pelo gerencialismo, os professores passam pela preparação e posterior espera dos resultados das provas de seus alunos (momento liminar) para confirmação ou superação de um status institucional.

Contudo, pensando nos mais inferiorizados nessa estrutura (os alunos), há momentos de aparente e momentânea superioridade e força, que culminam com o retorno à inferioridade perene na estrutura. A rigor, aos que se esforçam para “focar” em duas disciplinas específicas (e, dentro delas, em recortes curriculares), participando de toda uma rede de ações pedagógicas voltadas especialmente ao treinamento, estão se afastando de uma escolaridade mais sólida (Freitas, 2012). A despeito de, na ideia de antiestrutura (Turner, 2013), haver ganhos e elogios momentâneos, os estudantes se colocam efetivamente em uma condição de inferioridade estrutural, já que aquilo que a escola se propõe a ser desde sua fundação, o que é claramente expresso nos documentos curriculares normativos, vai muito além das matrizes das avaliações externas.

Com isso, pode-se pensar que a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, anuncia que Educação Brasileira tem, como parte de seus princípios, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206 da mesma Carta diz que haverá “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e o parágrafo VII do mesmo artigo determina que haja “garantia de padrão de qualidade” na Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reitera os princípios acima listados, acrescentando ainda em seu artigo 4º, parágrafo V, que a educação pública será efetivada por meio da garantia de “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

A Base Nacional Comum Curricular⁶ (BNCC), por seu turno, indica que as aprendizagens devem concorrer para assegurar “competências gerais” a serem desenvolvidas por meio da “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Portanto, o alerta que fazem Freitas (2012) e Afonso (2009), sobre como o treinamento e a busca por resultados podem afastar o indivíduo de uma “boa educação”, se confirma quando é feita a leitura dos marcos legais relativos a esse campo. O que ocorre, então? Por que os processos pedagógicos acabam por tomar os rumos do treinamento para testes? Como etnografias na escola podem nos ajudar a analisar tal cenário?

Se o neoliberalismo e o gerencialismo têm a capacidade de adentrar os ambientes escolares e até ressignificar um ritual tão importante e caro à cultura escolar como as provas, há também nesse contato diário e intenso de lógicas distintas um movimento de reafirmação de costumes enraizados dentro da “cultura escolar” (Oliveira, 2013, p. 172), tais como o apelo ao treinamento de alunos, na crença de que ele indica um caminho mais sólido para qualquer tipo de aprendizado.

Em uma escola nacional construída com a marca da memorização e da preparação para provas (Saviani, 2011), ao mesmo tempo em que as avaliações em larga escala promovem uma colonização curricular, elas permitem também perceber como traços característicos de nossa cultura escolar afloram — em especial a memorização. Tratando dessa característica da escola brasileira, afirma Luckesi:

Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa História escolar foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de agir (Luckesi, 2013, p. 30).

Ter uma legislação que trata da educação como um conjunto de competências e habilidades plurais a serem desenvolvidas na escola e fora dela não foi suficiente para modificar de forma mais sólida as características tecnicistas do modo de ensinar nas escolas. Além disso, percebe-se, dentro do processo observado na pesquisa de campo, que diversos acordos e negociações de fundo emotivo são utilizados nessa tentativa de seduzir os estudantes a realizar uma conversão do ritual usual da prova, visando atingir os interesses gerencialistas. Pretender que alunos

⁶ Documento normativo para a condução da educação básica no Brasil, assinado em 2017, contém habilidades e competências a serem desenvolvidas por cada série/disciplina escolar.

treinem passivamente para essas provas externas, largando seus papéis sociais dentro do ritual, é desconsiderar as subjetividades que a escola inculca em seus estudantes.

Como observa Bourdieu (2016), a escola é estruturada e estruturante, baseia-se e reforça um arbitrário cultural exterior e ao mesmo tempo intrínseco a ela. A troca e/ou reciprocidade ensinada pelas escolas aos alunos para a sobrevivência no capitalismo é simbolizada pela atribuição de notas e progressão de séries, a depender do nível de dedicação, adequação e incorporação dos conteúdos escolares, incluindo os relacionais, ou seja, aqueles que não se encontram em livros. Era de se esperar, portanto, que alunos em final de ensino médio, consequentemente já acostumados a negociações por “pontos” em boletins escolares e adequações disciplinares, impusessem condições, mesmo que fugazes, para “focar” nas provas externas: pontos na média, mais tempo no banheiro, mais tolerância disciplinar ou mesmo mais docilidade por parte dos professores.

Mas, pensando no processo ritual proposto por Turner (2013), tal situação de inversão de papéis, promovida pelas provas exógenas em detrimento das provas autóctones, se torna prejudicial para a vida escolar dos estudantes, pois os sequestra dos pilares essenciais da escola e os afasta de uma preparação efetiva para os exames vestibulares, já que nestes, especialmente pensando em universidades públicas, há processos seletivos que, sim, contemplam provas, mas de múltiplas disciplinas.

Um processo de treinamento limitado a recortes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática é potencialmente prejudicial. A utilização da prova como mecanismo de coleta de dados escolares para o Estado neoliberal acaba desestruturando, ou no mínimo ressignificando, toda uma simbologia, especialmente em locais como o interior do Ceará, o qual é permeado por um cenário político que estimula e dá prestígio a tal fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe uma reflexão sobre as avaliações em larga escala da Educação Básica, a partir de uma pesquisa etnográfica, articulada a teorias antropológicas, sobretudo a de processo ritual em Turner (2013). Partiu-se do princípio de que a globalização alarga a penetração de instituições e processos às culturas locais, mas que, de forma dialética, os cenários mais particulares se manifestam ao contato com a globalização, moldando tais instituições como elas realmente se apresentam (Giddens, 1991); no caso da escola, esse fenômeno se dá, dentre outras estratégias, por meio das avaliações em larga escala.

Para tanto, como foi visto, este artigo se fundamenta em uma pesquisa etnográfica

sistemática que analisou os impactos das avaliações em larga escala em uma escola pública de ensino médio do interior do Ceará e, como um de seus resultados aqui abordados, houve a percepção das provas entendidas em processos rituais que significam o cotidiano, marcam as temporalidades e são envoltas em simbologias que promovem a suspensão temporária de posições ordinárias, além de serem vistas como especiais por aqueles que as vivenciam (Turner, 2013; Peirano, 2002).

Dessa forma, as provas, consideradas como eventos importantes no cotidiano escolar, são utilizadas pelos gestores educacionais não apenas em seu formato, mas também em sua dimensão simbólica, dentro e fora das escolas, durante a preparação e aplicação das avaliações em larga escala. Todo o ceremonial de preparação de provas escolares autóctones é utilizado, por exemplo, na revisão repetitiva de conteúdos e na concessão de recompensas por bom comportamento.

No entanto, por terem um efeito prático diverso das provas nativas, as avaliações em larga escala acabam, ao mesmo tempo, sendo ressignificadas pelos envolvidos. Nesse processo, professores são subordinados aos alunos, tornando-se seus dependentes momentâneos, uma situação antiestrutural que, seguindo a noção de processo ritual proposto por Turner (2013), reforça a posição da estrutura. Do ponto de vista dos efeitos práticos de toda essa simbologia, ao final, tal treinamento tem pouca utilidade para os estudantes a longo prazo.

Percebe-se também, por fim, uma nova dinâmica no uso das provas como instrumento social da cultura escolar: um ritual ressignificado em que as posições liminares, que emergem durante a aplicação das provas, encontram-se reposicionadas quando estas estão sob a tutela do gerencialismo que permeia as avaliações em larga escala. Se no ritual ordinário das provas cotidianas os alunos se encontram na liminaridade, no ressignificado ocorre uma nova configuração em que os professores momentaneamente são avaliados por meio de seus alunos e assim acabam seus dependentes momentâneos.

REFERÊNCIAS

1. AFONSO, Almerindo. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009
2. ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.
3. BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ.**

Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

4. BANCO MUNDIAL. **Monitorização & Avaliação**. Algumas ferramentas, métodos e abordagens. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2004.
5. BECSKEAHAZY, Ilona. **Institucionalização do direito à Educação de qualidade**: o caso de Sobral, CE. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
6. BESERRA, Bernadete; LAVERGNE, Remi. Etnografando a Sala de Aula: contribuições da antropologia à formação de professores. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, Recife, ano 20, v. 27, n. 1. p. 72-101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24037>. Acesso em: 22 out. 2025.
7. BEZERRA, Francisco Igor Magalhães Mapurunga. **O Impacto do ensino noturno nos resultados do SPAECE**: o caso de duas escolas do Ceará. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
8. BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zábia. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 22 out. 2025.
9. BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2016
10. BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014
11. BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.
12. BRASIL. **Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais**: A Experiência de Sobral/CE. Brasília, DF: INEP, 2005. (Série Projeto Boas Práticas, n. 1).
13. BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. [1996].
14. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
15. BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 73, n. b, p. 53-87, 2022. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8722>. Acesso em: 2 dez. 2025.
16. BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

17. CEARÁ. **Gestão Pública por Resultados na perspectiva do estado do Ceará.** Fortaleza: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, 2004.
18. CELEDONIO, Danilo Barroso; GUSSI, Alcides Fernando. Avaliações em larga escala e o “caso cearense”: uma revisão crítica de literatura. **Revista DoCentes**, Fortaleza, v. 8, n. 24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/892>. Acesso em: 22 out. 2025.
19. CRUZ, Louisee; LOUREIRO, André. Alcançando um Nível de Educação de Excelência em Condições Socioeconômicas Adversas: O Caso de Sobral. **Banco Mundial**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/778741594193637332/pdf/Achieving-World-Class-Education-in-Adverse-Socioeconomic-Conditions-The-Case-of-Sobral-in-Brazil.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.
20. DANTAS, Larissa. **Avaliação externa e prática docente:** o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
21. DIOGO, Edgleison Vasconcelos. **Uso de dados educacionais do Spaece pelos professores de Matemática de EEM Francisco de Almeida Monte na cidade de Alcântaras-CE:** caminhos para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.
22. DURKHEIM, Emile. **Formas elementares da vida religiosa.** São Paulo. Editora Paulus, 2008.
23. FIGUEIREDO, Dalson; CARMO, Erinaldo; MAIA, Romero; SILVA, Lucas. Os cavalos também caem: tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: avaliação de política pública Educ**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 552-572, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620180026001178>. Acesso em: 22 out. 2025.
24. FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.
25. FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379- 404, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 22 out. 2025.
26. GATTI, Bernadete. Avaliação: contexto, história e perspectiva. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>. Acesso em: 22 out. 2025.
27. GAULEJAC, Vicent. **A Gestão como Doença Social:** ideologia, poder gerencialista e

- fragmentação social. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.
28. GELLNER, Ernest. O advento do Nacionalismo e sua Interpretação: os Mitos da Nação e da Classe. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 107-154.
29. GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
30. GUSSI, Alcides Fernando, OLIVEIRA, Breyunner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897>. Acesso em: 22 out. 2025.
31. HALL, David; GUNTER, Helen. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152454>. Acesso em: 22 out. 2025.
32. HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
33. LANGDON, Esther; GRISOTTI, Maria (org.). **Políticas Públicas**: reflexões antropológicas. Florianópolis: EdUFSC, 2016.
34. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
35. MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.
36. MATOS, Ana Paula Pequeno. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos resultados de Matemática e Português do SPAECE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
37. MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.
38. MOTA, Thiago; GADELHA, Sylvio. A avaliação educacional como tecnologia de controle no capitalismo neoliberal. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 814-839, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p814>. Acesso em: 22 out. 2025.
39. MUYLAERT, Naira; BONAMINO, Alicia; MOTA, Maria Océlia. Notas para a reconstrução da noção de equidade subjacente ao desenho do Paic. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 484-500, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902791>. Acesso em: 22 out. 2025.

40. OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 16, n. 22, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.24934/eef.v16i22.322>. Acesso em: 22 out. 2025.
41. OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e Pesquisa Educacional a partir da Antropologia Interpretativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e2795039, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992795>. Acesso em: 22 out. 2025.
42. PEIRANO, Mariza. **O dito e o feito: ensaios de Antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
43. PINHEIRO, Marcelo Souza. **A gestão orientada por resultados no setor público**: um estudo em secretarias de estado do Ceará. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Controladoria) – Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
44. SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
45. TURNER, Victor. **O Processo Ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis, Vozes, 2013
46. VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 123-133.

Danilo Barroso Celedonio

Professor Adjunto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, campus Ibiapaba. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2249-1894>. Colaboração: Pesquisa bibliográfica, Pesquisa empírica, Análise de dados, Revisão. E-mail: danielocele@yahoo.com.br

Alcides Fernando Gussi

Professor do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Antropólogo e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5510-5286>. Colaboração: Análise de dados, Redação, Ilustrações. E-mail: alcidesfernandogussi@gmail.com