

UNINOVE



Universidade Nove de Julho

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE-UNINOVE)

A GRANDE IMPRENSA *VERSUS* A ESCOLA PÚBLICA
Quando a Notícia Cria “Verdades” por Meio da Sanção Simbólica

MAGALI SERAVALLI ROMBOLI

São Paulo

2023

Romboli, Magali Seravalli.

A grande imprensa versus a escola pública: quando a notícia cria “verdades” por meio da sanção simbólica. / Magali Seravalli Romboli. 2023.

311 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

Avaliação. 2. Discriminação. 3. Educação. 4. Imprensa. 5. Sanção.
Romão, José Eustáquio. II. Título.

CDU 37

ROMBOLI, Magali Seravalli. **A Grande Imprensa versus a Escola Pública**: quando a notícia cria “verdades” por meio da sanção simbólica. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE). São Paulo, 2023.

DEFESA

BANCA EXAMINADORA

Membros Titulares:

Presidente e orientador: Professor Dr. José Eustáquio Romão (UNINOVE)

:

Professor Dr. Ernesto Jacob Keim (UFPR)

EXAMINADOR II:

Professor(a) Dr.(a.) Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

Examinadores Suplentes:

Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Professora Dr. Ivo Dickmann (Unochapecó/ SC)

Conceito

Mestranda: Magali Seravalli Romboli

Dedico esta pesquisa às minhas filhas Melissa Romboli Andriole e Maiara Romboli Andriole, por me ensinarem diariamente a cultura do diálogo e da escuta ativa.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho, pela oportunidade de fazer ciência com educadores e educandos da Educação Básica e do Ensino Superior de todo o país.

Ao Professor Doutor José Eustáquio Romão, por sua generosidade e sabedoria compartilhada em projeto, artigo, resenha, seminário, verso e prosa.

À Professora Maria Cristina Storópoli, Pró-Reitora Acadêmica, por valorizar a avaliação como processo diagnóstico e pedagógico para que a educação seja de qualidade.

Ao Pesquisador Andreas Schleicher, Diretor de Educação e Habilidades e Conselheiro Especial para Políticas de Educação do Secretário-Geral da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em Paris, pela disposição com a pesquisa brasileira em Educação e ao Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, pela condução da pesquisa sobre Avaliação da Aprendizagem, no GEPAVI/USP e compartilhamento democrático de tantos saberes.

Às pesquisadoras Milena Marques Micossi, Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira e José Humberto de Rezende pela colaboração científica e pelo compromisso com a Educação Básica pública do Brasil.

Ao Juiz Assessor da Corregedoria Geral da Justiça do Estado de São Paulo Iberê de Castro Dias e a Profa. Dra. Maria Eugênia Andrade Liste pela defesa de direitos à moradia adequada, à alimentação saudável, uma boa educação e sobretudo pelo direito de toda criança ser amada, protegida e ter uma infância feliz.

Aos jornalistas Luis Nassif e Marcos Aidar por manterem a pluralidade e a paixão pelo jornalismo colaborativo.

Aos colegas Cristiane dos Santos Monteiro, Daniel Trevisan, Leonardo Ribeiro Nogueira e Temístocles Cezário da Silva por me ensinar a usar ferramentas essenciais, durante esta jornada.

À Família de origem Romboli, Seravalli, Zanchi e Oliveira, que distante da origem etimológica *famulus* segue em luta pela igualdade social na sociedade.

Aos colegas professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino de São Paulo e do Estado de São Paulo que, desde a minha escolarização, mantêm-se vivos, pujantes, criativos e resistentes frente às sucessivas tentativas de desmonte da escola pública brasileira.

Aos Estudantes de Escolas Públicas do Brasil, aos quais devoto amor incondicional.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Banco Interamericano de Desenvolvimento	BID
British Broadcasting Corporation	BBC
Empresa Brasil de Comunicação	EBC
Escola Municipal de Ensino Fundamental	EMEF
Escola <i>On Line</i>	EOL
Escola Estadual	EE
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	ENADE
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância	UNICEF
Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente	FUMCAD
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	IBGE
Índice do Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas	LIPEPCULT
<i>Media Ownership Monitor</i> Brasil	MOM
Ministério da Educação	MEC
Organização Não Governamental	ONG
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico	OCDE
Programa de Pós-Graduação em Educação	PPGE
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes	PISA
Rede <i>Deutschland Sweden</i>	RDS
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	SME/SP
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura .	UNESCO
Universidade Nove de Julho	UNINOVE
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ideb de Municípios de São Paulo	76
Quadro 2 - <i>Rankings, Rankings</i> e mais <i>Rankings</i>	107
Quadro 3 - Salários Docentes	141
Quadro 4 - Participação no SAEB da Escola EU 1	194
Quadro 5 - Taxa de Aprovação EMEF UE 1	194
Quadro 6 - Resultados IDEB da UE 2	196
Quadro 7 - Participação no Saeb da Escola EU 2	198
Quadro 8 - Taxa de aprovação do SAEB da Escola EU 2	198
Quadro 9 - Participação no SAEB da Escola UC 1.....	201
Quadro 10 - Taxa de Aprovação no SAEB da Escola UC 1	202
Quadro 11 - Participação no SAEB da Escola UC 2	205
Quadro 12 - Taxa de Aprovação da Escola UC 1	205
Quadro 13 - Taxa de Aprovação das 4 Unidades Escolares	207
Quadro 14 - Taxa de Proficiência das 4 Unidades Escolares	207
Quadro 15 - Comparativo Escalas Finais das Unidades Escolares Pesquisadas ..	208
Quadro 16 - Perfil do Corpo Docente São Paulo/Brasil	231

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de Fluxo de Estudantes do Ensino Médio 2017-2021.....	161
Gráfico 2 - Representação dos(as) Estudantes sobre sua Representação pela Mídia	162
Gráfico 3 - Veículos de Imprensa Campeões na Desqualificação das Escolas Públicas.	162
Gráfico 4 - Representação Docente sobre a Escola Pública	163
Gráfico 5 - Matrícula de Filhos de Docentes em Escolas Públicas	163
Gráfico 6 - Representação Docente sobre o Impacto da Avaliação do Ideb na Autoestima dos(as) Estudantes da Escola Pública	165
Gráfico 7 - Discriminação Docente	165
Gráfico 8 - Representação Docente do Apoio Estatal Pós-Avaliações Externas	166
Gráfico 9 - Representação Docente sobre o Papel da Imprensa nas Avaliações	166
Gráfico 10 - Distribuição da Matrícula (Pública e Privada) dos Filhos dos Docentes na sua Intencionalidade	169
Gráfico 11 - Representação da Ratificação da Parcialidade da “Grande Imprensa”	171
Gráfico 12 - Representação dos Discentes sobre a Relação da Imprensa com as Escolas	174
Gráfico 13 - <i>Mass Média</i> que Mais Falam Mal das Escolas Públicas	175
Gráfico 14 - Comparativo IDEB e META da Escola EU 1	194
Gráfico 15 - Ideb Observado e Metas da Escola EU 2	197
Gráfico 16 - Comparativo IDEB e Meta da Escola UC 1	201
Gráfico 17 - Comparativo IDEB e Meta da Escola UC 2	204
Gráfico 18 - Comparativo Escalas Finais das Unidades Escolares Pesquisadas	209
Gráfico 19 - Expansão da EaD na Formação Docente	230

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação como Prática de Liberdade	15
Figura 2 - Aluna da EMEF Desembargador Amorim Lima	15
Figura 3 - Anuário Brasileiro de Artes Plásticas (v. I-IV, 2000-2004)	22
Figura 4 - Da Educação Infantil ao Ensino Superior, no Brasil e no Estrangeiro	23
Figura 5 - Territórios de Atividade Profissional 2005 a 2011	24
Figura 6 - Projeto Ressoar Gente I	26
Figura 7 - Projeto Ressoar Gente II	27
Figura 8 - Blog Ressoar Multimeios Barueri	27
Figura 9 - Aula Direção de Externas	28
Figura 10 - Campanha Educação de Qualidade - Celso de Freitas	29
Figura 11 - Campanha Educação de Qualidade – Escola e Família	30
Figura 12 - Ideb em Minas Gerais	44
Figura 13 - Golpe de Estado que Derrubou João Goulart em 1964	66
Figura 14 - Mais uma Proclamação não Cumprida	73
Figura 15 - Avaliação de Escolas Indígenas	77
Figura 16 - Exemplo de Pesquisa no <i>Google</i>	78
Figura 17 - Notícia sobre a Obrigatoriedade da Disciplina de Educação Moral e Cívica	84
Figura 18 - Consultorias Contratadas	97
Figura 19 - Veículos de comunicação da “Grande Imprensa” - I	114
Figura 20 - Veículos de comunicação da “Grande Imprensa” - II	115
Figura 21 - Concepções de Avaliação <i>apud</i> Romão	119
Figura 22 - Eu Quero Falar	132
Figura 23 - Aula: O que é Pesquisa Científica em Educação	132
Figura 24 - Notícia Discriminatória de um Veículo da “Grande Imprensa”	158
Figura 25 - Resultados do Inep Pós-Pandemia	179
Figura 26 – Precarização de Sala de Aula	181
Figura 27 – Crianças com Máscaras	181
Figura 28 - Município de São Paulo e Distrito da Vila Prudente, 2021.....	187
Figura 29 - Extensão Territorial Vila Ema, 2021	188
Figura 30 - Distrito Aricanduva e Vila Carrão, Vila Formosa e Aricanduva	189
Figura 31 - Jardim Catarina, 2021	190
Figura 32 - Vila Rica, 2021	190
Figura 33 - Resultados IDEB EMEF EU 1	193
Figura 34 - Resultados Ideb	200
Figura 35 - Resultados do Ideb II	204
Figura 36 - Imagem do Jornal da Band	223

RESUMO

A presente dissertação, intitulada *A Grande Imprensa versus A Escola Pública*: quando a notícia cria verdades por meio de sanção simbólica, tem como objeto investigar e analisar a sanção simbólica que a grande imprensa “naturaliza” no contexto social e histórico de estudantes, famílias, educadores de escolas públicas, ao noticiar resultados das avaliações institucionais da Educação Básica das escolas públicas, como se fossem documentários. A problemática que estimulou esta pesquisa foi a preocupação com a “naturalidade” de afirmações jornalísticas, ao relacionar crianças e adolescentes de escolas públicas como “aquelas que não sabem fazer contas simples” e “que são analfabetas”, por estudarem em escolas ruins. A hipótese baseia-se na constatação de que, quanto mais a grande imprensa “naturaliza” estes documentários, mais fortalece a sanção simbólica de que a escola pública não é de qualidade. O referencial teórico baseia-se no conceito da tipologia de avaliação, de José Eustáquio Romão (1998); poder simbólico, de Pierre Bourdieu (1989) e a educação como prática de liberdade, de Paulo Freire (1967). Considerou-se como “grande imprensa”, aquela que tem a maior cobertura nacional, audiência e faturamento, sendo monopólio de apenas quatro grandes famílias brasileiras. Do ponto de vista metodológico, será utilizada abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como procedimentos entrevistas com alunos, professores e famílias, além de análise documental.

Palavras-chave: Avaliação. Discriminação. Educação. Imprensa. Sanção.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled “Mass Media *versus* Public School: when the news creates “truths” through symbolic sanction, aims to investigate and analyze the symbolic sanction that the mass media “naturalizes” in the social and historical context of students, families, educators of public schools, by reporting results of institutional evaluations of Basic Education in public schools, as if they were documentaries. The problem that stimulated this research was the concern with the “naturalness” of journalistic statements, when relating children and adolescents from public schools as “those who do not know how to do simple math” and “who are illiterate”, for studying in bad schools. The hypothesis is based on the observation that, the more the mainstream press “naturalizes” these documentaries, the more it strengthens the symbolic sanction that the public school is not of quality. The theoretical framework is based on the concept of evaluation typology, by José Eustáquio Romão (1998); symbolic power, by Pierre Bourdieu (1989) and education as a practice of freedom, by Paulo Freire (1967). It was considered mass media, the one with the greatest national coverage, audience and revenue, being the monopoly of only four large Brazilian families. From the methodological point of view, a quantitative and qualitative approach will be used, using as procedures interviews with students, teachers and families, in addition to document analysis.

Keywords: Discrimination. Education. Evaluation. Press. Sanction.

RESUMEN

La presente disertación, titulada “Gran Prensa *versus* Escuela Pública: cuando la noticia crea “verdades” a través de la sanción simbólica”, tiene como objetivo indagar y analizar la sanción simbólica que la gran prensa “naturaliza” en el contexto social e histórico de estudiantes, familias, educadores de escuelas públicas. al informar los resultados de las evaluaciones institucionales de la Educación Básica en las escuelas públicas, como si fueran documentales. El problema que estimuló esta investigación fue la preocupación por la “naturalidad” de las declaraciones periodísticas, al relacionar a los niños y adolescentes de escuelas públicas como “los que no saben hacer matemáticas simples” y “los que son analfabetos”, por estudiar en malas escuelas. La hipótesis se basa en la observación de que, cuanto más la prensa convencional “naturaliza” estos documentales, más fortalece la sanción simbólica de que la escuela pública no es de calidad. El marco teórico se basa en el concepto de tipología de evaluación, de José Eustáquio Romão (1998); el poder simbólico, de Pierre Bourdieu (1989) y la educación como práctica de la libertad, de Paulo Freire (1967). Fue considerada la “gran prensa”, la de mayor cobertura nacional, audiencia e ingresos, siendo monopolio de sólo cuatro grandes familias brasileñas. Desde el punto de vista metodológico, se empleará un enfoque cuantitativo y cualitativo, utilizando como procedimientos entrevistas a alumnos, docentes y familias, además del análisis documental.

Palabras clave: Discriminación. Educación. Evaluación. Prensa. Sanción.

SUMÁRIO

Apresentação	14
1. Folhinha - a Escola não era Brincadeira	16
2. Aconteceu, Virou Manchete	20
Introdução	37
Capítulo I - Arquitetura do Objeto	59
1. A Educação Básica nas Conferências Internacionais	59
2. A Avaliação da Educação Básica na “Grande Imprensa” Brasileira	64
Capítulo II - O “Minotauro” Internacional e a Cultura do Silêncio	87
1. Introdução	87
2. Construção de Labirintos na Avaliação em Larga Escala: Cultura, <i>Habitus</i> e Pedagogia	89
Capítulo III - Razões Oprimidas	117
1. Pesquisa na Perspectiva da Pedagogia Democrática	117
2. O “Ranqueamento” e a Perversidade do Populismo Midiático	140
3. Sanção Simbólica <i>versus</i> Sanção Jurídica	144
4. Universo Experimental ou um Basta à Cultura do Silêncio	151
5. Universo de Controle e a Visão Adultocêntrica do Erro	167
Capítulo IV - Avaliar a Avaliação e os Fios de Ariádne	179
1. Trocando a Coerção pela Análise dos Dados	179
2. O que é o Ideb	185
3. Onde ficam os Territórios das Unidades Escolares	186
4. Escolas, Ideb e Metas	191
5. Análise das Categorias	205
6. Considerações sobre a Análise dos Dados e Contextos	213
7. Os Fios de Ariádne	218
Considerações Finais – A Urgência de Outros <i>Habitus</i>	221
Referências	234
Apêndices	254

APRESENTAÇÃO

Começo por deixar claro que tratarei com naturalidade a minha trajetória de vida pautada entre dois amores: a escola pública e o jornalismo. Esses dois aparelhos ideológicos do Estado¹ são responsáveis por esta investigação científica. Creio que para uma mulher da ciência não é negado o direito de traçar uma análise crítica dos outros e autocrítica, ao ter como ponto de partida a função social da minha profissão, cuja luta para exercer o controle social das políticas de Estado ou de governos começa nas redações e que, ao longo da minha trajetória, sempre convergiu para o segmento da educação pública.

Para alguns, a descoberta de vocações começa cedo e, nisto, sinto-me honrada, porque foi durante a escolarização primária (Ensino Fundamental I) que descobri que tinha um papel social na minha família, na minha escola e em minha comunidade e, nestes coletivos, conscientemente ou não, éramos seres políticos capazes de gerar impacto social ao apreender as nossas lições.

Do movimento mecânico da mão sobre a manivela do mimeógrafo que estampava o jornal da escola às redações de grandes veículos de comunicação, minha sina estava traçada: viver de palavras.

Ressalto ainda, aos leitores e avaliadores desta dissertação, que, antes da imersão na saga desta tagarela incurável, busquei com muito esforço, uma análise despida de posicionamentos que desfiguram os fatos e mesmo que, para alguns adultos e acadêmicos pareça exagero, ousou afirmar que toda criança nasce pesquisadora – isto daria uma outra pesquisa muito interessante – e que esta pesquisa teve seu início quando conquistei uma vaga na escola pública.

Segundo Paulo Freire, “somente educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos (1989, p. 17). Para alguns, a educação escolar tem o poder de libertar ou aprisionar. Na figura 1 é possível ver com uma aluna da Geração Z observa os dilemas da pesquisadora nascida no século passado.

¹ Expressão empregada por Louis Althusser no estudo sobre a “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, que dispõe sobre o funcionamento do poder e sobre os aparelhos geradores de ideologia, tais como igreja, escola, família, justiça, imprensa, rádio, televisão e o esporte, dentre outros.

Figura 1
Educação como Prática de Liberdade



Fonte: Melissa Romboli, técnica mista, 2022.

De maneira sinérgica aos relatos, fiz uso de subtítulos para homenagear os veículos de comunicação que fizeram e ainda fazem parte do memorial histórico de muita gente dada à leitura ou à audiência deste tipo de documentário de fatos, no formato de jornais, revistas, suplementos, programas de rádio e televisão. É sempre bom lembrar que independentemente da linha editorial, os periódicos relatam histórias de vida, em suas mais diversas expressões.

A observação da criança da Figura 2, não revela que à época a pesquisadora dormia em colchas no chão, mesma base para a feitura das lições de casa, mas demonstra a alegria que é ter um coração de estudante.

Figura 2
Aluna da EMEF Desembargador Amorim Lima



Fonte: EMEF Desembargador Amorim Lima

1. Folhinha² - a Escola não era Brincadeira

Ser filha de pai metalúrgico, mãe costureira e neta de italianos, foragidos da fome e do fascismo, era viver alegre, porém, entristecida. Nesse contexto, o ingresso na escola pública trouxe novas responsabilidades. Assim como milhões de crianças brasileiras, meu trajeto escolar era solitário e pautado por recomendações. Aos seis anos, atravessar a avenida Corifeu de Azevedo Marquês, de mão dupla e sem semáforo, exigia maturidade para não ser a próxima vítima, na lista das muitas crianças e adultos que ali eram atropelados.

Das *Notícias Populares*³ aos *Fatos e Fotos*⁴, não éramos como os “*Brutti, sporchi e cattivi*”, de Federico Fellini; estávamos mais para *Anarquistas, Graças a Deus* (1979), de Zélia Gattai. O desenvolvimento da faculdade de pensar era acompanhado da escuta dos relatos dos mais velhos, da família, dos amigos da família, do noticiário e de tudo aquilo que tem sua origem na infância. Os pensamentos dão margem às dúvidas e curiosidades. Por isto que a rudeza do mundo adulto em tempos de ditadura militar entregava à escola o dever de educar para o conhecimento, para a ordem e para o progresso.

Quando se é criança, viver de perto as pressões sociais e políticas, fruto das lutas de classe e da sujeição dos trabalhadores à ordem dominante, cedo se constata que as longas jornadas de trabalho profissional em casa e na fábrica só davam para alimentar cinco, com muito fubá e pé de galinha.

Minha escola era progressista diante dos desafios de formular projetos para democratizar o país, dominado por militares após o golpe de 1964. Grande parte de nossos professores buscavam disfarçar, mas quase todos eles poderiam ser enquadrados como “comunistas⁵”, mesmo que sem qualquer relação com o “partidão” ou a com a Internacional.

Diariamente, hasteávamos a Bandeira Nacional, entoando hinos patrióticos e, posteriormente a esse rito, dentro da escola e ao som da sanfona, cantávamos animados *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, ou a música *Para não dizer das flores*, de Geraldo Vandré. Embora fosse considerável o número de professores que abominam as práticas de tortura militar, eles nem percebiam que replicavam o modelo estatal, ao nos torturar fisicamente com suas réguas

² Homenagem e alusão ao suplemento infantil encartado aos domingos no jornal Folha de São Paulo que, a partir de 8 de setembro de 1963, tornou-se um dos principais nomes do jornalismo infantil brasileiro, da minha geração.

³ O NP, como era chamado, circulou de 1963 a 2001 e ficou conhecido por suas manchetes apelativas, de caráter erótico, violento de forma irônica.

⁴ Revista semanal de variedades e fofocas, da Editora Bloch, que circulou nas bancas de jornais, de 1960 a 1980.

⁵ Na minha infância, quem fosse contra o regime militar era taxado de “comunista”; escutávamos muito isso em reuniões de família.

de madeira, puxando nossas orelhas, ou nos aprisionando no canto da sala de aula ao lado da lousa, em silêncio e de costas para turma.

Não era considerado tortura psicológica a avaliação da aprendizagem cujos resultados eram estampados pelos famosos “quadros de honra”; tampouco o emprego de expressões como: “Você é burro?”. E mesmo que, na classe, um dos alunos tivesse deficiência física e mental, xingar a todos como “débeis mentais”, infelizmente, era muito comum.

Nota-se que, desde o início, as crianças descobrem obviedades às quais os educadores adultos sequer cogitam transformar. Por exemplo, a disposição arquitetônica de uma sala de aula, que mantém a turma enfileirada – igual à escola dos jesuítas do século XVI –, com a maioria distante do professor. Quem não se sentava na frente, era “enquadrado” como a turma do “fundão”, sempre avaliada como um bando de tagarelas e bagunceiros, condição da qual sempre fiz parte. A avaliação do comportamento impactava a nota geral e isso era para muitos uma espécie de “carma”⁶. Pierre Bourdieu⁷ caracteriza esse juízo professoral avaliativo, em seus *Escritos de Educação*:

[...] não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através [*sic*] de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através [*sic*] das taxonomias socialmente constituídas, portanto tido como sinal da qualidade e do valor da pessoa (1998, p. 193).

Em nome da “boa educação” e da ordem, parte do corpo docente encarnava o papel de inquisidor do conhecimento adquirido e, se o aluno correspondesse à altura de sua “catequese do saber”, não seria contraditoriamente o “Cristo” da turma.

Estes relatos são importantes, porque, se o exercício da pedagogia ou de licenciaturas permitia que um aluno fosse perseguido e crucificado, conforme o humor do professor, a avaliação também poderia ser tendenciosa, ou como falamos no jornalismo, assumir uma linha editorial extremada e radical.

Se os “índios”⁸ – alunos de pouco saber, isto é a maioria de nós – convertidos em “Cristos”, tirassem boas notas, deveriam ter colado e não foram pegos; se não fossem bem nas avaliações, era porque não haviam prestado atenção na aula; se ficavam quietos, estavam

⁶A palavra carma, tem sua origem no sânscrito e significa ação, consequência, fato.

⁷A menção deste autor refere-se diretamente à última fase de suas obras mais militantes e dialéticas.

⁸Não era incomum sermos chamados de “índios”, como algo pejorativo, associado àquele que não compreende o que o branco está falando.

doentes; se falassem, não davam sossego. Esta pedagogia opressora e oprimida⁹ gerava indignação entre os estudantes e dilemas entre alguns professores, já os pais aceitavam bem os castigos, não sendo incomum estendê-los com surras, em casa.

Na hora do recreio¹⁰, eram comuns os questionamentos entre o alunado, tais como: - Se a gente frequenta a escola para adquirir conhecimento não é justo sermos considerados, por nossos próprios professores, como “melhores” ou “piores”, em termos de rendimento escolar. A revolta contra o modelo escolar do século XX não era só dos estudantes brasileiros; a temática virou *hit parade* quando o grupo inglês *Pink Floyd*, lançou a música *The Wall*. Este *rock* tornou-se uma espécie de “hino nacional” dos alunos oprimidos e tocava na maioria das festas de formatura do curso colegial, o equivalente ao Ensino Médio atual.

Uma forma de rebelar-se à ditadura escolar – da qual sempre fiz parte ativamente – era elaborar avaliações manuscritas de fatos históricos das práticas pedagógicas vividas em sala de aula, envolvendo os nossos “piores” e “melhores” professores, atribuindo-lhes notas, recorrendo às charges e caricaturas, cujos relatos polêmicos compunham um verdadeiro *Folhetim*¹¹ da escola primária. Para a nossa alegria, como o exemplar era único, ele sempre caía na mão de um aluno delator, que ofertava o periódico à base do poder escolar: à Diretoria.

Recorrer a um instrumento pedagógico para ir contra o sistema que nos oprimia, era “contracultura e revolução”, posto que ainda era possível ser indiferente ao avanço da Indústria Cultural, por não ter acesso aos meios de comunicação de massa, mas que já era denunciada por Adorno e Horkheimer:

A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (2006, p. 100).

Nós estávamos mais próximos da visão de Francisco Gutierrez, em *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação* (1972), ao comprovar que é possível dar sentido e significado para a vida escolar do aluno a partir de propostas alternativas de aprendizagem, quando os professores fazem uso da produção cultural de massa em relações educacionais que buscam novas propostas de ação. A “turma do fundão” promovia esses processos que

⁹ Referência à obra de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, escrita em 1968, enquanto o autor estava exilado no Chile.

¹⁰ Publicação lançada em 1969, pela Editora Abril, com o objetivo de entreter e educar o público infantil, composta por uma história original, com desenhos para pintar, caça-palavras, jogos de sete erros, além de um brinde.

¹¹ Folhetim era o nome do suplemento dominical publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo* (1977-1989). Foi criado e dirigido por um dos fundadores do polêmico *Pasquim*, o jornalista Tarso de Castro.

auxiliavam o aluno a criar, a criticar, a correr riscos e a soltar a imaginação, em um jornal de uma página.

Naquela época, era rotineiro recorrer à formatação de um jornal ou revista para construção de periódicos escolares, assim como utilizar esses periódicos como suporte para a prática de exercícios relacionados à leitura e à escrita, a partir da localização de letras, sílabas, palavras e, posteriormente, pela pesquisa de temas associados aos conteúdos trabalhados em mais diversas disciplinas, durante o ano letivo. Ressalte-se que os textos jornalísticos eram longos e de grande complexidade, em oposição ao aprendizado proposto pela cartilha *Caminho Suave*¹². Desde cedo, tais noticiosos despertaram interesse por fatos e histórias nacionais e estrangeiras, evidenciadas por notáveis fotografias.

Na EMEF Desembargador Amorim Lima, salvo raras exceções, éramos filhos de movimentos sociais, vivíamos a dualidade da exploração da mão de obra do trabalho e o sucesso profissional com direito à ascensão social só possível de ser obtido pela escolaridade. Por isso, nada passava despercebido à aluna das redes municipal e estadual dos anos 70 a 80 do século XX, contemporânea dos desafios da educação básica não universalizada, evidenciada pelos três turnos, salas com mais de quarenta alunos – pela letra “M”, meu número era de 35 a 38 no diário de classe – ou pela ampliação precária de espaços pedagógicos que poderiam ser, parcial ou integralmente, de “lata” ou “zinco”.

Foi nesse contexto histórico que a avaliação do desempenho educacional passou a ser tema de muita reflexão. O boletim com boas notas e um bom comportamento, não era a única forma de colocar o alunado na “fôrma”, outras avaliações nos impactava a alma.

Segundo Pierre Bourdieu:

A brutalidade manifesta de certas qualificações – que seriam excluídas do uso ordinário onde “servil” por exemplo cede lugar a “humilde (os humildes) ou a “modesto” (as pessoas modestas) – não deve enganar a ficção escolar que quer que o julgamento se aplique ao trabalho, e não ao autor, o fato de que se trata de adolescentes ainda aperfeiçoáveis, portanto passíveis de tratamentos mais rudes e mais sinceros [...] a situação de correção que autoriza que se inflija uma correção simbólica como em outros lugares e outros tempos se infligiam correções físicas, a tradição da dureza e de disciplina que todas as “escolas de elite” têm em comum (“*ad augusta per angustia*”), nada disto é suficiente para explicar a complacência e a liberdade na agressão simbólica que e observam em todas as situações de exame (1998, p. 197).

Na década de 1970, não eram só os estudantes secundaristas que “levavam chumbo” de todo lado, o juízo da professora, era o terror da meninada. Na expressão de José Eustáquio

¹² Nome da obra didática empregada para alfabetização, de autoria de Branca Alves de Lima, que se tornou um fenômeno editorial no território nacional, no século XX.

Romão, vivíamos a avaliação “... que nasce da contradição da autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação”¹³ (2008, p. 57), na perspectiva da ditadura militar, esta avaliação já era cultura no território escolar. A desqualificação do aluno, era pública e notória.

2. Aconteceu, Virou Manchete¹⁴

Foi durante o colegial em “ciências exatas”¹⁵, na Escola Estadual Dr. Virgília de Carvalho Pinto, que a futura jornalista conheceu o conceito de educação como prática de liberdade¹⁶. O gatilho¹⁷ aconteceu ao assistir uma palestra de Paulo Freire. Um senhor mirrado, de fala mansa que, de forma singular, cativou os estudantes ao abordar o poder da alfabetização dos jovens e adultos e do exercício da não rotulação dos “analfabetos”, considerados como sábios em sobrevivência, em circunstâncias mais adversas. Paulo Freire havia feito o “Retrato Falado”¹⁸ dos meus pais e de grande parte da vizinhança do “BNH¹⁹ do Butantã”.

A educação escolar passou a fazer algum sentido e todo aquele fracasso ou sucesso educacional, estampado nas avaliações orais, escritas e transcritas em notas bimestrais e finais, documentadas oficialmente na “Carteirinha Escolar”, de cada ano letivo, revelou que contra os fatos há muito *Argumento*²⁰ e, mesmo sem idade suficiente, os alunos do colegial eram

¹³ Na obra *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*, de 2008, José Eustáquio Romão, vai nos mostrando os limites da prática avaliativa predominante em nossas escolas. Corajosamente, nos capítulos iniciais, retoma a questão da ideologia presente na ciência, na educação e na avaliação da aprendizagem.

¹⁴ Homenagem à *Manchete* (1950), criada pelo ucraniano radicado no Brasil, Adolpho Bloch, que era uma revista semanal de entretenimento, fatos diversos, mas que também apresentava, aos leitores, os avanços da ciência nas mais diferentes áreas do conhecimento. Disponível na Biblioteca Nacional do Brasil. Dentre seus colaboradores, destacavam-se Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Joel Silveira, Orígenes Lessa, Manuel Bandeira, Lígia Fagundes Teles, Elsie Lessa, Fernando Sabino e o ex-presidente Juscelino Kubitschek, entre tantos outros.

¹⁵ Para suprir as deficiências já adquiridas no ensino fundamental, a opção por cursar exatas era para equilibrar a formação escolar, tendo em vista o vestibular. O “colegial” correspondia ao ensino médio atual e, à época, era possível escolher cursar nas áreas de ciências humanas, exatas, biológicas, ou fazer o “normal” para quem quisesse seguir carreira no magistério, desde que se fosse aprovado ou aprovada no “vestibulinho”, já que não havia vagas para todos.

¹⁶ Referência à obra de Paulo Freire (2000) que, nesse contexto exemplifica como foi possível libertar-me da condição de oprimida e me inserir na sociedade com forças transformadoras.

¹⁷ O termo tornou-se uma expressão de gíria, muito usada por jovens, nas redes sociais, quando algum conteúdo causa um efeito por estar associado a temas sensíveis, como como abuso sexual, violência e crimes de ódio, que podem despertar no leitor algum tipo de desconforto ou até mesmo dar início a uma crise de ordem emocional. Neste caso, o termo é empregado porque Paulo Freire era considerado subversivo; sua influência poderia pôr em risco à ideologia truculenta do regime militar.

¹⁸ Homenagem ao quadro estrelado por Denise Fraga, exibido pelo programa Fantástico, da Rede Globo de televisão, que mesclava a encenação de histórias reais enviadas por telespectadores à redação do programa, que passavam a ser encenadas por um elenco de artistas, de forma caricata, lúdica e tragicômica.

¹⁹ A sigla é do Banco Nacional de Habitação. No entanto, era utilizada para denominar conjuntos habitacionais populares.

²⁰ Homenagem à revista *Argumento* (1973-1974), publicada pela editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, e distribuída pela Abril, de São Paulo, sob a direção de Barbosa Lima Sobrinho, tinha no conselho consultivo brasileiro:

estimulados a participar de manifestos em favor da democracia brasileira, sufocada pelo regime autoritário.

Nessa escola pública estadual, os professores não praticavam a avaliação punitiva que, por vezes, justificava a evasão escolar de uns para “ajudar” na composição da renda familiar, “por não se darem bem com os estudos”. Só ingressei no ensino superior, porque meus professores de Física, Matemática e Química fizeram um grande esforço em prol da minha aprendizagem, para que eu avançasse rumo à comunicação social, mesmo que fossem muitas as dificuldades nessas áreas do conhecimento.

Tomada pelo sonho de ser uma repórter da *National Geographic*²¹, e já graduada em Jornalismo (1986), pela Faculdade de Comunicação Social “Cásper Líbero”, minha geografia começou na periferia de São Paulo, onde trabalhei com comunicação no âmbito comunitário, pela produção de informes, murais, painéis, panfletos e jornais. Produzidos manualmente, tinham como referência a consciência da importância da imprensa-educação para a formação política.

A notícia democratizada nesses jornais panfletários fazia muita diferença para comunidades, como da “Turma da Touca”, no Jardim Mitsutani, na “Favela Monte Azul”, no bairro do Campo Lindo e na “Pastoral da Terra” – dentre outros movimentos apoiados pelo Fundo Samuel -, uma organização não governamental não religiosa, mas mantida pela Igreja Evangélica Reformada Holandesa.

No início da carreira, é preciso ver, ouvir e vivenciar os mais diversos setores da sociedade para que a imparcialidade e a ética profissional se sobreponham aos interesses das corporações da comunicação de massa. Não esquentava a cadeira em nenhum lugar: esporte, na TV Gazeta; economia, na Rádio Voz da América, cultura, para governos municipal e estadual, e imprensa especializada.

A avaliação ganhou corpo no meu âmbito profissional, na função de estagiária da Secretaria de Redação da *Folha de S. Paulo*. Era paga para ler e tabular o desempenho dos jornais *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *Jornal da Tarde*, *Jornal do Brasil* e *O*

Érico Veríssimo, Florestan Fernandes, Paulo Duarte, Sérgio Buarque de Holanda, Simão Mathias; no da América Latina: Aníbal Pinto, Octávio Paz, Torcuato Di Tella; e nos Estados Unidos e Europa: Alberto Hirschman, Brian Von Arkadie, Dudley Sears. Na comissão de redação: Anatol Rosenfeld, Antônio Cândido de Mello e Souza, Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso, Francisco Correa Weffort, Leôncio Martins Rodrigues, Luciano Martins, Paulo Emílio Salles Gomes. Infelizmente, a Argumento durou apenas quatro exemplares.

²¹ Fundada em 1888, era a revista oficial da *National Geographic Society*, cujo propósito era divulgar e melhorar o conhecimento geral sobre o mundo, para este fim eram realizadas expedições para diversos países e continentes. Alexander Graham Bell, foi um dos presidentes desta sociedade geográfica fundada nos Estados Unidos. O sonho de ser uma jornalista deste periódico, ainda não foi realizado.

Globo. Neste período, a *Folha de S. Paulo* lançou um importante “Manual de Redação da Folha” (1986) que, embora fosse para circulação interna e formação de seus profissionais, logo virou objeto de desejo dos estudantes de jornalismo e instrumento pedagógico nos cursos de comunicação. O jornalismo também era uma escola e prezava pela formação de qualidade.

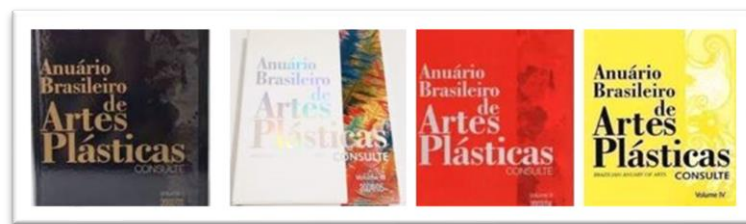
Em 1990, por generosidade de Ana Mae Barbosa, uma das principais referências brasileiras para o ensino de arte nas escolas, pude aprender mais sobre a leitura estética do mundo, trabalhando como assessora de imprensa do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP).

Em 2000, com a historiadora, jornalista, crítica de arte, museóloga e uma liderança feminina contra o golpe militar, Radha Abramo²², aprendi, em um “ano sabático”, que todos aqueles que alcançam a erudição deveriam obrigatoriamente defender o acesso à cultura e à educação. Ela era responsável pela gestão democrática e curadoria do Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo.

O resultado deste incentivo transformou a pesquisa sobre a arte dos Povos Ancestrais do pré-Brasil com a Arte Moderna da Semana de 1922 (figura 3), em quatro volumes sobre a História da Arte no Brasil, pela Editora Roma.

Figura 3

Anuário Brasileiro de Artes Plásticas (v. I-IV, 2000-2004)



Fonte: Editora Roma

Com seus incentivos, tornei-me pesquisadora autodidata em História da Arte Brasileira, oportunidade em que escrevi sobre artistas plásticos em catálogos de arte, revistas, Suplemento Feminino do jornal “Estadão” e publiquei três anuários de “Artes Plásticas Brasileira”,²³ reconhecido por sua contribuição à História da Arte nacional.

²² O Centro de Documentação Cultural “Alexandre Eulálio”, da Universidade Estadual de Campinas, organizou o Fundo Radha Abramo (2021), com toda a contribuição que esta mulher incrível produziu ao longo da vida.

²³ O Jornal da USP repercutiu o trabalho disponível no [link](http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp623/pag1011.htm) <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp623/pag1011.htm>.

Entre 2005 a 2011, sob a direção de José Amâncio Pedreira, também diretor Institucional da TV Record e de Ivanildo Lourenço, presidente do Instituto Ressoar, recebi a missão de fazer com que a “comunicação seja um instrumento de educação e formação para o ser integral e participativo, consciente e solidário, independentemente de classe social, da capacidade intelectual e motora, da formação cultural, da etnia, da crença ou religião, da nacionalidade”²⁴, ao assumir a direção do programa semanal, de responsabilidade social da TV e Rádio Record.

O Programa Responsabilidade Social no Ar (Ressoar)²⁵ era uma revista televisiva do terceiro setor sobre cidadania, voluntariado e responsabilidade social, com vinte e oito minutos de arte, transmitido em rede nacional, pela TV Record e, para o estrangeiro, pela Record Internacional. Com apresentadores voluntários, dentre os quais destacavam-se a atriz Bianca Rinaldi e Dudu Braga – o primeiro âncora de televisão cego –, mantínhamos uma relação democrática de participação de todos os envolvidos na produção, a produção do programa era aberta às discussões dos temas e dos problemas abordados, buscando possíveis saídas pela realização de projetos. Em 2007, com a inauguração da Record News, o programa ganhou uma hora de arte, com apresentação da jornalista Chris Flores. Tínhamos liberdade editorial, o que é um sonho para qualquer jornalista ou comunicador social. Exercíamos a profissão em consonância com Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros²⁶, ao “... realizar intercâmbio de conhecimentos, tecnologias e experiências entre diferentes setores da sociedade brasileira e, com isto, promover a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos, baseada no respeito mútuo e na defesa do meio ambiente”²⁷.

Na figura 4 é evidenciado o intenso convívio com alunos da Educação Infantil, na Escola Nova Canaã, Bahia (2010); com universitárias egípcias, durante a cobertura da *Imagine Cup*, realizado pela *Microsoft*, no Egito (2009); com alunos da Educação Básica, em mutirão de saúde, na cidade de Caetité, Bahia (2010); e com os adolescentes do Ensino Médio, participantes do Curso Ressoar Multimeios, realizado no Morro Dona Marta, Rio de Janeiro (2010).

²⁴ Pilar do Instituto Ressoar e Programa Ressoar, Relatório de Sustentabilidade 2006. Acessado em 20 de junho de 2021.

²⁵ A linha do tempo do programa está disponível em março de 2022: <https://www.ressoar.org.br/sobre-nos/nossa-historia>

²⁶ O Código de Ética dos Jornalistas fixa as normas a que deverá subordinar-se a atuação do profissional nas suas relações com a comunidade, com as fontes de informação e entre jornalistas, da Federação Nacional dos Jornalistas (2007).

²⁷ Extraído do Balanço Social 2006, do Instituto Ressoar, do qual fui autora.

Essa unidade étnica básica não significa, porém, nenhuma uniformidade, mesmo porque atuaram sobre ela três forças diversificadoras. A ecológica, fazendo surgir paisagens humanas distintas onde as condições de meio ambiente obrigaram a adaptações regionais. A econômica, criando formas diferenciadas de produção, que conduziram a especializações funcionais e aos seus correspondentes gêneros de vida. E, por último, que introduziu, nesse magma, novos contingentes humanos, principalmente europeus, árabes e japoneses. Mas já o encontrando formado e capaz de absorvê-los e abasileirá-los, apenas estrangeirou alguns brasileiros ao gerar diferenciações nas áreas ou nos extratos sociais onde os imigrantes mais se concentraram (RIBEIRO, 1995, p. 21)

Convivi com muitos povos, dentro de uma mesma nação, relacionando-me semanalmente com projetos pedagógicos, nem sempre escolares, dos mais criativos e diversos. Foram cerca de duas mil seiscentos e oitenta e oito histórias brasileiras, documentadas e transmitidas pela TV Record e pela Record Internacional, além de programas especiais dirigidos em Portugal, México e Egito.

Matérias sobre a Aldeia Escola do Povo Zoró, cuja cultura estava ameaçada diante do cerco dos fazendeiros e demais exploradores dos recursos naturais, no Mato Grosso; sobre o primeiro assentamento do Movimento dos Sem-Terra de estudantes técnicos agrícolas, em Pedro II, no Piauí; sobre o combate ao trabalho infantil feito pelo "Projeto Cabra-Escola" que, pela doação de uma cabra, a família mantinha crianças matriculadas nas escolas e em atividades de contraturno escolar, oferecidas do Movimento de Organização Comunitária, no sertão de Feira de Santana, na Bahia.

Visitei projetos em favelas, inclusive de Curitiba, das crianças que cantavam no Coral Infantil do banco HSBC, durante o Natal, no Palácio Avenida. No Capão Redondo, conheci a "Pedagogia do Arco-Íris", de Dagmar Garroux, da Casa do Zezinho, onde crianças e adolescentes poderiam viver o desenvolvimento da autonomia de pensamento e de ação a partir de educação pelo ser (Espiritualidade), conhecer (Ciências), saber (Filosofia) e fazer (Arte). Visitei ainda, na Rocinha, a oficina de alta costura artesanal da "Coopa-Roca", que gerava renda para que as mulheres pudessem trabalhar em casa e, assim, acompanhar de perto a vida escolar de seus filhos.

Descobri, com Valdir Cimino, que o hospital também vira espaço de leitura para crianças em tratamento de doenças crônicas e agudas, e com a Casa Hope, Ronald McDonald, que o ensino fundamental também é cursado em hospitais e casas de apoio, por crianças em tratamento do câncer. Descobri que na Floresta Municipal "Irmãos Villas Boas", de Botucatu, há uma Escola do Meio Ambiente (EMA), cuja atuação em educação ambiental, vivências socioambientais e pesquisas promove ciência a céu aberto, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Percorrendo muitos municípios brasileiros, vendo e escutando muita gente e nisso inclui-se políticas públicas desenvolvidas por gestores públicos comprometidos com o Brasil. Não foi raro deparar com parcerias público-privada exitosas, capazes de elevar o Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) e erradicar o analfabetismo de uma cidade inteira, contando com o apoio voluntário e cidadão, como visto em Araçoiaba, no estado de Pernambuco, com o Projeto Mais Vida. A iniciativa e investimento do Instituto Unilever mobilizou parcerias com diversas organizações e com o governo local, espelhando uma frase muito popular do também pernambucano Paulo Freire: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (1987, p. 68).

Os documentários frutos do escutar, ver, tocar, sentir, dialogar e registrar a história de lideranças populares, de movimentos sociais e de organizações não governamentais, de gestores escolares, professores, educadores, crianças, jovens, e de gente famosa na ciência, educação, cultura, esporte, entre outros, inspiraram a criação do Quadro *Ressoar Gente*. Na figura 6, a cientista Mayana Zatz fala sobre sua trajetória no ensino, pesquisa e nas ações de impacto sociais.

Figura 6
Ressoar Gente I



Fonte: Ressoar Gente, Mayana Zatz (2010)

Carlinhos Brown, Daniela Mercury, Ana Moser, *Magic Paula*, Cafú, Dyego Hipólito, Prof. Roberto da Silva, Ziraldo, Mayana Zatz, e como visto na figura 7, o ambientalista Paulo Nogueira, que pouco antes de falecer concedeu uma entrevista exclusiva para o quadro. Foram retratadas cerca de 100 histórias de vida.

Figura 7

Ressoar Gente II



Fonte: Ressoar Gente, Paulo Nogueira (2011)

Em 2009, fiz parte de vários projetos de caráter multidisciplinar, como o *Ressoar Multimeios*²⁸, realizado em parceria com a organização *Nós do Centro*, Fundo Municipal para a Criação e Adolescente (FUMCAD) e faculdades particulares, como a Impacta Tecnologia e Anhembi Morumbi. Como voluntária ministrei aulas sobre direção de fotografia, direção de externas e roteiro.

Na figura 8, um dos muitos Trabalhos de Conclusão de Curso. No Blog era possível ler texto, ver fotos e cenas das aulas ministradas. Aprendi com estes alunos que ensinar exigia segurança, competência profissional porque generosidade é algo que brota, quando a relação é dialética e dialógica.

Figura 8

Blog Ressoar Multimeios Barueri



Fonte: Blog Multimeios Barueri²⁹

²⁸Nós queríamos fazer projetos, mas o destaque era sempre para os parceiros:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=123658>

²⁹Cobertura da formação disponível: <https://multimeiosbarueri.wordpress.com/2011/09/12/aula-com-magali-romboli-no-curso-ressoar-multimeios> Acesso: 12 de janeiro 2022.

Este projeto de educomunicação se destinava aos alunos do 3.º ano do Ensino Médio em situação de vulnerabilidade social, para a apropriação dos multimeios da comunicação, a fim de terem uma visão crítica sobre os próprios veículos dos *mass media*, utilizando e produzindo fotografia, rádio, televisão, *sites* e *blogs*. Combinavam reflexão e prática, com ênfase na elaboração e implementação de projetos comunicativos, inclusive, para a geração de renda, em São Paulo, Barueri e Rio de Janeiro, neste último caso, mais especificamente, no Morro Dona Marta.

Na figura 9, um exemplo de que espaços urbanos também eram convertidos em salas de aula pública. As aulas eram compartilhadas com os colegas de profissão de atuação técnica, como câmeras, operadores de áudio, iluminadores.

Figura 9
Aula Direção de Externas



Fonte: Blog Multimeios Barueri³⁰

O Instituto Ressoar também era mantenedor da Escola de Educação Básica da Fazenda Canaã, na cidade de Irecê, sertão baiano. Realizava campanhas para arrecadação de recursos para a Sociedade Pestalozzi, educação inclusiva e atendimento clínico.

O jargão televisivo “Quem sabe faz ao vivo” era mantra em nossa redação; valorizávamos e incentivávamos o voluntariado com o “Dia de Fazer a Diferença”, com transmissão das ações em tempo real, envolvendo funcionários e parceiros da TV Record, no Brasil, Portugal, Angola, Moçambique e África do Sul.

Foi com a criação do Prêmio de Reportagem Jovem Protagonista³¹, uma parceria entre o Instituto Faça Parte, Rede Record, Record News e Instituto Ressoar, que passei a ter contato

³⁰ Cobertura da formação disponível em: <https://multimeiosbarueri.wordpress.com/2011/09/12/aula-com-magali-romboli-no-curso-ressoar-multimeios> Acesso: 12 de janeiro 2022.

³¹ O incentivo à produção intelectual de estudantes de Ensino Médio, de todo país, ganhou reconhecimento da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), como visto em matéria disponível, no site

com organizações do terceiro setor ligadas à educação, como o Movimento Todos pela Educação, que contava com apoio da sociedade civil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime). Em 2006, mobilizou a sociedade:

Deve-se despertar em cada um dos brasileiros uma obstinação e uma indignação pela situação em que nós estamos na educação. Queremos atingir uma educação de qualidade de ensino para todos porque só assim o Brasil será um país diferente, socialmente e economicamente (AGÊNCIA BRASIL, 2006, p. 6 e 9).

A partir deste momento, passamos a roteirizar e produzir campanhas institucionais com âncoras do jornalismo e apresentadores, com dicas diárias para estudantes e famílias, cujos temas foram apontados por professores de redes públicas e particulares de ensino como relevantes para o dia a dia do estudante. Na figura 10, a adesão voluntária do *casting* fortalecia o teor da informação compartilhada em rede nacional, e retransmitida pela Record Internacional.

Figura 10
Campanha Educação de Qualidade - Celso de Freitas



Fonte: TV Record

A mensagem tinha por meta incentivar práticas que valorizam o trabalho dos educadores nas escolas e o papel das famílias, em casa:

da Undime Nacional <https://undime.org.br/noticia/faca-parte-divulga-os-semifinalistas-do-premio-de-reportagem-jovem-protagonista>. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

Muita gente se esquece que a educação de qualidade começa em casa, os pais podem não perceber, mas estão o tempo todo dando exemplos para seus filhos. Desde a forma como comentam uma notícia na tv, até o modo como fazem as suas compras, por isto o mundo melhor que você tanto quer para o seu filho, começa aí na sua casa. Dê bons exemplos (CELSO FREITAS, Record, 2009).

Transmitidas em rede nacional, ao longo da programação ou em horário nobre e para mais de cem países pela Record Internacional, dicas rápidas como a da jornalista Luciana Liveiro (figura 11), ficaram famosas:

Tem gente que vai à escola só pensando em diploma, mas ele sozinho não faz milagre, não dá emprego, é preciso aprender, estudar e se dedicar. Incentive o seu filho a prestar atenção às aulas, a ler e fazer o dever de casa longe da tv, não deixe que ele falte por qualquer motivo, assim ela vai ganhar não apenas um diploma, mas conhecimento (LIVIERO, 2009).

Para surpreender os telespectadores, por vezes parte da campanha era ilustrada com cenas de escolas públicas que demonstravam interesse em se ver representadas. Na figura 11, a dica sobre a importância da família na educação escolar, eram transmitidas em rede nacional, ao longo da programação ou em horário nobre e para mais de cem países pela Record Internacional.

Figura 11

Campanha Educação de Qualidade – Escola e Família



Fonte: TV Record

Quando se trabalha na “Grande Imprensa”, os números são sempre grandes: foram mais de trezentos programas veiculados na Rede Record, Record News e Record Internacional.

Cobrando a *Imagine Cup*³² (2009), convivi com dez mil estudantes de todos os continentes, na cidade do Cairo, no Egito.

Durante o II *Encuentro de Rectores* Universia México (2010), na cidade de Guadalajara, conheci cerca de quinhentos reitores de instituições de ensino superior, de quinze países da América Latina, África, Europa e Ásia. Na ocasião, tive contato com uma diversidade projetos pedagógicos, políticas públicas com visão de longo prazo, saber mais sobre avaliação institucional e da aprendizagem, financiamento estudantil, aspectos associativos entre formação profissional e mercado, mobilidade estudantil e desenvolvimento social, como prioridades para o aprendizado dos jovens ingressantes no ensino superior mundial.

Em 2007, fui convidada para dar aula no curso de Pedagogia, da Faculdade Paulista de Educação e Comunicação, na disciplina "Currículos e Ensino por Projeto Interdisciplinar". A instituição de ensino superior concebida pelo filósofo e pedagogo Claudino Piletti, doutor em Educação (USP), e pela pedagoga e gestora municipal de Ibiúna, Professora e Mestre, Maria da Glória Piletti, tinha um projeto institucional inovador. Neste sentido, estar na sala de aula, na condição de professora de futuros professores, foi minha primeira oportunidade acadêmica de fazer oposição a uma escola jesuítica viva no século XX e ao fato de que, se o aluno sai da escola ou da faculdade sem aprender, estamos gerando uma outra forma de exclusão.

O conteúdo programático da minha aula permitia trabalhar por projetos e a construção de dinâmicas muito semelhantes ao trabalho nas redações. Os futuros professores eram inspirados a criar o hábito da leitura e da escrita; desenvolver a capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações a partir de temas de influência sobre a vida cotidiana; estimular a capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; ter o hábito da leitura crítica quanto ao noticiário veiculado pelos meios de comunicação, não só dos periódicos mas, também, de programas de entretenimento; desenvolver a capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação e, por fim, desenvolver a capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo a partir de uma tema comum a todos.

As dinâmicas avaliativas asseguravam a autoavaliação, a avaliação coletiva a partir da aplicação de exames, como o objetivo claro de subordinar o ensino à aprendizagem, para que os estudantes conquistassem a autonomia para organizar e realizar planos de aula, vida e projetos pessoais e serem capazes de fazer valer direitos, interesses e necessidades.

³² A *Imagine Cup* tornou-se a principal competição de tecnologia estudantil do mundo. Capacita os alunos para liberar seu gênio criativo e criar soluções que abordam problemas do mundo real que a sociedade enfrenta hoje. A vitória brasileira pode ser vista no *site* oficial do evento; <https://news.microsoft.com/2009/07/07/microsoft-announces-imagine-cup-2009-worldwide-winners/>, acessado em 12 de janeiro de 2022.

Era necessário mostrar que era possível pensar, elaborar e avaliar a aquisição de conhecimentos e práticas pedagógicas, garantindo direitos essenciais para o desenvolvimento humano, sem com isto perder a gentileza do convívio.

Segundo Paulo Freire: “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (1996, p. 23).

Foi neste convívio universitário, com estudantes de escolas rurais e urbanas da cidade de Ibiúna, que a ciência da Pedagogia da Comunicação, ou dos meios de comunicação, mais conhecida no Brasil como “Educomunicação”, descreveu o que na prática eu tinha por ofício: era educadora dentro e fora da redação ao desenvolver projetos de mobilização social.

Em 2013, fui convidada pela gestão do Prefeito Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), para assumir a direção de comunicação e imprensa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Representar os interesses de cerca de 900 mil alunos e 83 mil profissionais de educação, era voltar para a realidade das minhas origens educacionais e para minha rede de ensino. Foi nesse momento, que a jornalista e a professora descobriram o tema de sua pesquisa: “Grande Imprensa” *versus* Escola Pública: quanto a notícia cria ‘verdades’ por meio da sanção simbólica”.

Diferentemente do meu tempo em que a avaliação punitiva era feita apenas pelo corpo docente, passei a ter que enfrentar, profissionalmente e com muita ética, a desqualificação sistemática da educação municipal pela imprensa, que penalizava a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) ao opor-se à gestão do Partido dos Trabalhadores.

É necessário discordar de Max Weber na menção em *A política como vocação*, ao referir-se aos jornalistas:

É de mencionar, por exemplo, a circunstância de frequentar os salões dos poderosos da terra, aparentemente em pé de igualdade, vendo-se, em geral e mesmo com frequência, adulado, porque temido, tendo, ao mesmo tempo, consciência perfeita de que, abandonada a sala, o anfitrião sentir-se-á, talvez, obrigado a se justificar diante dos demais convidados por haver feito comparecer esses “lixeiros da imprensa” (2006, p. 84).

Da mesma forma que era e ainda é inaceitável, em um regime democrático desqualificar a imprensa como aquela que espalha a sujeira³³, dado o controle social que os veículos de comunicação podem exercer sobre os fazedores de políticas públicas e de Estado. Éramos alvo

³³ “Lixeiros da imprensa” lembra o termo em inglês *muckraker*, que ficou popular quando Theodore Roosevelt fez referência aos repórteres e a seus patrões, quando questionado sobre a construção do Canal de Suez, pelo jornal *Word*, Joseph Pulitzer.

de incessantes críticas, denúncias, mas também recorriamos à imprensa para nos posicionar quanto à herança de sete anos da gestão do prefeito do mandato anterior, mesmo que este político estivesse em aliança com a liderança nacional do Partido dos Trabalhadores. Para Eugenio Bucci:

[...] a liberdade de expressão significa exatamente isso: os cidadãos, todos eles, não apenas os jornalistas, têm o direito – e devem ter os meios – de declarar, informar, manifestar qualquer coisa que bem entendam, a qualquer momento, sobre o que quer que seja” (2009, p. 12).

E por este direito de expressão, a que quem também está no governo recorre, para esclarecer a sociedade sobre fatos que justificaram, por exemplo, crianças matriculadas em escolas que não existiam, ou não estavam prontas, como visto na matéria publicada por Fernanda Barbosa, do jornal *Agora* e de Fabio Takahashi, do jornal *Folha de São Paulo*: “Passadas duas semanas do início das aulas na rede municipal paulistana, quase 4.000 crianças já matriculadas não conhecem suas novas escolas, que estão ainda em construção. Ao menos 1.600 delas deveriam estar em creches, mas estão sem atendimento” (2013, *front page* Educação).

Na prática, estar à frente da comunicação e imprensa da Educação Municipal de São Paulo era como viver a *Guerra dos Mundos*³⁴ entre a imprensa regional e nacional e a escola pública municipal. Em nome do controle social do Estado, eram comuns os noticiosos e os documentários de fatos colocarem-se na contramão das preocupações e perspectivas que garantiriam a legitimidade social à educação básica pública.

Mesmo que estivéssemos pedagogicamente corretos, com o fim da licitação e compra de canetas da marca Bic, azuis e vermelhas, para crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental, a manchete estampava “Haddad reduz kit entregue a estudantes e corta até caneta” em matéria assinada por Fabio Takahashi, para a *Folha de São Paulo* (2014, *frontpage* Educação).

A difusão de conceitos pejorativos mobilizava ações em que estudantes, famílias e educadores deixavam de ser cidadãos de direitos para serem consumidores das mensagens massivas. O discurso midiático mesclava aspectos pedagógicos, políticos e partidários, de modo geral, sob uma ótica economicista. Distantes da imparcialidade, esse conjunto de opiniões editoriais discriminatórias e desrespeitosas aos profissionais da educação, aos estudantes e às famílias de escolas públicas passou a homogeneizar o discurso periodista de tal forma que

³⁴Filme ficcional em que o planeta é atacado por alienígenas, que surgem do solo, que devoram, indiscriminadamente, adultos e crianças.

acabava por sancionar a naturalidade de uma espécie de selvageria vocabular, como sendo o consenso da opinião pública, conceituado como “campo jornalístico” e “poder simbólico”, por Pierre Bourdieu.

Reforça-se, aqui, que a pesquisadora fora convidada para compor um quadro técnico da Secretaria Municipal de Educação, sem ser filiada ao PT, por acreditar em um Plano de Governo³⁵ vitorioso nas urnas, que previa a implantação do Programa Mais Educação São Paulo³⁶, cujos pilares eram: qualidade social do ensino e da aprendizagem; o desenvolvimento de um sistema democrático de gestão pedagógica, aliado a um amplo sistema de formação de educadores da rede municipal de ensino e planejamento de atendimento à demanda, em suas múltiplas faces, focadas na ampliação da rede e na melhoria dos equipamentos.

Ser alvo de denúncias vindas de lideranças de outros partidos era praxe; de profissionais da educação insatisfeitos com a vitória de um oponente político fazia parte do debate democrático, inclusive dar conta do “fogo amigo³⁷”; mas, nada se comparava a estar na linha de frente de veículos de comunicação, em alguns casos, cujos âncoras queriam audiência, por serem candidatos a candidatos em eleições passadas ou futuras.

Um dia após a posse, em 1.º de janeiro de 2013, a “Grande Imprensa” já demonstrava como seria sua relação com a gestão do ex-ministro da educação do Governo Federal. A diferença de comportamento das redações logo foi notada pela equipe da Assessoria de Comunicação e Imprensa da SME de São Paulo, a mesma que outrora atendera à gestão do Prefeito e do Secretário de Educação anteriores.

“A imprensa ficou esquizofrênica”. Este foi um comentário de um colega da imprensa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cuja fonte será preservada, diante das oitenta denúncias que chegaram já na “conta” do prefeito e de seu Secretário Municipal de Educação, no dia 2 de fevereiro de 2014, com prazo inferior a oito horas para apuração e devolutiva às redações.

Aos poucos, o contato com os jornalistas “setoristas da educação”, foi revelando diagnósticos e tendências de abordagem. Salvo por raríssimas exceções, esses colegas também cobriam pautas policiais, desgraças de todo tipo (enchentes, acidentes e trânsito etc.), eventos culturais ou política. A maioria deles não havia estudado em escolas públicas, mesmo que

³⁵ “Um Tempo Novo Para São Paulo”, Plano de Governo, Haddad Prefeito 2012.

³⁶ Programa “Mais Educação São Paulo {Subsídios para a Implantação}, São Paulo, janeiro, 2014.

³⁷ Gíria para quem, mesmo sendo do mesmo partido político, faz denúncia para derrubar cabeças ou enfraquecer quem está no comando.

alguns deles fossem filhos de professoras e diretoras de redes municipal e estadual de São Paulo.

A apuração dos fatos ou denúncias interferia na rotina escolar, tomava tempo de professores, diretores, supervisores e até de diretores regionais; trabalhávamos para o povo da redação. Esta apuração profissional se transformava em uma nota – que não poderia ultrapassar duas linhas porque não tínhamos muito espaço. Logo percebemos que a resposta não interferia no conteúdo da notícia e que a matéria parecia estar pronta. À esta altura, com 27 anos de profissão, tendo atuado em todos os lados do “balcão”³⁸, se havíamos falhado, o erro era assumido e a solução apresentada. Como o resultado das apurações feitas com famílias, alunos, professores e gestores, era traduzido em um texto “ enxuto”. Nem sempre esta “simplificação editorial” era publicada na íntegra pelos veículos, o que gerava grande revolta junto à comunidade escolar, que acompanhava de perto a repercussão da notícia.

Por uma decisão inédita e que só durou quando de minha permanência no cargo público, passamos a publicar, no Portal da SME – canal oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo –, as respostas/notas apuradas na íntegra, para que a população e a comunidade envolvida diretamente no tema da matéria, pudessem acompanhar o que aconteceu e o que a mídia publicara.

Reportagens confusas cuja responsabilidade não deveria ser vinculada à Pasta, eram comuns até por veículos que tinham outra linha editorial, como visto na Revista *Crescer*, da Editora Globo, veiculada em 22 de outubro de 2014, cujo título induz a falta de água em escolas municipais da capital: “Falta de água em escolas municipais de SP”, quando na realidade, no corpo do texto a repórter menciona: “Na rede municipal, nossas escolas já contam com um bom reservatório e temos autorização para a compra de caminhões-pipa, disse a assessora Magali Romboli”. Em parágrafos, como “Segundo ela, as escolas municipais têm desenvolvido um planejamento desde julho, evitando o desperdício de água”, são completamente contraditórios com o título, ou melhor dizendo, um modelo de *fake new* aceitável.

Não é utopia ter compromisso para ser um bom jornalista, ou assessor de imprensa. Este é o nosso ofício e a razão pela qual sou jornalista desde “criancinha”. No entanto, o jogo do poder e a mordaza editorial são fruto da opressão para manutenção do emprego e revelam como é “normal” aceitar a linha editorial desta ou daquela empresa jornalística. Desde a criação de um dos primeiros jornais do Brasil-Colônia, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, a ideologia de seu noticiário correspondia aos interesses da Coroa Portuguesa.

³⁸ O uso da palavra refere-se para jornalistas que migraram das redações para assessorias de imprensa públicas ou de organizações.

Essa prática tendenciosa transformada em cultura, vem se consolidando século após século, de geração a geração, o “estigma da indignidade” do povo brasileiro e o complexo de “vira-lata” sobre aqueles que representam a maioria da população brasileira.

A pressão do pensamento hegemônico enraizado na mente de quem é ou conta com apoio da “Grande Imprensa”, “institucionaliza” o fato de que todos nós nos julgamos a nós mesmos e julgamos os outros baseados em uma premissa do “reconhecimento social”:

Então, é por isso que se dá, nos meios de comunicação de massa, ênfase especial à violência associada à pobreza, à ignorância e à miséria. É o medo dos de baixo – que, um dia, podem se revoltar – que motiva os de cima a manterem o estigma sobre a ideia de direitos humanos (BENEVIDES, 2013, p. 40).

A naturalização da pobreza sanciona junto à opinião pública a predestinação fatalista e discriminatória dos mais pobres, para Jürgen Habermas:

Os canais de comunicação da esfera pública engatam-se nas esferas da vida privada – as densas redes de interação da família e do círculo de amigos e os contatos mais superficiais com vizinhos, colegas de trabalho, conhecidos etc. – de tal modo que as estruturas espaciais de interações simples podem ser ampliadas e abstraídas, porém não destruídas. De modo que a orientação pelo entendimento, que prevalece na prática cotidiana, continua valendo também para uma comunicação entre estranhos, que se desenvolve em esferas públicas complexas e ramificadas, envolvendo amplas distâncias (HABERMAS, 2003b, p. 98).

Diante dos ataques cotidianos à educação pública feitos pela imprensa nacional, coube à assessoria de imprensa da SME promover muita roda de conversa para superar a tristeza, a desmotivação e a revolta que uma notícia tendenciosa ou carregada de forte manipulação gerava entre os profissionais da educação dos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e dos profissionais e comunidades das escolas alvo dos noticiários negativos.

Em uma espécie de “morde e “assopra”, a manipulação da população pela *mass media* era grande: ora o microfone era aberto para a reclamação popular, ora a imprensa da SME era procurada por um bom projeto pedagógico, uma professora exemplar, ou atividades que só aconteciam todos os dias nos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Diante da observação diária das **sanções simbólicas** que estes documentos midiáticos geravam no ambiente político-pedagógico, de uma das maiores redes de ensino do país, esta pesquisadora sempre manteve firme a posição, junto à sua equipe composta por professores municipais que atuavam como professores orientadores de informática educativa (POIE), sobre a importância do controle social do jornalismo sério e a incomensurável necessidade de que escola pública não aceitasse, com naturalidade, ofensas e desqualificação em grande audiência.

Para agravar o quadro, o prefeito de São Paulo (mandato 2013-2016), defendia abertamente a avaliação da aprendizagem em larga escala e como os resultados dos exames nacionais refletiam um desempenho abaixo da meta prevista pelo Ministério da Educação. O compêndio midiático era um verdadeiro “banquete” para alimentar a paixão e sagacidade dos veículos de comunicação.

Por isto, a partir de 2013, o tema da avaliação educacional passou a ocupar maior centralidade na trajetória profissional da autora desta dissertação diante do choque de culturas, a partir da convivência com diretores, professores e coordenadores pedagógicos atuantes de uma mesma rede, cuja disparidade socioeconômica era gigante em uma única Diretoria Regional de Educação, com os quais mantenho convívio até os dias de hoje, por meio digital.

As pessoas que ascenderam socialmente, por vezes podem ter esquecido que “a escola pública é a maior invenção do mundo e a única capaz de integrar o Brasil na civilização vigente” (RIBEIRO, 1997, p.230).

Avaliar em educação deveria retomar o significado original do termo latino *valere*. *Valere* é ter saúde, vigor, força. No entanto, a avaliação educacional em larga escala está diretamente relacionada à mais-valia, que permite estimar, calcular o valor daquilo aquilo que se explora do produtor direto e, por meio dessa pedagogia perversa que inclui a avaliação somativa, vem solapando a saúde dos profissionais da educação, impactando a autoestima dos estudantes e criando precedentes para o julgamento midiático.

INTRODUÇÃO

A problemática que estimulou esta pesquisa foi a preocupação com a “naturalidade” e a frequência de afirmações jornalísticas que relacionam crianças e adolescentes de escolas públicas como “aquelas que não sabem fazer contas simples”, “por estudarem em escola ruins”, a partir dos resultados das avaliações institucionais da Educação Básica, concomitantemente, a uma aparente “apatia” e aceitação por parte da sociedade diante da evidente desqualificação sofrida pelos estudantes avaliados.

Desde as primeiras edições das avaliações institucionais em larga escala, o Ministério da Educação do Brasil passou a fornecer dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais de todos os entes federativos (municípios, estados e Distrito Federal) para os veículos de comunicação de massa, considerados como interlocutores da sociedade em geral.

De acordo com Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003), para uma reflexão sobre a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), concebida no Governo de Fernando Henrique Cardoso, é preciso lembrar que, neste período, o Estado instrumentalizou a coerção do mais alto grau, cujo efeito desagregador e ineficaz evidencia o fracasso das políticas públicas adotadas pelo próprio Ministério da Educação, quando da coleta de dados.

Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que desconsidera, inclusive, os diferentes Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) por município e demais entes federativos. Sua elaboração não envolveu os profissionais da educação da Educação Básica que trabalham diretamente com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Tal política passou a escancarar uma grande deformação do conceito do que vem a ser “Educação de Qualidade”, que é dever do Estado e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Ressalte-se, ainda, que o Ministério da Educação (MEC) só permite a divulgação dos resultados apurados com os exames feitos por estudantes de escolas públicas e, mesmo que estudantes de escolas particulares participem destas avaliações, seus resultados nominais são preservados da exposição pública, alegando sigilo dos dados.

Por isso que, respeitado o direito de preservar a fonte jornalística (art. 5.º, inciso XIV) e o direito de acesso à informação, “... resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”, (Constituição Brasileira, 1988), nesta pesquisa, não foi possível apurar como alguns veículos de comunicação têm acesso aos dados de escolas particulares para

estabelecer comparação qualitativa e, com isso, estabelecer uma classificação – “ranqueamento” na linguagem popular docente – por municípios ou estados, entre escolas públicas e privadas. A mencionada informação, até o momento, não foi possível de ser obtida no Portal da Transparência do MEC.

Ao não considerar as condições de oferta da educação por parte dos municípios, estados e União, não será exagero falar que, desde que esta prática foi institucionalizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e consolidada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³⁹ (Inep), as avaliações institucionais aplicadas em larga escala em estudantes das vinte e sete unidades federativas do Brasil, nunca, em sua totalidade, cumpriram as metas estabelecidas para os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, tampouco para o Ensino Médio, mesmo que já tenham se passado quase três décadas da aplicação de algum tipo de avaliação institucional, em larga escala, no País.

Segundo o Inep, autarquia federal ligada ao Ministério da Educação (MEC), e o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb), a realização de um conjunto de avaliações externas e em larga escala, por meio de testes, questionários e provas, cujos resultados indexados ao Censo Escolar – diagnóstico de taxas de aprovação, reprovação ou abandono – irão compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Estes dados devem oferecer subsídios para a melhoria do ensino oferecido pelas redes de ensino municipal e estadual, em todo o território nacional:

[...] principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (BRASIL, 2002, p. 9).

O que esta pesquisa observou é que, desde que estas avaliações em larga escala começaram a ser aplicadas, o grande êxito do MEC tem sido o de anunciar seus resultados e convocar coletivas de imprensa, independentemente do fracasso apurado. É como se os resultados dos índices identificados não tivessem qualquer relação com a função da pasta do governo federal, que tem por premissa analisar os resultados e propor encaminhamentos e oferecer subsídios para os municípios avançarem em políticas públicas, de acordo com suas realidades regionais.

³⁹ O educador Anísio Teixeira não merece ter seu nome relacionado a uma instituição que oficializa a discriminação e comprova a intencionalidade do Estado em não prover educação pública de qualidade.

A cada nova rodada dos exames, é comum, no *site* da autarquia, até em tempos de pandemia da Covid-19, observar as chamadas para as coletivas de imprensa: “Ministro da Educação anunciará os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em coletiva de imprensa no dia 15 de setembro” (INEP, 2020). Esta prática de divulgação dos dados obtidos pelos estudantes das escolas públicas chega mais facilmente à imprensa do que em tempo hábil para análise das próprias escolas avaliadas, que deverão consultar a plataforma do governo para verificar seus resultados e decodificar os indicadores estatísticos.

Na mesma convocação de coletiva de imprensa, a autarquia do MEC demonstrou o cuidado com a imprensa ao informar que:

As vagas para participação dos jornalistas na coletiva poderão ser limitadas, para respeitar o distanciamento social, como medida de segurança para prevenção contra a COVID-19. Para tanto, a presença deverá ser confirmada antecipadamente, após recebimento do aviso de coletiva, que será enviado pelo Inep na véspera da cerimônia, dia 14 de setembro (*id.*, *ibid.*).

A partir da divulgação dos resultados do Ideb, os *mass media*⁴⁰ brasileiros passaram a tratar esses dados para a formulação de uma espécie de certame entre as “melhores” e “piores” escolas, por bairro, cidade e estados, por meio de uma enxurrada de gráficos, mapas e planilhas que apoiam os textos discriminatórios e pejorativos, para não deixar dúvidas entre os leitores, ouvintes, telespectadores e internautas sobre a incapacidade de crianças e adolescentes das escolas públicas diante das questões propostas pelos exames nacionais.

Matérias como a da revista *Veja* (2014), cuja manchete afirma que “... 40% dos alunos concluem o ensino fundamental sem saber interpretar textos”, têm por *lide*⁴¹ mais desqualificação das crianças, ao mencionar que “no 5.º ano, 14% dos estudantes não conseguem sequer fazer uma conta de multiplicação com dois algarismos. Dados são da Prova Brasil 2013”.

Quando apresentam alguma escola que conseguiu atingir as metas estabelecidas, a ênfase é sempre no esforço do profissional ou da escola que “não desanimou”, atribuindo o sucesso ou o fracasso às pessoas envolvidas nesse processo, como se a instituição Estado nada tivesse com a situação.

De acordo com os “Princípios Internacionais da Ética Profissional no Jornalismo”⁴², que caracterizam o jornalismo como atividade social e, de forma explícita ou implícita,

⁴⁰ O conjunto dos meios de comunicação de massa (jornal, rádio, televisão etc.).

⁴¹ Em jornalismo, *lide* (do inglês *lead*; em latim *incipit*) é a primeira parte de uma notícia. Geralmente, o primeiro parágrafo com duas linhas posto em destaque que fornece ao leitor informação básica sobre o conteúdo. A expressão inglesa *lead* tem, entre outras, a tradução de “primeiro”, “guia” ou “o que vem à frente”

⁴² Documento assinado por organizações internacionais e regionais de jornalistas profissionais, representando 400.000 jornalistas em atividade em todas as partes do mundo. Desde 1978, encontros consultivos sob os

estabelecem uma relação entre esta responsabilidade social e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nota-se que, durante a cobertura dos resultados do Ideb, mesmo que o direito civil e o constitucional aplicáveis a crianças e adolescentes tenham sido violados – como previsto na Lei nº 8.069, Art.53, que estabelece que “... a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990) –, a manchete da matéria enfatiza, sistematicamente, os fracassos educacionais dos alunos e não o fracasso do Estado em prover educação de qualidade.

Na referida reportagem da *Veja*, o veículo critica o desempenho das crianças, mas não menciona os motivos pelos quais elas ainda não sabem seus deveres; não questionou como chegaram ao 5.º ano nessas condições; não investigou quem são os responsáveis por seu fracasso educacional e o porquê essa situação é uma realidade para uma parcela de estudantes brasileiros, sobretudo os mais pobres.

Uma meia verdade exige seis perguntas básicas, como visto em sua famosa fórmula que, ironicamente, foi consagrada entre jornalistas, mesmo que seja parte de um poema da obra literária *Just So Stories*: “*I keep six honest serving-men: (They taught me all I knew). Their names are What and Where and When and How and Why and Who*” (1902, p. 32).

É importante ressaltar que, ao longo da matéria, coube a uma liderança do terceiro setor e, não de um gestor público de Estado, a análise dos resultados desta avaliação. Este tipo de condução editorial subentende-se que o Estado já falou, por meio do resultado dos indicadores.

Como nesta pesquisa, criança e adolescente é gente com direitos civis. Vale lembrar, que, no Artigo 53, da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, está assegurada às mesmas crianças e adolescentes:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Direito de ser respeitado por seus educadores; **Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores**; Direito de organização e participação em entidades estudantis, e Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (ECA, 1990, art.53. Grifo da pesquisa.).

Seguindo a lógica editorial da referida reportagem, no mesmo período, não foram feitas matérias cujas manchetes dessem destaque para os “melhores” e os “piores” gestores públicos da educação, a partir dos resultados apurados com o Ideb, ou os “gestores incapazes de prover educação básica de qualidade”. Ao mencionar municípios, gestores públicos ou escolas

auspícios da UNESCO são realizados, dos quais enunciaram dez Princípios Internacionais da Ética Profissional no Jornalismo.

particulares, os títulos de matérias, desta mesma empresa de comunicação, são mais brandos: “Prova Brasil 2015: os desafios do ensino privado” (Veja, 2016); “Escolas de qualidade não são sinônimo de redes de ensino de qualidade” (Veja, 2018); “RS é um dos três estados que não atingiu meta dos anos iniciais do Ideb” (Veja, 2018).

Atribuir a responsabilidade aos gestores públicos eleitos, ou que ocupam cargos temporários por nomeação, torna claro para os leitores, ouvintes ou telespectadores de notícias, a associação dos resultados com estes governantes. No entanto, apontar o dedo para crianças e adolescentes que não foram bem nos exames, ainda não incorreu em queixa-crime ou processo judicial por assédio moral e difamação; os alunos que são as vítimas nesse processo, são penalizados pela falta de aprendizado e pelo escárnio da imprensa.

Educação é processo interativo que visa o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, por meio da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania. Se o aluno não aprendeu, a “responsabilidade” não é só dele.

No *site* oficial do governo federal, a missão do Inep consiste em “produzir conhecimento científico e informações oficiais para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do País” (INEP, Missão, *front page*, 2021). No entanto, a leitura dos noticiosos sobre as avaliações da autarquia tem demonstrado que, a partir deste conhecimento científico aplicado, sobreveio a produção de um tipo de notícia, que tende a desqualificar o aluno, a partir do estímulo gerado por órgão estatal responsável pela aferição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Esta prática naturalizada pela “Grande Imprensa”⁴³, não tem gerado questionamentos por parte de governos dos diferentes partidos, que se sucederam no poder. Tampouco emerge a crítica por parte de órgãos de defesa do Estatuto da Criança e do Adolescente e órgãos dos Direitos Humanos. Segundo Norberto Bobbio, com a globalização surgiu uma nova teoria de sanções: “O castigo é uma reação a uma ação má, o prêmio é uma reação a uma ação boa. No primeiro caso, a reação consiste em devolver mal por mal; no segundo, bem por bem” (1980, p. 384). Por isto, o objeto da dissertação visa demonstrar o quanto a “verdade” midiática sancionou a aceitação por parte da sociedade, de que a escola pública, seus alunos, os profissionais de educação que nela trabalham e as famílias que dela usufruem para formação de seus filhos são “desqualificados”, por estarem fadados a múltiplos fracassos registrados pelos índices de qualidade criados pelo órgão máximo da educação brasileira.

⁴³ Veículos de comunicação com grande tiragem, audiência e visualizações também na rede mundial de computadores.

De acordo com Bourdieu, “... a teoria do *habitus* visa fundar a possibilidade de uma ciência das práticas, que escape à alternativa do finalismo ou mecanicismo” (1997, p. 93) e que favoreça a criação de uma espécie de sistemas geradores de estratégias “que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus atores sem terem sido expressamente concebidas para este fim” (*id.*, *ibid.*, p. 94). Por este motivo, não é exagerado afirmar que o *habitus* jornalístico, ao cobrir os resultados do Ideb, está impregnado de interesses nem sempre confessáveis, que fazem com que seja “natural” rotular e classificar para desqualificar a educação pública, dada a conivência do Estado.

Esses exemplos introdutórios são necessários, posto que o que se vê mais usualmente em notícias corriqueiras, “naturalizadas” pela opinião pública, trazem consigo um silêncio incomum por parte da academia e das grandes corporações que envolvem os profissionais da educação. A realidade do não aprendizado (os alunos aprendem sempre, mesmo que diferente do desejado) da criança e do adolescente é “culpa” delas próprias e de suas famílias, cujas condições de vida, moradia e trabalho não são dignas, como observado pela matéria sem autor, do G1 Triângulo Mineiro. A narrativa deste editorial começa com uma “desculpa” da supervisora de ensino, de uma escola pública estadual mineira:

[...] ela alegou que na época da avaliação muitos alunos de famílias, que vieram de regiões para trabalhar na colheita da cana, abandonaram a escola. “A maioria dos pais trabalham, levantam 5h e só chega em casa às 17h, então não tem como acompanhar os filhos. Nós temos que trabalhar mais para isso não ocorrer novamente com os alunos da 9ª série desse ano e para que eles dêem a felicidade para a família, escola, professores e para eles mesmos, e assim termos a ascensão em 2013”, ressaltou Adirce (G1 TRIÂNGULO MINEIRO, 2012).⁴⁴

A reportagem não corrigiu a concordância verbal da educadora ao descrever a narrativa *ipsis litteris*, enfatiza o discurso subliminar implícito de que “nem a professora sabe falar direito”. A frase da profissional de educação, que reforça o sentimento de “incapacidade” dos alunos, soa como “natural” e não se sabe se por descuido, ingenuidade, ou por artimanha do entrevistador. A educadora autoriza – fica subentendido – a exposição da identidade de estudante, que também irá sofrer uma discriminação explícita, por encontrar-se com 16 anos e estar na 9.ª série, já que esta idade é socialmente considerada como avançada para a série avaliada:

Carlos Henrique Freitas da Silva Júnior é aluno da atual 9ª série da escola e sabe o que terá que fazer para não repetir o desempenho dos colegas do ano passado. “Isso

⁴⁴ A autoria da matéria é da redação do portal G1 Triângulo Mineiro.

mostra que nós não estamos estudando direito porque foi uma nota muito baixa, por isso, temos que melhorar esse ano”, enfatizou o jovem (17/08/2012).⁴⁵

Nessa reportagem, aparentemente simplória, alunos e educadora tem suas identidades reveladas, enquanto o autor da notícia segue desconhecido. A matéria é assinada pelo G1 Triângulo Mineiro, como demonstrado em um *print screen* da tela do portal, conforme Figura 12.

Figura 12
Ideb em Minas Gerais



Fonte: Portal Globo.com/G1

Essa comunidade escolar é desqualificada, em tempo real e digital, já que a matéria está disponível na *internet* desde “17/08/2012, 13h04 - Atualizado em 17/08/2012 -13h04”, isto é, a notícia é “quente” – gíria para algo novo – há quase dez anos e para o leitor mais desatento parecerá que o fato é atual.

Novamente será verificado que, mesmo sendo uma outra empresa de comunicação, a prática editorial é similar à anterior. A redação do Grupo Globo também não ouviu fontes governamentais, hierarquicamente responsáveis pela unidade escolar escolhida pela redação. A responsabilidade do baixo desempenho recaiu sobre o aluno, em função de sua realidade socioeconômica. Neste caso específico, só a unidade escolar e sua comunidade é desqualificada. Também não houve posicionamentos espontâneos do governo regional, em defesa dos escolares, nem sinais de proatividade diante dos resultados publicados no portal do Grupo Globo.

Foi a partir da leitura de sucessivos exemplos como os estes, que a hipótese desta pesquisa se baseou na constatação de que, quanto mais a “Grande Imprensa” “naturaliza” esses

⁴⁵ Segundo os princípios editoriais de qualidade do Grupo Globo, os atributos da informação de qualidade: 1) A isenção; 2) A correção, e 3) A agilidade. O documento, na íntegra, encontra-se disponível no site do G1, sob o título “Princípios editoriais do Grupo Globo”.

documentários, mais fortalece a sanção simbólica de que a escola pública não é de qualidade por estar “naturalmente” fadada ao fracasso.

Essa cultura, que passou a compreender “tradições” e “comportamentos” de um determinado grupo social lembra, no ano do Centenário de Darcy Ribeiro⁴⁶, uma de suas frases pronunciadas em 1986 e que até hoje repercute com muita força: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto⁴⁷”, ou “o projeto é não ter projeto”.

Para entender como essa cultura da desqualificação popular é aceita e protagonizada pela imprensa brasileira, a quem também compete a missão de “controle social” do Estado, em benefício da democracia, será preciso “pegar carona” no trem-bala da história dos *500 anos de educação do Brasil*⁴⁸, para também lembrar que, desde a invasão do Brasil pelos europeus, a partir de 1500, a educação brasileira, responsável pelo posicionamento da sociedade nacional no mundo ocidental, esteve associada à “domesticação” dos povos ancestrais para que estes fossem subservientes aos negócios lucrativos da Coroa.

Segundo Demerval Saviani, essa educação articula “... a colonização, a educação e a catequese” (2008, p. 26) e tal modelo, impõe um processo de aculturação dos povos colonizados, conforme acrescenta esse autor:

[...] há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de Dom João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral (2008, p. 31).

Neste período histórico marcado pela educação jesuítica, já se via a presença de “escolhidos” até entre os “dominados”, ao serem analisadas as restrições de acesso ao aprendizado de Língua Portuguesa e *Tupes*, como denunciado por Ana Maria Araújo Freire pela “destruição da primeira gráfica da Colônia, 1747; proibição do despacho de livros e papéis para o Brasil, Alvará de 16 de dezembro de 1794; aviso de repreensão a Câmara de Tamanduás, de 18 de junho de 1800, ao capitão-general de Minas, pelo ato de instituir uma aula de primeiras letras” (1989, p. 24-25).

No intervalo de tempo entre 1549 a 1570, Ana Maria Araújo Freire menciona o registro histórico nas cartas de Manuel da Nóbrega, principalmente na carta de 15 de junho de 1553,

⁴⁶ Referência ao ano de 2022, quando a pesquisa estava em curso.

⁴⁷ Esta frase ficou tão conhecida, que se tornou de domínio popular em passeatas dos profissionais da educação e estudantes e matérias com especialistas.

⁴⁸ Obra organizada por Cynthia Greive Veiga, Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho.

destinada ao padre Luís Gonçalves da Câmara, ao tratar da abertura de escolas, em que indígenas e filhos de colonos eram instruídos para a prática da leitura e escrita, da Língua Portuguesa, do cristianismo, do canto orfeônico e música instrumental, do teatro e dança, do profissionalismo agrícola e de gramática, para aqueles mais capacitados. Com a morte de Nóbrega, desacreditadas da ascensão educacional dos nativos, as escolas passaram a focar a educação apenas dos brancos, filhos dos colonos. (FREIRE, 1989, p. 34).

Para Darcy Ribeiro, muitos fatores contribuíram para o fracasso da educação pública brasileira e de que a razão causal verdadeira não reside em nenhuma prática pedagógica. Reside, sim, na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo:

Nosso atraso educacional é uma seqüela do escravismo. Nós fomos o último país do mundo a acabar com a escravidão, e este fato histórico, constitutivo de nossa sociedade, tem um preço que ainda estamos pagando. Com efeito, o escravismo animaliza, brutaliza o escravo, arrancado de seu povo para servir no cativeiro, como um bem semovente do senhor. De alguma forma, porém, ele dignifica o escravo porque o condena a lutar pela liberdade. Desde o primeiro dia, o negro enfrenta a tarefa tremenda de reconstruir-se como ser cultural, aprendendo a falar a língua do senhor, adaptando-se às formas de sobrevivência na terra nova (RIBEIRO, 1985, p. 15).

Foi a partir deste “jeito brasileiro” de oferecer educação e do *modus operandi* da imprensa brasileira na cobertura dos seus resultados, que emergiu o trabalho intitulado “A Grande Imprensa *versus* A Escola Pública: quando a notícia cria “verdades” por meio de sanção simbólica”, para dar vazão à análise da naturalização construída pelo *mass media* ao promover a desqualificação social de alunos, famílias e educadores de escolas públicas, a partir de registros históricos governamentais e de Estado.

Para o pedagogo australiano Stephen Kemmis:

Las verdades que hay que decir acerca de los programas educativos son verdades sociales. [...] Las pretensiones sobre el programa son defendidas y discutidas en un proceso de debate crítico. Lo que se consideran “verdades” acerca del programa dependerá de la calidad del debate (1993, p. 40).⁴⁹

Esta investigação, de natureza quali-quantitativa e de caráter empírico-teórico, buscou-se escutar liderança de um dos organismos multilaterais indutores da política de avaliação em

⁴⁹ As verdades que há de se dizer sobre os programas educacionais são verdades sociais. [...] As pretensões sobre o programa são defendidas e discutidas em um processo de debate crítico. O que se consideram “verdades” sobre o programa dependerá da qualidade do debate. (1993, p. 40, tradução da pesquisadora.)

larga escala em países considerados como subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, na década de 80 e 90 do século XX.

Ex-dirigentes do Inep, pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAVE), da Universidade São Paulo (USP), jornalistas que trabalharam e que ainda trabalham na “Grande Imprensa” e em órgãos de Estado, profissionais da educação, servidores da Justiça do Estado de São Paulo, e, como a perspectiva de análise é a partir dos sujeitos avaliados, ou seja, das crianças e adolescentes de escolas públicas, foram entrevistados estudantes da Rede de Ensino Municipal de São Paulo e Rede Estadual de São Paulo. É bom lembrar que, simultaneamente à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007), os alunos da Rede Municipal de São Paulo eram submetidos às avaliações em larga escala do Inep, com a Prova São Paulo (2007) e da Prova da Cidade (2009), para subsidiar as políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação da capital paulista.

Se a imprensa faz a escuta para desqualificar o aprendizado das crianças e se o Estado aparentemente não parece escutá-los, mesmo de posse de muitos indicadores, esta pesquisa pretendeu ouvir as crianças e os adolescentes que foram envolvidos em um grande “balaio de gato e rato”⁵⁰ da avaliação classificatória. Escutá-los inverte a abordagem tradicional e ao se analisar o que estes estudantes falam da avaliação, pela qual passam e qual avaliação eles fazem de quem os avalia e de quem os discrimina por essas avaliações, reverte as relações entre avaliadores e avaliandos/as. Essa perspectiva de diálogo fundamenta-se na tese freiriana de que o olhar do oprimido está potencialmente carregado de vantagens gnosiológicas e epistemológicas, podendo, por isso, revelar elementos distintos dos contidos nas reportagens e de quem se diz à frente das decisões e das metas educacionais brasileiras.

Por acreditar na não neutralidade da educação – e da cobertura midiática – nesta dissertação, a análise por meio das categorias freirianas como a politicidade, a ética, o diálogo, e a democracia embasam o repertório dos inquéritos e entrevistas: [...] o pressuposto político da educação (A favor de quem? Contra quem?); a ética das relações (Como? Quais valores?), a democracia (Com quem?) e o diálogo (Para que?) (v. Portal CEPF-UFU. 2021).

Imaginar que a juventude é um fenômeno unívoco, independente de clivagens sociais, é uma tentativa de manipulação da realidade. Crianças e jovens, por serem de classes sociais distintas, vivem diferentes oportunidades e, ao não se considerar isso como realidade, essas análises tornam-se caricaturais do fenômeno social.

Segundo Pierre Bourdieu:

⁵⁰ Referência à música de Martinho da Vila, que contém o trecho: “Os dois vivem juntos, afanam em parceria, a dupla está formada, um rouba e o outro vigia”.

[...] Considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural (1997, p. 20).

Será demonstrado mais adiante, com os resultados da pesquisa de que resultou este trabalho de pesquisa, que a sanção simbólica gerada pela imprensa brasileira favoreceu a cultura de um *habitus* individual e social organizado a partir de um sistema de repertórios que “naturalizaram” a discriminação do brasileiro de classes trabalhadoras, constituído principalmente por pobres, por serem usuários do sistema público de ensino.

Neste sentido, as avaliações classificatórias cumprem um papel, como um poder capaz de gerar uma sanção simbólica de que, mesmo que os estudantes de escolas públicas vençam as metas previstas pelo MEC, tal feito é uma excepcionalidade, posto que as escolas particulares, que sequer são obrigadas a participar desse tipo de exame nacional, demonstram ser, por aparência, naturalmente boas, por serem frequentadas por classes sociais mais bem posicionadas.

Esta dissertação não objetiva fixar-se nas tipologias da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, já que a avaliação da educação tem movimentado uma intensa produção acadêmica pela realização de fóruns, seminários, congressos, nacionais e estrangeiros, bem como pela produção e publicação de artigos científicos, dissertações e teses, de diferentes correntes filosóficas, desde que ganhou *status* e escala, a partir da segunda metade dos anos 80 do século passado. O enfoque sobre a tipologia será histórico, posto que o foco, aqui, é ater-se aos impactos gerados pelo noticiário da avaliação em larga escala. Com apoio do referencial teórico de José Eustáquio Romão, busca-se refletir sobre o que motivou a avaliação na educação. O autor afirma que:

[...] em uma sociedade dominada pelo modo de produção cuja tendência estrutural é a produção e reprodução da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão, a dimensão avaliativa aí predominante é a classificatória. Esse tipo de sociedade opera, simultaneamente, com promessas de abertura de canais de ascensão social, com proclamações ideológicas de “igualdade de oportunidades”, mas atua com procedimentos concretos de obstrução dos canais de ascensão potencialmente abertos por meio de critérios de discriminação social que, em obstruindo aqueles canais, esvaziam, na prática, as promessas e as proclamações de “igualdade de oportunidades”. É exatamente aí que a avaliação passa a desempenhar um papel importante, porque, se aplicada como “exame” ou julgamento, fundamentará os alibis do débito do fracasso na conta do próprio “fracassado” (ROMÃO, 2018, p. 39).

A análise do Romão sobre a *Avaliação na Educação: por que a moda?* (2018), fundamenta o impacto que a temática gerou na sociedade e na cultura midiática; com a obra *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas* (2011), busca-se as modalidades da avaliação como instrumento de apoio ao fazer pedagógico e, não, como um fim em si mesma. De acordo com esta obra, viu-se que os(as) alunos(as) não apenas têm visões e percepções distintas das concepções hegemônicas ao vivenciar situações-limite, podem vir a desenvolver potencialidades superiores às visões de seus “opressores”, por ele denominadas como “razões oprimidas” (ROMÃO, 2008, p. 65-87).

A fundamentação para uma análise da cultura midiática brasileira encontra-se em obras de Pierre Bourdieu, especialmente em *O Poder Simbólico* (1989) e, nos textos *Sobre a Televisão; A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos* (1996). Referencia-se, também, em Paulo Freire, particularmente em três de suas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Esperança* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2004). Nestas perspectivas, destaca-se a superioridade de alunos ao suportar a avaliação professoral, a avaliação do Estado e a avaliação da “Grande Imprensa” e ainda, sobreviver a elas. Seria um ato de resistência?

Sabe-se, por meio de José Eustáquio Romão, que a avaliação pode promover a inclusão ou exclusão:

[...] entre os educadores brasileiros temos encontrado essas duas concepções de avaliação com mais frequência, derivadas, evidentemente, de concepções antagônicas de educação que, ao penetrarem nos umbrais escolares, acabam por provocar uma completa dissonância entre as convicções proclamadas e as práticas efetivamente levadas a efeito no cotidiano das relações pedagógicas (ROMÃO, 2011, p. 60).

Se as avaliações em larga escala foram incorporadas ao fazer pedagógico, nas escolas, tendo por base a avaliação da aprendizagem prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), nesta pesquisa, busca-se analisar qual a sanção simbólica gerada pela cobertura jornalística da *Educação* - que, segundo a revisão da literatura – já teve espaço editorial de destaque e deixou de ser interessante, como observado pela dissertação de Francisca Rodrigues Pereira, sobre o tema: *Jornalismo e educação: um estudo sobre a cobertura da Folha de S. Paulo sobre a educação do Brasil* (2009). A pesquisadora revela que, como o público-alvo do periódico usa o serviço de escolas particulares, a cobertura da Educação Básica passou a não mais ocupar espaços de destaque no caderno *Cotidiano*⁵¹.

⁵¹ O caderno *Cotidiano* faz a cobertura dos principais fatos nas áreas de educação, urbanismo, violência, saúde pública, ambiente, administração pública e comportamento, da cidade de São Paulo. O caderno também presta serviços ao leitor em seções como Trânsito e A Cidade É Sua.

Na revisão de literatura da tese da Prof.^a Dr.^a Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif, *A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: implicação para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil* (2007), é observado os impactos negativos globais sofridos pelo alunado brasileiro, a partir do comprometimento do governo brasileiro com pactos internacionais em prol da Educação Básica de qualidade que, mesmo com apoio de agências multilaterais, não conquistou resultados efetivos. Nota-se que desqualificação e “ranqueamento” nacional e internacional elevam a “indignidade” e a “burrice” dos brasileiros, por meio de parâmetros de medição global, mesmo que diversos pactos sejam assinados com o objetivo de acabar com tais desigualdades, desconsiderando-se as condições oferecidas às escolas em seus respectivos países.

A opção pela Linha Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT) se deu pelo referencial teórico que considera a existência de uma aluna e de um aluno, como seres humanos pensantes e, não, como um número, um “Zé⁵²” qualquer. A LIPEPCULT reconhece as práticas e os saberes educativos, as condições de vida, para atuar a partir da realidade e nela promover e organizar redes de apoio social, contrárias à educação “bancária” que reproduz estratégias de dominação e opressão. É, também, uma linha de pesquisa diferente e essencial por não almejar “ajustar”, nem adaptar as pessoas a uma determinada ordem social globalista.

Conhecer acerca de conceitos de Educação Popular, desenvolvidos na mencionada Linha de Pesquisa favoreceu a compreensão sobre intervenções e práticas cotidianas nos sistemas escolares, sobre as relações entre os temas da pesquisa ora em curso com os referenciais teóricos, culturas e processos educacionais. Fundamentou evidências sobre a cultura avaliativa estatal, ao criar a “verdade” da avaliação institucional como prática de qualificação da escola pública nacional, ao mesmo tempo em que convive com a desqualificação dela, pelos *mass media*.

Não obstante, esta prática transformada em cultura pode ter consolidado, de geração a geração, o “estigma da indignidade” e o complexo de “vira-lata” sobre aqueles que enfrentam toda espécie de intempéries e fracassos – frutos da vida que lhes é “natural”, segundo a perspectiva do pensamento hegemônico, consolidado pela propaganda ideológica instrumentalizada pela imprensa brasileira, que “institucionaliza” o fato de que todos nós julgamos a nós mesmos e julgamos os outros baseados na premissa do “reconhecimento social”.

⁵² Zé, do poema “E agora José” de Carlos Drummond de Andrade, publicado originalmente em 1942, na coletânea *Poesias*, que ilustra o sentimento de solidão e abandono do indivíduo na cidade grande, a sua falta de esperança e a sensação de que está perdido na vida, sem saber que caminho tomar.

A sanção simbólica se apresenta como uma categoria de análise e indica que a “Grande Imprensa” transcende o poder simbólico da formação da opinião pública, ao estabelecer como “natural” o julgamento e a condenação de alunos de escolas públicas por índices de avaliações da aprendizagem não prevista ou permitida nas sanções jurídicas nacionais. A sanção simbólica sobrepõe-se ao direito tornando-se “potência” geradora de um novo fenômeno social, político e cultural, que permite e vela pela discriminação como um fenômeno social aceitável, quando a “ação coercitiva” gerada pelos meios de comunicação recai sobre estudantes de escolas públicas. Eles passam “subjetivamente”, intencionalmente ou não, a ser “os culpados” pelo delito do “não aprendizado” e tem seus “fracassos” estampados nos noticiários nacionais. Tal fenômeno sobrepõe-se, ainda, ao previsto na Constituição Federal (1988), ao “naturalizar” a “verdade” de que a escola pública, de forma generalizada, não é de qualidade. Portanto, a “sanção simbólica” é uma categoria mais forte do que a sanção jurídica e, em certo sentido, sobrepõe-se ao conceito de *habitus* de Bourdieu (1989).

Similar a um ato ilocucionário, isto é, um ato de fala completa, que entrega um conteúdo proposicional e com uma força também ilocucionária e particular, o *mass media*, por meio da sua linha editorial e de seu discurso, “reconstitui” a realidade para impor e exigir um consenso a respeito de um noticiário/narrativa que não respeita os direitos dos estudantes quanto à própria defesa, prevista no *corpus* legal do país a aplicável a todo e qualquer cidadão denunciado e acusado de qualquer coisa. Ora os estudantes das escolas pública são, recorrentemente, acusados de responsabilidade pelo próprio fracasso nas avaliações em larga escala dos exames nacionais.

Examine-se, a este respeito o que diz a Carta Magna do País:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, **discriminação**, exploração, violência, crueldade e **opressão** (1988, grifos da pesquisadora).

Esta escolha, que enuncia determinados pressupostos antagônicos ao previsto em lei, que não cobra ou exige explicações dos “verdadeiros” responsáveis, sanciona impactos que resvalam em uma afronta pessoal a quem ainda está em processo de formação social, política e cidadã – as crianças e os adolescentes – e, por isso, suscetíveis de aceitá-los passivamente e disseminá-los como “verdades”.

Pela complexidade da análise, no processo de pesquisa deparou-se com o respaldo em uma categoria ainda não explorada: a "sanção simbólica", claramente derivada da categoria *habitus* de Pierre Bourdieu que analisou outras realidades, mas que se aplica perfeitamente, ao que os meios de comunicação comerciais de massa, a denominada "Grande Imprensa"⁵³, acaba por construir, ingênua ou astutamente, com seus noticiários sobre o desempenho dos alunos de escolas públicas, nas avaliações em larga escala, gerando uma espécie de "apatia" e "naturalidade" consensuais, considerando o modo como a sociedade aceita este tipo de noticiário, sem opor-se à linguagem midiática, ou tampouco cobrar do Estado um direito constitucional.

As empresas de comunicação mantêm uma cultura similar ao jargão popular do "morde e assopra", para que o público que consome seus produtos midiáticos aceite este tipo de discurso, mesmo contrariado, já que a matéria subsequente trará informações sobre a previsão do tempo, o campeonato brasileiro etc.

Não se pretende com isso demonstrar como a "Grande Imprensa" frequentemente exerce um tipo de violência simbólica, tampouco discorrer sobre como os jornalistas a serviço desses *mass media*, se comportam. Bourdieu já trilhou este caminho, ao afirmar:

Devo deter-me um instante neste ponto. A análise choca-se frequentemente com um mal-entendido: os que estão inscritos no objeto de análise, neste caso particular os jornalistas, tendem a pensar que o trabalho de enunciação, de desvelamento dos mecanismos, é um trabalho de denúncia, dirigindo contra pessoas ou, como se diz, "ataques", ataques pessoais, *ad hominem* (dito isto, se o sociólogo dissesse ou escrevesse um décimo do que escuta quando fala com jornalistas, sobre os "casos", por exemplo, ou sobre a fabricação – é bem essa a palavra – da programação, seria denunciado pelos mesmos jornalistas por seu partidarismo e sua falta de objetividade). (BOURDIEU, 1997 p. 21)

É evidente que por trás das críticas que recaem sobre o alunado das escolas públicas, "ocultam os mecanismos anônimos, através (*sic*) dos quais se exercem as censuras de toda ordem que fazem da televisão um formidável instrumento de manutenção da ordem simbólica", (BOURDIEU, 1997, p. 20).

Como se verá mais adiante, a sanção simbólica sobrepõe-se ao poder do *habitus*, observado por Pierre Bourdieu, e até mesmo às sanções jurídicas, de Norberto Bobbio⁵⁴, por ser mais forte que a lei e por introjetar, na indústria cultural, uma ideologia a que ninguém pode escapar. Esta construção "arquetípica" de sujeitos "incapazes de contas aritméticas básicas" ou

⁵³ Empresas de comunicação com ampla audiência e cobertura nacional.

⁵⁴ A tese de Bobbio é apresentar o desenvolvimento da sanção no pensamento, para discutir os posicionamentos metodológicos a respeito do conceito de Direito Teoria do Direito

de "interpretar textos simples" se consolida a partir de um discurso que não aceita o diálogo, em contestação do pressuposto, e, com isso, pode ter se tornado um/uma consenso/tradição discursiva. O "fracasso educacional" dos estudantes das escolas públicas tem alimentado os noticiários do *mass media*, de forma discriminatória e sensacionalista, mas não tem causado controvérsia, mesmo que o cumprimento dos direitos civis dos escolares esteja sendo usurpados.

Ao pressupor-se tal "fracasso" parecerá quase impossível que o sujeito da escola pública seja capaz de ter um bom desempenho ao longo de seu itinerário educacional. A única informação nova, a partir dos resultados de uma nova avaliação em larga escala, conserva a informação similar ao do noticiário passado. O jogo discursivo gera a coincidência de que por sucessivos anos, os pressupostos eram "verdadeiros" e que esta narrativa sanciona a "verdade" de que isto é uma fatalidade "natural" dessa classe social.

Somando-se ao ato ilocucionário de argumentação da imprensa, que "pretende impor" valor em seus documentários, o Estado-Avaliador⁵⁵ favorece o julgamento do *mass media*, por seguir com as mesmas práticas avaliativas e políticas que não alteram o resultado.

Na pesquisa de que resultou esta dissertação, buscou-se revelar a sanção simbólica que esta modalidade de avaliação estabeleceu como "normal", o "ranqueamento" das "piores" e "melhores" escolas e, não, a crítica às políticas do próprio do Estado-Avaliador que substituiu o chamado *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social).

São muitas as questões interessantes que emergem no contexto dos exames em larga escala e que devem ser respondidas, mas, infelizmente, muitas delas ultrapassam os limites de uma pesquisa para a formulação de uma dissertação de mestrado, devendo ser respondidas em pesquisas a serem desenvolvidas posteriormente. Dentre elas, podem ser destacadas: O que é qualidade em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos? Como é possível aferir a qualidade do ensino? Qual é o padrão de maior qualidade para a Educação? Quanto custa avaliar em larga escala e por que se está avaliando há quase três décadas, sem que se tenha alcançado os índices tidos como desejáveis, no território nacional? Ou, já que a prática avaliativa institucional surgiu da ideologia econômica neoliberal, quanto se está gastando com isso; quem está ganhando e o que será feito a partir dos seus resultados?

⁵⁵ Guy Neave, utilizou, em 1988, pela primeira vez, a expressão "*the rise of the evaluative state*" em um artigo publicado pelo *European Journal of Education - Research, Development and Policy*. O artigo concentra sua atenção na mudança da relação estabelecida entre o Estado e as instituições européias ocidentais de educação superior, e foi muito bem acolhido pela comunidade científica mundial.

Esta pesquisa também não se interessa em questionar se há, ou não, uma intencionalidade subjetiva da parte dos meios de comunicação comerciais em difamar a escola pública, mas, de revelar os males que ela pode, eventualmente, provocar em uma grande parcela da população, negando-se como imprensa livre a serviço da democracia, na medida em que se torna cúmplice de uma parcela da sociedade e de um Estado que amplia e aprofunda as desigualdades, na medida mesma em que desqualifica a imagem da única escola básica que oferece à maioria da população a possibilidade de ingresso no universo escolar.

A perspectiva da dissertação limitar-se-á a verificar os impactos do noticiário dos resultados da avaliação de estudantes da Educação Básica das escolas públicas brasileiras, pela “Grande Imprensa”, sem entrar na seara de como a imprensa, no seu *modus operandi*, colaborou (e colabora) para posicionar a sociedade contra a educação pública, pejorativamente taxada de “fracassada”, potencializando ainda mais o avanço da escolarização privada e inacessível à maioria da população. Essa atuação reflete um Estado cada vez mais avaliador, controlador e organizador da reprodução da dominação e, não, um árbitro para mitigar os efeitos maléficos das diferenças entre os mais poderosos e os menos aquinhoados por um sistema distributivo regressivo.

Sendo a avaliação institucional uma “ferramenta” metodológica para fins pedagógicos e educacionais, a primeira devolução dos resultados deveria ser para as próprias escolas avaliadas e para as secretarias municipais e estaduais de educação, que são as responsáveis pelas redes escolares alvo da avaliação, a fim de que possam se rever seus fundamentos, metodologias e procedimentos, retroalimentando seu processo de tomada de decisão, e, não, para o imediatismo das manchetes sensacionalistas de determinada imprensa brasileira, que objetiva o lucro em suas operações comunicacionais. Aqui, poder-se-ia abrir uma discussão sobre o papel da imprensa numa sociedade democrática, mas, esta questão também ultrapassa os limites deste projeto.

Tendo em vista o impacto que o próprio MEC e o Inep provocam em seus avaliados, legitimando e sancionando simbolicamente as notícias negativas e, pior que isso, não assumindo sua própria responsabilidade pelo fracasso escolar de sua “clientela”, essas instituições públicas não estariam colaborando para institucionalizar o complexo de inferioridade nas alunas e alunos brasileiros, rotulados pelas manchetes dos principais meios de comunicação como “estudantes ineptos”, cujas escolas são as “piores”? Neste cenário, abre-se um outro campo de pesquisa, na resposta a uma questão fundamental: Qual é a missão do Inep e o que essa autarquia tem gerado de impacto na qualidade da Educação do Brasil? Lamentavelmente, também as possíveis respostas a esta questão transcendem o objeto deste

trabalho de pesquisa, mas ela poderá ser retomada em pesquisa a ser realizada posteriormente ao mestrado.

Para mensurar a sanção simbólica, essa pesquisa cobrirá a comunidade escolar em duas unidades escolares, das quais uma é da Rede de Ensino Municipal de São Paulo e a outra da Rede de Ensino Estadual de São Paulo, por participarem de avaliações federais do Saeb, Inep e *Pisa*, mas que também são avaliadas, em larga escala, por suas respectivas secretarias.

Será examinado se os resultados das verificações do “Estado-Avaliador” gerou impactos negativos no noticiário da “Imprensa Avaliadora” e, finalmente, os impactos desse noticiário em escolas, alunos, professores e gestores escolares.

Durante a pesquisa, foram realizados encontros – “rodas de conversa” – para a coleta de tendências de opinião por meio de inquérito e de entrevista semiestruturada, com alunas e alunos e profissionais de educação, para que depois fossem realizadas as entrevistas.

Recorreu-se a este procedimento para deixá-los à vontade e para que fosse possível focalizar suas percepções, concepções e conceituações na categoria da sanção simbólica em avaliação educacional, tendo em vista que essas mesmas comunidades escolares ainda estão mais impactadas e sensíveis aos efeitos negativos gerados pela ausência do Estado, durante a pandemia da Covid-19, no Brasil. Cabe ressaltar o esforço sobre-humano e pedagógico dos profissionais de educação das escolas que fizeram parte desta pesquisa.

Não é demais repetir o que se pretende responder aos questionamentos constantes nesta pesquisa: Como esses estudantes concebem e se posicionam em relação à própria trajetória escolar? Como a escola e os estudantes estabelecem relações no meio social diante dos resultados de seu desempenho nos “exames nacionais”? Quais as reações do meio social e da família nessa trajetória? Qual o conceito e a razão de ser da escola, diante dos resultados alcançados? Qual o reflexo dos noticiários no ideário de todos?

Para compreensão da não neutralidade tanto da Educação Básica da escola pública, quanto do noticiário sobre ela é preciso destacar a importância da “leitura de mundo” da sociedade, da perspectiva do Patrono da Educação Brasileira:

É por isso que o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem, porém: a) deixar claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar; b) que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores (FREIRE, 1993b, p. 21).

Em suma, esta pesquisa pretende oferecer subsídios para que seja repensado o uso do modelo classificatório da avaliação externa e em larga escala, tendo em vista que, na maioria das vezes, é a inércia do Estado em prover os meios e recursos materiais e humanos necessários que, certamente, compõem um dos fatores responsáveis pelos “resultados adversos”. Além disso, cabe destacar que, mesmo em não se acatando e se incorporando a sanção simbólica alvo desta pesquisa, não se pode comprovar que as escolas públicas são piores. Se o uso deste modelo de avaliação fosse outro, os resultados seriam os mesmos? Sabemos que esta questão demandaria uma pesquisa imensa, que também escapa aos limites deste trabalho. Porém, não há como manter o silêncio diante de uma atribuição de responsabilidade acientífica e injusta.

Na perspectiva desta dissertação, só faz sentido considerar a pressão exercida pelas classes dominantes e suportada pelo aparato midiático da “Grande Imprensa” que, ao monopolizar a audiência de milhões de consumidores de suas mensagens, também é aquela que concentra o poder dos *mass media* nacionais na mão de poucas famílias, como amplamente divulgado na matéria “Sarney cria império de comunicação no MA”:

Durante sua gestão como presidente da República (1985-90), Sarney distribuiu 1.028 concessões de rádio e TV, e outras 65 foram aprovadas pelo Congresso. O Estado do Maranhão recebeu perto de 30 concessões. O número não chamaria a atenção, exceto por um detalhe: pelo menos 16 foram parar em mãos de pessoas diretamente ligadas à família. O deputado Alberico França Filho (PMDB-MA), primo de Sarney, recebeu três rádios (LOBATO, 1995, *Folha online*)

No Brasil, não é raro a comprovação de que pessoas que ocuparam cargos públicos tornou-se detentoras de veículos de comunicação; ou ocuparam cargos públicos exatamente por serem donos de veículos de comunicação. No caso específico da família do primeiro presidente do Brasil, José Sarney, esse monopólio comunicacional regional reproduz, em parte, a programação de um dos maiores grupos de comunicação do Brasil. Esta rede político-partidária-imprensa por si só já explica o tipo de “controle social” exercido pela *mass media* brasileiro.

Deste a primeira edição da lista de bilionários da revista da *Forbes*, publicada em 1987, havia apenas três brasileiros: Sebastião Camargo, fundador do conglomerado industrial paulista Camargo Correa; Antonio Ermírio de Moraes, um dos acionistas controladores do Grupo Votorantim, um gigante brasileiro produtor de matérias-primas de celulose a cimento; e Roberto Marinho, que transformou um pequeno jornal herdado do pai, em 1925, no maior império midiático da América Latina, conhecido como “Organizações Globo”.

Na edição de 2014, a revista americana publicou uma nova matéria, sob o título *The 15 Richest Families in Brazil*, em que os herdeiros do jornalista Roberto Marinho, juntos, têm uma fortuna estimada em US \$28,9 bilhões (ANTUNES, 2014).

Segundo Jürgen Habermas, autor de uma teoria crítica sobre o estudo da democracia, especialmente por meio de suas teorias do agir comunicativo, da política deliberativa e da esfera pública, a opinião formada por estes veículos de comunicação:

Originariamente, a publicidade garantia a correlação do pensamento público tanto com a fundamentação legislativa da dominação como também com a supervisão crítica sobre o seu exercício. Entrementes, ela possibilita a peculiar ambivalência de uma dominação sobre a dominação da opinião não pública: serve à manipulação do público na mesma medida que à legitimação ante ele. O jornalismo crítico é suprimido pelo manipulativo (1984, p. 210).

Daí pode-se justificar o silêncio da sociedade, ao analisar sugestões de pauta e de convocação de coletivas de imprensa, em que ministros da educação não se envergonham em apresentar dados que comprovam o fraco desempenho pessoal e profissional de suas equipes técnicas, diante dos resultados apurados com as avaliações em larga escala do desempenho de escolas públicas.

O nó górdio desta pesquisa não se refere à metáfora de um problema insolúvel, porque a educação pública não é um problema. O problema está na relação que produz as contradições do Estado brasileiro que, intencionalmente ou não, demonstra que é aceitável a cobertura de uma imprensa que desqualifica a formação pedagógica de crianças e adolescentes pelas escolas públicas e, por isto, impactam a autoestima de uma nação em fase de desenvolvimento físico e intelectual.

Nos capítulos seguintes serão apresentados as tentativas e respostas às seguintes questões: (i) Quem e quando o Ministério da Educação adotou a avaliação classificatória, em larga escala? (ii) O que vem a ser este tipo de avaliação? (iii) Qual impacto que essas avaliações geraram? (iv) Como os veículos de comunicação de massa valem-se do direito à liberdade de imprensa e controle social do Estado, para “naturalizar” a discriminação de estudantes de escolas públicas? (v) O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre temas correlatos, e o que a imprensa não noticiou a respeito do Ideb apurado pelo MEC.

Neles também serão abordados o referencial teórico desta dissertação, os participantes do universo de pesquisa e como se sentem, vivendo sob o alvo de tantos ataques.

Por fim, nas *Considerações finais*, além das respostas aos questionamentos levantados, para a verificação da confirmação, ou não, das hipóteses da pesquisadora, serão registradas

algumas boas práticas na avaliação diagnóstica da educação, a partir da autonomia de secretarias ou de escolas públicas, capazes de elevar a qualidade das necessidades formativas de crianças e adolescentes, ao incorporarem necessidades afetivas, cognitivas, éticas e estéticas.

Com a Apresentação, em que buscou-se registrar a trajetória formativa e profissional da autora desta dissertação e da Introdução, na qual se registrou o projeto da pesquisa de que resultou esta dissertação, a estrutura deste trabalho acadêmico se completa com mais dois capítulos e as mencionadas Considerações Finais. Como de praxe, seguem-se as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

Conscientes de que representam a última fronteira do Estado, em suas comunidades, as professoras e professores das escolas públicas – que compõem o universo da pesquisa empírica que faz parte desta dissertação – fizeram questão de enunciar algumas razões de ser do Ministério da Educação. Para que os estudantes das escolas públicas disponham de recursos necessários para o ensino e a aprendizagem, na “Era da Informação”⁵⁶; para que seja possível potencializar processos educativos e que a avaliação seja um instrumento do diálogo que deve ser travado, no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar com a própria comunidade, e, não, uma finalidade espúria e não confessável que decreta o fim da escola pública cujos estudantes são duramente criticados pela imprensa brasileira.

⁵⁶ Termo utilizado por Manuel Castells para falar da revolução da tecnologia da informação.

CAPÍTULO I

ARQUITETURA DO OBJETO

1. A Educação Básica nas Conferências Internacionais

A adoção de uma política nacional de avaliação da Educação Básica brasileira em larga escala, com a finalidade de subsidiar políticas públicas, tem por marco histórico a realização da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, quando o Brasil e cento e cinquenta e sete países participantes assinaram um pacto pela educação de qualidade.

Ressalta-se, aqui, que os copatrocinadores dessa conferência foram o Banco Mundial (*World Bank*) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo que à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a quem coube o papel de incentivar a elaboração de Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Modelos diagnósticos de indicadores de qualidade⁵⁵ foram algumas uma das metodologias oferecidas pelas agências multilaterais econômicas – Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – diante da relevância de pactos econômicos e de contextos sociais de fragilidade dos estados nacionais do Terceiro Mundo⁵⁶, especialmente pelo alto grau de endividamento desses países com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Segundo Andreas Schleicher⁵⁷, diretor de educação da OCDE:

No final da década de 1990, os ministérios de educação viram que era muito importante obter dados comparativos sobre a qualidade dos resultados da

⁵⁵ Propriedade que determina a “essência” ou a “natureza” de um ser ou coisa, como sendo boa ou ruim. Logo, falar que a educação é de qualidade é estabelecer parâmetros de como ela se dá pelo uso da infraestrutura, corpo docente, corpo técnico e administrativo, formação profissional e não só avaliar o que os alunos compreenderam do currículo. [Na educação, é preciso contextualizar a qualidade, na medida em que a educação não tem finalidade em si mesma. Ou seja, ela será de qualidade, ou não, dependendo do projeto de sociedade a que ela serve. Assim, uma educação competitiva, de avaliação classificatória, discriminatória etc. pode ser de excelente qualidade ao projeto social burguês.]

⁵⁶ Em 1952, o economista francês Alfred Sauvy usou a expressão ao referir-se ao grupo de países cuja economia era subdesenvolvida ou em desenvolvimento, geralmente nações localizadas na América Latina, África e Ásia. Nas suas origens, na Conferência de Bandung, “Terceiro Mundo” significava o conjunto dos países que não se alinhava, nem à “Cortina de Ferro”, nem à “Cortina de Dólar”, na famosa bipolaridade política traduzida em Guerra Fria da segunda metade do século XX, isto é, a Terceira Via.

⁵⁷ Entrevista exclusiva para esta pesquisa.

aprendizagem, em seus países; ocasião em que foi solicitado para a OCDE que desenvolvesse uma proposta de como esta análise poderia ser materializada em um estudo comparativo internacional. Como todos sabem, a OCDE é uma organização global; por este motivo, em parceria com ministérios de diversos países – inclusive o Brasil –, desenhamos o *Programme for International Student Assessment (Pisa)*. O Brasil foi um dos primeiros países a aderir o desenvolvimento do *Pisa*, (2021).

No caso do Brasil, a vulnerabilidade social, as altas taxas de analfabetismo e todos os problemas decorrentes do fim do “milagre econômico”⁵⁷ promovido por governos militares de meados dos anos 60 ao final dos anos 80 do Século XX. O artigo assinado por Sérgio Haddad, na *Folha de São Paulo*, ilustra o cenário do Brasil no ano da Conferência da Tailândia. O articulista informa que o “... censo de 1991 mostrou um país de 19,2 milhões de analfabetos com idade acima de 14 anos, 20% da população nessa faixa etária. Temos, no entanto, que tomar cuidado com esses índices” (1995, p. 2).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), à época, os alfabetizados eram aqueles que conseguiam ler e escrever um bilhete, por não terem tido a oportunidade de ingressar na vida escolar. Haddad, acrescentou que “... no Brasil, 50% da população adulta não têm mais de quatro anos de estudo; a maioria, portanto, é analfabeta” (*ibid.*). E dentre as conclusões, o articulista ressalta:

Nos anos 80, o Brasil passou a recordista mundial em desigualdade social na pior década do seu desempenho econômico. Isso impediu a melhoria nos índices de analfabetismo. Portanto, a melhor receita é crescimento com distribuição de renda, (HADDAD,1995, p. 2).

No Brasil e no mundo, os povos subalternos ou descolonizados sucumbiram a regimes ditatoriais e grandes desigualdades sociais passaram a embasar a nobre missão da conferência de priorizar a implementação do Plano de Ação, a partir da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* para fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais, a fim de romper com um cenário alarmante:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas

⁵⁷ Termo relacionado ao desenvolvimento econômico gerado pelo regime militar, após o Golpe de 1964, durante o Governo do General Emílio Garrastazu Médici. No entanto, no final de 1984, último ano completo sob a ditadura, o Brasil devia a governos e bancos estrangeiros o equivalente a 53,8% de seu Produto Interno Bruto (PIB), ou seja, mais da metade de toda a renda gerada no país. A dívida era de US \$102,1 bilhões para um PIB – que indica a capacidade nacional de pagamento – de US \$189,7 bilhões. (Dinheiro Público & Cia, 2014)

habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p. 2)

O que não se esperava é que o enfrentamento, por parte do presidente Fernando Collor de Mello, daria início à adoção de uma educação básica com objetivos de mercado:

A discussão sobre educação passou a ter uma inflexão de rumos, articulando-se com a abertura da economia brasileira, no contexto do neoliberalismo, inaugurado no governo Collor. O deslocamento do eixo de debate sobre a qualidade como direito da cidadania, para uma articulação com as questões associadas à competitividade se inseriu no movimento mais amplo de reordenação do sistema produtivo em termos mundiais (OLIVEIRA; PÁDUA; *apud*: CUNHA, 2000, p. 2).

De acordo com as diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, o Ministério da Educação (MEC) adotou políticas educacionais que promoveram a redução das responsabilidades do Estado, transferindo-as, por conseguinte, para a iniciativa privada, além da inversão dos papéis que corroboraram a transformação do “Estado-Executor” em um “Estado-Avaliador”⁵⁸. Os governos neoconservadores e neoliberais assim têm sido considerados por estudiosos mais alinhados à esquerda do espectro ideológico:

Esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 1998, p. 113).

Tais práticas concretizaram-se por meio das seguintes medidas:

[...] diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos voltada para o ensino primário. Cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos de países como o Brasil, segundo estudos internos do Banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto foram privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor (FONSECA, 2007, p. 56).

⁵⁸ Em sentido amplo, essa expressão significa que o Estado passou a admitir “a lógica do mercado, através [*sic*] da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49). Trata-se, na visão do autor, de um novo darwinismo social, que tem na avaliação um dos pontos centrais das recentes reformas na administração pública.

O slogan “Educação para todos”, presente nos documentos da UNESCO e do Banco Mundial e a adoção de modelos avaliativos concorrenciais para o melhor gerenciamento das unidades escolares. Os modelos avaliativos seguem critérios de certificação de qualidade similar ao empregado para a certificação da produção industrial.

Anteriormente à Conferência de 1990, durante a ditadura militar e até o início da (re) democratização (1989), a ampliação da oferta de vagas contou com empréstimos do Banco Mundial para a expansão da rede pública, ao mesmo tempo que um novo sócio apareceu: os empresários leigos da educação, que passaram a oferecer vagas em escolas particulares laicas. Em 1980, a rede pública era responsável por 87,2% das matrículas do Ensino Fundamental, enquanto as escolas privadas por 12,8% das matrículas (confessionais privadas e laicas privadas)⁵⁹.

Esta ideologia liberal convenientemente reduz a obrigação constitucional e ainda estabelece uma outra forma de “avaliação” e julgamento, em que quem não pode pagar pela suposta “qualidade” das escolas particulares, que começam a proliferar em todo país, submetem-se às escolas públicas de “pior qualidade”, cujos indicadores resultantes das avaliações externas são amplamente divulgados pela imprensa nacional.

Segundo Bourdieu e Wacquant (2020), no plano supraestrutural e ideológico, este período histórico (início da Globalização), produz um pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível. Um período marcado pela inclusão de terminologias, que adequaram o Estado e, por consequência, a Educação Básica, aos ditames da “cartilha neoliberal”, repleta de neologismos como “reengenharia” e “reestruturação produtiva”, para que os estudantes entrassem na era da “sociedade pós-industrial”, da “sociedade pós-classista”, da “sociedade do conhecimento”, tudo isto, sob o referencial da “qualidade total”, revelando que esta ideologia justifica a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações entre o capital e o trabalho.

Tais mudanças também evidenciaram outras divergências pré-existentes, como observado no documento resultante da Conferência de 1990, *Educação um Tesouro a Descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, que chama à atenção para o antagonismo já existente entre a imprensa e a escola:

[...] Finalmente, importa superar o **antagonismo entre educação e meios de comunicação social** apresentado, muitas vezes, como irredutível. O fundo da questão assim como os principais argumentos evocados são bem conhecidos. Por um lado, os educadores criticam, frequentemente, os meios de comunicação e, em especial, a

⁵⁹ Dados extraídos de informações do MEC/INEP/SEEC.

televisão por impor uma espécie de mínimo denominador comum cultural, de reduzir o tempo dedicado à reflexão e à leitura, por impor imagens de violência e, de uma maneira geral, de especular com as emoções. Por outro lado, os defensores dos meios de comunicação acusam o sistema escolar de imobilismo e passadismo, e de recorrer a métodos antiquados para transmitir saberes ultrapassados, provocando assim, nos alunos, aborrecimento e até aversão à aprendizagem (UNESCO, 1998, p. 115. Grifo da pesquisadora).

No relatório da UNESCO também foi evidenciado como se dá a atuação dos meios de comunicação “... os seus objetivos não são, necessariamente, de ordem educativa, mas têm um poder de sedução bem real, e é importante levar isso em conta...” (*ibid.*).

Se de um lado os *mass media* do Brasil já representavam um meio “... que teoricamente, poderia atingir todo mundo” (BOURDIEU, 1997, p. 17), a escola ainda precisaria encontrar meios para consolidar o básico:

Para integrar a aprendizagem da ciência e da técnica na educação para todos, como preconiza a Comissão, é preciso acabar com o desnível, em matéria de ensino científico e tecnológico, entre países industrializados e os que não o são. Sobretudo, é preciso descobrir meios inovadores de utilizar as tecnologias informáticas e industriais para fins educativos, mas também e principalmente, como garantia de qualidade da formação pedagógica e como meio de levar os professores de todo o mundo a comunicarem-se entre si (UNESCO, 1998, p. 138).

Ressalte-se o fato de que anteriormente à conferência, a “Grande Imprensa” nacional defende e apoia o golpe militar de 1964 que, por sua vez, deflagra violenta repressão contra estudantes, professores, intelectuais e representações de classes trabalhadoras. Nesse contexto, “a indústria midiática tem uma afetação profunda na socialidade. Isto porque destrói completamente a ideia de ambiência política do espaço público” (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

A estratégia de “...transformar os graves problemas sociais em problemas de polícia, ‘criminaliza a sociedade civil e suas manifestações’, (IANNI, 1981, p. 156), desvirtua e:

[...] transfigura o papel fiscalizador do jornalismo para um lugar de produção de discursos destinado a defender interesses particulares de corporações e pessoas, uma vez que estes se transformaram em *players* do jogo político-institucional-econômico, principalmente após a onda de privatizações. (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Esta memória é necessária para compor o repertório culturalmente aceito como “natural”, no trato de temas relacionados ao universo da educação popular desta dissertação, pelas práticas adotadas, a partir da cobertura realizada sobre as avaliações em larga escala, aplicadas pelo Saeb e pelo Inep.

2. A Avaliação da Educação Básica na “Grande Imprensa” Brasileira

Uma imprensa livre é uma imprensa que tem a capacidade de publicar e dispor de acesso à informação (usualmente na forma de notícia), por meio de meios de comunicação, que podem ou não ser de massa, mas o fazem sem interferência do Estado. Se algo tão grave quanto o apoio à repressão, tortura e fim do regime democrático foi tratado com parcimônia pela “Grande Imprensa” brasileira, outras pesquisas deverão rever o conceito de imprensa livre, para a “Grande Imprensa” brasileira

Cinquenta e sete anos após o apoio editorial ao golpe, como expresso em site de um dos maiores apoiadores do golpe militar de 1964:

O Globo, de fato, à época, concordou com a intervenção dos militares, ao lado de outros grandes jornais, como “O Estado de S. Paulo”, “Folha de S. Paulo”, “Jornal do Brasil” e o “Correio da Manhã”, para citar apenas alguns. Fez o mesmo parcela importante da população, um apoio expresso em manifestações e passeatas organizadas em Rio, São Paulo e outras capitais. [...] À luz da História, contudo, não há por que não reconhecer, hoje, explicitamente, que o apoio foi um erro, assim como equivocadas foram outras decisões editoriais do período que decorreram desse desacerto original (O GLOGO, 2021).

A retratação foi proferida em represália a fala do candidato a presidente pelo Partido Social Liberal (PSL), Jair Bolsonaro, que no dia 3 de agosto de 2018, durante entrevista à Globo News lembrou que o Grupo Globo apoiou o regime militar instaurado após o golpe de 31 de março de 1964:

Eu quero aqui elogiar, saudar a memória do senhor Roberto Marinho. O editorial de capa do jornal *O Globo*, de 7 de outubro de 1984. Abre aspas, o senhor Roberto Marinho: “Participamos da Revolução de 1964, identificados com os anseios nacionais de preservação das instituições democráticas ameaçadas pela radicalização ideológica, distúrbios sociais, greves e corrupção generalizada. [...]” O senhor (referindo-se ao entrevistador Roberto D’Ávila), acha que ele foi um democrata ou um ditador? Eu acabei de falar, por favor, me responda, um democrata ou um ditador?” (BOLSONARO, 2018)

Sendo que, no período pós-golpe de Estado, segundo dados apurados pela *Human Right Watch* (2019), 4.841 representantes eleitos pelo povo foram destituídos de seus cargos.

Durante o período que sucedeu o golpe de 64:

O regime militar brasileiro de 1964 a 1985 foi responsável por violações sistemáticas dos direitos humanos, incluindo execuções extrajudiciais, desaparecimentos forçados, tortura, prisões arbitrárias e restrições à liberdade de expressão. Segundo estimativas oficiais, cerca de 50 mil pessoas foram detidas apenas nos primeiros meses da ditadura e 10 mil exilaram-se naquele período. Brasil: Nunca Mais, um relatório pesquisado

secretamente nos arquivos da justiça militar brasileira e publicado pela Arquidiocese de São Paulo em 1985, descreveu 1.918 relatos de tortura entre 1964 e 1979 e observou que suas fontes não incluíam um número "incalculável" de outros casos. (HRW, 2009)

E mesmo que no relatório da Comissão Nacional da Verdade, no capítulo sobre o apoio civil ao golpe de 1964⁶⁰, sejam observadas algumas ressalvas:

O documento afirma que os jornais *O Estado de S. Paulo*, *O Globo* e a *Folha* apoiaram o golpe. No relatório, são mencionados Júlio de Mesquita Filho (1892-1969), ex-diretor de "O Estado", como um dos articuladores, e o *Publisher* da *Folha*, Octavio Frias de Oliveira (1912-2007), entre os integrantes do Ipes (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), órgão que fazia propaganda contra Jango. [...] Em 1964 a *Folha* apoiou o golpe, como quase toda a grande imprensa. Os editoriais do jornal, como "O Brasil continua", do dia 3 de abril, defendiam a eleição de um novo presidente pelo Congresso para concluir o mandato de Jango e assegurar a preservação da Constituição (FOLHA *online*, 2014).

O efeito manada⁶¹ dos grandes meios de comunicação comerciais da época garantiu a permanência e a existência de tais veículos até os dias atuais, embora não seja objeto desta dissertação analisar quais as relações profundas desse apoio com a atual crise da democracia brasileira e da educação pública. Nota-se que a cultura de desqualificação dos atores sociais que compõe o enfrentamento aos militares golpistas é direcionada, mormente, aos estudantes e profissionais da educação pública nacional.

A transfiguração do espaço midiático em capital político, submetido ao golpe de 1964 e a uma pretensa objetividade do discurso jornalístico, colabora para um *habitus* editorial também autoritário e coercitivo, amplamente estudado pela historiografia (CAPELATO, 1988; SILVA, 2008; CARVALHO, 2010).

E é justamente este *habitus* que eleva a sanção simbólica como categoria de análise desta dissertação, por observar que determinadas "verdades" publicadas, não só se opõem ao direito constituído, quanto sobrepõem-se ao que determina a Carta Magna brasileira, antes e depois do golpe militar de 1964, por desconsiderar outras perspectivas históricas para os mesmos temas.

⁶⁰ É oportuno lembrar que o 1 de abril foi o considerado como "Dia da Mentira", no Brasil, quando um jornal mineiro com o nome de "A Mentira" publicou no dia 1 de abril de 1848, uma matéria que noticiava a morte do então imperador Dom Pedro II. A data de 1 de abril é a mesma data do golpe de 1964.

⁶¹ O termo voltou a ganhar força com o avanço das redes sociais, por apontar que em todos os campos do comportamento humano – econômico, financeiro, político e de consumo. Muitas vezes, a reação coletiva adotada nas redes sociais se assemelha à irracionalidade de uma manada.

A memória ajuda na compreensão do que é sanção simbólica naturalizada pela “verdade” publicada pela “Grande Imprensa”. No exemplo da figura 13 é possível observar a *fake news*⁶² publicada como "verdade" para justificar o golpe de 1964 deflagrado por militares e civis contrários ao governo de João Goulart (o Jango).

Neste caso, o jornal desconsidera como legítimo e verdadeiro o fato de que o Presidente eleito pelo voto popular não representa a democracia; portanto, é preciso que ela (a democracia) ressurgja na posse de um não eleito pelo voto dos brasileiros e, o mais grave, como se isso, fosse um ato heroico.

A opção editorial que se tornou uma “verdade”, por décadas trata com grande destaque a posse institucional de um não eleito pelo sufrágio universal:

Figura 13
Golpe de Estado que Derrubou João Goulart em 1964



Fonte: Portal Memória *O Globo*

⁶² O termo ganhou força, desde a campanha, eleição e posse de Jair Messias Bolsonaro. Segundo o Relatório final da CPI da Pandemia, de 2021, o atual Presidente do Brasil e seus filhos [o senador Flávio Bolsonaro (Patriota-RJ), o deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) e o vereador do Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro (Republicanos)], comandam uma “organização oculta e complexa” que espalha *fake news* pelo Brasil, sendo responsáveis por agravar a pandemia de Covid-19 por meio de uma campanha de desinformação.

Observe-se que a banalização da inconstitucionalidade do ato justificado – segundo as fontes militares – por apelo popular contrário ao Presidente eleito, deveria incorrer em outras saídas democráticas e, não, em um golpe de Estado. Uma saída político-partidária e constitucional servir-se-ia de um pedido de *impeachment* do Presidente, a ser conduzido pelo Congresso Nacional, nunca pela escolha de um golpe militar, que tomou de assalto a sede do poder executivo brasileiro.

A consequência imediata sobre a imprensa que não apoiou o golpe militar foi a violação da liberdade de expressão, direito essencial e elementar da democracia e de uma imprensa livre,

Assim, se a censura serviu para cercar periódicos de grande circulação como *Última Hora* e *Correio da Manhã* e os da imprensa alternativa ou nanica, como *Opinião*, *Movimento*, *Em Tempo*, Pasquim, igualmente foi útil a muitos outros para calar aqueles que veiculavam posições contrárias ao regime e/ou à ordem capitalista. [...] **Houve abençoados pela censura que construíram impérios de comunicações.** Lembrar que os jornalistas que resistiram ao arbítrio não podem implicar no esquecimento daqueles – jornalistas e jornais – que estiveram a favor do arbítrio, louvando em suas páginas os grandes feitos dos militares, suas conquistas econômicas e a pacificação do país, celebrando a eliminação dos terroristas e dos **maus brasileiros** que ameaçavam a ordem e o progresso. (ARQUIVO NACIONAL-MEMÓRIAS REVELADAS, 2022, grifos da pesquisa).

A partir desse momento:

[...] os atos de violência se transformam em uma fria narrativa centrada em dados estatísticos e desumanização dos personagens, ou ainda na reconstrução de uma pretensa humanização com a espetacularização de expressões sensíveis pontuais dos personagens (como imagens de choro das vítimas, alocação de músicas que reconstroem sentidos nos fatos narrados, imagens sensacionalistas etc.) - como também a lógica sequencial das ficções em que o impacto da demonstração dos atos violentos se equilibra com a certeza de uma finitude na trama (seja o comum *happy-end* ou não), em que os processos de violência se descolam do *continuum* da existência humana (OLIVEIRA. 2009, p. 24).

Historicamente, os estudantes secundaristas e universitários foram responsáveis por grandes enfrentamentos nos períodos que antecederam o golpe de 1964 e ao longo de todo o regime militar, até que o processo de (re)democratização voltasse à pauta nacional:

O movimento estudantil foi um dos principais protagonistas da luta contra o regime militar no Brasil. Inconformados com o autoritarismo e a repressão, muitos estudantes tiveram a coragem de enfrentar as forças repressoras, dispostas a massacrar jovens idealistas e contestadores, ou qualquer um que simpatizasse com ideias consideradas subversivas. Lutavam por um mundo melhor e mais justo, para tornar realidade seus sonhos revolucionários, defendiam a liberdade e os direitos humanos.[...]Uma semana antes do golpe militar, o presidente da UNE na época, José Serra, discursou no comício da Central do Brasil. A direção da entidade também elaborou um manifesto lido na Rádio Nacional que, junto com outros políticos, como Rubens Paiva, convocava os estudantes universitários a uma greve geral de apoio ao presidente

Jango. O documento denunciava os militares golpistas e defendia a democracia brasileira (DITADURA, *page estudantes*, 2022)

Relembrar o movimento estudantil brasileiro, composto em sua maioria por estudantes secundaristas (atual Ensino Médio) de escolas públicas e de universidades, em sua grande maioria pública, se faz necessário para compreender que na condição de opositores ao regime ditatorial, passaram a ser classificados pela “Grande Imprensa” como “arruaceiros”, “baderneiros”, “vagabundos” e de “comunistas”.

De acordo com o tema, a veiculação da informação jornalística sanciona “verdades” para este ou aquele fato, como se a leitura de mundo apresentasse uma única perspectiva: a ideologia imposta pelo regime militar. Daí, a importância e a urgência de um amplo debate sobre a História do Brasil:

[...] no meio acadêmico, em estratos da sociedade e nos mais variados produtos midiáticos. O cinquentenário do golpe de 1964, os 30 anos das Diretas Já e a Comissão Nacional da Verdade aparecem como agentes do presente sobre o passado. Em 2014, a ditadura militar, período recente mais controverso do país, é (re)discutida, (re)aberta e tensionada. Cabe salientar, entretanto, que os processos de reconhecimento, revisão e reparação da história do golpe e da ditadura, mesmo que se intensifiquem nos últimos anos, existem e são manifestados ainda durante o período de repressão (MARTINS, 2016, p.69-86).

Não é preciso muito esforço para observar que a cobertura sobre os dados do ensino e aprendizagem do Saeb e do Inep feita pela “Grande Imprensa” resvala em um *habitus* anterior, em que “a partir de códigos identificados é possível determinar os instrumentos de controle, sociocultural e político” (MACHADO, 2011, p. 68).

A domesticação e o direcionamento dos anseios populares – feitos pela “Grande Imprensa” comercial – revela ser uma ferramenta mais eficaz para a continuidade da dominação ideológica de massa, desde que essa massa seja submetida a essa indústria cultural. Segundo Adorno e Horkheimer:

[...] a indústria cultural é mais afeita ao gosto mediano das massas, que constituem o tipo social predominante no capitalismo avançado. Ela está referida principalmente aos meios técnicos de produção e difusão de cultura padronizada. Seus exemplos mais típicos, segundo os autores, são o cinema, o rádio e a televisão. Esta última é vista como uma espécie de síntese dos outros dois, na medida em que reúne o alcance do rádio e as possibilidades técnicas do cinema no tratamento da imagem (SILVA, 2011, p. 64).

Urge também trazer à luz de pesquisas futuras os impactos negativos e a sanção simbólica que os *mass media* exercem sobre o exercício profissional de jornalistas, dado o alto grau de opressão vivenciado pela insegurança profissional do trabalho investigativo, tendência

editorial não pluralista, fluxos do mercado de capitais, bem como a “pejotização⁶³” do profissional de comunicação brasileiro. Para garantir postos de trabalho de longas jornadas, grande parte dos jornalistas são convidados a renunciar aos direitos trabalhistas e passam a prestar serviço, a partir da abertura de empresas registradas no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ).

Segundo o jornalista Luis Nassif⁶⁴:

Assim como as demais empresas, os veículos de comunicação de massa objetivam o lucro; ou você participa do jogo, ou você está fora. As práticas atuais ainda escancaram tendências editoriais, que dificultam o exercício pleno do jornalismo, e o aperfeiçoamento do controle social do Estado. Uma imprensa livre é comprometida com o interesse público, com o regime democrático, consciente de que não é “dona” de uma verdade única (2021, p. 1).

Por outro ângulo, segundo Eugênio Bucci, “... o poder não gosta da imprensa – apenas é forçado a conviver com ela. Cinicamente, se necessário” (2009, p. 61). O jornalista ainda considera que “as redações, os jornais, a instituição da imprensa têm sido capazes de se afirmar e de repelir os ataques que recebe” (*ibid.*). No entanto, relembra um consenso quase que universal: “[...] temos uma das raras unanimidades suprapartidárias no Brasil e no mundo: quando se trata de pôr a culpa na imprensa, quase todos estão de acordo, ainda que com motivos antípodas...” (*ibid.*).

Em 2009, Bucci avaliou a qualidade da apuração jornalística dos grandes veículos de comunicação, durante entrevista sobre a *Operação Lava-Jato*:

[...] Poderia ser muito melhor do que é. E acho que até já temos os ingredientes necessários para torná-la melhor. Mas eu acho que o nosso jornalismo teria que se esmerar na internacionalização, se dedicar mais a estudar as realidades da sua cobertura. Acho que o jornalismo brasileiro deixa muito a desejar (FARAH, 2016, *online*).

Nelson Werneck Sodré propôs que a imprensa brasileira se divide em dois períodos: o da “imprensa artesanal”, que “...vivia da opinião dos seus leitores e buscava servi-la...” e o da “imprensa industrial”, em que “...o jornal dispensa, no conjunto, a opinião dos leitores e passa a servir aos anunciantes, predominantemente. A diferença é progressiva e existe uma relação dialética entre a imprensa e o público” (SODRÉ, 1999, p. 13).

⁶³ Gíria do meio jornalístico para quem aceita não ser contratado com carteira assinada e abre uma empresa (CNPJ) para prestar serviços, em empresas de comunicação.

⁶⁴ Entrevista exclusiva para esta pesquisa.

Na perspectiva gramsciana, compreende-se por imprensa o espaço da “[...] organização material voltada para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica e ideológica” (GRAMSCI, 2001, p. 78); sob a conceituação de Louis Althusser, trata-se de um Aparelho Ideológico de Estado (AIE) da informação:

[...]os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora, funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica” (1980, p. 47).

A “verdade” dos fatos – criada pela mídia – tende a ser um recorte de uma determinada história revelada sob a perspectiva ideológica de um determinado veículo de comunicação de massa, cujas narrativas buscam reproduzir fatos que gerem impacto na opinião pública.

A cultura do “morde” e “assopra”; promove outro tipo de “naturalização” da sanção simbólica, quando a imprensa brasileira recorre à exemplificação de aberrações, no campo educacional, como veiculado na matéria do portal G1 Espírito Santo: “Professora percorre 40 km até comunidade rural do ES para dar aula a aluno surdo na pandemia” (DIAS, 2020, *front page*). O recorte desta matéria reside na superação da professora e, não, no descaso dos governantes para com seu aluno – portador de deficiência –; a condução enaltece a andança de quilômetros como se fosse “natural” da profissão do magistério a aceitação da precariedade de infraestrutura educacional para fazer valer o direito à educação de seus estudantes. Pautas desta natureza perpetuam a sanção simbólica de que, para a classe trabalhadora, ter acesso à educação de qualidade dependerá do esforço individual de um determinado professor, e não da qualidade obrigatória deste tipo de serviço público oferecido pelo Estado.

Estes descaminhos, são mais uma vez apontados no Relatório da UNESCO *Educação um Tesouro a Descobrir*. Novamente o documento chama à atenção para os cuidados quanto à conduta mundial adotada pelos meios de comunicação de massa:

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita; precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos (UNESCO, 1998, p.44)

A boniteza⁶⁵ das diretrizes propostas pela UNESCO, em 1990, demonstra uma *práxis* diferente por parte do Estado brasileiro e falta de interesse por parte da “Grande Imprensa”:

O governo brasileiro optou por sustentar as estratégias e orientações dos organismos financeiros internacionais na promoção do projeto de modernização neoliberal de nosso país a partir da década de 1990, “aprofundando os níveis preexistentes de desigualdade e exclusão social” (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

Em nome da educação e outras políticas sociais, os governantes acessam financiamentos e empréstimos internacionais, sem com isto elevar a qualidade da educação ofertada, até mesmo para formar profissionais para o mercado de trabalho. A prática adotada:

[...]passa a ser regida pelo mercado de serviços e sua intencionalidade política é redefinida em favor de questionamentos em torno de seu custo-benefício, afirmando-se a concepção da educação como mercadoria [...] a retórica neoliberal, quando o assunto é financiar a escola pública, define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, estabelecendo mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema, e retirando autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da escola. Nesse contexto, centralização e descentralização são as faces da mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (MORAES; SILVA. 2006, p. 34).

Posteriormente ao acordado na Conferência de Jomtien, de 1990, ainda era aceitável que prefeitos da cidade mais rica da União – São Paulo – perpetuassem a herança militar das escolas de “lata”⁶⁶, de 1978, nas gestões de Celso Pitta (1997-2001), Marta Suplicy (2001-2005), José Serra (2004-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012). Foi só durante o mandato de Fernando Haddad (2013-2017) que estas unidades foram extintas.

Para os estudantes da rede estadual de educação de São Paulo, os contêineres recebem a denominação de “padrão Nakamura”⁶⁷. Estas escolas de lata foram uma realidade durante a gestão de Mário Covas, em 1998. Em 2007, foi feita a promessa de “extinção”, pela gestão de Geraldo Alckmin.

Esta linha do tempo da História da Educação em São Paulo demonstra que a “tradição oligárquica e autoritária, na qual os direitos nunca foram reconhecidos como parâmetros no ordenamento econômico e político da sociedade” (YAZBEK *apud*: TELLES, 1993, p. 2-4),

⁶⁵ Termo elogioso de Paulo Freire também para a pedagogia, magistério e boas práticas em educação.

⁶⁶ Expressão usada pela população para escolas públicas instaladas em contêineres metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, instaladas inicialmente na rede municipal de ensino de São Paulo (gestão do prefeito Celso Pitta, 1997–2000) e depois, também na rede estadual.

⁶⁷ Referência ao fornecedor do material dos caixotes transformados em salas com menos de 3 metros de altura, com forro de PVC.

independentemente da idade que se tenha, as crianças eram submetidas às péssimas condições desses recintos.

A relação entre educação de qualidade e infraestrutura de qualidade e profissionais bem qualificados e bem remunerados é tema recorrente entre os movimentos sociais e pesquisadores em educação. mas não são incorporados à formulação dos *rankings* classificatórios da “Grande Imprensa” para noticiar os resultados do Ideb, tampouco é feita, com a mesma frequência, a mensuração do impacto negativo das “escolas de lata”, no desempenho escolar.

A iniciativa pioneira de mensurar o desempenho da aprendizagem dos alunos das “escolas de lata”, a partir dos Ideb é de autoria da Ong Ação Educativa, ao postular Petição à Coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias da Infância e da Juventude:

Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2006, divulgados em 7 de fevereiro de 2007 pelo INEP, órgão vinculado ao MEC, mostraram que o aproveitamento dos estudantes das “escolas de lata” (padrão Nakamura) foi significativamente inferior à média da rede estadual de ensino (2007, p. 29).

A constatação do baixo rendimento escolar em “escolas de lata”, nessa mesma época, não teve cobertura midiática e não afetou a mudança das políticas públicas em prol da educação de qualidade até 2019.

As crianças e adolescentes dessas escolas estudavam, respectivamente, na rede municipal e na rede estadual, com um dos maiores Produto Interno Bruto (PIB), do mundo. Segundo cruzamento de dados da Fecomércio e do IBGE, em 2007, o estado paulista obteve o 36º maior PIB na escala mundial, superando o PIB de países como Portugal, Finlândia e Hong Kong, enquanto parte de seus alunos das escolas públicas estudavam em “escolas de lata”.

Na tese de Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif (2007), vê-se que, embora os governos brasileiros tenham pactuado com a *Declaração Mundial Educação Para Todos* (1990), com a Cúpula Mundial de Educação de Dakar (2000), lamentavelmente, a pesquisadora comenta que, “já estamos em 2007 e a maioria dos países ainda parece bem distante de atingir a meta” (IOSIF, 2007, p. 51).

Contextualizar cenários culturais, econômicos e políticos com a história social do povo brasileiro para entender o fenômeno da sanção simbólica naturalizada pela mídia, ao falar sobre qualidade na educação, exige considerar quais as heranças históricas subjetivas e objetivas têm colaborado para a manutenção do *status quo* de crianças e adolescentes, filhas das classes trabalhadoras usuárias da escola pública.

Mesmo que diferentes governos brasileiros assinem pactos, comprometam-se com metas, contem com a ajuda especializada e cooperação de agências multilaterais internacionais,

os alunos brasileiros das escolas públicas seguem reféns da letargia estatal e do julgamento midiático. Para Iosif:

A escola pública de ontem, certamente não é a mesma escola pública de hoje, mas é preciso compreender um pouco do seu enredo para que possamos entender melhor o presente caótico da aprendizagem da escola pública brasileira e trabalhar no sentido de se projetar um futuro melhor. Na história do Brasil, tivemos a escola pública dos ricos, a escola pública da classe média e hoje, a escola pública pobre para os pobres. (*ibid.*, p. 38)

Ainda nesta defesa, Iosif relembra a leitura de Antônio Gramsci sobre o conceito de sociedade civil:

Entre a premissa (estrutura econômica) e a consequência (constituição política), as relações não são absolutamente simples e diretas e a história de um povo não é documentada apenas pelos fatos econômicos. A explicação das causalidades é complexa e intrincada; e, para desintrincá-la, não há outra solução além do estudo aprofundado e amplo de todas as atividades espirituais e políticas (NOGUEIRA, 2009, p. 37).

Há muito tempo, o Estado brasileiro mantém a maior parcela da população à margem da Educação Básica de qualidade e à margem do *milagre econômico brasileiro*⁶⁸ (1968 a 1973), este *fake* “milagre” só foi perpetuado historicamente pelo forte apoio ideológico dos *mass media* nacionais.

Na figura 14, vê-se a promessa do ministro militar Ney Braga, veiculada pelo jornal *O Globo*, “... de pôr fim ao analfabetismo até o ano de 1980”

Figura 14

Mais uma Proclamação não Cumprida



Fonte - Acervo *O Globo* (1975)

⁶⁸ O que ocorreu para provocar esse chamado “milagre” foi o imenso capital estrangeiro no país, por meio de empréstimos que beneficiaram empresas estatais e privadas.

A promessa não se realizou e, pior que isso, aumentou o número de analfabetos para esse ano. Segundo dados do IBGE⁶⁹, em 1960 eram 15,9 milhões de jovens e adultos (39,6% da população nessa faixa etária); em 1970, 18,1 milhões (33,6%); em 1980, 25,5% dos brasileiros acima dos 10 anos não sabiam ler, destes 18,7 milhões com idade acima dos 15 anos ou mais; em 1990, 19,2 milhões de brasileiros estão submetidos ao analfabetismo.

Em 2019, o cenário da escolarização nacional apresentava um total de 56,4 milhões de alunos, dos quais 3,6 milhões eram de crianças de 0 a 3 anos; 5 milhões, na faixa de 4 e 5 anos; 25,8 milhões, de alunos dos 6 aos 14 anos; 8,5 milhões de alunos dos 15 a 17 anos; 7,3 milhões de jovens 18 a 24 anos, e 6,1 milhões, com 25 anos ou mais.

Segundo pesquisa realizada pela Ong Todos pela Educação (2021), nesse mesmo ano (2019), 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão fora das escolas. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (*PNAD EDUCAÇÃO 2019*), 10,1 milhões de estudantes de 14 a 29 anos, não concluíram alguma etapa de sua formação na Educação Básica, isto é, sofrem com o analfabetismo; desse contingente humano, 71,7% eram pretos ou pardos.

Em diferentes décadas, o Brasil teve muito êxito em assinar pactos, assumir metas e agendas para os mesmos problemas. Estes pactos de “governança” do MEC e secretarias de educação com agências multilaterais e consultorias especializadas em prol da educação de qualidade lembram o conceito de comensalismo, amplamente difundido por professores de Ciências Naturais, ao exemplificar a relação entre duas espécies em que uma delas é beneficiada, sem prejudicar a outra.

A cada nova conferência, uma avalanche de estudos, diagnósticos, diretrizes, relatórios e até o *modus operandi* passa a aquecer o mercado das contratações de consultorias e pesquisas, por estados e municípios, mesmo que a realidade seja de domínio público e as decisões pertinentes à melhoria da educação sigam insolúveis. Segundo Iosif:

A maioria das escolas públicas não dispõe de recursos necessários para que o professor realize o trabalho idealizado e não existe uma preocupação institucional eficiente ante ao processo de formação continuada dos professores. Percebe-se que, na maioria dos casos, a pouca habilidade do professor em manejar conhecimento e aprendizagem é resultante de uma formação acadêmica deficitária (2007, 29-30).

Em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação de Incheon, na Coreia do Sul, foram consolidados os documentos: *A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e o*

⁶⁹ Fonte: IBGE, censos demográficos, *apud* Anuário Estatístico, 1995.

MERCOSUL: Estado da arte, desafios e oportunidades; a *Agenda 2030*; e a *Declaração de Incheon*, que confiou à UNESCO a liderança e coordenação da Educação 2030, por meio de orientação e apoio técnico no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Estas agendas programáticas apresentam características e elementos sob os quais o atual sistema da cooperação internacional decide que, de 2015 até 2030, os governos irão acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção do plano global para se atingir, em 2030, um mundo melhor para todos os povos e nações.

À luz deste novo cenário de metas, integram-se os principais desafios e oportunidades que a *Política de Cooperação Internacional do Mercosul* propôs enfrentar, desde a aprovação no Decisão CMC n.º 23/2014, com base nas metas e agendas regionais. Estes compromissos são assumidos mais uma vez, em nome da qualidade da educação e ainda objetivam “... assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO/Educação Brasil 2030, *frontpage*, 2015).

Atravessar oceanos rendem visibilidade nacional e internacional, pautas para os noticiários e até o compromisso de “novas promessas”, como visto na matéria veiculada pelo portal de notícia G1, em que o então Ministro da Educação, Renato Janine Barbosa afirmava que o “Brasil deve aprender com Coreia do Sul a valorizar professor...” (MORENO; CAPUCHINHO. 2015).

A cobertura jornalística tende ao factual, a um pronunciamento ou a uma entrevista; não imputa na apuração de dados subsequentes, como por exemplo, “se o Brasil aprendeu com Coréia do Sul”. As matérias são recortes no espaço e no tempo de um determinado fato; logo, não se configuram como verdades absolutas sobre o fato em si, nem tampouco reconstróem, para a opinião pública, essa complexa linha do tempo que envolve a história da Educação Básica brasileira.

Há muito talento para a produção e a criação de *rankings* discriminatórios, que promovem segregação ou tratamento injusto e desigual. Por vezes, essas matérias envolvem mais que um jornalista, como visto na matéria do Portal G1: “Veja escolas de SP com as melhores e com as piores colocações no Ideb” (NOGUEIRA; DUARTE; FAJARDO. 2010).

Nesta reportagem, mesmo com um time grande para uma única matéria, não houve o interesse em cruzar informações sobre infraestrutura educacional, formação profissional e assiduidade aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica ou Humano da população atendida por cada uma das unidades escolares avaliadas, consideradas como as “piores”:

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2009, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), nesta segunda-feira (5), mostram as diferenças no ensino que ocorrem dentro do estado de São Paulo. A lista inclui apenas escolas públicas. [...] Confira as escolas de São Paulo as notas mais altas e com as notas mais baixas nos anos iniciais, de 1ª a 4ª série (1º ano 5º ano) do ensino fundamental, e nos anos finais, 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano) do mesmo ciclo... (*id. e ibid.*)

O relato jornalístico capta uma ocorrência de parte do processo de escolarização dos alunos e em uma situação específica – avaliação em larga escala –; produz um recorte que identifica valores, avaliações e julgamentos e sequer questiona ou apura os porquês de aqueles alunos que não obtiveram o ensino adequado para que seus aprendizados fossem apontados como suficientes para idade/ano. Por outro lado, esta produção noticiosa consolida a afirmação de poder de três jornalistas para a construção desses relatos que, ao mesmo tempo, dependem exclusivamente da contribuição do MEC para endossar suas narrativas.

A partir de uma breve apresentação da liberação dos dados pelo MEC e de uma explicação do que vem a ser o Ideb, a matéria consolida dados com planilhas em destaque, como a do Quadro 1, e também oferece *links* de acesso para outras planilhas, com resultados do estado do Rio de Janeiro: “Veja escolas do Rio com as melhores e com as piores notas no Ideb”; e do estado de São Paulo: “Confira o Ideb das escolas da 1ª à 4ª série (arquivo em *excel*)”; “Confira o Ideb das escolas da 5ª à 8ª série (arquivo em *excel*)”.

Quadro 1
Ideb de Municípios de São Paulo

Escolas com notas mais baixas em São Paulo - Ensino Fundamental Regular (até a 4ª série)			
Nome da escola	Cidade	Rede	Nota no Ideb 2009
Djekupe Amba Arandy	São Paulo	Estadual	2,5
EMEIF José Ermírio de Moraes Filho Dr.	Bertioga	Municipal	2,6
EM Bairro Pindauba do Meio	Jacupiranga	Municipal	3,0
EMEF Bairro Aparecida	Araçoiaba da Serra	Municipal	3,1
Paulo Freire Prof.	São Paulo	Municipal	3,1
EMEF Fazenda Berisal	Tremembé	Municipal	3,1
Salgado Comendador	Aparecida	Municipal	3,2
EMEIEF José Diogo Bastos Cent. Atenção Int. a Criança	Cruzeiro	Municipal	3,2
Colégio Municipal Prof. Aldonio Ramos Teixeira	Santana de Parnaíba	Municipal	3,2
EMEF Parque Oziel	Campinas	Municipal	3,3
EM Prof. Oscarlina Pires Turato	Jaguariúna	Municipal	3,3
Indígena Guarani Gvyra Pepo	São Paulo	Estadual	3,3

Fonte: Portal G1/Educação

Outro *habitus* criado por meios de comunicação digital é a "cola" de informação, ou a reprodução, na íntegra, de conteúdos já publicados por outros. Subentende-se com esta prática

que o reprodutor da informação qualifica a apuração e análise, ou até endossa a reflexão sobre a informação veiculada. Esta conduta por vezes busca ampliar a audiência por meio de palavras-chave que estão em evidência no meio digital, ou ainda, posicionar o reprodutor do conteúdo como participante do debate levantado pela matéria de outro.

No exemplo da figura 15, vê-se como a sanção simbólica gerada pelo *mass media* é assimilada e reproduzida, em um meio acadêmico e intelectual de referência. O Instituto Socioambiental (ISA) é conhecido por ser uma organização "defensora" de direitos sociais dos povos ancestrais. No entanto, não se indignou com a argumentação das manchetes, "escolas indígenas são as piores"; não viu discriminação vocabular no termo "pior"; não indagou sobre o que é "educação" e "qualidade", na cultura dos povos ancestrais brasileiros. Sua redação apenas reproduziu, na íntegra, a matéria veiculada pelo Portal R7 (2010), com a mesma naturalidade que o portal de notícias do Grupo Record publicou. O ISA por meio da cópia e cola a matéria em sua plataforma digital.

Figura 15
Avaliação de Escolas Indígenas



Fonte – Portal ISA (2010)

Esta reprodução de "verdade" baseia-se na análise comparativa apurada a partir dos dados do Ideb de uma escola indígena, do estado de Amazonas e de duas escolas indígenas do estado de São Paulo. A matéria não esclarece ou justifica os porquês destas unidades escolares de diferentes realidades e territórios tenham se distanciado das metas propostas pelo Inep mesmo que responsáveis por escolarizar povos ancestrais, e ainda menciona o Ideb, de uma escola particular não indígena, cujos dados não são públicos.

A Sociedade em Rede⁷⁰ dá preferência para o julgamento e desqualificação:

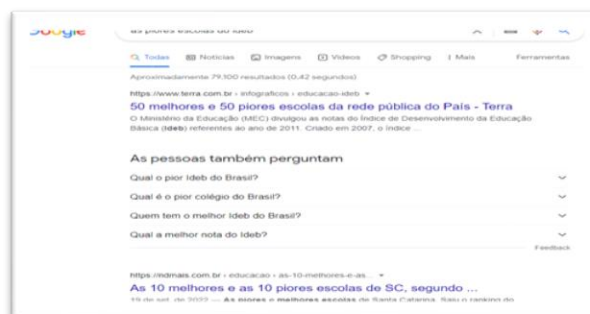
Saber Porquê e Saber Quem, importa mais que Saber o Quê? Há diferentes tipos de conhecimento que podem ser distinguidos de forma útil. “Saber o quê”, ou conhecimento sobre factos, tem atualmente uma importância diminuta. “Saber porquê” é conhecimento sobre o mundo natural, a sociedade e a espécie humana. “Saber quem” refere-se ao mundo das relações sociais e ao conhecimento sobre quem “sabe o quê” e quem pode “fazer o quê”. Saber a chave das pessoas é por vezes mais importante para a inovação, que saber princípios científicos. “Saber onde” e “Saber quando”, está a tornar-se cada vez mais importante numa economia flexível e dinâmica, (CASTELLS; CARDOSO. 2005, p. 197-198).

Nesta lógica, o MEC cumpriu com os procedimentos técnicos de avaliação, portanto, cumpriu com sua missão:

O Ministério da Educação (MEC) é um órgão da administração federal direta e tem como área de competência os seguintes assuntos: a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, a avaliação, informação e pesquisa educacional, a pesquisa e extensão universitária, o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes, (PORTAL MEC, 2022).

Para encontrar reportagens como as que já foram mencionadas, basta recorrer à ajuda das palavras-chave ou fazer uso de descritores (palavras geradoras)⁷¹, como, por exemplo, “piores escolas do Ideb”. Na figura 16, é possível acessar, na plataforma de busca *Google*, cerca de 79.100 resultados (em 0,42 segundos), bem como fazer uso de outras palavras geradoras sugeridas pela plataforma para que seja possível acessar ainda mais conteúdo.

Figura 16
Exemplo de Pesquisa no *Google*



Fonte: *Google* 2022

⁷⁰ Referência à obra organizada por Manuel Castells e Gustavo Cardoso, *A Sociedade em Rede*: do conhecimento à ação política, publicada em 2005.

⁷¹ Neologismo de Paulo Freire ao referir-se ao universo vocabular dos alunos.

Esta reprodução de conhecimento (MEDITSCH, 1998, p. 34), por sua vez, submete alunos e profissionais aos constrangimentos estruturalmente impostos pela empresa jornalística. Os jornalistas, por sua vez, comprometidos com as instituições para as quais trabalham – de outro campo social, isto é, não educativo – acreditam que neste “formato” de controle social estejam alertando a sociedade sobre a qualidade da educação de seus filhos, mas, por estarem distantes dos principais interessados – as crianças e adolescentes avaliados – desconhecem o impacto que este tipo de notícia irá gerar.

Um acontecimento jornalístico contém também conhecimentos e situações prévias, em consequência de um contexto em que a ocorrência se insere, mesmo que esse contexto não esteja nomeado expressamente. Stuart Hall, menciona que “... se os jornalistas não dispusessem – mesmo que de forma rotineira – de ‘mapas’ culturais do mundo social, não poderiam ‘dar sentido’ aos acontecimentos invulgares, inesperados e imprevisíveis que constituem o conteúdo básico do que é ‘noticiável’” (HALL, 1993, p. 226).

O sociólogo também postula impressões sobre esta modalidade de documentário de fatos:

[...] a imprensa liberal da classe média da metade do século dezenove foi construída à custa da efetiva destruição e marginalização da imprensa local radical da classe trabalhadora. Mas, além desse processo, algo qualitativamente novo ocorre mais para o final do século dezenove e o começo do século vinte nessa área: a efetiva inserção em massa de uma audiência desenvolvida e madura da classe trabalhadora num novo tipo de imprensa comercial popular (*id.*, 2003c, p. 251).

A marginalização da população, com base em dados oficiais, é absorvida pelos mais jovens – que diferentemente do que a imprensa postula - são conscientes de seus direitos.

Desde 1990, a “Grande Imprensa” vem submetendo crianças e adolescentes à discriminação a partir das avaliações somativas governamentais. Será que este empenho reside com “mão de ferro” sobre os governantes que firmam pactos internacionais para, “...construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (UNESCO, 2015, p. 23). Quatro anos após a assinatura da *Agenda 2030*, a realidade das “escolas de lata”, herança dos *Anos de Chumbo*⁷², ainda é uma realidade da falta de qualidade de “construir e melhorar as instalações físicas da educação, e vira tema de matéria veiculada no *site* do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado

⁷² Referência aos anos posteriores ao golpe militar de 1964.

de São Paulo” (APEOESP, 02/-4/2019), onde “cerca de 60 mil alunos estudam em 'escolas de lata' em São Paulo”. Esse fato escapou da pesquisa de Iosif, por ser do ano de 2007.

A “modernidade líquida” posterga crises e problemas de outrora e os transforma em novos conceitos de projetos mais modernos, como novos produtos a serem consumidos pelo mercado do Estado, mesmo que tais soluções sejam, em certo grau, similares às anteriormente vendidas como essenciais. Boaventura de Sousa Santos afirma:

O projeto da modernidade é caracterizado, em sua matriz, por um equilíbrio entre regulação e emancipação, convertidos nos dois pilares sobre os quais se sustenta a transformação radical da sociedade pós-moderna. O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do Mercado (Locke) e o princípio da Comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida coletiva: a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas. O equilíbrio pretendido entre a regulação e a emancipação obtém-se pelo desenvolvimento harmonioso de cada um dos pilares e das relações dinâmicas entre eles (2001, p. 236).

Nesta dinâmica, a confrontação com mecanismos de regulação e de poder acontece necessariamente em estruturas discursivas marcadas pela lógica racional, distante do cidadão comum, impedido de participar das decisões, porque o pensamento hegemônico vigente – em país democrático – defende a tese de que este cidadão não tem capital cultural⁷³ para a compreensão dos fatos, por não dispor de "racionalidade" necessária para opor-se a tais mecanismos, por não ter privilégio de presença e de direito de "fala", alcançado apenas por atores que estão no *topos* ou "lugares" de tomadas de decisão.

Tal conjuntura justifica a teoria de Pierre Bourdieu sobre três categorias de análise sociológica de que quanto maior for o capital econômico, o capital social e o capital cultural, maior a presença e a influência de determinados atores nas tomadas de decisões. É fato que a população brasileira usuária do serviço público de Educação Básica, não participa da esfera pública das decisões mais cruciais para que a Educação Básica, de seus filhos, seja de qualidade.

Colegiados são constituídos nas esferas municipal, estadual e federal, sem contar com representações consolidadas, como os da União dos Estudantes do Brasil (UNE), tampouco, de

⁷³ O mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos...os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas ;em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos, (BOURDIEU.1987, p.4).

Associação de Pais e Mestres de alunos de redes públicas de ensino, mesmo que seus filhos sigam matriculados por no mínimo por 13 anos – da Educação Infantil ao Ensino Médio – nas escolas públicas. Estes atores sociais não estão "aptos da racionalidade" ou não apresentam “capital cultural” necessário para atuar em mecanismos de regulação da Educação Básica, no Brasil.

No campo do *mass media*, esta população pode participar de pautas sensacionalistas cujo viés editorial apresenta fatos, eventos e temas em notícias mais exageradas para aumentar os números de audiência ou de leitores, como referido em exemplos anteriores, em matérias de superação – a professora que andou quilômetros para dar aula –, ou matérias sobre as “piores” escolas em que, mesmo que se fira o Estatuto da Criança e do Adolescente, estas matérias expõem o nome do aluno ao escárnio público.

No *Petit Comité*⁷⁴ que passa a subsidiar a máquina pública da educação, desponta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que se estabeleceu no Brasil, dois meses após o golpe, em 19 de junho de 1964 (UNESCO, 2022).

Na revisão de literatura sobre o Relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” – *O legado da ditadura para a Educação Brasileira* – elaborado em parceria com a Comissão Nacional da Verdade (CNV), é flagrante o desmonte da educação nacional, assistido por agências multilaterais, muito antes de 1990, com a conivência midiática:

Quando o Estado brasileiro, naquele período, através (*sic*) dessas atitudes, apoiou o caminho da privatização, compreende-se que ele se eximiu da responsabilidade de fornecer uma educação de qualidade, baseado no cultivo do pensamento social, além de dificultar o acesso, atingindo especialmente a grande parte da sociedade brasileira que até hoje não dispõe de recursos suficientes para investir nos estudos dos seus filhos, (2014, p. 2).

Neste relatório, Patrícia Sposito Mechi enfatiza que, para compreender a educação hoje, em sua função social, é necessário considerar a função histórica por ela cumprida durante o regime militar:

A educação foi uma das grandes preocupações dos grupos que atuaram no âmbito do Estado após 1964, pois o regime necessitava, tanto de técnicos altamente qualificados quanto de mão-de-obra desqualificada. Mão-de-obra desqualificada e “dócil”. A rede física foi expandida, um maior número de pessoas pôde frequentar a escola e nela aprendiam que o Brasil era um país democrático, católico e alinhado ao mundo Ocidental. O investimento em educação, porém, não permitia que se absorvesse toda a demanda escolar. Os recursos para a educação foram mingando ao longo do período ditatorial, pois a prioridade do regime era o desenvolvimento acelerado. [...]

⁷⁴ Pequeno grupo que tem por objetivo principal organizar um evento, encontro, reunião intimista, com convidados bem selecionados para um momento que será único e inesquecível.

a desigualdade social não diminuiu, ao contrário, aprofundou-se. O setor educacional foi alvo constante dos ataques do governo. Qualquer forma de discordância era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, e seu autor era banido dos meios acadêmicos. O movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi a outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio aos “subversivos” ou “comunistas”. A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres (2014, p. 4).

No depoimento de Wagner da Silva Teixeira⁷⁵ a inércia estatal diante da falta de escolarização do povo brasileiro, no início do regime militar:

De 1964 a 1966 o governo federal não fez nada na alfabetização de adultos. Não há alfabetização de adultos por parte do governo federal nos primeiros dois anos do regime militar, tamanha a preocupação desses setores conservadores nessa área. Foi preciso que a ONU e a Unesco chamassem a atenção do governo para que, em 1966, passasse a apoiar a Cruzada ABC e em 1967 criou o Mobral. A partir daí, o governo militar passa a atuar na alfabetização de adultos. (2014, p.19)

Os relatos organizados pela Comissão Nacional da Verdade relembrou a Carta de 1967, que assegurou a abertura do ensino para a iniciativa privada

Segundo o depoimento de Luis Antônio Cunha:

[...] A ditadura não inventou a dualidade setorial público/privada na educação, tampouco inventou a simbiose Estado/capital na economia. O que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico⁷⁶ (2014, p. 1).

De acordo com o sociólogo, o golpe na educação pública iniciou-se muito antes da globalização, com a privatização da oferta de vagas nos bancos escolares da escola primária:

A educação foi submetida à simbiose Estado/capital em cada nível e de um jeito próprio. A estruturação dos sistemas de ensino previstos pela primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, promulgada pelo presidente João Goulart, favorecia os interesses privatistas por transferir para os Conselhos de Educação, o federal e os estaduais, importantes competências, antes concentradas nos detentores dos cargos executivos: secretário de Educação e ministro da Educação. Os membros desses conselhos, nomeados livremente pelo presidente da República e pelos governadores dos Estados, não só podiam recair em pessoas escolhidas mediante pressão e articulação privada, menos visíveis para as forças político-partidárias, como também os conselheiros ficavam expostos a pressões e atrativos de diversas espécies. Além disso, divididos nos centros de tomada de decisões, tornava-

⁷⁵ Depoimento de Wagner da Silva Teixeira durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014.

⁷⁶ Depoimento do professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Luís Antônio Cunha durante na 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, em parceria com a Comissão Nacional da Verdade, no dia 30 de maio de 2014.

se mais difícil a resistência às pressões e aos atrativos das instituições privadas de ensino. Conseguindo o controle dessas instâncias do Estado, a expansão do ensino privado foi muito intensa após o Golpe de 1964, processando à velocidade tão mais alta quanto maior a taxa de lucratividade média em cada nível de ensino. Portanto, mais intensa no segundo grau do que no primeiro, mais intensa no superior do que no segundo grau. As afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes das instituições privadas de ensino fez com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista, (CUNHA. 2014, p. 2).

A insuficiência de políticas de memória sobre a Educação Básica brasileira, de 1964 a 1985, agrava a necessária memória social para a "leitura de mundo", porque linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Diferentemente da missão original do Inep criado, em 1930, para coordenar os sistemas de avaliação do ensino no Brasil, em 1972, o projeto de Anísio Teixeira teve sua estrutura restringida pelos militares, bem como, em 1976, foram fechados os centros regionais de pesquisa e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). O educador brasileiro, pioneiro da educação positivista, com grande contribuição para a educação nacional, morreu estranhamente no elevador do prédio onde morava, na cidade do Rio de Janeiro.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que atualmente avalia o Ensino Fundamental e Médio, começou a ser estruturado em 1988, mas só passou a ser implementado a partir de 1990.

A Constituição de 1967, aprovada pelo Regime Civil-Militar, promoveu alterações de grande impacto na política educacional brasileira ao desobrigar a União e os estados de investir um mínimo em Educação, alterando um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961, e, posterior à referida desobrigação, a Carta de 1967 abriu a Educação Básica e Superior para a iniciativa privada.

Sabe-se que investimento em infraestrutura é essencial para garantir uma educação de qualidade, mesmo que a realidade socioeconômica do alunado seja desfavorável, no entanto, o modelo desenvolvimentista dos militares priorizou a construção de prédios escolares precários e sem os recursos necessários para educação de qualidade, camuflados pela velocidade destas obras.

No artigo "O legado educacional do regime militar", Dermeval Saviani, destaca como o governo federal reduziu sucessivamente as verbas educacionais, em 1970, este percentual foi de 7,6%, caindo para 4,31%, em 1975, e recuperando um pouco em 1978, quando foram gastos 5% do PIB na área, sua eficácia deu-se no campo da doutrinação.

De acordo com a pesquisa de Suzeley Kalil Mathias, "sobre a participação militar na administração federal das comunicações e da educação de 1963 a 1990":

Na determinação das políticas para a educação, as doutrinas militares tiveram, até por interesse e escolha dos líderes militares, um alcance menor e mais restrito. Apesar das reformas promovidas no período, estas foram levadas a cabo por alianças com setores civis ligados ao meio acadêmico, enquanto as Forças Armadas tomaram para si alguns aspectos muito específicos (como foi o controle sobre as disciplinas de Educação Moral e Cívica - OSPB, EPB - e Educação Física, ou a implementação do Mobral), capazes, entretanto, de influenciar na construção do consenso necessário à institucionalização do regime. Aqui, a militarização se processou a partir de ideias-força unificadas em torno da construção do "Brasil Potência". Discursos como os das cartilhas do "Projeto Minerva"⁷⁷ exemplificam isso, (2004, p.197-198).

Na Educação e na comunicação midiática é evidente a integração do discurso, "um conceito crucial na doutrina de segurança nacional é o de integração nacional, visto como uma meta psicossocial", (DALAND,1981, p.344).

Jornais reforçam a doutrinação do Estado, como exemplificado na figura 17, em matéria veiculada pelo jornal O Estado de São Paulo,

Figura 17

Notícia sobre a Obrigatoriedade da Disciplina de Educação Moral e Cívica



Fonte: Arquivo O Estado de São Paulo

Considerando que a evolução dos meios de comunicação no país, depende de autorização dada pelo governo - por meio licitação pública - para que uma pessoa jurídica explore o serviço de telecomunicação (no caso específico das estações de rádio ou televisão),

⁷⁷Projeto de educação a distância, do MEC, transmitido por várias emissoras de rádio e de televisão, visando a preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta, Apesar das críticas foi mantido até 1980, mesmo que O Projeto Minerva foi mantido até o início dos anos 80, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação – 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma.

e que, dentro do prazo de concessão, a concessionária assume a responsabilidade de manter de forma direta, a cessão de horários gratuitos para o governo nos meios de comunicação, ou de forma indiretas, por meio de recebimento de verbas de propaganda das empresas estatais, é natural que seja essencial para sobrevivência de várias emissoras estar em harmonia com o discurso de quem concede as concessões.

Celso Gouveia de Mattos observa que "a concessão de licenças para a exploração de frequências reforça o controle exercido pelo Estado, pelo simples fato de que tais permissões só são concedidas a grupos que originalmente já apoiam as ações adotadas pelo mesmo", (1985, p.68). Por outro lado:

... as pressões são exercidas pelo controle das verbas publicitárias, como o exemplo registrado por Marconi, que diz: um dos mais fortes boicotes econômicos já registrados no Brasil a estações de TV ocorreu no Paraná, quando o ex-governador Paulo Pimentel rompeu politicamente com Ney Braga, então Ministro da Educação do governo Geisel. Como resultado do rompimento político, o sistema de comunicação do Sr. Pimentel (formado por jornais e estações de rádio e televisão) deixou de receber verbas publicitárias e todo e qualquer tipo de subsídio proveniente do Governo do Paraná, de alguns ministérios e de empresas estatais, (MELO, 1985, p. 68).

No período de mais de 20 anos de ditadura militar, foi criado um aparato de controle da liberdade de imprensa - até dentre as empresas midiáticas apoiadoras do regime - e de vigilância e repressão dentro das universidades, impedindo a livre circulação de ideias. Na época, cursos de Ciências Humanas foram afastados dos centros, além disso, professores e alunos foram perseguidos por suas produções acadêmicas.

Uma parcela considerável dos meios de comunicação de massa apoiou e conviveu com o autoritarismo, perseguição, tortura, assassinatos, exílio e censura, já os veículos considerados "nânicos", mas com grande impacto na opinião pública, como o "Pasquim" foram dizimados.

Segundo Rogério Sottili, presidente do Instituto Vladimir Herzog:

A impunidade é regra no Brasil quando o assunto são os crimes cometidos por agentes do Estado durante a ditadura militar. O sistema judiciário brasileiro se escora na Lei de Anistia para não punir assassinos, torturadores e perseguidores de ativistas, jornalistas, artistas e outros cidadãos que se opunham ao regime, em uma compreensão absolutamente incompatível com as normas jurídicas internacionais e dos direitos humanos. Isso deixa um legado no imaginário coletivo que se traduz na tolerância à violência, no uso desproporcional da força e na aplicação arbitrária das leis., (IVH, 2021)

Para quem acompanha a pesquisa sobre a mídia brasileira, a imponência conquistada por certos meios de comunicação durante o regime militar pode justificar o *habitus* de um dos

maiores grupos de comunicação, em tratar como "natural" a discriminação sobre determinadas classes sociais.

Durante a visita de um grupo de pesquisadores e professor de comunicação da USP, mesmo na presença deste coletivo, o *modus operandi* do editor-chefe de uma das mais importantes redações do país, não foi alterado. O professor Laurindo Leal Filho da Universidade de São Paulo, produziu um fragmento deste discurso, para o Observatório da Imprensa:

A conversa com o apresentador, que é também editor-chefe do jornal, começa um pouco antes da reunião de pauta [...]. E sua primeira informação viria a se tornar referência para todas as conversas seguintes. Depois de um simpático 'bom dia', Bonner informa sobre uma pesquisa realizada pela Globo que identificou o perfil do telespectador médio do Jornal Nacional. Constatou-se que ele tem muita dificuldade para entender notícias complexas e pouca familiaridade com siglas como *BNDES*, por exemplo. Na redação, foi apelidado de Homer Simpson. Trata-se do simpático, mas obtuso personagem dos *Simpsons*, uma das séries estadunidenses de maior sucesso na televisão em todo o mundo. Pai da família Simpson, Homer adora ficar no sofá, comendo rosquinhas e bebendo cerveja. É preguiçoso e o raciocínio é lento. A explicação inicial seria mais do que necessária. Daí para a frente o nome mais citado pelo editor-chefe do Jornal Nacional é o do senhor Simpson. "Essa o Homer não vai entender", disse Bonner, com convicção, antes de rifar uma reportagem que, segundo ele, o telespectador brasileiro médio não compreenderia (LEAL. 2015, ed.358, 06/12/2005).

Este exemplo demonstra, o que Pierre Bourdieu chama de "uma forma perniciosa de violência simbólica", que é um tipo de violência "que se exerce com uma cumplicidade tácita dos que a sofrem, e, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la", (1997, p. 22).

Esta é a forma de dominação: a que resulta do cooptação, isto é, a que se imprime na mente do dominado/a para construir consensos.

CAPÍTULO II

O “MINOTAURO” INTERNACIONAL E A CULTURA DO SILÊNCIO

1. Introdução

Segundo Venício A. de Lima, “... a adoção desse ‘modelo’ (de edição de notícias), certamente contribui para a definição rotineira das estratégias editoriais de silenciamento do Jornal Nacional”, (2021, p. 121).

“Silenciamento”, neste contexto, quer dizer a exclusão, ou a não abertura de espaços de fala para parte da população:

A manutenção da cultura do silêncio, para além de sua reprodução inercial condicionada pelas circunstâncias históricas, exige que ações de silenciamento deliberadas, explícitas e/ou implícitas, em diferentes níveis, sejam implementadas. Por exemplo: a) em nível de políticas públicas para setores como educação e radiodifusão; e b) em nível de políticas editoriais - sobretudo, mas não só -, na cobertura jornalística de oligopólios privados de mídia (LIMA. 2021, p. 124).

Mesmo diante da obviedade sobre o fato de que só existe democracia se houver diálogo, e só existe democracia se existir o povo, o aparato midiático comercial e o Estado ofertam um discurso hegemônico classista e discriminatório e, muitas vezes, antidemocrático.

Nos dias atuais, a cultura do silêncio provoca "a aderência do oprimido à opressão (LIMA, 2021, p. 121), de tal forma, que o Presidente⁷⁸ eleito em 2018, incentivou a patrulha da censura no ambiente escolar, desta vez convocando alunos para filmarem seus professores em salas de aula para posterior exposição em redes sociais, como visto na matéria da revista digital da *Veja*:

O presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL) afirmou nesta segunda-feira, 5, ser favorável à gravação de professores por alunos dentro de sala de aula. “Só o mau professor se preocupa com isso daí”, disse em entrevista à Band, após criticar o ensino de questões relacionadas a minorias e defender o projeto Escola sem Partido, movimento que visa a combater uma suposta “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino — e já foi contestado pela Advocacia-Geral da União (AGU) e pelo Ministério Público Federal (MPF), (VEJA, 2018).

⁷⁸ Em exercício de 2019 a 2022.

No repertório midiático feito a partir dos resultados do Ideb, a ênfase está em apresentar dados que ampliam a discriminação sobre estudantes de escolas públicas. Esta tática argumentativa provoca e pretende impor a ideia generalista de que o que é público, "naturalmente" não é bom. Daí, pode justificar-se, para alguns, que a privatização trará melhorias e qualidade. Essa conduta é contraditória se se observar a cobertura da imprensa sobre o Ensino Superior das universidades públicas e particulares.

A indiferença da sociedade associada à "naturalidade" editorial apelativa, usual no noticiário nacional pelo uso de termos pejorativos e "violentos" do ponto de vista psicológico sobre crianças e adolescentes, pode ser justificado pelo fato de que tais discursos sensacionalistas, já são culturalmente aceitos por serem direcionados às classes trabalhadoras, como no extinto programa do SBT, "Aqui, Agora" e nos programas de alcance nacional, como o "Brasil Urgente", do Grupo Band e o "Cidade Alerta", da Record TV, entre outros.

Por este motivo, nesta dissertação, foi necessário resgatar as heranças nefastas da cultura do silêncio, em decorrência da violência institucionalizada pelo regime militar com apoio civil e midiático, em pleno Século XX, por meio da ocultação das inúmeras perseguições, dos assassinatos, do exílio e da tortura, denunciados, dentre outros, pelo ato de coragem de Dom Paulo Evaristo Arns, quando organizou o documentário histórico em *Brasil Nunca Mais*, que reuniu as atrocidades cometidas contra brasileiros, durante os anos de 1964 a 1985.

A cultura do discurso jornalístico notadamente parcial e marcada por manifestações de violência simbólica, consolidaram a sanção simbólica como uma categoria de análise para esta dissertação. Dada a "naturalidade" com que a sociedade, a academia e os defensores de direitos sociais se relacionam com os "piores" noticiários sobre o universo educativo de milhões de crianças e adolescentes, a partir dos resultados das avaliações, em larga escala, produzidas do Inep e Saeb.

Se comparada à "naturalização" dos dados da *Violência contra Crianças e Adolescentes (2019-2021)*, apurados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pela Fundação José Luiz Egydio Setúbal, em que constam "24.761 registros de violência contra crianças e adolescentes no 1º semestre de 2021", dos quais, em apenas um dia do primeiro semestre de 2021, foram registrados cerca 136,8 agressões, a violência vocabular midiática parecerá exagero ou "pequena", ou até mesmo "sofisticada".

Na qualidade de desconhecidas e silenciadas, as crianças e adolescentes, filhas de classes trabalhadoras, são pobres; e, por serem estranhas e distantes do convívio privado de outros, podem ser repudiadas por políticas públicas, humilhadas pela imprensa, ou na expressão mais recente, se expostas às situações vexatórias, não devem ficar de "mi-mi-mi".

Segundo Sigmund Freud:

O ser humano não é uma criatura branda, ávida de amor, que, no máximo, pode se defender quando atacado, mas, sim, que ele deve incluir, entre seus dotes pulsionais, também um forte quinhão de agressividade [...] para ele ,o próximo não constitui apenas um possível colaborador e objeto sexual, mas também uma tentação para satisfazer a tendência à agressão, para explorar seu trabalho sem recompensá-lo, para dele se utilizar sexualmente contra a sua vontade, para usurpar seu patrimônio, para humilhá-lo, para infligir lhe dor, para torturá-lo e matá-lo (FREUD, 1930-2010, p. 76-77).

Daí, a gravidade da sanção simbólica gerada pelo *mass media*, ao produzirem suas “verdades” embasadas em recortes de dados estatísticos e diagnósticos da inação do próprio Estado brasileiro. Contra este tipo de sanção não se pode lutar, suprimir ou fazer desaparecer totalmente. Seus efeitos nocivos sobre as crianças e adolescentes podem impactar a evasão escolar, por já estarem impactados – como apurado nesta pesquisa – em sua autoestima como estudantes de escolas públicas. Este tipo de notícia que menciona crianças e adolescentes, alunos do Ensino Fundamental e Médio, como aqueles que sequer sabem ler e escrever violenta duplamente seus direitos à educação e ao respeito à sua dignidade humana. Por isso, é uma informação violenta, é desumana e bancária, porque reproduz uma outra contradição ao depositar uma determinada “informação” na cabeça da sociedade, como se fosse “verdade”, sem mensurar o que este comportamento simbólico irá reproduzir no contexto cultural.

2. Construção de Labirintos na Avaliação em Larga Escala: Cultura, *Habitus* e Pedagogia

Recorrer à mitologia grega e às origens do pensamento ocidental populariza o entendimento sobre a cultura de comunicação estatal e embasa a reflexão acerca das relações de poder do Banco Mundial e agências multilaterais sobre a educação pública brasileira. Os clássicos da literatura refletem a cultura de um determinado período histórico e favorece um novo olhar sobre aquilo que se tornou culturalmente aceito e tornou-se senso comum⁷⁹.

A imersão nos arquétipos e a apropriação destas figuras de linguagem são apropriadas ao ser observada a exigência anual – *habitus estatal* – em submeter crianças e adolescentes à

⁷⁹Para Bourdieu, o cientista possui um grande papel na sociedade. Cabe a ele destruir as pré-noções e o senso comum, buscando elaborar novas maneiras de compreender suas instituições, suas relações, seu modo de vida, sua sociedade e a si próprio.

diversas modalidades de avaliações em larga escala, nacionais e estrangeiras, política que institucionalizou uma espécie de “labirinto” em torno do conhecimento.

Sem alcançar os índices exigidos de seu aprendizado, milhões de educandos correm o risco de exclusão social – quando adultos – por não estarem aptos para o mercado de trabalho formal. Tal cenário remete à história dos jovens gregos entregues à própria sorte, quando obrigados a ingressar no labirinto do Minotauro⁸⁰, sem que lhes fosse dada a opção de se negarem ao sacrifício.

Ao relembrar a história de como o rei Minos de Creta criou um monstro para si e para os jovens atenienses, resgata-se, aqui, o legado do autor desta história extraordinária, que tanto influenciou o pensamento ocidental, e que:

[...] Sabe caracterizar a maravilha, de modo que, de todas as figuras da Antiguidade, só as que ele biografou se transformaram em personagens tão reais como Dom Quixote, Hamlet ou Napoleão. Foi ele quem criou para nós os Coriolanos, Mários, Silas, Catões, Brutos e Marco Antônio. Plutarco sabe narrar como um romancista; sabe interessar e até entusiasmar. Montaigne, Rousseau, Alfieri e Schiller embriagaram-se em Plutarco, e ainda Whittier não encontrou elogios maior para Abraham Lincoln do que compará-lo aos heróis de Plutarco (CARPEAUX, 1959, p. 106).

Segundo o pensamento de Plutarco, pode-se entender a formação do caráter de indivíduo, conforme o tipo de educação por ele recebida; também pode-se reconhecer o valor daqueles que a receberam desde a infância.

A educação fortalece o caráter do aprendiz. Igualmente, incentiva-o às práticas salutareis em seu cotidiano: o cuidado com a saúde física e mental, o zelo com a mulher e os filhos, o bom comportamento em público e o sucesso na administração pública e privada (SILVA, 2014, p. 7-24), conceito bem distante das bases que consolidaram as práticas avaliativas em prol da qualidade da educação vigentes no mundo ocidental.

No “labirinto das avaliações” em larga escala, aplicadas por agências multilaterais associadas ao Banco Mundial em parceria com o MEC, busca-se sanar o problema da falta de qualidade da educação, que, em sua raiz, não foi equacionado devidamente, posto que à época de sua aplicação, sequer é universalizada a Educação Básica nacional.

⁸⁰A articulação de Minos para conquistar o trono de Creta se deu com um pedido a Poseidon: que seus irmãos cedessem o trono. O pacto foi selado, com um presente de Poseidon, um touro, que deveria ser sacrificado, tão logo Minos fosse entronado. Ele não sacrificou o touro e perseguiu os irmãos que com ele disputaram o trono. Por não respeitar o acordo, Poseidon castigou Minos, ao fazer com que sua esposa tivesse um filho com o touro, o Minotauro. Com o passar dos anos, o Minotauro foi crescendo no labirinto, longe dos olhares das pessoas. Ora, Minos, tendo derrotado os atenienses em batalha, exigiu deles um tributo sinistro: todos os anos, Atenas deveria enviar sete rapazes e sete moças para serem devorados pelo Minotauro (1998, p. 25).

Nesta dinâmica, cabe aos “Minos”, não de Creta, mas os do povo brasileiro, aceitarem um “touro”⁸¹, figura lendária que, desde 1947, representa “metaforicamente” os investimentos financeiros para projetos de desenvolvimento, oferecidos pelo Banco Mundial e outros banqueiros estrangeiros.

Segundo os autores do artigo “La influencia de los organismos multilaterales de desarrollo sobre las estrategias de desarrollo latinoamericanas” (PERRY; GARCIA, 2017, p. 9), o grau de influência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, também conhecidos como organismos multilaterais de desenvolvimento, nos países latino-americanos, sofreu variações de acordo com o país e sua situação econômica.

Nas décadas de 1950 e 1960, para o Banco Mundial, desenvolvimento significava construir infraestrutura pública e, a partir da década de 1990, o desenvolvimento estava associado ao aporte de recursos para projetos relacionados à diminuição da pobreza e à busca por uma sociedade mais sustentável. “[...] as mudanças na visão dessas instituições foram constantemente influenciadas pela pesquisa acadêmica sobre o desenvolvimento, assim como pelas opiniões de formadores de políticas públicas na América Latina” (*id., ibid.*).

O primeiro “Minos” brasileiro a estabelecer as bases curriculares no labirinto da avaliação de qualidade foi o presidente cuja gestão durou de 1990 a 1992. Filho do jornalista e senador biônico, Arnon Affonso de Farias Mello, o presidente Fernando Collor de Mello, “... utilizava a imprensa para fazer política” (CONTI, 2012, p. 15). Os Collor de Mello são proprietários do jornal *Gazeta de Alagoas*, o mais lido e influente do Estado homônimo; de emissoras de rádio em Maceió (Gazeta FM e 98 FM), Arapiraca (Gazeta FM) e Pão de Açúcar (Gazeta FM); da TV Gazeta, uma das primeiras emissoras nordestinas afiliadas da Rede Globo (que se mantém até hoje); do portal GazetaWeb, plataforma dos veículos de comunicação do grupo. Em 1950, Arnon Affonso de Farias Mello se estabeleceu com a família no Rio de Janeiro.

A tríplice aliança entre poder econômico, poder midiático e político é pública:

De quando em quando, no final dos anos 50, ia à província fazer política utilizando-se do jornal que comprara, a *Gazeta de Alagoas*. Ele era melhor nos negócios do que na política. Arnon se associou ao dono de *O Globo*, Roberto Marinho, em empreitadas imobiliárias de sucesso (CONTI, 2012, p. 21).

⁸¹ Presente de Poseidon a Minos, de Creta. Em 1985, o artista italiano Arturo di Modica, inspirado pela escultura “O Touro e o Urso”, instalada em frente à Bolsa de Frankfurt, na Alemanha, fez um touro que foi instalado em frente à Bolsa de Valores de Nova York. Segundo o jornal norte-americano, *Wall Street*, a escultura em bronze maciço surgiu como um dos mais poderosos símbolos do mercado financeiro dos EUA: o touro de Wall Street.

Com suporte midiático próprio, além de suas relações com o maior grupo empresarial de comunicação nacional, o presidente filho do jornalista e congressista das Alagoas, obteve sucesso ao introduzir a cultura da avaliação classificatória na Educação Básica; em bloquear o equivalente a US\$100 bilhões das contas correntes e poupanças do povo brasileiro, o equivalente à do 30% do Produto Interno Bruto (PIB), mas fracassou no combate à inflação e acabou sendo denunciado no começo de 1992, por arrecadação ilícita de verbas por meio do seu tesoureiro de campanha, Paulo César Farias. Com o seu *impeachment*, o vice-presidente assumiu o desafio de recuperação da economia e o combate imediato das taxas inflacionárias, que ficou conhecido como *Plano Real*, e o início de uma estabilidade econômica que acabou por dar prestígio a seu ministro da fazenda, colaborando para a vitória dele nas eleições diretas para presidência da República, em 1995.

Itamar Franco, adotou uma nova moeda, o Real, buscou conter gastos públicos, dar início às privatizações e foi responsável por organizar a versão brasileira de Jomtien e de Nova Delhi⁸², com o Plano *Decenal de Educação para Todos* (1994). Esta iniciativa levou seu ministro da educação, à época, admitir a abertura de um amplo debate com todos os segmentos sociais ligados à educação, dentre eles, pela pressão da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), quando da realização da *Conferência Nacional de Educação para Todos* (1994). Esta conferência realizada em Brasília – posterior à de Nova Delhi – foi palco de uma conquista inédita dos profissionais da educação diante do plano neoliberal de educação, em que foi possível, pela primeira vez na história do País, associar evolução da carreira do magistério com a educação de qualidade. Essa vitória das associações representativas ficou conhecida como o *Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação* (Pacto).

Neste mesmo período, em outras frentes de trabalho governamental, gabinetes do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais, passaram a acessar suporte financeiro (empréstimos) e a cooperação técnica do Banco Mundial e de agências multilaterais, dentre os quais destaca-se as contribuições da UNESCO:

[...]A Organização opera também como *clearing house* para a disseminação e o compartilhamento de informações e conhecimentos, ao mesmo tempo que auxilia os estados-membros a construir capacidade humana e institucional em diversos campos. Em suma, a UNESCO promove a cooperação internacional entre seus 191 membros nos campos da educação, da ciência, da cultura e da comunicação e informação, (UNESCO BRASÍLIA, 2006, p. 13.).

⁸² Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança (1993), que resultou na Declaração de Nova Delhi, pactuada pelo MEC.

Acordos de cooperação firmados pela UNESCO para apoiar à gestão pública, fomentaram um disputado mercado de consultorias especializadas, instituições de ensino superior e de acadêmicos, por meio de editais. Os doutores, mestres e especialistas em educação, transformados em *policy makers*, têm a oportunidade de participar, como contratados, das reformas educacionais de seu país de origem, ou de acordo com a titularidade, em outros países do mundo, carentes dessas mesmas demandas de transformação educacional globalistas.

A adoção de práticas de avaliação em larga escala foi o caminho natural para a construção de um cenário global de diagnósticos, comparação e mensuração dos investimentos educacionais concedidos pelo Banco Mundial, em escala global. Estabelecendo indicadores de qualidade por país e continente, “nunca é demais lembrar que a avaliação é um mecanismo ligado a tantos outros para obtenção, manutenção ou ampliação da hegemonia” (SOBRINHO. 2003, p. 95).

Anterior ao primeiro presidente que confiscou o dinheiro das contas bancárias dos brasileiros, o Brasil viveu sob a égide dos “Minos de Farda”, que “recorreram aos fundos internacionais, em busca de empréstimos para a ampliação de oferta de vagas no ensino profissionalizante de nível médio, industrial e agrícola. Entre os anos de 1971 e 1978, recorreram à instituição para a construção de centros interescolares, na linha do ensino profissionalizante, obrigatório, expresso na Lei 5.692/7” (FONSECA, 1996, p. 236).

E mesmo que as iniciativas não fossem eficientes ou de qualidade:

[...] no caso do ensino agrícola, a meta de incrementar o número de vagas alcançou apenas 74% da previsão. No ensino industrial pós-secundário, a criação de novas vagas chegou a 56% da meta prevista. No caso do ensino industrial secundário, os relatórios não mencionam os dados quantitativos da oferta de vagas. Quanto à formação de técnicos, 71% chegaram a se formar no ensino agrícola e nos cursos pós-secundário apenas 37% se formaram, (FONSECA, 1996, p. 238).

As instituições, fundos e bancos estrangeiros continuavam a oferecer seu “touro” para que os “Minos de farda” apoiassem secretarias estaduais de educação, dos estados do norte e nordeste brasileiros, na construção centros de ensino profissionalizante, tendo em vista as metas da Lei n.º 5.692/7. Esses empréstimos também não foram tão bem-sucedidos. No entanto, o Banco Mundial também autorizou novos empréstimos para que o Brasil realizasse telecursos, na modalidade educação à distância, dada as dimensões continentais do País.

A “Educação Primária” só passou a ganhar à atenção do Banco Mundial, em 1980 (FONSECA, 1996, p. 52), tendo como escopo o projeto de “preparar mulheres para o mercado de trabalho, planejamento familiar e redução dos índices de natalidade” (BIRD, 1980, p. 25).

A (re)democratização do Brasil, não exorcizou a dívida deixada pelos governos militares que, em 1984, representava 54% do PIB brasileiro. Segundo o Banco Central, essa dívida era quatro vezes maior do que a deixada por João Goulart, na época do golpe de 1964, quando o valor da dívida era de 15,7%, do PIB.

Do ponto político e tendo por base a diversidade geográfica, ambiental, social, étnica e cultural do povo brasileiro, seria oportuno que os grandes debates se concentrassem na aplicação qualitativa, dos recursos empenhados a partir de empréstimos, bem como sobre o que é educação de qualidade em um país continental. Mesmo que o debate estivesse em curso, foi a leitura econômica proposta pela globalização que passou a influenciar as decisões políticas para a universalização da Educação Básica, sem qualidade.

Estas contradições podem ser vistas até entre os maiores defensores da escola pública, como Darcy Ribeiro, autor de uma “manobra regimental” – será visto mais à frente –, que impactará profundamente na carreira dos principais atores da Educação: os professores. Se, de um lado, Darcy Ribeiro pactuou com o globalismo, de outro, sua genialidade discorre sobre o que é qualidade no âmbito nacional:

Como classificar, uns em relação aos outros, os povos indígenas, que variavam desde altas civilizações até hordas pré-agrícolas e que reagiram à conquista segundo o grau de desenvolvimento que haviam alcançado? Como situar, em relação aos povos indígenas e aos europeus, os africanos desgarrados de grupos em distintos graus de desenvolvimento para serem transladados à América como mão-de-obra escrava? Como classificar os europeus que regeram a conquista? Os ibéricos, que chegaram primeiro, e os nórdicos, que vieram depois – sucedendo-os no domínio de extensas áreas –, configuravam o mesmo tipo de formação sociocultural? Finalmente, como classificar e relacionar as sociedades nacionais americanas por seu grau de incorporação aos modos de vida da civilização agrário-mercantil e, já agora, da civilização industrial? (RIBEIRO, 2001, p. 8-9).

Este tipo de ambiguidade, no meio político, foi brilhantemente observado por Fernando Henrique Cardoso (1998), que, expressa-se no momento em “... que o homem de Estado não pode dizer o que sabe”⁸³.

O poder econômico – o touro dado aos Minos – gera influência *mutatis mutandis* sobre diversos escalões de dirigentes nomeados, com ligação direta ou indireta com a educação. Em

⁸³ Frase dita em aula magna, diz que Estado, nação e povo podem ser prejudicados se o que se sabe for dito. FHC diz que “‘homem de Estado’ deve omitir o que sabe”.

2020, o governo federal negociou a ida do ex-ministro da educação, para o Banco Mundial; a ex-secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, cuja gestão foi de 2009 a 2014, foi contratada para trabalhar no Banco Mundial, de julho de 2014, ficando no posto até 2016; antes de ser ministro da educação durante as duas gestões presidenciais, (1995 a 2002), o ex-ministro deste governo foi gerente de operações do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) de 1991 a 1994; o ex-ministro do planejamento do governo federal de 2015, já foi secretário do Tesouro Nacional, em outro governo e em 2006, foi vice-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento, e em 2016, nomeado como um dos diretores financeiros do Banco Mundial, entre tantos outros.

Todos atuaram em cargos de confiança do primeiro escalão de governos de diferentes partidos políticos e de diferentes ideologias. No entanto, mostraram ter interesses em comum. Acordos e empréstimos à parte, a construção de políticas públicas educacionais para fins de mercado vem submetendo, há quase 30 anos, educandos brasileiros aos labirintos das avaliações externas que se impõem às atividades pedagógicas escolares.

O “labirinto da avaliação” iniciado por Collor, institucionalizado e aplicado por FHC, foi amplamente “melhorado” por Lula e Dilma, mesmo que o Brasil – dos governos petistas – não mais precisasse dos “tours”, “conselhos” e “apoios financeiros” do Banco Mundial.

A consolidação do Estado-Avaliador também embasa suas bandeiras na representação de uma formação escolar mais “competitiva” e “tecnológica” diante das demandas de mercado, como sugerido:

Os problemas vitais não são técnicos, relacionados com o descobrimento dos meios para alcançar os fins determinados claramente de antemão. Trata-se de problemas acerca de como se relacionam com se relacionam diversas possibilidades de ação em uma situação vinculada com o objetivo fundamental da vida. Sua solução não se deriva da aclaração do objetivo vital para escolher depois o curso de ação coerente com a concepção unificada da Vida. (ELLIOT. 1990, p. 298).

A avaliação da educação passa a ser um tema complexo e, por ser repleto de sentidos, tornou-se polêmico, porque afeta interesses diversos, difusos e hegemônicos:

Entretanto, em especial nos últimos quarenta anos, na esteira dos programas de bem-estar em larga escala sobretudo nos países centrais e, em seguida, em grande parte em função das graves restrições econômicas no Norte e no Sul, a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e gestão do setor público e particularmente da educação (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 13).

A avaliação que objetiva a testagem das “eficiências” e “competências” de crianças e adolescentes, impacta no exercício do magistério. Segundo José Eustáquio Romão não há consenso sobre qual é a de melhor aplicação, por professores no ambiente escolar;

[...] entre os educadores brasileiros temos encontrado essas duas concepções de avaliação com mais frequência, derivadas, evidentemente, de concepções antagônicas de educação que, ao penetrarem nos umbrais escolares, acabam por provocar uma completa dissonância entre as convicções proclamadas e as práticas efetivamente levadas a efeito no cotidiano das relações pedagógicas (2011, p. 60).

Ao contemplar interesses explícitos dos objetivos econômico, a educação ofertada por escolas públicas e privadas se transformam em produto e favorecem a mais-valia escolar. Deste processo emerge outro paradoxo em educação:

[...] através (*sic*) da ideologia são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear conflitos, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, dando-lhe a aparência de universal, (CHAUI. 2006, p. 32).

Assim como Minos de Creta contou com o apoio dos melhores técnicos para construção do labirinto do Minotauro (Dédalo e Ícaro), a adoção estatal por uma avaliação em larga escala contou com o apoio de agências multilaterais e da academia, pois parte dos intelectuais foram incorporados ao sistema avaliativo da educação nacional, em quase todas as etapas escolares, na condição de avaliadores do Inep.

Este *habitus* avaliativo estatal brasileiro passou a alimentar uma espécie de “Minotauro” midiático, que a partir dos resultados apurados, impacta negativamente sobre o cotidiano escolar e sobre a autoestima do estudante de escola pública, como apurado pela pesquisa de campo.

Vários atores participam da realização do “labirinto avaliativo”.

De acordo com dados públicos do Portal da Transparência, as despesas previstas com o Inep/MEC, em 2018, foram de R\$1,25 bilhão; as despesas executivas do orçamento, foi de R\$ 872,8 milhões, este valor representa 0,4% dos gastos públicos. Em 2019, as despesas previstas (orçamento atualizado), subiram para a cifra de R\$1,58 bilhão, com despesas executadas do orçamento na ordem de R\$ 867.028.948,35, representando 0,3% dos gastos públicos. Em 2020, foram gastos R\$1,19 bilhão, e R\$ 416.236.803,55; representando 0,1% dos gastos públicos; e,

por fim, em 2022, R\$1,49 bilhão, com despesas previstas, R\$ 485.103.699, 37) utilizadas do orçamento (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2021⁸⁴).

Segundo breve análise sobre a utilização destes recursos para execução da Prova Brasil, de 2018, na Figura 18, para fins de exemplificação, observa-se que foram contratadas as consultorias da Fundação Cesgranrio, Fundação Getúlio Vargas, RR Donnelley Editora e Gráfica Ltda, uma consultoria sem informação, e a Elogroup Desenvolvimento e Consultoria Ltda.

Figura 18
Consultorias Contratadas



Fonte: Portal da Transparência, 2021

Inesperadamente, dentre as empresas contratadas, a RR Donnelley é investigada pela Polícia Federal, por ser suspeita de superfaturamento, consumindo R\$ 130 milhões dos cofres públicos em impressões das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

A operação investiga crimes contra a lei de licitações, corrupção ativa e passiva, lavagem de dinheiro e organização criminosa. De acordo com os investigadores, entre 2010 e 2018, a multinacional RR Donnelley trabalhava na impressão das provas do Enem. A PF aponta que ela foi contratada pelo Inep sem observar as normas de inexigência de licitação. Os policiais identificaram envolvimento de servidores com diretores da empresa. A outra empresa investigada seria a Valid. Desde 2010, as gráficas alvo da operação receberam R\$ 880 milhões. [...] A RR Donnelley é uma empresa americana e era uma das maiores gráficas especializadas em impressão de livros do Brasil. Porém, no dia 1º de abril de 2019 surpreendeu os trabalhadores da indústria que ficava em Blumenau com as portas fechadas e apenas um aviso,

⁸⁴ Portal da Transparência, Prova Brasil 2018.

informando o fechamento no Brasil e declarando autofalência.(O MUNICÍPIO BLUMENAU, 2021, *online*).

É notório que a manutenção desta engrenagem mantém um mercado milionário que beneficia diversas empresas e instituições do segmento educacional, público e privado.

Neste cenário, é apenas “aparente” o silêncio da academia – pouco convocada pela mídia – quando dos documentários pejorativos sobre os alunos das escolas públicas da Educação Básica, no entanto, vozes importantes estão se levantando para tratar do papel e do caráter político das avaliações em larga escala.

De acordo com literatura mundial, já existem muitos argumentos contrários às avaliações padronizadas. No artigo “Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate”, Ocimar Munhoz Alavarse, Adriana Bauer e Romualdo Portela de Oliveira, sistematizaram as consequências da avaliação classificatória, a partir de estudos realizados por pesquisadores do mundo todo. Alavarse coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), da Universidade de São Paulo.

No artigo os autores consideram que:

- 1) A responsabilização de professores e escolas pode levar a medidas punitivas injustas, como a perda do emprego de gestores e professores ou, até mesmo, o fechamento de escolas ou sua maior supervisão pelo Estado, entendida como perda de autonomia;
- 2) As avaliações em larga escala interferem na autonomia dos docentes, influenciando até mesmo a forma como os conteúdos são ensinados;
- 3) Provas padronizadas e *rankings* incentivam a competição entre escolas e alunos, substituindo o aprendizado pela melhoria nos resultados em provas, gerando processos de ensinar para os testes, o que, no limite, substitui o aprendizado pela difusão de macetes que potencializam os resultados (SANTOS, 2013);
- 4) As avaliações externas padronizadas, usualmente realizadas em um ou dois dias, não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho dos alunos. Há estudos que mostram que muitos alunos não apresentam bom desempenho em testes com itens de múltipla escolha, bem como que os resultados dos alunos são influenciados por fatores como ansiedade, por exemplo (ALAVARSE; BAUER; OLIVEIRA. 2015, p. 1367-1382).

Segundo os autores, as avaliações “podem gerar o fenômeno do afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos alunos” (*id., ibid.*), e ainda “produzir injustiças relativas à bonificação de professores e premiação de melhores escolas”. (*id., Ibid.*).

De acordo com este mesmo artigo,

A pressão para melhoria de resultados pode levar os dirigentes escolares a tomar decisões sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdos a serem ensinados que podem ter influência negativa sobre professores e alunos. Dentre as ações que as escolas podem realizar para melhorar os resultados estão a recusa de matrícula a alunos de baixo rendimento ou que necessitem de atendimento educacional especializado ou utilização de mecanismos de transferência de alunos de baixo rendimento. [...] Os estudantes e professores, ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, podem sofrer problemas de saúde (aumento dos níveis de stress) e, ainda, sentirem-se desmotivados ou criar um sentimento negativo em relação à escola. [...] Na busca por melhores resultados, podem induzir o aumento na desigualdade, posto que investir mais nos melhores alunos parece mais promissor do que enfrentar as dificuldades de aprendizado dos alunos com piores resultados. (ALAVARSE; BAUER; OLIVEIRA. 2015, p. 1367-1382).

Ora, se os estudos nacionais e estrangeiros demonstram tantos fatores negativos da avaliação em larga escala sobre estudantes, profissionais e escola, porque os *mass media* comerciais se fixaram na criação de *rankings* para abordar os índices ofertados pelo Estado. Segundo Pierre Bourdieu, os jornalistas têm a capacidade de “ocultar mostrando”:

Os jornalistas têm “óculos” especiais a partir dos quais vêem certas coisas e não outras; e vêem de certa maneira as coisas que vêem. Eles operam uma seleção e uma construção do que é selecionado. O princípio da seleção é a busca do sensacional, do espetacular (1996. p. 24-25).

Para romper com a “mesmice” das entrevistas coletivas do MEC, repletas de resultados similares aos dos anos anteriores e com o círculo vicioso da informação:

É preciso proceder por transgressão, mas a transgressão não pode ser através (*sic*) da mídia; é preciso conseguir produzir um “choque” que interesse ao conjunto da mídia ou pelo menos a um dos meios de comunicação e que poderá ser reforçado pelo efeito da concorrência (BOURDIEU. 1997, p. 35).

Esta lógica peculiar e própria dos *mass media*, associada à concorrência por maiores audiências, reflete o condicionamento das rotinas e hábitos do pensamento imposto sem discussão. Pierre Bourdieu chama à atenção para o suposto desinteresse, por parte da população, para temas mais complexos; daí, a produção de conteúdo jornalísticos que recorrem aos mais variados formatos de tragédias individuais e/ou coletivas. Este tipo de matéria tende a ser:

[...] a evocação jornalística do mundo não é feita para mobilizar e politizar; ao contrário, apenas pode contribuir para intensificar os receios xenófobos, assim como a ilusão de que o crime e a violência não cessam de crescer favorece as ansiedades e as fobias da visão securitária, (BOURDIEU, 1997. p. 141-142).

Desde que o Inep passou a avaliar e divulgar indicadores de aprendizagem, cujas metas estabelecidas são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de

alcançar 6 pontos até 2022 - pontuação correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos - mesmo que o Estado não tenha atingido a meta por ele criada, a predileção midiática recai sobre a desqualificação de todas as escolas públicas.

Respeitadas as etapas preliminares, não é concedido o tempo hábil para que o saber popular daqueles que compõem o universo de uma comunidade escolar avaliada (alunos, famílias e profissionais da educação) façam suas leituras, uso e usufruto dos relatórios que mensuram os parâmetros de qualidade exigidos pelo MEC.

Esta ambiência foi herdada, em grande parte, da cultura do mercado regulador:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isso é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE. 2018, p. 239, destaque do autor)

Associado ao complexo cenário que organiza, circunda e se rentabiliza a partir da avaliação classificatória da escolarização pública, soma-se um outro fenômeno social no interior das escolas:

A taxonomia que exprime e estrutura praticamente a percepção escolar é uma forma neutralizada e irreconhecível⁸⁵, quer dizer, eufemizada, da taxinomia dominante⁸⁶; ela se organiza segundo a hierarquia das qualidades "inferiores" (populares), servilismo, vulgaridade, peso, lentidão, pobreza, etc., "médias" (pequeno-burguesas), pequenez, estreiteza, mediocridade, correção, seriedade, etc., e "superiores", sinceridade, amplitão, riqueza, naturalidade, *savoir-faire*, fineza, engenhosidade, sutileza, inteligência, cultural, etc. A parte os qualificativos que podem designar propriedades específicas do exercício escolar (parcial, sumário, confuso, difuso, metódico, obscuro, vago, impreciso, desordenado, claro, preciso, simples), a quase totalidade de adjetivos utilizados designam as qualidades da pessoa, como se o professor se autorizasse da ficção escolar para julgar, (BOURDIEU, p. 195-196).

A taxonomia, a partir da universalização da Educação Básica, favorece a desqualificação de determinados alunos, por parte de profissionais da educação, outros alunos e famílias, mesmo antes dos estudantes serem expostos à avaliação da aprendizagem. A disputa por um espaço no mercado de trabalho e pelo *status quo* fragmenta a ideia de que todos ali

⁸⁵ N.T.: Nesta tradução, essa palavra corresponde sempre ao original *mèconnetsstable*.

⁸⁶ N.T.: Essa taxinomia prática aparece, com particular clareza, no discurso dedicado à celebração da obra de arte e, mais geralmente, em todos os atributos exclusivos da classe dominante (cf. BOURDIEU, 1998, p. 7-37), *Les frations de la classe dominants et les modes d'appropriation de l'oeuvre d'art*", in: *Information sur les sciences sociales*, 13 (3), (p 7-32).

fazem parte de uma mesma classe social, já que a educação escolar está impregnada da ideologia econômica e desenvolvimentista.

A similaridade da avaliação em larga escala com a construção de uma vasta rede de espaços de intervenção de atores externos na educação favoreceu o interesse de um novo ator na hierarquia da correção simbólica do ensino-aprendizagem, em escala nacional e internacional: os meios de comunicação comerciais.

Segundo Biondi e Charão:

[...] não se pode deixar de pensar nos grupos de mídia como empresas jogando o jogo do capital, avançando e retrocedendo com os mercados, empresas que, claramente, lidam com um capital simbólico que, certamente, multiplica o seu peso nas economias e políticas nacionais (2008, p. 6-25).

Embora o jornalismo possa assumir um caráter educativo, a batalha midiática na esfera pública traz para esse *locus* um emaranhado de esquemas, *lobbies*, interesses escusos que marcam a cultura política brasileira (OLIVEIRA. 2009, p. 15).

Se antes, o aluno era oprimido pelo juízo professoral, pelas avaliações de aprendizagens e comportamento previstas no calendário escolar, pelo julgamento subjetivo e objetivo da comunidade escolar e familiares, a partir de 1990, este mesmo aluno passa a ser avaliado pelo Estado-Avaliador que abastece a "Grande Imprensa Avaliadora". Esta, por sua vez, está livre para fazer o uso e como que quiser, do seu rendimento escolar.

Reforça-se assim, o conceito de “modernidade líquida” de Zygmund Bauman, sintetizada da seguinte forma:

1º) ... a metamorfose do cidadão – enquanto sujeito de direitos – em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; 2º) a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; 3º) o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza e 4º) **a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual.** (OLIVEIRA. 2009, p.15-16. Grifo da pesquisa)

A participação no debate político e ideológico, na esfera pública, limita-se a quem "melhor" participa do mercado-sociedade. Quanto maior este poder, maior será o grau de importância-relevância e tanto maior será a respectiva visibilidade midiática; quanto menor o poder de compra, maiores serão as cobranças morais, legitimadas pela argumentação jornalística dos meios de comunicação comerciais.

A participação no debate político e ideológico, na esfera pública, limita-se a quem "melhor" participa do mercado-sociedade. Quanto maior este poder, maior será o grau de importância-relevância e tanto maior será a respectiva visibilidade midiática; quanto menor o poder de compra, maiores serão as cobranças morais, legitimadas pela argumentação jornalística dos meios de comunicação comerciais.

Esta dobradinha Estado-Imprensa é uma realidade desde o tempo do Brasil-Colônia no segmento da educação. Esta conexão elegeu Fernando Collor de Mello, que institucionalizou a política da avaliação somativa ou classificatória, em escala nacional, pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade.

Em nome da lisura necessária para a concessão de empréstimos, o Estado dá início à transparência da realização de um sistema que objetiva resultados e a imprensa avalia, classifica e individualiza a escola como “boa” ou “ruim”, em que sua clientela direta – crianças e adolescentes alunas/os das escolas públicas – passam a ser avaliadas para que seus clientes, os pais e familiares, que usam o serviço público, sejam introduzidos no *habitus* avaliativo, cujo princípio do “ranqueamento” baseia-se na crença de que a competição estimulada pelos processos avaliativos fará com que haja uma melhoria da qualidade do ensino, (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 873-895).

O advento da competição na educação não chamou a atenção apenas de autores brasileiros. No artigo de Vitor Neves, da Universidade de Coimbra, o pesquisador questiona:

“Liberdade de escolha” e “competição” – as duas palavras-chave no discurso atual sobre escolha escolar – são conceitos um tanto nebulosos. Eles escondem mais do que revelam. A visão (neo)liberal da liberdade – concebida como liberdade individual – está longe de esgotar todos os aspectos, plenos significados e implicações que o conceito envolve. Além disso, concepções baseadas na liberdade de “competição” e “livre mercado” (e suas proclamadas vantagens) geralmente estão ligadas, seguindo o liberalismo clássico, a uma ideia de governo limitado. Mas isso não é mais verdade no caso do neoliberalismo. Como Philip Mirowski e Dieter Plehwe (2009), entre outros, argumentam de forma convincente, o projeto neoliberal visa redefinir (e reconfigurar) a forma e as funções do Estado, não reduzir seu papel, como uma visão popular, mas enganosa, tende a descrevê-lo. Em vez de um afastamento do Estado da educação – e diferentemente da concepção liberal clássica encontrada em *On Liberty*, de John Stuart Mill, por exemplo – o projeto neoliberal na educação tem se centrado em uma reconfiguração do papel do Estado a partir de sua responsabilidade tradicional de provedor de educação para um novo como facilitador de uma “indústria de educação” de mercado forte e viável (rentável). (2018, p. 7)⁸⁷

⁸⁷ “Freedom of choice” and “competition” – the two buzzwords in the current discourse on school choice – are somewhat nebulous concepts. They conceal more than they say. The (neo)liberal view of freedom – conceived as individual liberty – is far from exhausting the whole aspects, full meaning, and implications that the concept involves. Also, liberty-based conceptions of “competition” and “free markets” (and their proclaimed advantages) are usually linked, following classical liberalism, to an idea of limited government. But this is no longer true in

Segundo o autor, a visão neoliberal de "liberdade de escolha" na educação é parcial e incompleta,

Concentra-se principalmente no “aspecto processual” da liberdade (deixando liberdade positiva e o aspecto “oportunidade de alcançar” da liberdade, pois esses conceitos são entendidos por Amartya Sen, em grande parte não abordados) e na “saída” considerações (ignorando completamente as questões relacionadas à “voz” exploradas por Albert Hirschman (NEVES, 2018, p. 7).

Ainda no mesmo artigo, o pesquisador menciona como Amartya Sen observa esta liberdade à razão de dois processos: avaliação e eficácia que, por sua vez, estão associados ao fato de que as pessoas podem efetivamente ser influenciadas pelas oportunidades econômicas, políticas, sociais, por condições de ter uma boa saúde, educação básica e estímulo às suas iniciativas, para o desenvolvimento econômico

Estas concepções apoiam a reflexão sobre a desqualificação da Educação Básica oferecida pelo Estado, para os filhos das classes trabalhadoras. Por isso, que este labirinto lembra a negação do diálogo sofista, feito por Platão quando afirma que falso é dizer daquilo que é o que ele não é. No diálogo de Platão com Parmênides, a pesquisadora Elaine Christina de Souza destaca:

O enunciado verdadeiro é aquele que diz que *é* sem nenhuma possibilidade de que esse *é* seja negado. A verdade é garantida pela ausência de contradição. Em oposição à verdade, está o discurso dos mortais. A via do *não é*, por sua vez, corresponde à falta de sentido do enunciado (2010, p. 2).

É fato que, no início do governo federal, no ano de 1995, a maioria dos brasileiros em idade escolar não tinha acesso à escola pública; é fato que a universalização do acesso só foi alcançada pela oferta de uma escola pública sem qualidade e é fato, finalmente, que o governo que ofertou uma escola sem qualidade passou a avaliar a qualidade da aprendizagem da escola pública sem qualidade.

As realizações desse mandato foram sistematizadas no livro *A Revolução Gerenciada: educação no Brasil (1995-2002)*, (2005), cujo autor é o ex-ministro da educação do mesmo período. Este foi o único ministro da educação, que ficou à frente da pasta por 8 anos

the case of neoliberalism. As Philip Mirowski and Dieter Plehwe (2009), among others, convincingly argue, the neoliberal project aims at redefining (and reconfiguring) the shape and functions of the State, not at reducing its role, as a popular but misleading vision tends to describe it. Instead of a retreat of the State from education – and differently from the classical liberal conception one finds in John Stuart Mill’s *On Liberty*, for instance – the neoliberal project in education has been centred in a reconfiguration of the role of the State from its traditional responsibility of provider of education to a new one as enabler of a strong and viable (profitable) market “education industry” (2018, p. 7) . [Tradução da pesquisadora.]

consecutivos. Talvez, seja por isso, a auto atribuição de uma "revolução" para a "melhoria" do Ensino Fundamental e à Reforma do Ensino Médio, também associadas:

Em 1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como "Provão", voltado para os ingressantes e concluintes das escolas de ensino superior. No ano seguinte introduziu modificações no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), fazendo com que abrangesse também o ensino médio. Em 1998 foi, finalmente, instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dentre as políticas voltadas para o ensino superior, em sua gestão, destacam-se aquelas que estimularam a autonomia universitária (1996); que deram origem ao Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999, destinado a alunos de baixa renda matriculados em instituições privadas; que procuraram sanar problemas de instalações e equipamentos, como o Programa de Modernização e Consolidação da Infraestrutura Acadêmica das Instituições Federais de Ensino Superior e seus Hospitais Universitários; e que combateram as desigualdades, a exemplo do Programa Diversidade na Universidade, de 2002. Implementado em 2001, o Bolsa Escola Federal ofereceu às pessoas de baixa renda condições para evitar que as crianças fossem desviadas dos estudos a fim de contribuir, com seu trabalho, para o orçamento familiar. (ARQUIVO PAULO RENATO SOUZA, 2004)

Ao definir-se como responsável por transformar uma realidade em outra e que esse processo se deu de forma arquitetada e planejada, o ex-ministro tem o mérito – no período de 1995 a 2002 – de aumentar de 88% para 97% a presença de crianças, entre 8 e 14 anos de idade, no Ensino Fundamental.

Esta “revolução” poderia reconsiderar a relevância da formação e a remuneração dos profissionais de educação como algo essencial para a qualidade da educação, mesmo que esta discussão tivesse ocorrido anteriormente a seu mandato.

No entanto, o debate tomou um curso diferente do previsto:

De 1991 a 1992, a LDBEN ficara praticamente estagnada, quando o então ministro da educação, o Professor José Goldemberg, sua assessora Eunice Durham numa articulação com o senador Darcy Ribeiro produziram um projeto alternativo de LDB que foi apresentado ao Senado, numa chamada “manobra regimental” (SAVIANI, 1999) da qual também estava envolvido o senador Fernando Henrique Cardoso, (TEIXEIRA; NUNES, 2016. p. 8).

Assim, contrariando ao que foi tratado no Substitutivo Jorge Hage⁸⁸, em que se estabelecia um “piso salarial profissional, nacionalmente unificado, fixado em Lei Federal, com

⁸⁸Após a Constituição de 1988, iniciou-se amplo debate sobre um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, envolvendo vários setores da sociedade civil, ligados à educação. Essas contribuições se transformaram no projeto nº 12588/88, do Deputado Otávio Elísio Alves de Brito (PSDB – MG). Após a realização de audiências públicas para discussão, foi apresentado o primeiro **Substitutivo Jorge Hage**, que incorporou contribuições de 13 projetos parlamentares e as discussões realizadas nas audiências. Sob a relatoria da Deputada Ângela Amin, o projeto passou a ter o n.º 45/91. Mais uma vez, o projeto vai a Plenário e recebe mais 1.263 emendas, voltando às Comissões. Em 1992, o senador Darcy Ribeiro rejeitou todas as contribuições

reajuste periódico que preserve o seu valor aquisitivo” (BRASIL, 1990), nesta nova proposta, o piso salarial perdeu o caráter obrigatório de ser um único Piso Salarial para os professores em todo o país, mantendo a possibilidade de haver quantos pisos fossem os sistemas de ensino.

Na *Revolução Gerenciada*, fica demonstrado o tripé que embasa as ações do MEC nesse período: informação, avaliação e comunicação. A informação por garantir acesso com a implantação de sistemas de informação; a avaliação, pelas mudanças realizadas por entidades independentes, coleta a imparcialidade de dados e análise e pelas campanhas frequentes e bem arquitetadas de comunicação para sensibilizar a população sobre as mudanças e ganhos de experiências.

A Assessoria de Comunicação do MEC passa a protagonizar notícias e eventos sobre o tema da avaliação em larga escala, como visto na circulação de matérias dessa época, tais como, "Países das três Américas aderem à avaliação educacional" (JCN/SBPC, 2002) e pelo protagonismo brasileiro para tratar do tema. Essa matéria chama à atenção para a realização de seminário internacional, que instituiu o Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional, com a participação de representantes de países das Américas, agências multilaterais e o Inep. Coube à autarquia brasileira ligada ao MEC articular, com os demais países, o interesse por esse modelo de política pública. Com uma argumentação repleta de orgulho, a matéria enfatiza as diversas avaliações adotadas pelo governo brasileiro de então:

O Brasil é um dos países que mais vem investindo em instrumentos para a aferição da qualidade do ensino. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Cursos (Provão), e a Avaliação das Condições de Ensino são os atuais projetos executados no país. Na área internacional, o Brasil participa do Programa de Avaliação da Qualidade da Educação, da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil também integra o projeto Indicadores Mundiais de Educação da OCDE/Unesco e o Programa de Indicadores Educacionais do Mercosul (*id., ibid.*).

De 1995 a 1997, a avaliação em larga escala toma corpo e passa a subsidiar os *policy makers* para o monitoramento e a percepção da situação educacional brasileira (BONAMINO, 1999, p. 112). Assim, a avaliação busca analisar mudanças na realidade na qual foi inserida e se o problema ao qual se propôs a resolver foi ou não solucionado.

feitas pela sociedade civil e pelos parlamentares e apresentou um novo projeto, que foi aprovado na Câmara e foi ao Senado com a relatoria do Senador Cid Sabóia, sob o número PL 101/93.

Logo essa prática consagrou-se como processo organizado e sistemático de diagnósticos e de medição de qualidade da aprendizagem. Por essa tipologia avaliativa, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi muito criticado pela oposição. No entanto, essa cultura de avaliação “ranqueada” manteve-se viva, como política pública nos governos subsequentes, e ainda com mais recursos e avanços, como visto no “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas”, do então ministro Fernando Haddad, do Governo Lula:

Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) era apenas um exame, aplicado a cada dois anos, a uma amostra de alunos de cada estado, acompanhado de um questionário. Apesar de limitado, tratava-se de ferramenta útil, que permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos e estabelecer correlações estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário (MEC/INEP, PDE, 2008, p. 11).

Para esse modelo de política pública, Dias Sobrinho traz os seguintes conceitos e reflexões:

A clássica distinção entre “avaliação somativa” e “avaliação formativa” foi feita por Scriven, em 1967, dando um notável avanço nas discussões sobre avaliação da aprendizagem. Para ele, a avaliação somativa se volta mais para os resultados do processo de ensino-aprendizagem, realizando-se, portanto, nas terminalidades. Já a avaliação formativa se volta mais para as funções, sendo aplicada, por isso, ao longo do processo de ensino-aprendizagem e tendo por finalidade a orientação dos processos de decisão sobre o replanejamento (2003, p. 23).

Em defesa da modernização e da transformação da avaliação somativa do Governo FHC, a gestão do Partido dos Trabalhadores, esclareceu as novas perspectivas para o Saeb:

Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública. A divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva (*id.*, *ibid.*, p.12).

Certos de seus objetivos são os de mensurar a qualidade do ensino a fim de subsidiar o planejamento e a tomada de decisão de gestores escolares, professores e *policy makers* para que a educação escolar conquistasse uma melhor performance, também embasam suas bandeiras na representação de uma formação escolar de qualidade, mesmo que os resultados obtidos no *Pisa* colocaram o Brasil entre os países com os mais baixos rendimentos em leitura, matemática e ciências.

Segundo o ministro da gestão federal de 2005 a 2012: “O que a escola pública é capaz de fazer com um investimento de R\$170 por aluno, por mês, deveria surpreender tanto quanto os resultados”. (CAFARDO, 2007).

A referência feita na matéria é de que o gasto anual por aluno no Ensino Fundamental do Brasil era de US\$ 1.159, um dos menores entre os países avaliados pelo *Pisa*. À época, esta quantia era equivalente a pelo menos um quarto da mensalidade média da escola particular brasileira, mesmo que durante a gestão petista a porcentagem da Receita Líquida do Tesouro Nacional destinada para a educação, recebeu uma variação de 130%, um dos maiores já aplicados à Educação Básica.

Ressalte-se o fato de que os governos de Lula e Dilma produziram um dos maiores investimentos em educação, feito constatado pelo cruzamento de dados do Sistema Siga Brasil e do Tesouro Nacional, feito pelo pesquisador Marcos Mendes⁸⁹: em 2004, 4,0%; 2006, 4,2%; 2008, 4,6%; 2010, 5,9%; 2011, 6,6%; 2012, 7,6%; 2013, 7,8%; e em 2014, 9,3%.

Estes avanços não aboliram o “ranqueamento” das escolas; muito pelo contrário, planilhas como a do Quadro 2, comprovam que o “ranqueamento” era fornecido pelo Inep para que os jornalistas fizessem suas matérias.

Quadro 2

Rankings... Rankings... e mais Rankings

CLASSIFICAÇÃO		ESCOLAS DA BAHIA		CLASSIFICAÇÃO GERAL quanto às séries iniciais do Ensino Fundamental						
BA	BR	UF	MUNICÍPIO	ESCOLA	DEPEN- DÊNCIA	2005	2007	2009	2011	
1	990	BA	LUIZINO DE ALMEIDA	ESC. MUN. PRIMO DE GENTE	MUN.	5,1	5,6	5,8	6,7	
2	1907	BA	MARÉSIA	ESC. SAO LUIS	MUN.	5,3	5,4	5,8	6,5	
3	2466	BA	MATA DE SAO JOAO	ESC. MUN. JOSE BEZAS DE ALMEIDA FILHO	MUN.	-	-	5,6	6,3	
3	2466	BA	PIREIRA DO PONTAL	ESC. MUN. PLACIDO RITA	MUN.	5,3	5,1	5,9	6,3	
3	2466	BA	SANTO ANTONIO DE JESUS	EE - ESC. TIRO DE GUERRA	EST.	5,3	5,5	5,9	6,3	
6	3972	BA	FERRA DE SANTANA	C.E. BASICA DA IESB	MUN.	5,2	4,7	5,5	6,1	
6	3972	BA	POCOES	ESC. MUL. PROF. ALZIRA NASCIMENTO	MUN.	-	4,9	5,7	6,1	
6	3972	BA	MORTUGABA	ESC. MUN. PROF. SECO CARVALHO	MUN.	4,9	5,0	5,8	6,1	
9	4400	BA	CAMAÇARI	ESC. MUN. LUZ PENEIRA COSTA	MUN.	2,4	2,5	4,3	6,0	
9	4400	BA	IGUAJ	CENTRO ESC. DE IGUAJES	MUN.	-	3,0	4,3	6,0	
9	4400	BA	TRINHEIRA DE FREITAS	ESC. MUN. RECREIO	MUN.	-	4,1	5,1	6,0	
9	4400	BA	BREJUNDO	ESC. SANTA RITA DE CASSIA - SANGRE	MUN.	4,6	5,4	5,7	6,0	
9	4400	BA	MACARAN	EDUCAND. CLEMO CORREIA DE NELLO	MUN.	4,4	4,1	6,1	6,0	
9	4400	BA	PIRES TANCREDO NEVES	C.E. MUNDO INI	MUN.	-	-	3,4	6,0	
15	2001	BA	DAS EVELA	ESC. CLAUDIO TOR SIMES DO CARMO	MUN.	2,1	-	4,4	5,9	
16	6123	BA	SATIRO DIAS	COL. MUN. WILSON DAMAZO CRUZ DIAS	MUN.	-	-	3,3	5,8	
16	6123	BA	MACARAN	ESC. DE URBANO FERREIRA SAMPAIO	MUN.	2,6	2,6	4,9	5,8	
16	6123	BA	MEDeiros NETO	ESC. MUN. SARGENTO PEDRO SALUSTIANO DE SOUZA FIL.	MUN.	2,3	4,1	4,7	5,8	
16	6123	BA	SALVADOR	ESC. MUN. METODISTA SUSANA WESLEY	MUN.	-	4,8	4,9	5,8	
16	6123	BA	JAGUAGUARA	COL. LUZIA SILVA	MUN.	4,3	4,9	5,0	5,8	
16	6123	BA	LUIS EDUARDO MAGALHAES	ESC. MUN. VOU HERINO	MUN.	4,9	5,0	5,3	5,8	
16	6123	BA	GAGUÉ	ESC. SAO JOAO	MUN.	-	-	3,9	5,8	
23	7071	BA	JARDIMENS	ESC. MUN. 15 DE NOVEMBRO	MUN.	-	-	4,9	5,7	
23	7071	BA	SABROGAS	GRUPO ESC. R. ALEJANDRO DE FREITAS	MUN.	3,5	4,6	3,9	5,7	
23	7071	BA	BREJUNDO	ESC. SAO VICENTE OLIVEIRA SILVA	MUN.	2,1	4,1	4,2	5,7	
23	7071	BA	DOM MACEDO COSTA	ESC. EST. DE 1ª GRAU EDITE BARROS	MUN.	2,7	3,5	5,1	5,7	
23	7071	BA	SALVADOR	ESC. MUN. MARIA MARIA AZEVEDO	MUN.	3,0	5,0	5,1	5,7	
23	7071	BA	SALVADOR	ESC. MUN. RECANTO DOS COQUEIROS	MUN.	1,4	4,0	5,2	5,7	
23	7071	BA	SALVADOR	EE - COL. DA FOL. SALTAR. LON. LOM GONDZEIROS	MUN.	4,2	4,6	5,7	5,7	
30	8100	BA	IGAPORA	ESC. MUN. HUGO BALTAZAR DA SILVEIRA	MUN.	-	1,9	3,4	5,6	
30	8100	BA	FRACARE	ESC. MUN. MARIA BENJAMINA DA CRUZ	MUN.	2,6	3,1	3,4	5,6	
30	8100	BA	MAE	ESC. RURAL DE ANDAJO	MUN.	-	-	3,8	5,6	
30	8100	BA	SALVADOR	ESC. MUN. LUZ ANSELMO	MUN.	4,0	4,1	4,3	5,6	
30	8100	BA	JAUZEIRO	C.E. PROF. GABRIELA DA COSTA SILVA	MUN.	3,1	3,9	4,4	5,6	
30	8100	BA	LUIZINO DE ALMEIDA	GRUPO ESC. R. JULIETA CARDOZO DAVID	MUN.	-	3,5	4,5	5,6	
30	8100	BA	MATA DE SAO JOAO	ESC. MUN. DE AQUA TORRE	MUN.	-	-	4,8	5,6	

Fonte: Inep/2011

Se o Estado impõe uma avaliação em larga escala “ranqueada,” o Estado descredencia a qualidade dos processos pedagógicos e da avaliação escolar, por ele praticado que, por si só, “É um processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor

⁸⁹Doutor em Economia. Consultor Legislativo do Senado. Também é autor de “Por que o Brasil cresce pouco? Desigualdade, democracia e baixo crescimento no país do futuro” (Ed. Elsevier, 2014).

do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica” (BRADFIELD; MOREDOCK. 1983, p. 16).

As unidades escolares são por sua própria natureza diversas, mesmo que estejam sediadas em uma mesma cidade ou localidade. Vivem realidades distintas, congregam profissionais de educação de diferentes formações acadêmicas e, por isso, que tomar como referência grandezas de diferentes naturezas para, a partir delas, caracterizar o valor de seus desempenhos de ensino-aprendizagem, mediante comparação de seus resultados, favorece o “... julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p. 33).

Nesse contexto, a particularidade de cada comunidade escolar e suas respectivas demandas exigem tomadas de decisão sob medida, por este motivo que, a avaliação em larga escala não cumprirá, necessariamente, com uma função pedagógica e, sim, com uma função reguladora.

Por outro lado, para Francisco José Soares, “... a avaliação é um direito do aluno e outra “palavra difícil, complexa, é a palavra resultado” (SOARES, 2015, p. 7). Segundo o presidente do Inep, de 2014 a 2016, “... a existência de resultados permite tornar a pedagogia mais científica, gerenciar melhor os processos e verificar se os direitos (dos alunos) foram atendidos” (*id., ibid.*). Para que crianças e adolescentes tenham a garantia de que seu direito à educação foi respeitado, isto é, seu aprendizado se efetivou, segundo Soares, é preciso que haja um sistema que gerencie melhor os processos educacionais para verificar se os direitos foram cumpridos: “não podemos ter nenhuma dúvida sobre o que a criança deve aprender. É a partir desta clareza que conseguiremos reunir os meios para que isso aconteça” (*id., ibid.*, p. 9). Francisco José Soares tece uma crítica sobre o sistema de avaliação no Brasil. Para ele: “... o sistema se desenvolveu com muita ênfase no aspecto normativo, em detrimento do pedagógico, que deveria ser o centro da reflexão” (*id., ibid.*, p. 12), mas o modelo seguiu em frente construindo para os *mass media* comerciais nacionais a possibilidade de julgamento dos alunos das escolas públicas, “... tendo como base dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões e critérios” (HAYDT, 1988, p. 10).

Se o direito à educação de qualidade deve ser assegurado para todos os alunos brasileiros, não fica claro porque os estudantes de escolas particulares não têm os mesmos direitos que os alunos das redes públicas, com a divulgação dos resultados de seus aprendizados, pelo Inep. Se estas informações são veladas desde a origem das avaliações em larga escala, supõe-se que há diferentes formas de tratar alunos, dos mesmos anos avaliados, embora de redes diferentes.

Mantidas as avaliações em larga escala e a deflagração da comunicação sensacionalista dos resultados alcançados, pela mídia, mas promovendo a “recuperação de direitos sociais das classes populares” (CHAUÍ, 2016, p. 11), em 2013, o Brasil, sob a gestão da presidenta Dilma Rousseff, fixou investimentos na ordem 75% dos *royalties* do petróleo para a educação (Fonte: site do MEC, 2013). Este recorte do discurso feito durante a 68ª Assembleia-Geral das Nações Unidas, em New York, apresenta os dados divulgados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que países como Brasil, Coréia do Sul, Suíça e Dinamarca direcionaram mais de 15% de seu investimento público total para a área educacional.

Pouco tempo depois, a descontinuidade das políticas públicas em prol da educação, se deu a partir do “golpe parlamentar e empresarial de 2016” (JULIÃO, 2016, p. 52), com o fragorante crescimento de “parcerias público-privadas que materializam novas formas de relação e a naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores” (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2020, p. 1).

Na gestão federal de Michel Temer foi feita a proposta de congelamento de políticas sociais estabelecidas pela Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016, que inviabiliza o cumprimento das metas do *Plano Nacional de Educação*.

De acordo com entrevista de Gaudêncio Frigotto para a Revista *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*, o governo federal que teve início em 31 de agosto de 2016, no campo educacional, “representou o maior retrocesso dos últimos 70 anos ou mais”, com consequências brutais a médio e longo prazo.

Para Frigotto, o cenário do retrocesso é justificado por uma ampla rede de interesses:

Interessante registrar que os intelectuais do golpe são muito articulados com o capital financeiro e, portanto, são funcionários dos grandes intelectuais coletivos, dentre eles o Banco Mundial. Você deve ter visto o relatório do Banco Mundial que se chama “Um Ajuste Justo”, que prega a austeridade no gasto público especialmente nas áreas de educação e saúde. Então todas essas reformas estão lá. São reformas que abocanham a parte do fundo público que era destinada a garantir direitos universais, (FRIGOTTO, 2018, *site Fiocruz*).

Novamente o Banco Mundial intervém no cenário nacional e desta vez, não oferece um “touro”, mas passa a cobrar reformas “... que abocanham a parte do fundo público que era destinada a garantir direitos universais (que ainda não eram universais na realidade)” (*id., ibid.*).

Segundo Gaudêncio Frigotto, a Emenda 95 atinge os mais pobres de várias formas, não só com mais desmonte da educação: “primeiramente estanca o aumento do salário-mínimo real,

um mecanismo que nos últimos 15 anos garantiu efetiva distribuição de renda. O salário-mínimo triplicou praticamente”.

Rever a literatura da pesquisa de Francisca Rodrigues Pereira, intitulada *Jornalismo e Educação: Um estudo da cobertura da Folha de S. Paulo sobre a educação no Brasil* (2009, p. 15), recupera a menção aos jornalistas alemães Hans-Peter Martin e Harald Schumann, cuja visão sobre a “globalização”, coloca a sociedade contemporânea diante de uma armadilha à democracia feita pela imposição de um modelo econômico:

O colapso das ditaduras monopartidárias do bloco do Leste Europeu favoreceu ainda mais a difusão e o impacto global dessa crença. Livre da ameaça da ditadura do proletariado, parte do mundo empenha-se agora no estabelecimento da ditadura do mercado internacional. Repentinamente, a participação maciça dos trabalhadores na criação de valores sociais é apresentada como sendo apenas uma concessão dos tempos de Guerra Fria, destinada a minar a agitação comunista em sua própria base” (MARTIN; SHUMANN, 1998, p. 18).

A pesquisadora percorre a reflexão dos autores, quando enfatizam que não existe progresso global para milhões de pessoas, mesmo que chefes de governo de sete nações mais industrializadas, anunciaram que iriam fazer da globalização um sucesso que beneficiaria a todos, durante o “Encontro de Cúpula” do antigo G-7, em finais de junho de 1996, em *Lyon*. No entanto, a pesquisadora relembra:

Torna-se imprescindível entender esse ideal contemporâneo de uniformidade com o objetivo de avaliar a real dimensão das causas e das consequências envolvidas nessa imagem fabricada do mundo que está presente nos *slogans* publicitários espalhados pelas ruas das grandes cidades, na literatura, na economia, no discurso político e, principalmente, na mídia impressa e eletrônica (PEREIRA, 2009, p. 14).

A noção de indústria e mercado cultural também passa por inflexões inéditas no sentido da concepção de centros hegemônicos de dominação cultural.

O pensamento neoliberal recrudescer como o único estilo de vida possível, no mundo ocidental, e, nisto, transcende o fator econômico e se instaura como ideologia, posto que quanto mais a cultura de um povo é exposta à exposição de influências externas à sua identidade, por meio do bombardeamento da infiltração cultural vigente, mais se enfraquecem as barreiras que impedem o desenvolvimento econômico na nação.

A ideologia imposta com a globalização:

[...] expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a

emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória. (IANNI, 1997, p. 7).

Seduzidos pelo neoliberalismo do mundo globalizado, os governantes brasileiros também recorreram à prática de mercado, ao incentivarem uma outra disputa ideológica que passa a alimentar o noticiário nacional sobre o que deveria ser “público” ou “privado”, incluindo a escolarização da Educação Básica.

Francisca Rodrigues Pereira apurou que a *Folha de SP* “... estabeleceu como premissa de sua linha editorial a busca por um jornalismo independente e pluralista (2009, p. 54). A pesquisadora recupera a história ao mencionar que:

O Projeto Editorial de 1997 concebia a crítica, a pluralidade e o apartidarismo em um espaço em reformulação constante diante da dinâmica estrutural das mudanças políticas, econômicas e sociais que se tornavam cada vez mais visíveis na sociedade brasileira como forma de adequação a um novo panorama histórico e cultural, (PEREIRA, 2009, p. 56).

Segundo a escolha editorial do jornal, na visão da pesquisadora:

[...] a atitude apartidária, que veda alinhamentos automáticos e obriga a um tratamento distanciado em relação às correntes de interesse que atuam sobre os fatos, não pode servir de alibi para uma neutralidade acomodada, quando não satisfeita em hostilizar por hostilizar (2009, p. 57).

Em entrevista exclusiva concedida à pesquisadora, o articulista da *Folha de S. Paulo*, Gilberto Dimenstein⁹⁰ destacou:

O grande estímulo à cobertura está em conseguir chamar a atenção. É claro que as pessoas têm a preocupação de que o jornal não seja tão passivo em relação ao leitor; querem que ele proponha, que lance ideias e que esteja preocupado com o interesse público. Basta prestar atenção para perceber que já estamos melhorando a cobertura em educação de forma crescente por meio de indicadores de qualidade de ensino que, de alguma maneira, já começam a se voltar para as campanhas eleitorais de 2010. As pessoas dizem que a escola melhorou. Hoje, há nota por escola, por aluno, por sala de aula. A isso pode-se vincular o salário do professor, com bônus, o que vai gerar uma cobertura. Minha visão é bem otimista. Tanto, que os jornais já criaram um caderno de Educação como o *Estado de São Paulo*. Mesmo a cobertura da *Folha*, hoje, não tem nem comparação com aquilo que era divulgado sobre o tema há cinco anos, sendo que esse mesmo processo ocorreu com os outros jornais como *O Globo* (2009, p. 69).

⁹⁰ Gilberto Dimenstein fundou a Cidade Escola Aprendiz e acreditava na conexão entre jornalismo e educação. Foi um escritor e jornalista brasileiro. Foi o criador do portal *Catraca Livre*, comentarista da Rádio CBN e colunista da *Folha de S. Paulo* por 28 anos, com um legado extraordinário em educomunicação.

Por fim, na referida pesquisa, após contextualizar o itinerário editorial do periódico sobre o tema “Educação”, entre os anos de 2005 e 2007, do Ensino Superior, a autora constatou que o jornal destinou pouco espaço ao Ensino Fundamental e a políticas educacionais, mostrando a vinculação com o público de classe média, leitor do jornal. Segundo a pesquisadora, esta tendência deve-se ao avanço da privatização da Educação Básica brasileira, e o tema “Educação” ficou “restrito aos interesses das camadas menos favorecidas da população” (2009, p. 72). E por não serem público-alvo do jornal ou de “... quaisquer outros jornais de prestígio e de grande circulação no Brasil” (*id., ibid.*) essa classe social “é incapaz de reivindicar, de forma alguma, que a mídia se preocupe em retratar com profundidade as condições do ensino básico no País, o que acabou por gerar um círculo vicioso difícil de ser rompido” (*id., ibid.*).

O grande esforço da pesquisadora em relatar a história editorial da cobertura sobre “Educação” revelou o anseio da autora por uma sociedade mais igualitária, contando com o importante controle social da imprensa. Em suas *Considerações Finais*, vemos que à atribuição de “incapacidade” às classes baixas em reclamar seus direitos, também impregnou o texto que naturaliza, na opinião pública, a discriminação que começa desde que a classe trabalhadora, que manda seus filhos a estudarem em escolas públicas.

A sanção simbólica criada como "verdade" passa a ser “verdade” para todas as classes sociais e estigmatiza as classes trabalhadoras, até entre os defensores de seus direitos porque “o mundo do jornalismo é um microcosmo que tem leis próprias” (BOURDIEU, 1997, p. 55), que definem como a *Folha de S. Paulo*, que os profissionais e alunos de escolas públicas não têm perfil para compreender seus periódicos. E, anteriormente por serem, como Homer Simpson, na visão do editor-chefe do *Jornal Nacional*, esses meios de comunicação só reproduzem notícias. como *Agenda Setting*⁹¹:

Os *media87* podem não definir, exatamente, o sentido do mundo, mas através (*sic*) da sua agenda balizam com notável precisão os limites que esse sentido pode assumir, ou seja, em última análise, os limites do nosso pensamento sobre a realidade envolvente. Este poder dos *media* tem como justificção imediata o facto de a nossa experiência simbólica ser hoje em dia cada vez mais adquirida de uma forma indireta, ou seja, não por via de um contacto pessoal com a realidade (ou de qualquer outra forma de conhecimento imediato dessa mesma realidade), mas através de uma mediação, ou mais exatamente, de mediatização: através (*sic*) do recurso a dispositivos tecnológicos de comunicação (ESTEVES, 2012, p. 114).

⁹¹ O termo foi formulado por Maxwell McCombs e Donald Shaw, na década de 1970, e propõe a ideia de que os consumidores de notícias tendem a considerar mais importantes os assuntos que são veiculados com maior destaque na cobertura jornalística.

Neste sentido, não é impróprio postular que a prática jornalística é campo de produção simbólica e representa um “microcosmos da luta simbólica entre as classes” (BOURDIEU, 1989, p. 12), em que os agentes, “ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção, [...] servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção” (BOURDIEU, 1989, p. 12).

A avaliação da qualidade da informação veiculada pelos meios de comunicação de massa considera como bom resultado o alcance que a sua programação tem em conquistar audiência, não na credibilidade do que está sendo veiculado.

Embora, os observatórios de imprensa brasileiros sejam presentes e atentos em analisar e criticar descaminhos, não se apropriaram da dinâmica neoliberal para criar instrumentos de regulação e autorregulação, bem como da prestação de contas – *accountability*, como dizem, sem traduzir a palavra –, que reconhecem como essenciais às práticas de *Environmental, Social and Governance* (ESG).

Avaliações classificatórias internacionais como o *Ranking* Mundial de Liberdade de Imprensa, publicado pela ONG Repórteres sem Fronteiras, tendem a tratar das questões da liberdade de imprensa, dos riscos que os jornalistas sofrem no exercício de suas profissões, não, da avaliação da qualidade da informação propagada.

Segundo o artigo “Uma agenda para os observatórios de imprensa: a avaliação da qualidade editorial”, de Josenildo Luiz Guerra afirma:

A avaliação resultante poderia permitir a distinção entre organizações mais compromissadas e efetivas em seus resultados e outras que, no limite, poderiam até mesmo ter rebaixado seu “status jornalístico” devido ao não atendimento das responsabilidades básicas assumidas ao se declararem jornalísticas (2017, p. 1).

Outra pesquisa realizada pela ONG Repórteres Sem Fronteiras, em parceria com a *Media Ownership Monitor* Brazil (MOM)⁹², chega-se à constatação de que os 50 veículos de comunicação mais influentes do Brasil, pertencem a grupos que têm interesses econômicos, políticos e/ou religiosos. A pesquisa revela que:

Entre os interesses econômicos, há grupos com negócios nos setores de educação, saúde, imobiliário, financeiro, de energia e agrário. A existência de veículos com interesses religiosos é significativa: dos 50 veículos pesquisados, 9 são de propriedade de lideranças religiosas – todas cristãs – e, desses, 5 direcionam todo o seu conteúdo para a defesa dos valores de sua religiosidade específica. Além disso, pelo menos outros 6 veículos não são definidos como religiosos, mas apresentam conteúdo de denominações religiosas em suas páginas ou grades de programação. Interesses políticos também estão em jogo. Além de existirem políticos e familiares donos de

⁹²Texto publicado em outubro de 2017, acessível no site da organização.

mídia principalmente entre as emissoras afiliadas às grandes redes nacionais de rádio e TV, grande parte dos proprietários tem relações próximas (parentesco, compadrio, troca de favores, entre outras) com políticos e com partidos. Os interesses políticos, assim, são muitas vezes mascarados (BRAZIL MOM, 2017).

Ainda segundo a pesquisa, os 50 meios de comunicação, que no presente estudo são denominados por “Grande Imprensa”, são de propriedade de 26 grupos: 9 pertencem ao Grupo Globo, 5 ao Grupo Bandeirantes, 5 à família Macedo (considerando o Grupo Record e a Igreja Universal do Reino de Deus, ambos do mesmo proprietário), 4 ao grupo de escala regional RBS e 3 ao Grupo Folha. Outros grupos aparecem na lista com dois veículos cada: Grupo Estado, Grupo Abril e Grupo Editorial Sempre Editora/Grupo SADA. Os demais grupos possuem apenas um veículo da lista. São eles: Grupo Sílvio Santos, Grupo Jovem Pan, Grupo Jaime Câmara, Diários Associados, Grupo de Comunicação Três, Grupo Almicare Dallevo & Marcelo de Carvalho, Ongoing/Ejesa, BBC – British Broadcasting Corporation, Empresa Brasil de Comunicação (EBC), Publisher Brasil, Consultoria Empiricus, Grupo Alfa, Grupo Mix de Comunicação/Grupo Objetivo, Igreja Renascer em Cristo, Igreja Adventista do Sétimo Dia, Igreja Católica/Rede Católica de Rádio e Instituto Brasileiro de Comunicação Cristã (INBRAC).

Nas figuras 19 e 20, são visualizados os veículos analisados pelo *ranking* MOM por cobertura e audiência.

Figura 19

Veículos de Comunicação da “Grande Imprensa” I



Fonte: Media Ownership Monitor Brasil 2017

Figura 20
Veículos de Comunicação da “Grande Imprensa” II



Fonte: MOM Brasil 2017

Influenciados pela sanção do mercado e pela sanção do plebiscito (audiência), os veículos de imprensa de massa:

[...] ele[s] próprio[s] sujeito[s] a uma influência crescente da lógica comercial sobre um campo político sempre obcecado pela demagogia (muito especialmente em um momento em que a pesquisa de opinião lhe oferece o meio de exercê-la de maneira racionalizada), contribua[m] para enfraquecer a autonomia do campo político, e, por conseguinte, a capacidade concedida aos representantes (políticos ou outros) de invocar sua competência de *peritos* ou sua capacidade de *guardiões dos valores coletivos* (BOURDIEU. 1996, p. 115-118).

Os mesmos meios de comunicação comerciais que elaboram a criação de *rankings* de "melhores" ou "piores" escolas, a partir dos resultados do Ideb, que desqualificam os alunos de escolas públicas em tempo real e *digital*, curiosamente, não participam de *rankings* que avaliam a qualidade de seus noticiosos, a intensidade do impacto "negativo" e "positivo" que exercem ao prestar seus serviços à sociedade.

De acordo com José Eustáquio Romão, "... a concepção moralista do erro na prática escolar desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição" (1998, p. 93).

A avaliação em educação não é um instrumento midiático para fins sensacionalistas ou para fins de hegemonia de audiência, ou empoderamento midiático no campo político. José Eustáquio Romão chama, mais uma vez, a atenção para os perigos da preservação de uma "visão culposa do erro, na prática escolar" (LUCKESI, 1995, p. 48) e se este pensamento for predominante:

... não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória de instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão. Nesta perspectiva, a verificação da aprendizagem deixa de ser verificação da aprendizagem, para se transformar em exposição de “quem não sabe” (ROMÃO, 1998, p. 93).

Se a "Grande Imprensa" quer atingir partidos políticos, governos eleitos, gestores públicos e *policy makers*, isto é, os atores do campo político, que apontem a mira de suas matérias pejorativas diretamente aos responsáveis, pelo não cumprimento de metas e orçamentos para a Educação Básica, pois estes são todos adultos. Com absoluta segurança, não é educativo; ao contrário, é pernicioso falar mal de crianças e adolescentes brasileiras em processo de aprendizagem e expor suas fragilidades em cadeia nacional e reproduzir estes conteúdos nos meios digitais.

O comportamento da imprensa em relação aos resultados das avaliações externas de massa, pode não estar consciente do impacto que este tipo de matéria gera nas futuras gerações, mas é intencional, tendo em vista os interesses comerciais que o segmento da educação oportuniza. Esta prática editorial faz lembrar uma frase-bordão do âncora Boris Casoy: "Isto é uma vergonha", ao emitir opinião sobre assuntos polêmicos, à frente do *Jornal JT Brasil*, do SBT (1988-1997), e depois, no *Jornal da Record* (1997-2005).

A avaliação em educação é um instrumento pedagógico, não um instrumento de tortura simbólica.

CAPÍTULO III RAZÕES OPRIMIDAS

1. Pesquisa na Perspectiva da Pedagogia Democrática

A presente pesquisa acerca da sanção simbólica que a “Grande Imprensa” naturaliza⁹³ como “verdade”, no contexto social e histórico de estudantes, famílias, educadores de escolas públicas, a partir dos resultados das avaliações institucionais da Educação Básica, emerge de “um mundo dividido em que há conflitos, concorrências, hostilidades” (BOURDIEU. 1997, p. 30).

Pierre Bourdieu lembra que o credo liberal, favorece a criação de monopólios que promovem a uniformização e que a concorrência diversifica. No entanto, no “mundo dos jornalistas” esta ideologia tem características próprias: “...quando ela se exerce entre jornalistas ou jornais que estão sujeitos às mesmas restrições, às mesmas pesquisas de opinião, aos mesmos anunciantes [...] ele homogeneíza” (*id.*, *ibid.*, p. 31), daí a sanção gerada pela semelhança da cobertura “ranqueada” da avaliação em larga escala.

Os jornais impressos, televisivos e digitais trazem mais ou menos as mesmas manchetes, “... no melhor dos casos, ou no pior, só a ordem das informações muda” (*ibid.*). Tais “verdades” inoculadas na sociedade pelos *mass media* são alimentadas pelo Estado e preservadas como “verdades” pelas instituições da cultura e pelo poder econômico. Este poder, de forma oculta, interage com a cultura e de acordo com importância de cada segmento social, isto é, de diferentes formas, até mesmo por meio de organizações não governamentais assistidas por suas isenções fiscais. Todos juntos – Minos e Minotauro – mantêm alunos das escolas públicas no labirinto das avaliações “ranqueadas”, mesmo que suas “verdades”, diagnosticadas, anunciadas e “manchetadas”, devessem imputar novas práticas educacionais e segundo as metas governamentais mais assertivas.

Como visto, a verdade sobre a avaliação escolar – mesmo acerca dos índices do Ideb e Pisa – pode ser embasada em várias categorias de análise, inclusão ou exclusão, formativa ou classificatória. José Eustáquio Romão chama a atenção para a existência de “Razões Oprimidas

⁹³ Também no sentido de submeter, para (se) adequar a uma nova situação, cultura, *habitus*.

que tenham desenvolvido ‘epistemologias alternativas’, que são competentes para a superação da crise da *gnosis* e da *episteme* que são hegemônicas, mas que não têm legitimidade científica” (2010, p. 28).

Paulo Freire por sua vez, traz outras verdades sobre a atual crise dos saberes pedagógicos, que envolve as relações de ensino-aprendizagem. desde a década de 60 do século XX, agravada pela desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis e associadas às práticas de desumanização que, nesta pesquisa, está associada ao fiscalismo da experiência imediata descrita pela lógica jornalística.

A verdade que figura no Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, é outra, como visto no Capítulo II: Artigo 4º: “O compromisso fundamental do jornalista é com a verdade no relato dos fatos, razão pela qual ele deve pautar seu trabalho pela precisa apuração e pela sua correta divulgação” (FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS, 2007, p. 2-3).

Estatutos e associações relacionadas às empresas jornalísticas submetem-se à Lei da Imprensa nº. 5250, de 9 de fevereiro de 1967. Este dispositivo legal foi concebido durante o golpe militar e persiste até os dias atuais.

De acordo com Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, busca-se a verdade que classicamente se define como adequação do “intelecto ao real”, cuja propriedade dos juízos pode ser verdadeira ou falsa, dependendo da correspondência entre o que afirmam ou negam e a realidade do que falam, mais precisamente, busca-se aquela verdade necessária que não depende de experiências avaliativas, mas que são estabelecidas independentemente desta “*a priori*”. Por definição, são, portanto, nesse sentido, verdades analíticas”, (2008, p. 276), isto porque: “há várias definições de verdade e várias teorias que pretendem explicar a natureza da verdade” (*id.*, *ibid.*).

Segundo Japiassú e Marcondes existem as verdades:

[...] Necessárias são aquelas que não dependem de experiência; [...] primeiras são proposições ou enunciados considerados evidentes e indemonstráveis; [...] e as verdades eternas...proposições da razão, não de fatos. (*ibid.*)

Para tratar da produção de “verdades”, a partir das avaliações “ranqueadas”, recorre-se às concepções de avaliação educacional de Romão, especialmente às categorias de inclusão e de exclusão resultantes das avaliações classificatórias, por reproduzir um “... um processo de atribuição de símbolos e fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica” (ROMÃO *apud*: BRADFIELD & MORDOCK, 1993, p. 16).

As verdades midiáticas julgam ou fazem uma apreciação da Educação Básica e podem ter por "... base uma escala de valores ou a interpretação de dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamentos de valor, tendo por base padrões ou critérios" (ROMÃO *apud* HAYDT, 1988, p. 10), embora prefiram deixar de lado, a trajetória histórica de um modelo de escolarização que, desde o seu surgimento, nasceu precarizado em vários sentidos.

Esta abordagem sequer apresenta todos os dados apurados pelo Inep e pelo Censo Escolar, circunscritos nas análises que embasam a produção de indicadores e índices de proficiência em determinada aprendizagem, como, por exemplo, a qualidade do equipamento escolar, a existência de sala de leitura ou biblioteca, as salas de informática com acesso à *Internet*, mas seguem "a moda" estabelecida pelo "ranqueamento" do ensino.

Na Figura 21, José Eustáquio Romão demonstra como a escola pública brasileira está prensada entre duas concepções de avaliação:

Figura 21
Concepções de Avaliação *apud* Romão



Fonte: *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. (2011, p. 61)

Segundo o autor, mesmo antes da avaliação "ranqueada", a escola já vivia e convivia com seus próprios paradoxos de paradigmas avaliativos. A Concepção I trata da avaliação que busca o diagnóstico para acertar o passo do ensino e da aprendizagem. Esta avaliação é de caráter pedagógico, diagnóstico e qualitativo e, por este motivo, formativa. Ela está referenciada em códigos locais e sociais, respeita os ritmos e condições pessoais, sendo, por isso, fundamental nos pontos de partida e nos da trajetória do itinerário pedagógico de cada aluno" (ROMÃO, 1998, p. 66).

Na Concepção II, a promoção é por “uma avaliação hétero, externa, quantitativa e referenciada em padrões socialmente aceitos” (*ibid.*), portanto, leva em consideração o mérito, porque classifica os alunos por ordem de melhores desempenhos, de acordo com as avaliações dos professores.

Mesmo que a escola tenha preferência pela avaliação da Concepção I, com foco na formação, pela pressão dos sistemas de ensino, vê-se atrelada à Concepção II, cuja primazia é para uma prática de avaliação classificatória ou somativa.

Esta cultura pedagógica escolar, que diagnostica um baixo rendimento escolar individual ou de um determinado grupo de alunos, mas que não mitiga o resultado apurado com apoio pedagógico complementar, nem com outras práticas educacionais que proporcionam a melhoria da aprendizagem, tem suas origens em uma espécie de cilada estatal, imposta em 1994, pela "cultura da aprovação automática", erroneamente enunciada como “progressão continuada”. Este ato político, com objetivos econômicos, destituiu a soberania do magistério ao mesmo tempo que reproduziu um modelo de sociedade, em que só os melhores têm condições de sobreviver na meritocracia. Neste sistema, os alunos do Ensino Fundamental não poderiam ser reprovados ao final de cada ano letivo, mas apenas ao término de um ciclo, ou seja, na 4.^a e nas 8.^a séries, arrastando seus *déficits* de anos anteriores para os anos subsequentes e acumulando-os nesse ano futuro terminal. Diferentemente do previsto pela progressão continuada, em que os alunos devem ter assegurados apoio pedagógico complementar para a reconquista do conhecimento previsto pela idade/série, mesmo que sigam em frente em sua escolarização.

O modelo do governo da época produziu, artificialmente, a diminuição da repetência, considerada como uma das principais causas da evasão escolar, ao mesmo tempo que permitiu a precarização institucionalizada do ensino público. Anos mais tarde, em entrevista para o jornal *Folha de São Paulo*, o então ministro da Educação reconheceu a gravidade das distorções desse projeto de universalização do ensino sem qualidade, de sua “Revolução Gerenciada”:

Disse que houve má implantação da progressão continuada no Estado, programa instituído no período no qual Rose Neubauer foi secretária da Educação (gestão Mário Covas). "Rose Neubauer, por sua vez, criticou seu sucessor, Gabriel Chalita (gestão Geraldo Alckmin), dizendo que ele acabou com medidas de apoio que eram fundamentais ao projeto". [...] "Há diversos fatores envolvidos, como a inclusão de crianças que estavam fora da escola. Mas certamente a forma como a progressão foi implementada prejudicou", diz o professor da Faculdade de Educação da USP José Augusto Dias. "Como dar uma boa recuperação se as escolas estão superlotadas?", questiona o membro do Conselho Estadual de Educação Joaquim Pedro Villaça de Souza Campos. (TAKAHASHI, *Folha online*, 12 de março de 2007).

Este jogo de atribuição de culpa nominal entre *policy makers* de um mesmo partido exime a responsabilidade de todos que, ao longo de suas gestões, foram eficazes em "pegar pesado" apenas com crianças e adolescentes, submetendo-as às avaliações classificatórias, mesmo que a lei por eles imposta determinasse a aprovação automática, sem que fosse necessário ter domínio dos conteúdos, habilidades e posturas previstos no currículo para sua formação escolar, na idade certa e sem apoio pedagógico complementar.

José Eustáquio Romão chama à atenção para o fato de que:

Com a “cultura da repetência” – feliz expressão de Sérgio Costa Ribeiro, de saudosa memória – implantada no sistema educacional brasileiro, certamente chegamos a ser um dos países que mais reprovava alunos da Educação Básica, no mundo! A escola era considerada boa, assim como o professor, quando eram “rígidos”, “rigorosos”, isto é, reprovavam muito. O mesmo não ocorria no Ensino Superior, no qual a reprovação, em muitos cursos, foi praticamente banida, numa completa inversão do que ocorre em outros países. Pelo que se pode perceber, ao contrário do que ocorre fora daqui – ingresso fácil no ensino superior, com difícil saída –, no Brasil são interpostas várias barreiras à entrada na universidade, mas, uma vez lá dentro, não há praticamente mais nenhum obstáculo a ser transposto até a saída (2002, p. 7).

Neste cenário ambíguo, a avaliação classificatória em larga escala irá reproduzir indicadores de um ensino evidentemente de baixa qualidade. Esta prática virou cultura e passou a vigorar desde a tentativa de universalização da Educação Básica associada à aprovação automática.

Esta pesquisa não se aprofunda na tipologia da avaliação educacional. No entanto, foi necessário recorrer a uma espécie de linha do tempo das concepções de avaliação para também tentar compreender o porquê de o Brasil ainda mantém como política pública uma avaliação em larga escala da aprendizagem dos alunos e do desempenho dos sistemas educacionais municipais e estaduais que é classificatória, sem modelar outra superestrutura educacional em prol da educação de qualidade.

Tal manutenção contradiz, inclusive, o posicionamento de defensores do “ranqueamento” educativo: “Um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações indispensáveis para aprofundar o debate sobre a situação educacional do país” (CASTRO, 2007, p. 9).

A manutenção desse *evaluative habitus* democratizou (“socializou”) a Educação Básica massificada, desprezando que “... a humanidade só inicia o processo de plenificação da sua humanidade quando toma consciência de sua incompletude” (ROMÃO, 1998, p. 89).

Esta modalidade de prática institucional reflete a experiência liberal de classificar o que por natureza já é desclassificado, sob a perspectiva hierarquizada de mundo. Mais contraditório

ainda é ver que esta ideologia sugere que “igualar os desiguais, isto é, considerar como iguais, perante a lei, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças étnicas, sociais, econômicas, políticas e culturais”, (id., p. 96), é parâmetro de oportunidades iguais.

Um dos educadores pioneiros sobre o papel da avaliação educacional foi o americano Ralph Winfred Tyler. Para ele, a avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados. Sob esta perspectiva, a avaliação e desenvolvimento do currículo andam juntas. Antes de Tyler, a avaliação sob a influência da psicometria e da docimologia que foca nas medições e nos testes. Com Tyler, a avaliação começou a contemplar uma descrição de até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos e a quantificação passou a ser um dos meios a serviço da avaliação, em vez de um fim em si mesma.

Se, para Ralph Tyler, a avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados, a partir dele, observa-se a evolução do pensar avaliativo que vai ganhando território na ciência pedagógica:

- a) Avaliação e a coleta de informações com vistas a tomada de decisões" (CRONBACH, 1963);
- b) A avaliação e a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa. Os propósitos da avaliação podem ser muitos, mas a avaliação sempre tenta descrever algo e indicar os seus méritos e deméritos. A avaliação não é uma busca de causas e efeitos, um inventário do *status* presente, ou uma previsão de sucesso futuro. Ela é tudo isso, mas somente na medida que contribuir para a identificação da substância, função e valor", (STAKE, 1969);
- c) A investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto" (*Joint Committee on Standards for Evaluation*, 1981);
- d) Avaliação educacional é o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional, (Daniel Stufflebeam, 1983-*Evaluation Models*);
- e) Para Stephen Kemmis (1986), a avaliação é o processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas específicos;
- f) Em 1989, Ergon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, lançaram o estudo intitulado por *Fourth Generation Evaluation*, nesta dimensão a avaliação rompe com o modelo positivista ao estabelecer a avaliação construtivista, onde incluem a promoção da participação de grupos de interesse, de empoderamento e de aprendizagem, sobre a avaliação da educação (VIANNA, 2014, p. 63-70).

A avaliação construtivista supostamente ignora interesses individuais ou grupais subjacentes às declarações explicitadas no processo avaliativo. Este modelo é bastante criticado por Irena Papadopoulou e Margaret Lay, por não considerar a influência das relações de poder que interferem nos processos e resultados de uma avaliação (2007, p. 495-504).

Não existe uma maneira "correta", "única" para definir a avaliação de aprendizagem, mas é evidente que essa avaliação também está suscetível ao juízo professoral de uma

determinada sociedade, à cultura educacional das políticas de Estado e às ideologias hegemônicas determinantes do estilo de vida, na modernidade.

Viu-se que, logo após a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), de Jomtien, uma série de definições avaliativas passaram a incorporar os procedimentos e as análises da aprendizagem externas à atividade pedagógica pela produção de uma nova arquitetura burocrática de análise de dados educacionais, sobre apenas de quem faz uso do serviço público de educação escolar.

Em 1991, Michael Scriven, escreveu que "... avaliação é o processo através (*sic*) do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas". Scriven usou as palavras "*merit*", "*worth*" e "*value*".

No Brasil, em 1993, o MEC criou o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), instituído para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação – com posterior checagem pelos técnicos do MEC – que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição. Embora embasado cientificamente em teorias estrangeiras, este programa de avaliação foi original ao pensar em avaliação como um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico para o planejamento da gestão universitária, por meio de um processo sistemático de prestação de contas à sociedade, cujo processo de atribuição de valor a partir de parâmetros derivados dos objetivos favorece ainda, a autocrítica.

Esta autoavaliação institucional pode não ter resultado na melhoria da qualidade da formação profissional dos futuros licenciados e professores da Educação Básica brasileira. Anos mais tarde da implantação da PAIUB⁹⁴, viu-se que a partir das notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), responsável por avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial é baixo:

A quantidade de cursos de pedagogia ruins cresceu desde a última avaliação, em 2005. Eram 172 cursos com índices 1 e 2 no Exame Nacional de Desempenho do Estudante

⁹⁴ Para Sobrinho e Ristoff, "[...] o PAIUB se baseou nos seguintes princípios: o da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade [...] A verdade é que, durante os anos de 1993 e 1994, o país viveu um momento realmente histórico no tocante à avaliação. As iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento encontraram eco na equipe, ideologicamente plural do MEC. Este passou a exercer o papel não condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador. E isto talvez esteja fazendo toda a diferença" (2000, p. 38).

(Enade), o que equivalia a 28,8% do total, e agora são 30,1%. A área, que forma professores, coordenadores e diretores para as escolas brasileiras, têm hoje 284 mil alunos. É a terceira graduação com o maior número de estudantes no país e a mais numerosa entre as avaliadas no ano passado (CAFARDO; PARAGUASSÚ. 2009. *Online*).

Desde o início das avaliações realizadas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os cursos de Pedagogia seguiram em uma série histórica de baixo rendimento para a formação profissional dos futuros professores brasileiros. E não foram criados *rankings* das melhores e piores Instituições de Ensino Superior, por cidade ou estado, mesmo que os resultados publicados pelo Inep, deste ano – divulgados no dia 12 de novembro –, apresentam o fato de que 30,2% dos cursos têm nota abaixo de 3 (escala de 1 a 5); 367 cursos apresentaram conceitos entre 2 e 0, isto é, sequer tiraram a nota mínima (INEP, 2022). Esta avaliação apura o desempenho em relação aos conteúdos programáticos, isto é, aqueles que irão consolidar a formação profissional para o exercício do magistério. Neste mesmo resultado, viu-se que 40% dos cursos de Pedagogia na modalidade educação a distância (Ead) têm conceito inferior à nota 2.

No Brasil, em 2022, o curso de Pedagogia foi oferecido por 1.618 Instituições de Ensino Superior (IES). Destas instituições, cerca de 1.022 são IES particulares e representam um universo de mais de 60% dos cursos oferecidos em todo país. (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2021). Este cenário estarrecedor, não exerce o mesmo tipo de discriminação ou desqualificação dos alunos dessas instituições particulares, mesmo que, no futuro, estes professores irão trabalhar em escolas públicas e particulares.

A criação de uma máquina burocrática avaliativa reproduz:

[...] homologamente a estruturação social das relações individualizadas e ilusoriamente equalizadas ("ilusão mercantil") no contrato de trabalho, "íguala todos os agentes de produção, convertendo-os em sujeitos individuais; isto é, em indivíduos capazes de praticar atos de vontade (ROMÃO. 1998, p. 96).

A busca por discernimento sobre estes cenários ambíguos e contraditórios que envolvem a avaliação da aprendizagem "ranqueada" dos alunos da Educação Básica, das escolas públicas exige uma análise filosófica:

A concepção culposa da vida tem raízes mais profundas, como destacou Luckesi, no processo da evolução da chamada "Civilização Ocidental Cristã", na qual o pecado é a centralidade referencial dos comportamentos, que acaba por torná-los sadomasoquistas, uma vez que nos punimos e "castigamos os outros a partir da projeção de nossos sentimentos de culpa" (LUCKESI, op. cit., p. 53). Porém, mais que a "ideologia do pecado", desenvolveu-se e tornou-se dominante nas formações sociais do Ocidente – nas quais se insere a formação social brasileira – a ideologia

burguesa, consubstanciada e instrumentalizada no/pelo Estado Burguês (ROMÃO, 1998, p. 94).

No Brasil atual, ainda persiste "... o moralismo seletivo de nossas classes do privilégio [...] cevado para construir a solidariedade entre a elite do dinheiro e a classe média contra qualquer pretensão das classes populares" (SOUZA, 2017, p. 88).

Por este motivo, esta dissertação concentra esforços na categoria do diálogo, de Paulo Freire para análise da realidade social e, em particular, dos mecanismos dos sistemas educacionais que reproduzem as práticas sociais e respondem aos interesses das classes dominantes, como é o caso do estruturalismo clássico. A este propósito, Bourdieu distingue o estruturalismo do construtivismo:

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito etc. – estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (2004, p. 149).

De acordo com Bourdieu, há uma matriz de percepções e ações que se estabelece em decorrência da forma como a estrutura social de origem dos sujeitos é incorporada e sustentada e, desse modo, torna-se parte constitutiva das subjetividades. Portanto, de acordo com esse conceito, a ação de cada ator tende a refletir e atualizar as marcas de sua posição social, para que sejam mantidas as desigualdades estabelecidas nessa ordem social que, por sua vez, é determinada em função de posse de bens materiais, ou de capital. Ainda em Bourdieu, o capital econômico deixa claro que:

Os sistemas ideológicos que os especialistas produzem para a luta pelo monopólio da produção ideológica legítima – e por meio desta luta – sendo instrumentos desta dominação estruturantes pois que estão estruturados, reproduzem sob forma irreconhecível, por intermédio da homologia entre o campo de produção ideológica e o campo das classes sociais, a estrutura das classes sociais (1989, p. 13).

Em outras palavras, porque transformar o atual cenário de acesso à educação de qualidade, pela oferta de outras vivências culturais para as classes subalternas do ponto de vista socioeconômico, se o atual cenário agrada à elite brasileira? Neste caso, cabe à imprensa manter a desqualificação das classes subalternas em escala nacional e perpetuar o modelo notadamente falho desde a sua origem.

A avaliação dos alunos da Educação Básica submetidos à uma “ensinagem” ruim, feita por um profissional formado em cursos de Ensino Superior ruins, por não ter habilidades e

competências para o exercício da profissão previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para cada curso de graduação e licenciatura. Esta verdadeira injustiça também não incorre em ações coletivas em defesa dos alunos, por parte do Ministério Público ou Defensoria Pública. A maioria dos cursos ruins são ofertados pela iniciativa privada.

Neste sentido, justifica-se a oferta desenfreada de um volume extraordinário de informações que pressupõe, que o capital cultural das classes sociais que acessam este conteúdo seja por elas compreendido como oportunidades de contato com o conhecimento, estabelecendo a ordem: “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder manter a ordem ou de subverter é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Logo, o capital e o poder simbólico decorrente do reconhecimento e da legitimidade atribuída, por parte dos agentes sociais à “Grande Imprensa”, relaciona-se aos interesses de manutenção das estruturas vigentes e de sua posse deriva a autoridade simbólica que, por sua vez, resulta da violência simbólica instituída, tanto nas estruturas sociais quanto nas mentais, a ponto de essa forma de violência parecer natural e, não, fruto de um trabalho histórico de exclusão social.

A supremacia de grupos vem sendo validada e legitimada historicamente, tanto por quem detém o capital, quanto pelos destituídos dele. Neste espectro, considera-se que os alunos de escolas públicas sejam de famílias com menos recursos, logo, expropriadas da qualidade de ensino por não terem:

[...] todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram sua ‘chance’ (*id.*, 2014, p. 248).

Com a universalização do ensino básico – verdade que pode contestável, pela existência do Educação de Jovens e Adultos (EJA), até os dias atuais – e a introdução sistêmica de avaliações deste mesmo ensino, tem-se como fruto a exclusão branda ou eliminação brutal, que:

[...] produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalçada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e, também de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada, machucada ou mutilada (BOURDIEU, 1989, p. 249).

Nesta pesquisa, além da exclusão branda, a escola pública postula que não é avaliada em suas relações solidárias, de autonomia e de compromisso com a comunidade, diante dos cenários socioeconômicos, culturais e étnicos de diversidade presentes na educação popular.

O “ser mais”, no diálogo freiriano, potencializa a iluminação de caminhos para a superação desta crise ética que emerge do desencontro com o diferente e com a exclusão consolidada pelo próprio Estado.

Como disse o Patrono da Educação brasileira:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2014b, p. 108).

As sucessivas tentativas de silenciar essas populações, também recorrem às avaliações que desmerecem suas existências. Como visto em José Eustáquio Romão, “... raras são as verificações de desempenho docente que visam à formulação de programas de educação continuada...” (2002, p. 50), mesmo que tenha sido enunciado por Paulo Freire, que escola pode e deve ser um espaço coletivo para que todos:

[...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (2014b, p. 124).

O diálogo na educação, como em toda a atividade humana, não pode ser reduzido às construções avaliativas embasadas em parâmetros comparativos institucionalizados e determinantes para o desenvolvimento econômico. Seus pareceres não são e não podem ser declarados como neutros e imparciais, por não estarem diretamente relacionados ao compromisso de bem-estar social, nem à dignidade humana; estão, sim, atrelados aos condicionamentos históricos que valoram culturas e nações como dominantes e dominadas, opressoras e oprimidas.

Neste diapasão, afirma Freire:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideias, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação [...] A raiz mais

profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la (2015, p. 107-108).

Freire reconhece os limites da educação, na medida em que considera seus fundamentos políticos e, por isso, marcados por conflitos. É pelo diálogo que deve ser caracterizado o espaço político-pedagógico escolar, para que se trave o debate sobre as opções de educação que a sociedade brasileira pretende oferecer para seus filhos. Se ela endossa o discurso da atribuição do rótulo de “incompetência” e do “não dá para isso”, ao referir-se aos alunos das classes trabalhadoras, amplamente enaltecido pela imprensa nacional; ou se o rechaça o atual modelo discriminatório e luta contra a exclusão social que não é mais branda e estigmatiza a maioria dos brasileiros. Este estigma, perpetuado ao longo de décadas, favorece um relativo “complexo de inferioridade”, popularmente conhecido como “síndrome de vira-lata”, que idolatra tudo o que é estrangeiro e demoniza tudo que é brasileiro.

Mergulhar neste cenário parcial e hegemônico exige que a produção do conhecimento científico esteja comprometida com diversas abordagens metodológicas, as quais deverão ser adequadas ao objeto de pesquisa. É a metodologia que confere rigor à pesquisa, no entanto, “... exigir da história exatidão seria chocar-se contra a ideia do rigor específico das ciências do espírito” (HEIDEGGER.1999, p. 28).

Esta dissertação se propôs que:

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (MINAYO, 2012, p. 622).

Ela é de natureza quali-quantitativa e de caráter empírico-teórico e sua autora está ciente de que “... a elaboração da questão do nada deve colocar-nos na situação na qual se torne possível a resposta ou em que então se patenteie a sua impossibilidade” (*id.*, *ibid.*, p. 53).

Neste sentido, por mais disperso e plural que possa parecer o cotidiano dos atores que foram interpelados por entrevistas e inquéritos estruturados, este universo retém, mesmo que vagamente, o ente numa unidade de “totalidade”, cabendo à pesquisadora manter-se ciente de que, em sua atividade de entendimento sobre o objeto de sua pesquisa, é possível se deparar

com a negação, de que sua proposição-interrogação inicial não lhe devolva os resultados esperados e que estes independem do incômodo que a colocou na condição de pesquisador.

A elaboração desta dissertação ergueu-se a partir da abordagem social de alunos e professores de escolas públicas; abordagem histórica, a partir dos dados do Inep, do Saeb e da relação Estado-Imprensa, que estabelece uma “verdade” para determinada realidade da educação brasileira. É, por fim, uma abordagem cultural, tendo em vista o que a relação estatal-midiática sanciona como “natural” a cultura da desqualificação de determinadas camadas sociais.

Tais pressupostos se alinham aos do Materialismo Histórico-Dialético. Ressalta-se o fato de que, mesmo que esta pesquisa também seja um recorte no tempo e no espaço, o Materialismo Histórico-Dialético ajuda a construir uma visão de realidade mais abrangente, por compreender que a humanidade, em sua totalidade, está em constante movimento, por fazer parte de uma sociedade, em determinado momento histórico.

Neste labor, também é bom lembrar como Lévy-Strauss ressalta a importância da pesquisa de campo:

O trabalho de campo é mãe e nutriz de toda dúvida (...) antropológica que consiste em se saber que nada se sabe, mas, também em expor o que se pensava saber, às pessoas que [no campo] podem contradizer [nossas verdades mais caras] (1950. p. 220).

A necessidade de recorrer às estas correntes de pensamento teórico e científico, dá-se em partes para evitar o equivocado cenário de oposições dualistas ou dicotômicas, das recorrentes menções sobre o “bem” ou “mal”, do “pior” ou “melhor”, tão presentes no noticiário nacional fatalista e nas relações de poder do Estado com a população usuária dos serviços públicos educacionais.

O Materialismo Dialético entende que não existem estas oposições nas relações sociais e individuais, porque o processo pelo qual a humanidade vive o movimento do processo civilizatório é dialético e:

[...] estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge, hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VYGOTSKY, 1995, p. 67-68)⁹⁵.

⁹⁵ [...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma pesquisa se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômenos em todas

A produção de pesquisa quali-quantitativa, respalda-se em Arilda Schmidt Godoy, ao postular que a “... pesquisa qualitativa pode ser assinalada como um estudo minucioso para a descoberta de novas informações” (1995, p. 25), e porque esta modalidade de investigação apresenta relações com o tema escolhido, dando ênfase à pesquisa que se propõe a ampliar o conhecimento já consolidado.

Segundo Marli André:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (2008, p. 47).

Pesquisar em tempos em que a produção de *fake news* é magistral, que as famílias e comunidades escolares foram deixadas à mercê da própria sorte, quando dos efeitos nocivos, mórbidos e letais da pandemia da Covid-19, é investigar em uma época em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis. Parafraseando Zygmunt Bauman é como pesquisar em um ambiente “líquido”. Nesta perspectiva de “modernidade líquida”, a busca pelo objeto recorre a outra ciência: à Pedagogia Democrática freiriana, que assegura que o conhecimento produzido a partir do contato com o processo escolar e educativo promove acesso a determinados instrumentos necessários à superação da consciência ingênua imposta pela democracia cínica da ideologia neoliberal.

O modelo liberal conservador favorece:

[...] uma democracia que aprofunda as desigualdades, puramente convencional, que fortifica o poder dos poderosos, que assiste de braços cruzados à aviltção e ao destrato dos humildes e que acalenta a impunidade. [...] uma democracia cujo sonho de Estado, dito liberal, é o Estado que maximiza a liberdade dos fortes para acumular capital em face da pobreza e às vezes da miséria das maiorias. [...] democracia puramente formal que lava as mãos em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’. [...] Lavar as mãos a diante das relações entre poderosos e os desprotegidos do poder só porque já foi dito que ‘todos são iguais perante a lei’ é reforçar o poder dos poderosos. [...] democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia (FREIRE, 2000, p. 24).

as suas fases e mudanças, desde que surge, até que desaparece, implica pôr em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra ao corpo que existe. Assim, uma pesquisa histórica da conduta não é algo que complementa e ajuda o estudo teórico, mas que constitui seu fundamento (VYGOTSKY, *ibid.*, p. 67-68. Tradução da pesquisadora.).

Recorrer à possibilidade protagonista e cidadã dos alunos alerta para o fato de que é preciso romper com a perpetuação da investigação científica em níveis de consciência transitivo-ingênua. Por isto, percorrer outro caminho é fundamental para que esta pesquisa não reproduza a noção de realidade limitada ao fatalismo, escape das ciladas construídas pelo labirinto avaliativo, ou ainda, distancie-se tendências subjetivas do objeto a ser analisado.

Neste sentido, durante uma aula de 10 minutos sobre o “Mito da Caverna”, diálogo que ficou popular a partir da *República* de Platão, foi possível demonstrar, cientificamente, por meio de uma metáfora, o que a busca pelo conhecimento pode significar.

A sanção simbólica, que naturaliza a discriminação sobre os alunos de escolas públicas ocorre no meio acadêmico, evidenciado de forma empírica, a partir de alguns questionamentos feitos por educadores, que, mesmo antes dos inquéritos serem iniciados, teceram fortes críticas ao conjunto de perguntas discursivas e de múltiplas escolhas sistematizadas para esta investigação científica em 12 páginas, tais como: a) os alunos não gostam de ler, o inquérito deve ser objetivo; b) não haverá adesão voluntária com tantas perguntas; c) ninguém vai topar se não for obrigatório ; d) mais de dez páginas, você está louca etc.

De que adianta assinalar métodos de pesquisa, enunciar referenciais teóricos, se os paradigmas impostos por debates pré-concebidos culturalmente, ou constitucionais, são carregados de pré-conceitos na relação dos pesquisadores com professores e alunos? O primeiro obstáculo reside no fato de que muitos pesquisadores fizeram uso individual da esfera pública, sem compartilhar a produção do conhecimento resultante deste processo, gerando assim uma espécie de trauma coletivo sobre a realização de pesquisas em ambientes escolares. Se o meio de produção científica não busca a impessoalidade, a imparcialidade, a potência da cultura popular para uma pesquisa em Educação Popular e Culturas, como será possível transformar o enunciado de Paulo Freire sobre "a sociedade fechada e a inexperiência democrática", em sociedade aberta e democrática, entre todos os seus atores sociais? Por isto, esta dissertação se pauta pela: “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos (FREIRE.2000, p. 138).

O papel da pesquisa não deve objetivar um título; deve, sim, ter por missão o florescimento do debate popular sobre tudo aquilo que organiza, embasa e favorece as estruturas filosóficas da sociedade brasileira, que ainda não é justa e nem igualitária. A pesquisa científica pode representar uma outra leitura de mundo a partir das relações dialéticas e dialógicas, que envolve pesquisadores e pesquisados. Afinal, todos são atores sociais de um círculo de cultura epistemológico. Por esta prática metodológica, na escola universo

experimental, os alunos demandaram registros fotográficos históricos (Figura 22), feitos voluntariamente pelo Professor de Filosofia e Sociologia:

Figura 22
Eu Quero Falar



Fonte: Prof. José Humberto

Na lógica da representação⁹⁶ ideológica dos educandos, a representação fotográfica e audiovisual registra, em um recorte de espaço e tempo, o fato histórico de que eles são atores sociais, cujo pensamento também é crítico e consciente de suas realidades

Se expostos publicamente em noticiários que os desqualificam, o desejo de se verem representados no mesmo formato rompe com a falta de direito à resposta midiática. Por este motivo, parte deles(as) solicitou a possibilidade de gravar o depoimento no formato audiovisual – feito com o celular da pesquisadora – exposição esta que é, certamente, justificada pelo silêncio de suas vozes no cenário da Educação Básica nacional. Embora cidadãos de direitos, eles(as) são privados(as) de sua cidadania, mesmo que sua análise demonstre maturidade do que pode ser “estar dentro ou fora da caverna”.

Figura 23
Aula: O que é Pesquisa Científica em Educação



Fonte: Prof. José Humberto

⁹⁶ Segundo Paulo Freire, a *doxa* é análoga a uma percepção mágica da realidade, mais relacionada ao que chamamos de senso comum, “não é representação; é condição de apresentação” (1987, p.7), diferentemente da representação no espaço social, em Henri Lefebvre, observado pela obra *Presencia y ausencia*, publicada no México, em 2006. Esta publicação está disponível para *download* gratuito em: <https://didacticaproyectual.files.wordpress.com/2011/10/henri-lefevre-la-presencia-y-la-ausencia-1941.pdf>

Os alunos dessa escola já enfrentaram matérias pejorativas como a circulada pelo *Jornal Agora*, do Grupo Folha, “Colégio da zona sul é campeão em mau desempenho de alunos” (REDAÇÃO, 2018). No entanto, esta escola não ganhou destaque ao figurar entre uma das 500 escolas do estado com bom rendimento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A verdade na versão do aluno da Figura 23, da unidade educacional do universo experimental está mais próxima da realidade da maioria dos estudantes brasileiros:

O papel da imprensa deve ser totalmente imparcial; quando se trata de uma matéria, ela não pode acusar e ser protegida, resguardada pela lei, de que ela vai acusar uma escola pública e não vai ter nenhuma resposta. Mas, se ela falar de uma escola particular, ela toma um processo de impacto financeiro; por isto ela não abre a boca [...], quando ela usa este tipo de título pejorativo de pior e melhor escola. Não sei nem como responder isto, porque, antes de você falar que uma escola é melhor ou pior, quando você analisa uma prova, uma simples avaliação, ou uma pesquisa, você tem que entender a dificuldade do aluno de chegar até aquele momento (APÊNDICE 1, p. 258).

A adoção desta metodologia de aproximação do território escolar (aula), antes da aplicação de inquérito, foi fruto da reflexão da pesquisadora sobre sua exposição, quando ainda criança, à frequente presença de pesquisadores de uma universidade cujo *campus* é vizinho à escola onde cursou o Ensino Fundamental: os(as) pesquisadores(as) colocavam-se a observar os alunos(as) e a fazer perguntas pessoais. O alunado brincava sobre a presença dos pesquisadores na escola: transformavam a sala de aula em laboratório e os alunos em “cobaias”, sem qualquer devolução dos resultados das pesquisas. Eles eram do pensamento hegemônico; os alunos, filhos de classes subalternas. Endossados pelo professor e a postos, a pesquisa, em geral, começava com um anúncio seco: “Eles querem fazer algumas perguntas e passar alguns testes. Participem em silêncio”. Em nome da pesquisa científica – mesmo que parte deles supostamente se visse como defensores da democracia – seus *habitus* e juízo pesquisador garantiam a perpetuação do pensamento hegemônico e do juízo professoral.

Urge descolonizar as mentes da hierarquia dos saberes e perceber “... imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25). Na ciência, a pesquisa também deve ser encarada como uma investigação como prática de liberdade, por objetivar critérios de fidedignidade e de validade, por buscar não se apegar à sua proposta e a seus métodos. Segundo Karl Raimund Popper, a objetividade é uma questão social dos cientistas, envolvendo a crítica recíproca; é “... a divisão hostil-amistosa de seu trabalho, sua cooperação ou também sua competição, [porque] se nos

sujeitarmos à crítica com demasiada facilidade, nunca descobriremos onde está a verdadeira força de nossas teorias” (1993, p. 195).

A profundidade que a pesquisa qualitativa propõe, segundo Marcia Cecilia de Souza Minayo, inclui dois verbos que calaram fundo na alma da pesquisadora: compreender e interpretar; e os substantivos: experiência, vivência, senso comum e ação social. Ao reconhecer que o esforço científico, deve-se garantir a objetividade, isto é, “... uma análise o mais possível sistemática e aprofundada que minimize as incursões do subjetivismo, do achismo e do espontaneísmo” (2011, p. 251-261).

Busca-se fugir daquilo que, nesta pesquisa, é motivo de análise: a parcialidade das “verdades” com que a “Grande Imprensa” “naturaliza” a discriminação contra os alunos das escolas públicas.

Ao tratar da discriminação, preconceito e racismo no interior do *mass media*, porque a predominância de alunos pardos ou negros é grande na escola pública brasileira, Nilma Lino Gomes adverte:

E a escola? Ela manifesta essa ambiguidade? Sim, essa ambiguidade também pode ser vista no discurso e na prática dos(as) professores(as). É preciso enfrentar essa questão. Como nos diz Pereira (1996), ignorar esta ambiguidade não nos levará a lugar algum. É preciso combatê-la (GOMES, 2017, p. 148).

É na pesquisa científica que é possível compreender ou vislumbrar inovação relacional entre conhecimentos e saberes, entre pessoas e entre os grupos sociais. Pesquisa que permita apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural, mesmo que, antagonicamente contemporâneo, ao pensamento neoliberal. Sem o diálogo, para a argumentação racional, fortalece-se o sectarismo e o fanatismo que, infelizmente, tem emergido com força, em pleno Século XXI.

Indiscutivelmente, as contribuições de Paulo Freire precisam ser resgatadas, uma vez que suas categorias de pensamento político e pedagógico já eram de vanguarda à época de seu surgimento, no Século XX. Contudo, seguem ignoradas, na maioria das vezes, pela esfera pública das políticas educacionais brasileiras, embora sejam de grande repercussão nas redes de ensino de países que, inclusive, compõem o bloco dos desenvolvidos.

A avaliação da Educação Básica é fruto do pensamento de intelectuais, de diferentes correntes ideológicas.

Neste sentido, para lembrar de como Paulo Freire aborda a temática da educação de Ensino Superior e o papel das universidades e dos intelectuais – responsáveis por formar os futuros professores –, é necessário recorrer a José Eustáquio Romão:

De modo específico, em 1994, ele participou de um seminário, promovido pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), no qual, discutiu com o expressivo e qualificado grupo de pesquisadores e pensadores que o “sabataram” sobre sua teoria a respeito da Universidade, da Educação Superior e do papel dos intelectuais (ROMÃO, 2013, p. 96).

Todavia, se no Brasil a cultura imperialista está arraigada no cerne da intelectualidade das universidades nacionais – periferia do mundo globalizado – esta predominância de referenciais teóricos impõe, ao pesquisador descolonizado, um esforço ainda maior, para “desimantar” o seu objeto de pesquisa dos vícios eurocêntricos:

Todas as culturas tendem a elaborar representações culturais estrangeiras a fim de melhor dominá-las ou de alguma forma controlá-las. Mas nem todas as culturas fazem representações de culturas estrangeiras e de fato as dominam ou controlam. Este é o traço distinto das culturas ocidentais modernas, isto exige que o estudo do conhecimento ou das representações ocidentais do mundo não europeu seja um exame tanto dessas representações quanto do poder político que elas expressam (SAID, 1995, p. 143).

No caso da “Grande Imprensa”, a monopolização está historicamente associada à influência ideológica estadunidense, cuja leitura de mundo está a serviço do capital. Segundo os Foucault e Noam Chomsky existe uma sinergia entre os operadores do capital mundial internacional com os donos de empresas midiáticas que, por sua vez, estabelecem “um poderoso instrumento de criação de consensos públicos, sempre aderentes aos interesses estratégicos dos segmentos hegemônicos” (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Críticos severos do atual modelo midiático esclarecem que:

To my knowledge, in the American mass media you cannot find a single socialist journalist, nor a single syndicated political commentator who is a socialist. From the ideological point of view the mass media are almost 100 percent 'state capitalist'. In a sense, we have over here the 'mirror image' of the Soviet Union, where all the people who write in Pravda represent the position which they call 'socialism'. [...] there is the remarkable ideological homogeneity of the American intelligentsia in general, who rarely depart from one of the variants of state capitalistic ideology (liberal or conservative) [...] in the capitalist society the mass media are capitalist institutions. (CHOMSKY; FOUCAULT, 2007, p. 75)⁹⁷.

⁹⁷ Que eu saiba, na mídia de massa americana você não pode encontrar um único jornalista socialista, nem um único comentarista político sindicalizado que seja socialista. Do ponto de vista ideológico, os meios de comunicação de massa são quase 100% 'capitalistas de estado'. Em certo sentido, temos aqui a 'imagem espelhada' da União Soviética, onde todas as pessoas que escrevem no *Pravda* representam a posição que chamam de 'socialismo'. [...] existe a notável homogeneidade ideológica da intelectualidade americana em geral,

Esta situação também constrói labirintos para intelectualidade universitária e acadêmica nacional, dado o fato de que tanto as Instituições de Ensino Superior quanto os docentes destas organizações são partícipes dos sistemas nacionais de avaliação – um grande mercado de trabalho – contribuindo para a elaboração e aplicação de provas, revisão, correção, produção de relatórios e diagnósticos, a partir das avaliações institucionais em larga escala.

Se estes profissionais e pesquisadores encaram de frente os noticiosos que prejudicam os interesses das classes sociais que defendem – nas instâncias acadêmicas – provocam a consumação de uma espécie de epistemicídio de seus vestígios acadêmicos na esfera pública. A colonização da academia pelos *mass media* “traz para este *locus* todo o emaranhado de esquemas, lobbies, interesses escusos que marcam a política brasileira”, (*id.*, *ibid.*, p. 15). Isso tudo pode refletir, este aparente silêncio existencial acadêmico, fruto da desarticulação entre teorias, práticas e discursos por parte dos docentes e pensadores da educação, permitindo que as questões a respeito das desigualdades sociais ainda persistam e se aprofundem nas redes escolares e no país. Esta é mais uma análise que deverá ser objeto de estudos mais aprofundados, em futuras pesquisas, na medida em que ultrapassa os limites desta dissertação.

É de suma importância que o professor da escola pública, que também está na mira subliminar da imprensa, ao tornar seu aluno “inepto para contas básicas”, conheça as representações que uma nação constrói acerca de si mesma, abrindo um caminho profícuo de reflexão, por meio da qual poder-se-ia analisar, criticamente, o modo pelo qual as relações de poder e dominação estão arranjadas, no interior das unidades escolares.

Florestan Fernandes afirmou que “... os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização” (2017, p. 29).

Não obstante e de acordo com Paulo Freire, a conscientização se sobrepõe à consciência: “[...] a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (1980, p. 26). Assim, ele parte do pressuposto de que o professor deve comprometer-se com a transformação da realidade na qual esteja inserido, isto é, ser um agente de transformação, em busca de uma educação democrática.

Perpetuar a produção científica, em um sistema social, econômico e educacional excludente, é fazer parte de uma distopia coletiva, que aceita tal engrenagem como “verdadeira”. Daí, a necessidade de se inquirir, entrevistar e analisar documentos a partir da

que raramente se afasta de uma das variantes da ideologia capitalista de estado (liberal ou conservadora) [...] na sociedade capitalista os meios de comunicação de massa são instituições capitalistas. (CHOMSKY; FOUCAULT, *ibid.*, p. 75. Tradução da Pesquisadora).

pedagogia democrática, dada a complexidade dos percursos intrincados criados com a intenção de desorientar quem percorre os dédalos da avaliação classificatória.

Para sair dos labirintos da sanção simbólica, “naturalizada” pela imprensa nacional, de que a população que estuda em escolas públicas está fadada ao fracasso escolar, é preciso desvencilhar-se também dos movimentos corporativistas, que compõem os colegiados dos professores e jornalistas, que coabitam o território da Educação.

A investigação sobre as relações de poder, que mitifica a realidade e tentam manter as desigualdades pela “domesticação” dos sistemas simbólicos dos oprimidos e oprimidas. não é original. O que é inédito é o conceito de “sanção simbólica”, construída sobre as convicções tão profundamente introjetadas nos corações e mentes, que convence a sociedade de que que crianças e adolescentes são culpados de seus próprios desempenhos durante suas trajetórias formativas. Os/as já oprimidos e oprimidas, pelas relações econômico-sociais em que vivem, diferentemente do que a “Grande Imprensa” “sancionou”, não rechaçam seus legítimos direitos de defesa e, no limite, de rebelião e revolução. Daí, a manutenção da opressão por meio de avaliações descontextualizadas do cenário político-partidário, com concepções que imperam no labor das práticas pedagógicas. Se não fossem os exames classificatórios, certamente outros instrumentos de tortura psicológica seriam empregados para desarticular, com maestria, o atual aparelhamento do serviço educacional público.

Uma gestora de uma escola do universo experimental analisa este fato, agravado com a entrega que a “Grande Imprensa” faz para a sociedade, a partir dos dados coletados, com o apoio do Inep:

Considero que os dados de nenhuma escola deveriam ser divulgados publicamente, devendo apenas serem utilizados pela própria unidade ou sistema de ensino com caráter técnico e formativo. De qualquer forma, uma vez que os dados são divulgados amplamente, considero que as instituições privadas também deveriam ser avaliadas censitariamente e os dados divulgados juntamente com os das unidades públicas (APÊNDICE 8, p. 290).

De acordo, com a entrevista do ex-presidente do Inep, concedida à Revista *Magistério*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

[...] se a criança vai à escola e não aprende, creio que inventamos uma nova forma de exclusão, e isso não podemos fazer. Esse país já é desigual demais. Agora que trouxemos todo mundo para a escola, temos que colocar, para valer, a ideia de que cada criança tem todo o direito de aprender (SOARES, 2015, p. 13).

Profissionais comprometidos com a Educação Básica da escola pública não concordam com a distinção entre alunos de redes públicas e das privadas, bem como, também discordam da exposição midiática que, anualmente, o MEC promove, ao anunciar dados dos rendimentos escolares, sem qualquer ingerência na desqualificação feita pela mídia.

Há alguns anos, a escola do universo de controle desta pesquisa atinge ou supera a meta proposta pelo Inep e, nem mesmo assim, a sua gestora se indigna com o que faz o Inep:

Não concordo com as formas com as quais os dados das aprendizagens dos estudantes das escolas públicas são tratados, desconsiderando todo o contexto social e econômico de suas condições de vida. É inegável a necessidade de investimento na educação e promoção da melhoria das aprendizagens. O problema está na forma como esses dados são usados sistematicamente para criticar os estudantes e profissionais, sem que os investimentos necessários sejam realizados. Os *rankings* potencializam as críticas e inflamam a opinião pública, mas os gestores públicos não realizam os investimentos necessários e a sociedade se volta contra as escolas ao invés de cobrar ações por parte dos governantes. Sem o devido investimento na escola e no desenvolvimento social não haverá melhoria na qualidade da educação e a responsabilização dos estudantes, como se dependesse apenas de esforço individual, é uma estratégia cruel (APÊNDICE 8, p. 290).

Para um(a) estudante da unidade educacional universo experimental:

Quando a imprensa trata a escola pública como se fosse algo totalmente ruim está enganando os pais que trabalham duro para matricular seus filhos em escolas particulares, que não vale nem pinga, eu acho que os profissionais (referência aos jornalistas) deveriam ser mais realistas, deveriam ser mais verdadeiros e corresponder com aquilo que eles fazem e pararem como expressões do tipo: a escola pública tem muitos problemas, como se na escola particular não tivesse. Todo tem problemas. Todo lugar tem uma parte negativa, isto a gente não pode negar, mas a gente não pode usar para tirar vantagem e tirar dinheiro (APÊNDICE 1, p. 257-258).

Ao oferecer uma “verdade”, sob uma perspectiva pejorativa e discriminatória, não educativa, a “Grande Imprensa” impacta violentamente os alunos da escola pública:

Eu me sinto muito ofendida e atacada quando alguém se dirige aos alunos de escolas públicas assim, porque eu sempre estudei em escola pública e eu sei que a realidade das escolas públicas é totalmente oposta do que eles falam (referindo-se aos jornalistas), do que ela mostra (referindo-se à imprensa). [...] Os alunos da Escola Pública são tratados com uma diferença enorme, sendo que são os que mais precisam lutar para conseguir um lugar de destaque, sendo que são os que mais possuem problemas em relação à economia, com dificuldades financeiras e psicológicas, que não tem apoio. Então eu acho que se a gente fosse buscar a verdade, a imprensa pararia de nos atacar dessa forma, seria muito mais vantajoso para ambos. (APÊNDICE 1, p. 256).

Futuros estudos não de apontar o desinteresse, cada vez maior, das novas gerações Z, Y e X pelo *mass média* nacional, por também considerarem que a cultura produzida por estes

veículos não reflete a verdade sobre a Educação Básica, tampouco de seus anseios artísticos, culturais, sociais, porque estes meios de comunicação comerciais desmerecem justamente aqueles que poderiam ser os seus maiores espectadores.

Essas crianças e adolescentes têm consciência do que são direitos constitucionais:

Quem é a imprensa para falar estas coisas? Muitas vezes são pessoas que vieram de escolas particulares, que nasceram com todo o prestígio, que vieram de famílias com muito dinheiro, já! Então é muito fácil falar da classe trabalhadora. Quem são eles [referindo-se aos jornalistas]? [...] Por que eles não falam das melhores escolas públicas e piores escolas particulares? Porque é muito mais fácil mal das públicas [...], quando você não tem que se virar, tem de estudar, e não depende do seu esforço para ter o seu sustento, você nasce com tudo isto na mão e ninguém fala nada. [...] Na escola particular precisa de verbas, tá faltando professores? (APÊNDICE 1, p. 258-259).

Outra grave constatação é de que o MEC não promove formação dos professores para que todos os profissionais de educação de todas as escolas avaliadas possam analisar, conscientemente, os resultados apurados pelo Ideb.

Segundo a diretora de escola municipal do Universo de Controle desta dissertação:

A escola acessa o sistema de dados do MEC, por meio das plataformas oficiais e senha da direção. O acesso destas informações não é de fácil compreensão para os profissionais da educação, alunos e família. Em nossa unidade, essa compreensão existe e tem sido facilitada pelo fato de que a diretora desta unidade também é pesquisadora da área e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e [a diretoria] média as discussões e uso dos dados pela equipe escolar (DIRETORA, APÊNDICE 8, p. 289).

De acordo, com a prática de participação e leitura dos dados sistematizados pelo Inep, todas as escolas têm um prazo para revisão e homologação dos dados apresentados pela agência avaliadora:

Antes da divulgação pública, a direção da escola possui (*sic*) acesso a um boletim preliminar e pode apresentar considerações e contestações, dentro de um determinado prazo, para que seja realizada revisão por parte do Inep, antes da publicação do resultado (*ibid.*).

Se a missão do Inep é subsidiar os profissionais da educação, os gestores escolares e públicos municipais, estaduais e do próprio MEC para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, “ranquear” a educação oferecida pelo próprio Estado não é um sinal de transparência, mas da incompetência deste órgão, em fazer uso dos diagnósticos apurados – há 30 anos – para transformar esses cenários, por meio de uma gestão virtuosa dos recursos públicos, em benefício social dos alunos das escolas públicas nacionais. O investimento em

Educação Básica no Brasil, está dentre os mais baixos do planeta, se comparado ao investimento de países cujo Produto Interno Bruto (PIB) é inferior ao da economia brasileira.

2. O “Ranqueamento” e a Perversidade do Populismo Midiático

Se se recorrer à metodologia jornalística de “ranqueamento” da educação por países, será flagrante a “desqualificação estatal” no provimento do básico para que o processo de escolarização seja pleno.

De acordo com o *habitus* jornalístico, de posse de dados mundialmente expostos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é possível comparar, por exemplo, a priorização da educação básica da Coreia do Sul que, a partir de 2013, com um PIB de US\$1,371 trilhões, passou a investir US \$9,3 mil por aluno ao ano, contra o investimento brasileiro de US \$3.822 por aluno/ano, com um PIB de US \$2,473 trilhões, no mesmo período. Este tipo de comparação costuma pautar, com frequência o noticiário nacional, como no exemplo da matéria da *Gazeta do Povo*: “Coreia do Sul deu salto ao priorizar ensino básico – ao contrário do Brasil” (BASSO, 2017, *online*), na reportagem da “Época Negócios: A educação básica e o ensino na Coreia do Sul, (THEESS, 2019, *online*) ou na CNN Brasil: “Diretor brasileiro de escola sul-coreana fala sobre educação reinventada.” (FLEURY, 2022). No entanto, nenhuma das reportagens questionou porquê o governo brasileiro não investe mais por aluno ou na remuneração profissional dos professores.

Se a cultura é o “ranqueamento” da educação, vai se demonstrar como o Brasil trata a Educação Básica, se comparado aos países, cujos índices do *Pisa* contemplam a educação de qualidade, prevista por essa avaliação.

Segundo o Relatório *Education at a Glance 2021*, da OCDE, o Brasil tem uma das piores bases salariais do planeta, mesmo sendo classificado como a décima-segunda maior economia do mundo, de acordo com dados do Fundo Monetário Internacional (FMI), de 2020, e segunda economia do continente americano.

No Quadro 3, fica claro que ter uma das maiores economias do planeta não impacta a elevação da média salarial dos professores de Educação Básica brasileiros, que é de US\$ 13,9 mil/ano:

Quadro 3
Salários Docentes

Ordem	País	Salário Médio Anual
1.º	Luxemburgo	US\$ 97.808
2.º	Suíça	US\$ 68.849
3.º	Alemanha	US\$ 64.289
4.º	Holanda	US\$ 59.894
5.º	Canadá	US\$ 56.422
6.º	<i>Irlanda</i>	US\$ 54.954
7.º	Dinamarca	US\$ 53.000
8.º	Bélgica	US\$ 49.185
9.º	Austrália	US\$ 48.937
10.º	Coreia do Sul	US\$ 48.181

Fonte: OCDE/2021

O cotidiano do sistema social, político e jurídico brasileiro, que consolida a precarização da Educação Básica – serviço público obrigatório, por parte do Estado –, também está submetido às relações e às condições de trabalho marcadas pelo modo de produção capitalista que, ao invés de possibilitar uma vida digna para a classe trabalhadora, inclusive para professores e famílias dos alunos, divide migalhas para que estes sejam forçados a vender sua força de trabalho de acordo com os ditames do mercado financeiro, transnacional e hegemônico, mesmo que no serviço público.

Acreditar que é possível prover educação de qualidade com um dos piores salários docentes do mundo é uma ilusão. Assim se expressa a convicção da crítica às relações capital/trabalho:

[...] o valor do trabalho apenas uma expressão irracional que se dá ao valor da força de trabalho, daí resulta necessariamente que o valor do trabalho tem que ser sempre menor que o valor que produz, pois o capitalista põe a força de trabalho a funcionar por tempo mais longo que o necessário à reprodução de seu próprio valor. Compreende-se, assim, a importância decisiva da metamorfose do valor e do preço da força de trabalho em salário ou em valor e preço do próprio trabalho. Nessa forma aparente, que torna invisível a verdadeira relação e ostenta o oposto dela, repousam todas as noções jurídicas do assalariado e do capitalista, todas as mistificações do modo capitalista de produção, todas as suas ilusões de liberdade, todos os embustes aplogéticos da economia vulgar (MARX, 2008, p. 620).

Antagonicamente, o mercado não atribui valor à produção ou reprodução do conhecimento da Educação Básica, mesmo que este mesmo mercado exija mão de obra

qualificada... Os “...altos salários, se é que se pode chamá-los assim, estavam relacionados diretamente à produtividade” (VASCONCELOS. 2011, p. 286).

Mesmo com os avanços propostos desde a (re) democratização:

[...] a experiência tem revelado, mais que nada, a extrema pujança dos Estados de bem-estar. O *Welfare State* tem sido muito atacado, tanto pela esquerda quanto pela direita e centro. Ataques que vêm desde os neoliberais até de pessoas como Jürgen Habermas e forças da extrema esquerda. Eles talvez tenham razão. Em geral, o Estado de bem-estar tem sido atacado por estar em crise, por estar inteira e inevitavelmente subjogado por contradições internas insolúveis etc. Analisando do ponto de vista histórico, isto simplesmente não é verdade. O balanço histórico mostra que o Estado de bem-estar se constituiu numa instituição social extremamente robusta que tem se mantido surpreendentemente bem. A comprovação mais dramática disto pode ser encontrada na América Latina: ao final do pinochetismo, o Chile ainda mantinha o Estado de bem-estar mais organizado, eficiente e dispendioso da região (THERBORN. 1995, p. 140).

Recorrendo ao discurso de Darcy Ribeiro, na Academia Brasileira de Letras:

O Brasil tem sido, ao longo dos séculos, um terrível moinho de gastar gentes, ainda que também um prodigioso criatório. Nele se gastaram milhões de índios, milhões de africanos e milhões de europeus. Nascemos de seu desfazimento, refazimento e multiplicação pela mestiçagem. Foi desindianizando o índio, desafrikanizando o negro, deseuropeizando o europeu e fundindo suas heranças culturais que nos fizemos (RIBEIRO, 1993, *online*).

Para José Eustáquio Romão, "... a abordagem das *razões oprimidas* é uma tentativa de reinvenção do legado freiriano no campo epistemológico" (2010, p. 7), tendo em vista:

... o "estrabismo epistemológico", que antes parecia ser um limite, um signo de inferioridade gnosiológica e epistemológica, vem apresentando-se como uma vantagem, como uma vantagem comparativa para a percepção da complexa realidade contemporânea (*id., ibid.* p. 9).

E mesmo que uma frente crítica e poderosa tenha se insurgido contra a razão hegemônica imposta aos povos "subalternos", ou "descolonizados", como visto em Enrique Dussel:

Universalizou-se a visão do ‘Velho’ mundo, que, por ser ‘Velho’, já não é o ‘Atual’: quer dizer, existe um ‘novo’ horizonte que compreende o velho e o novo mundos: o horizonte da Modernidade nascente, na consciência empírica do próprio Vespúcio: Velho Mundo + Novo Mundo (nova particularidade) = um Novo Mundo Planetário (nova universalidade): ‘Eurocentrismo’ será a identificação do Velho Mundo (como ‘centro’) com o Novo Mundo Planetário (1993, p. 40).

Este conceito epistemológico não se sobrepôs à colonialidade dos governantes do Estado brasileiro, tampouco promoveu a adoção de uma Educação Básica que levasse em consideração a pluralidade das gentes brasileiras, da biodiversidade da flora, da fauna e do clima das regiões nacionais.

Desde o “aceite” feito com a “Educação para Todos (1990) e a partir do ano 2000, com a adesão ao *Pisa*, os governantes federais e ministros da educação percorrem diversos labirintos mercantilistas e avaliativos das reuniões de “cúpula”, às quais, ironicamente, são mundialmente expostos por seus fracassos à frente do Executivo do Brasil, ao mesmo tempo que fortalecem o discurso globalista.

Desde a universalização das metas para educação de qualidade previstas pelo *Pisa*, o Estado brasileiro nunca figurou entre os dez primeiros países a prover Educação Básica de qualidade, mesmo que, inicialmente, menos de 40 países participassem desta avaliação. A cada ciclo de três anos, aumenta o número de países e economias participantes dessa avaliação internacional e, com isso, fica cada vez mais escancarado o descaso com a educação nacional. No ano de 2018, foram cerca de 80 países participantes e a educação, sob o governo de Jair Messias Bolsonaro ficou na 58ª posição em Leitura; na 71ª. em Matemática e, na 67ª. em Ciências. Dos 80 países, o governo mencionado ocupou o 79º lugar, quando foi avaliado o número de computadores por aluno, com 15 anos de idade: 1 computador para 4 (OCDE/Pisa, 2022).

Se a imprecisão das políticas públicas em Educação é de responsabilidade do Chefe do Estado e de sua equipe ministerial, porque matérias com este título: “Desempenho matemático dos estudantes brasileiros é um dos piores do mundo”, (TERRA *online*. 2022), dominam o noticiário da “Grande Imprensa”, se estes meios de comunicação declaram exercer o controle social do Estado?

Para alunos da unidade educacional universo de controle, a resposta para este tipo de noticiário é simples:

Fafa) ... pois eles preferem julgar e postar notícias falsas.

Vivi) Porque eles não se preocupam.

Aluna) Porque para eles faz sentido falar e não fazer nada.

Gugu) ... porque não se preocupam.

Mandinha) Porque não se preocupam.

Lipe) ... porque eles só querem (fazer) a matéria, não querem perder tempo ou dinheiro.

Mel) Porque é conveniente para eles falar e não fazer nada.

Didizinha) Porque eles falam muito e fazem pouco. (APÊNDICE 4, p. 280)

Nesta pesquisa, é apontado que esse tipo de escolha editorial não respeita o direito dos alunos e que essa conduta empresarial se sobrepõe ao que o rege o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA), sancionando uma pretensa legalidade ao recorrer aos dados do Inep, para erguer uma égide acima dos direitos constitucionais dos cidadãos brasileiros em idade escolar.

Abordar a temática na perspectiva do “opressor”, isto é, dos governantes brasileiros poderia facilmente apresentar a “verdade” do ponto de vista da vítima, do(a) “oprimido” (a), do(a) aluno(a).

Noam Chomsky afirmou, em 1996, que “a imprensa pode causar mais danos que a bomba atômica” e a “responsabilidade dos intelectuais é falar a verdade e expor as mentiras” (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2020, *online*).

Para Silas Nogueira, “os chamados jornais do mundo cão formam um dos exemplos mais gritantes, mas não isolados, da perversa utilização e *mercantilização* da miséria e das desigualdades sociais” (), [da coisificação de graves conflitos, da banalização da perda de direitos pelas classes trabalhadoras, mas sem emprego e renda; são embaladas por] um discurso recheado de rasteiro moralismo e supostas soluções para os problemas” (2009, p. 41). Este fenômeno, antes só no visto no jornal impresso, ganhou audiência com o programa de TV “Aqui Agora” e, curiosamente, em menor intensidade, mas não menos apelativo, foi conquistando espaço no território eletrônico dos *mass media*, dos veículos que, em busca da hegemonia da audiência, passam a apelar para um jornalismo cada vez mais policialesco, repleto de violência simbólica e termos pejorativos.

3. Sanção Simbólica versus Sanção Jurídica

Historicamente, desde a colônia, o Brasil vive relações sociais pautadas pela violência, exclusão e desigualdade social, ao mesmo tempo que enaltece o *glamour* neoliberal do consumo desenfreado e a divinização do mercado, mesmo que milhões de brasileiros e brasileiras sequer tenham condições para uma vida elementar. Neste complexo contexto da sociedade brasileira contemporânea, resultante da globalização das economias capitalistas, emerge o paradigma dos direitos humanos, isto é, todos têm direitos iguais, mesmo que 38 milhões de pessoas (IBGE. 2021) vivam em extrema pobreza e insegurança alimentar. Todos têm direito à liberdade de expressão, mesmo que a posse dos meios de comunicação e expressão sejam monopólio de poucas famílias. Todos têm direito à educação, mesmo que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD. 2021) comprove que 244 mil crianças de 6 a 14 anos estavam fora da escola, no segundo trimestre de 2021 e, que, em 2019, 90 mil crianças nesta faixa etária,

nesse mesmo período, também tiveram seus direitos sonogados pelo Estado e ficaram fora da escola.

O cenário de desigualdades não muda o *habitus* das redações, ao noticiar os resultados das avaliações em larga escala como de culpa e responsabilidade dos alunos, pela falta de aprendizado na idade certa.

Considerar contextos objetivos e subjetivos dessas relações sociais se faz necessário para adentrar a complexa ideologia que alimenta e retroalimenta a cultura editorial dos *mass media* brasileiros:

Entre a premissa (estrutura econômica) e a consequência (constituição política) as relações não são absolutamente simples e diretas; e a história de um povo não é documentada apenas pelos fatos econômicos. A explicitação das causalidades é complexa e intrincada; e, para desintrincá-la, não há outra solução além do estudo aprofundado e amplo de todas as atividades espirituais e políticas (GRAMSCI *apud* BOBBIO, 1992, p. 37).

Segundo a promotora pública aposentada e professora de Direito em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*:

CRIMES CONTRA À HONRA - CÓDIGO PENAL - Críticas genéricas não embasam queixa-crime contra a honra, decide TRF-4. Nas denúncias de crimes contra a honra, deve ficar clara a intenção de macular a honra alheia de pessoas determinadas. Sem o dolo específico e sem a individualização da vítima, não se pode falar em crimes de calúnia, difamação ou injúria (APÊNDICE 13, p. 306-307).

Ao ser questionada, pela pesquisadora autora desta dissertação sobre ser possível atingir criminalmente a honra de um grupo, ou de um coletivo:

Nada impede, porém, que as pessoas que dirigem o ente coletivo possam ser atingidas individualmente e acusadas injustamente, passando a sujeitos passivos do delito. Deve-se ponderar, no entanto, que no art. 138 refere-se a alguém, portanto a pessoa e não a pessoa jurídica, ou seja: individualmente pode ser Crime Contra a Honra (*id.*, p.307).

A promotora chama a atenção para o que está previsto no Código Civil brasileiro:

RESPONSABILIDADE CIVIL - O dano moral - Art. 186 do Código Civil: aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito (*id.*, p. 305).

Desde a consolidação da “Constituição Cidadã” (1988), a sociedade civil organizada vem se mobilizando para orientar o trabalho jornalístico e, desde 1993, a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) mobiliza ações, estratégias, informativos e guias para “... facilitar a atuação dos jornalistas brasileiros, cuja apuração seja mais aprofundada, que contribua diretamente para a qualificação do debate público acerca da promoção e garantia dos direitos de meninos e meninas (ANDI, 2009, online n.p.).

Com a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*: um guia para jornalistas, esta organização sem fins lucrativos esclarece, por exemplo que:

A partir de que idade o trabalho é permitido a adolescentes? Qual a diferença entre abuso e exploração sexual? Por que não se deve usar o termo ‘menor’? Há diferença entre pedofilia e pornografia infantil? Como consultar o Estatuto da Criança e do Adolescente? Essas e outras questões estão contempladas nas páginas deste guia para jornalistas, que apresenta respostas a perguntas que geralmente surgem no momento de se cobrir temas ligados aos direitos infanto-adolescentes. A publicação traz ainda dicas para a hora da apuração, sugestões de fontes de informação, além de um calendário com as principais datas relacionadas ao ECA (ANDI BRASIL, 2009, *online*).

São inúmeras as fontes de apoio social, jurídico e ético para o aperfeiçoamento do controle social do Estado, mas o fato é que os meios de comunicação inoculam nos jornalistas a “mentalidade-índice-audiência, (BOURDIEU, 1997, p. 37). É fato que os jornalistas e as empresas para as quais eles trabalham pensam e agem em termos de sucesso comercial, tendo em vista que “o mercado é reconhecido como instância legítima da legitimação” (*id., ibid.*), e mesmo que neste “mingau homogêneo imposto pelo círculo (vicioso) da informação circulando de maneira circular entre pessoas que têm em comum” (*ibid.*) esse fazer comunicação de forma homogênea também conta com um seletivo coletivo de jornalistas que não se sujeitam aos *mass media* e, por isto, estão sujeitos a outras pressões.

Segundo Pierre Bourdieu, “para romper o círculo, é preciso proceder com transgressão, [...] é preciso conseguir um] choque que interesse ao conjunto da mídia ou pelo menos a um dos meios de comunicação e que poderá ser reforçado pelo efeito da concorrência” (1997, p. 35).

Segundo a promotora e mestre em Direito mencionada, para se romper com o que se denominou nesta dissertação “sanção simbólica” de desqualificação generalizada do alunado brasileiro de escola pública, pode-se proceder por meios legais, bastando que os movimentos sociais, a academia e a sociedade exijam o cumprimento da sanção jurídica:

O uso de adjetivos pejorativos e negativos podem, sim, atingir as crianças e adolescentes em desenvolvimento. A menção de qualidades negativas durante a fase de desenvolvimento pode marcá-las para sempre. O interessante dessa pesquisa é o fato de chamar atenção para algo que passa despercebido e que pode ser muito negativo para o futuro da pessoa em crescimento. Essa é uma forma de exclusão e é muito importante apontar essa prática como uma forma de preconceito velado que discrimina os mais pobres e os colocam já numa posição de inferioridade, que não condiz com a verdade. O estudo está de parabéns, pois mostra que algo aparentemente inócuo é extremamente prejudicial ao objetivo fundamental da República Federativa do Brasil: de se buscar uma sociedade livre, justa e solidária – no artigo 3º, inciso I, da Constituição Federal (APÊNDICE 13, p. 305).

A promotora relembra a Lei da Imprensa:

Na Lei de Imprensa – Lei 5250/67 | Lei no 5.250, de 9 de fevereiro de 1967 – Art. 2º. É livre a publicação e circulação, no território nacional, de livros e de jornais e outros periódicos, salvo se clandestinos (art. 11) ou quando atentem contra a moral e os bons costumes. No Art. 12. Aqueles que, através dos meios de informação e divulgação, praticarem abusos no exercício da liberdade de manifestação do pensamento e informação ficarão sujeitos às penas desta Lei e responderão pelos prejuízos que causarem. Parágrafo único. São meios de informação e divulgação, para os efeitos deste artigo, os jornais e outras publicações periódicas, os serviços de radiodifusão e os serviços noticiosos (*id.*, p.306).

A autora desta dissertação procurou o Juiz Titular de Vara da Infância e Juventude e assessor da Corregedoria Geral da Justiça do Tribunal de Justiça de São Paulo e idealizador de inúmeros projetos em prol da dignidade do bebê, criança e adolescente brasileiros, em busca de explicações como resolver o *imbróglio* da liberdade de imprensa, quando ela, em sua liberdade de expressão, também está “livre” para fazer adjetivar pejorativa e desqualificar crianças e adolescentes – alunos(as) de escolas públicas –, mesmo que estas estejam em processo de escolarização.

Segundo o magistrado:

A resposta passa pela necessidade de confrontar os direitos constitucionais à liberdade de imprensa de um lado, e à dignidade e ao respeito de crianças e adolescentes, de outro. É essencial, para a manutenção do ambiente democrático, que a imprensa siga tendo meios de apurar e noticiar fatos que correspondam à realidade. E podendo emitir opiniões a respeito de tais fatos.

A questão é que, quando a notícia viola direitos de alguma pessoa retratada na matéria, a consequência jurídica inexorável é o direito à indenização pelos danos que o ofendido tenha sofrido.

Em suma, para que se responda à pergunta, é necessário analisar se os adjetivos pejorativos empregados para desqualificar crianças e adolescentes. Estão, de alguma forma, dentro do contexto admissível da manifestação de opinião, além de atrelados a fatos que correspondam à realidade. Não parece possível, de antemão, entender que todo e qualquer adjetivo que se destine à crítica de alguma conduta de crianças e adolescentes implique, por si, sempre e sempre, violação de direitos. Mas, caso o contexto em que foi empregado indique que o adjetivo revestiu única finalidade de ataque, de ofensa, e especialmente considerando a condição de seres em desenvolvimento de crianças e adolescentes, com habilidades socioemocionais, em formação, terá havido, então, afronta aos direitos à dignidade e ao respeito, além de

violação às honras objetiva e subjetiva das crianças retratadas na matéria (APÊNDICE 13, p. 308).

Pierre Bourdieu, a influência dos *mass média* sobre os demais campos de produção cultural é exercida por meio “da intervenção de produtores culturais situados em um lugar incerto entre o campo jornalístico e os especializados” (1997, p. 111). Daí, a presença de “intelectuais-jornalistas”, “... que se servem do duplo vínculo para sancionar julgamentos, críticas, avaliação das produções culturais que, conferindo a ratificação de uma aparência de autoridade intelectual às sanções do mercado” (*ibid.*).

Com o advento das redes sociais, embora a televisão aberta ainda tenha o monopólio da audiência no Brasil, os jovens da Geração Z e os *millennials* preferem acompanhar canais do *Youtube*, *TikTok*, usar *whatsapp* e assistir televisão por assinatura, como Netflix, Amazon, entre outros.

De acordo com pesquisa de 2016, realizada entre o *Youtube* e o site Meio&Mensagem:

82 milhões de brasileiros, 42% da população, têm costume de assistir a vídeos na rede, os que assistem a TV por assinatura representam 37%. A pesquisa, que ouviu 1.500 pessoas entre 14 e 55 anos, das classes A, B e C, revela também que entre os adolescentes a televisão recebe cada vez menos atenção: 89% declararam estar conectado enquanto está diante da tela tradicional. (MEIO & MENSAGEM, 2017, *online*).

A Pedagogia da Linguagem Total, conceito de Francisco Gutierrez de meados dos anos 70 do século XX, não ganhou o devido espaço na *práxis* escolar, mas o acesso à *Internet* vem destronando os *mass media*, acostumados a manter “um desengajamento fatalista evidentemente favorável à manutenção da ordem estabelecida” (BOURDIEU, 1997, p. 142).

Nesta pesquisa, percebeu-se uma “epistemologia popular dos meios de comunicação”, por parte do *habitus* de alunos(as), que, também, está associada à inconsistência das verdades midiáticas apregoadas pelo jornalismo brasileiro, resultante das práticas de suas vidas, dos desafios enfrentados por suas famílias e pela inação do Estado, ao manter a precarização dos serviços das escolas onde estudam.

Daí, a vantagem epistemológica dos oprimidos e das razões oprimidas das alunas e alunos da escola pública, porque mesmo que ainda estejam em processo de formação escolar, vivendo sob forte pressão econômica, política, social, cultural, pandêmica, psicológica, de desestruturação familiar e, ainda, sendo julgados como ineptos para a leitura ou contas básicas, pelos *mass media*, eles sabem que não têm caminho de retorno e de que o conhecimento prático é parte integrante do mecanismo social que os coloca em movimento, onde, qualquer que seja

30foram fontes desta investigação – têm clareza sobre o que impacta a melhoria da qualidade de vida e da educação da escola pública, não só da sua própria unidade escolar, mas da escola pública de sua cidade.

Essas crianças e adolescentes, empiricamente, sabem que não podem reduzir sua busca por conhecimento a um ato mecânico: "... é um direito da Constituição, mesmo assim as pessoas que estudam na escola são marginalizadas. A escola pública não recebe recursos" (RUIVA, 2022), e mesmo que, por gerações, estas vozes estejam silenciadas em seus processos de busca e de criação, "... vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas" (FREIRE. 2018, p. 239).

Neste sentido, Paulo Freire afirma que toda a temática "... de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar" (*id., ibid.*, p. 245). Falar de Educação Básica e não prover o básico é como "... falar de democracia e silenciar o povo [o que] é uma farsa. Falar em humanismo e negar a humanidade é uma mentira" (*id., ibid.*, p. 195).

Como pesquisa não é convencimento, as duas primeiras escolas pretendidas para o universo experimental e de controle declinaram do convite inicial, mesmo com o sigilo assegurado pela legislação vigente, isto porque:

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua "generosidade são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas conforme se situem, interna ou externamente, de "essa gente "ou de "essa massa cega e invejosa", ou de "selvagens", ou de "nativos", que sempre os oprimidos que desamam. São sempre eles os "violentos", os "bárbaros", os "malvados", os "ferozes", quando reagem à violência dos opressores (*id., ibid.* p. 97).

A "dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através (*sic*) da reflexão e da ação, transformá-la em independência" (*id., ibid.* p. 127). A desistência por medo de represália também reflete o que Paulo Freire fala sobre a educação que apassiva, acomoda e adapta à realidade: tanto mais passivos, mais "educados" e adaptados ao mundo.

Jornalistas que atuam como setoristas da educação, também não tiveram interesse em participar, mesmo que tenham sido contatados por *e-mail* e telefone. Apenas dois profissionais, que se relacionam com a Associação de Jornalistas de Educação (JEDUCA) responderam ao inquérito via *google docs*.

O Jornalista 1 estudou em escola particular e o Jornalista 2, em escola pública; ambos estudaram o Ensino Superior, em IES particular, com mais de 15 anos de experiência em cobertura da área. Nunca fizeram uso de termos pejorativos para matérias sobre índices

apurados em avaliações classificatórias, mas o jornalista 2 já produziu *rankings* com os resultados. Um profissional cursou a Educação Básica em escola pública e outro no particular. Ambos têm parentes próximos – primos e tios – que trabalham em escolas públicas e já estiveram por um turno e dois turnos, em uma escola pública, na condição de profissionais.

Segundo suas vivências, a orientação superior para a realização de *rankings* pode ou não acontecer:

Jornalista 1: Infelizmente, grande parte dos jornalistas não conseguem entender que realmente estão prejudicando, com suas matérias. Algumas coberturas parecem que são quase automáticas.

Jornalista 2: É a tal da meritocracia – um critério errado. (APÊNDICE 15, p. 309)

Para a Jornalista 1, a cobertura das avaliações em larga escala deveria exercer pressão sobre os governantes. Para o Jornalista 2, a cobertura exerce pressão sobre todos, inclusive, sobre os(as) alunos(as). Se a pressão também recai sobre crianças e adolescentes em processo de escolarização, cabe à Defensoria Pública a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados" (CONSTITUIÇÃO, 1988, art. 134) e à Promotoria Pública a defesa da ordem jurídica e dos interesses indisponíveis da sociedade, pela fiel observância das leis vigentes.

A empresa jornalística não tem liberdade total de expressão, mas quem faz valer o que preconiza a Constituição Federal, de acordo com o Artigo 220:

A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. § 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV. § 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística. § 3º Compete à lei federal: I - regular as diversões e espetáculos públicos, cabendo ao Poder Público informar sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada; II – estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente. § 4º A propaganda comercial de tabaco, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, medicamentos e terapias estará sujeita a restrições legais, nos termos do inciso II do parágrafo anterior, e conterá, sempre que necessário, advertência sobre os malefícios decorrentes de seu uso. § 5º Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio. § 6º A publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A amplitude de cenários de intervenção ideológica e política, de agentes, de instituições, de organizações e de atores sociais que, ao se mobilizarem ou serem mobilizados, favorecem pautas e ações em torno das políticas públicas que podem ser aleatórias ou não, e, ainda, mesmo que haja uma certa subjetividade de temas, pautas e pleitos, publicizadas no formato de documentários de fatos, estes podem ganhar proporções gigantescas, a ponto de tornarem-se ações concretas de novos padrões a serem adotados. Todas estas constatações não podem gerar omissão ou letargia das instituições responsáveis pela defesa do cidadão, mesmo que seja da responsabilidade da sociedade, o controle social do Estado.

4. Universo Experimental ou um Basta à Cultura do Silêncio

A escolha de uma unidade escolar da Rede de Ensino Estadual se deu pelo fato de que esta unidade escolar já foi impactada negativamente pela imprensa sobre os resultados apurados com o Censo Escolar e Ideb, e mesmo que não haja superioridade entre redes, municipal e estadual, o *habitus* jornalístico adota a generalização de que há sempre “melhores” ou “piores”, por meio de comparação entre redes públicas.

Matérias contam com especialistas para sancionar simbolicamente que escolas de redes municipais são melhores que estaduais, como por exemplo, na veiculada pela revista *Educação*, cujo título e lide são: “Rede municipal ensina melhor nas cidades médias. A proximidade dos gestores com as escolas pode ser um dos fatores, aponta Mozart Ramos”:

Para Mozart Neves Ramos, responsável pelo estudo, a proximidade entre escolas e gestores pode ser uma das explicações para o melhor desempenho. “Não dizem que é o olho do dono que engorda o gado? As escolas municipais podem ser mais facilmente acompanhadas por secretários de educação e equipes”, afirma. Ele diz por experiência própria: foi secretário estadual de Educação de Pernambuco, entre 2003 e 2007. “Sempre visitei escolas, viajei muito pelo estado. Não acredito que dá para cuidar da educação sentado num gabinete. Mas não cheguei nem perto de ver todas as escolas. Nas cidades de médio porte, o conhecimento da realidade local que o gestor municipal pode ter faz diferença” (ALVAREZ, 2020, *online*).

A reportagem é fruto de uma análise pessoal do especialista e de outros profissionais, que já ocuparam cargos públicos, em secretarias de educação, sem base científica para a desqualificação de redes públicas, a partir da análise de resultados de um estudo da Cátedra Sérgio Henrique Ferreira do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA), que analisa os resultados do Ideb de 19 municípios paulistas de porte médio, com oferta da segunda etapa do Ensino Fundamental, tanto pela rede estadual quanto municipal. As escolas municipais tiveram desempenho melhor em doze deles. Embora a pesquisa não tenha por objeto

a discriminação entre redes públicas, as ponderações da fonte especialista são indutoras de que a rede pública estadual é pior do que a municipal, mesmo que os resultados demonstrem que: "Em dois municípios os resultados foram iguais, e em cinco a rede estadual superou a municipal. Sertãozinho e São Caetano do Sul tiveram as maiores diferenças, de 0,9 pontos" (*id.*, *ibid.*).

Por esta tendência de desqualificação entre redes municipal e estadual é que, nesta pesquisa, buscou-se por unidades escolares das duas redes de ensino públicas, tanto para o universo de controle e para o experimental; no entanto, a escolha das unidades foi aleatória. A intenção reside no fato de que ambas são escolas públicas, ainda que de redes diferentes e de zonas diversas, leste e extremo sul, e de que não são escolas consideradas “da moda” pelos meios de comunicação.

A Escola Estadual, Universo Experimental, faz parte da Diretoria de Ensino da Região Sul 1; conta com um quadro docente de 34 professores efetivos e concursados, 4 professores na “Categoria F”, isto é, não concursado com estabilidade, e cerca de 30 professores na “Categoria O” (trabalham com contrato anual). Cerca de 2.200 alunos estudam nos três turnos: manhã, tarde e noite, ocupando 51 salas de aula. A escola dispõe de dois prédios de dois andares, de quadra coberta, duas entradas, sala para secretaria, sala de coordenação com um anexo para sala de reuniões para os professores (interditado); sala de professores com um pequeno anexo para armazenamento de materiais de uso imediato do professor; refeitório para o corpo docente; sala para arquivo-morto, sala para dispensa materiais; 1 pequena sala que está sendo preparada para uso do Grêmio Estudantil; pequena sala para materiais de eventos, pequena sala para uso dos funcionários contratados para limpeza; 4 banheiros para atender a parte administrativa e docente: um banheiro para a Direção e parte administrativa, 3 banheiros para docentes (um masculino e dois femininos), para os agentes; banheiros para alunos: 9 femininos (sendo um especial), 6 masculinos (sendo 01 banheiro para cadeirante), cozinha com um anexo para despensa; refeitório para alunos; 2 quadras descobertas; área livre (pátio); cantina. No segundo prédio, há uma sala de leitura, uma sala do “Acessa Escola”, duas salas de vídeo, uma sala de arte, uma sala de multimídia, laboratório e salas de aula; 5 banheiros femininos (sendo 1 para cadeirante), e 5 banheiros masculinos (sendo 1 para cadeirante).

Esta unidade promove a escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA Ensino Fundamental II e EJA Ensino Médio.

A escola em tela está inserida em uma área que apresenta uma variedade socioeconômica da clientela escolar: em frente, existem residências de classe média (casas e sobrados); ao fundo, há uma comunidade composta por casas mais simples.

O grande comércio se destaca nas proximidades do entorno da escola, além de escolas privadas, igrejas e um hospital.

Esta unidade segue a flexibilidade na condução de seus temas escolares, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Em razão disso, seu *Plano Quadrienal* apresenta a qualidade da aprendizagem e o sucesso do aluno acima de toda e qualquer formalidade burocrática. Para que isso venha a ocorrer de forma bem-sucedida, é preciso que a escola reflita sobre suas concepções de ensino, de aprendizagem e, em especial, sobre a avaliação da aprendizagem. Diferentemente do que acontece na Rede de Ensino Municipal, esta escola da Rede Estadual não se viu obrigada a acatar decisões do Conselho Escolar, acordadas em reuniões regulares de final de ano, responsáveis por avaliar a progressão, ou não, do aluno para o ano escolar subsequente, como estabelecido pela Instrução Normativa SME n.º 46, de 24 de novembro de 2021, que define as Orientações às Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino no que se refere aos registros do ano:

Art. 2º Os estudantes matriculados em 2021 no Ensino Fundamental e Médio, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, serão considerados: I – Promovidos: desde que atendida a frequência mínima estabelecida na legislação vigente e independentemente de seus conceitos ou notas expressas nas avaliações (SME, 2021, n. 46, *online*).

Este exemplo é necessário para demonstrar que embora as unidades educacionais tenham relativa autonomia para o desenvolvimento de seus Projetos Político-Pedagógicos, as escolas municipais estão mais suscetíveis aos ordenamentos do secretário municipal. Para tirar a prova, foi procurado o coordenador pedagógico de outra escola estadual, que compõem o Quadro de Profissionais de Educação de Escola Estadual, do município de Vargem Grande Paulista. Desde 2009, este profissional trabalha nessa escola e não nunca teve que acatar decisão de “passar” alunos de ano, a partir de tomada de decisão de secretário:

No Estado, não tem este tipo de normativa, pelo sistema de progressão continuada. Para você reter um aluno, seu histórico escolar tem que estar bem documentado, o que, de certa forma, eu não sou contra; sou a favor, porque a escola tem que estar bem documentada para poder colaborar com a decisão do Conselho, de que este ou aquele aluno não está apto a seguir, porque senão fica muito confortável para os colegas, porque, muitas vezes, não estão preparados (para o Magistério), e infelizmente isto não é exceção, porque tem colegas muito mal preparados, muito mal formados do ponto de vista pedagógico. Às vezes, domina muito bem o conteúdo; você conversa

com a pessoa e vê que ela domina o que pretende ensinar, mas no quesito didático, o de ensinar, deixa muito a desejar. Por isso, eu acho que este mecanismo é para prevenir que o aluno seja punido. Mas, quando vem uma normativa que independente de qualquer caso, você tem que aprovar. Óbvio que isto é muito grave, mas, no Estado, até este momento, não me recordo de ter recebido este tipo de normativa (APÊNDICE 9, p. 295).

No que concerne especificamente à avaliação, cabe lembrar o art. 24 do Capítulo II da LDB, que trata da Educação Básica, notadamente da organização dos níveis Fundamental e Médio. Interessa, em particular, o disposto no inciso V, segundo o qual a verificação do rendimento escolar deve observar os seguintes critérios:

a) avaliação contínua do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) 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. (BRASIL, Lei n.º 9.394/96, art. 24, inciso V, *online*).

Este artigo da LDB determina uma diretriz contra o fracasso escolar e, também, contra o barateamento da educação. Por esse motivo, é que se espera, "... mais do que nunca, que os professores verifiquem constantemente os avanços e as dificuldades de seus alunos; que se avaliem – reformulando, se necessário, sua forma de ensinar – e ofereçam a eles, sempre que necessários, suporte e reforço escolar”, (APÊNDICE 9, p. 295).

Já no art. 13, inciso III, a LDB deixa claro que compete aos docentes “... zelar pela aprendizagem dos alunos”, sendo essa a forma de garantir o sucesso da aprendizagem e, portanto, a permanência dos alunos na escola.

Na Escola Estadual entende-se que quanto maior for a flexibilidade da organização escolar, mais ela requererá avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Avaliações de diferentes modalidades – da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e, inclusive, aquelas de caráter institucional – devem receber especial cuidado por parte da escola.

Segundo o projeto das duas unidades educacionais, do universo de controle e do experimental, a avaliação é uma importante ferramenta a serviço da gestão e do planejamento escolar, na medida em que seus resultados permitem aprimorar o desempenho de seus alunos, a gestão da sala de aula e a organização interna da escola. Em momento algum, essas duas escolas fazem oposição às avaliações da aprendizagem, sejam elas de caráter formativo, elaboradas por professores e pelos gestores escolares, sejam aquelas que erroneamente são utilizadas pelo Estado (MEC/Inep) e pela “Grande Imprensa”. para classificar escolas e alunos.

Segundo o *Plano Gestão Quadrienal 2019-2023* que normatiza o trabalho de professores e equipe gestora da escola do universo experimental, a regra geral para a avaliação da aprendizagem é não ferir a autoestima de ninguém, porque:

Em primeiro lugar, não convém riscar os trabalhos dos alunos, chamando à atenção para o erro. Essa é uma prática velha, que pretende deliberadamente fazer com que os estudantes fiquem envergonhados, quando não culpados, por terem errado. Muito mais importante do que isso é identificar a natureza do erro cometido. Por que o aluno errou? Errou porque a tarefa era maçante, ele se desmotivou e com isso não terminou a contento? Ou por que queria acabar logo e não controlou a impulsividade? Ele errou por que usou uma habilidade que não era requerida? O que ocasionou a confusão? Será que o aluno errou porque não foi capaz de pôr em prática sua ideia ou por que não entendeu o que tinha de ser feito por falta de concentração ou excesso de ansiedade? A questão era muito difícil (ou mal formulada) ou não houve tempo suficiente, antes da avaliação, para praticar e solidificar os conhecimentos solicitados? A análise da natureza dos erros cometidos pelos alunos deve ser feita pelos professores, não só para lhes informar a respeito de como podem superar os problemas encontrados como, e sobretudo, para ajustar o ensino às peculiaridades da classe. Essa é uma tarefa que o gestor deve incentivar. (PLANO GESTÃO QUADRIENAL 2019-2023, p. 18).

Neste documento, fica claro que cabe ao professor encontrar estratégias para informar o(a) aluno(a) a respeito do que errou e de porquê errou, a partir dos resultados obtidos na avaliação, para que o(a) estudante compreenda a natureza do erro cometido, porque todo erro pode trazer acertos.

O cuidado com o qual essa unidade educacional registra historicamente convergiu de maneira sinérgica com a Pedagogia Democrática, almejada por esta dissertação, porque sem a intencionalidade de encontrar uma escola com este conjunto de orientações, viu-se que até o fato de se comentar com a classe os erros mais frequentes, sem que seja dito quem os cometeu, está previsto em documento comum a todos os docentes.

Segundo a gestão escolar e pedagógica, compete ao professor e a toda equipe gestora atender às necessidades de cada aluno, preservando o sentimento positivo que ele mantém a respeito de si mesmo. Isto é algo que o professor competente faz corriqueiramente. Nesse sentido, é importante que os professores sejam orientados para que:

- a) façam comentários curtos e encorajadores para alunos menores e comentários mais extensos para os mais velhos, detalhando seu desempenho;
- b) personalizem seus comentários, evitando escrever as mesmas frases para todos;
- c) tornem as notas (ou os conceitos) os mais significativos possíveis, dando maior peso aos objetivos mais importantes;
- d) sejam justos ao darem notas para os alunos;
- e) certifiquem-se de que podem justificar a nota atribuída a cada aluno;
- f) comentem erros específicos e apontem suas possíveis causas, fornecendo aos alunos ideias sobre como melhorar;

- g) concedam a todos os alunos o benefício da dúvida: todas as técnicas de avaliação envolvem erro;
- h) expliquem seus critérios de avaliação aos alunos e os relembrem de tempos em tempos;
- i) estabeleçam critérios de desempenho elevados que aumentem o nível de aspiração dos alunos, mas que não se tornem impossíveis de serem atingidos. (PLANO GESTÃO QUADRIENAL 2019-2023, p. 19).

A formação cidadã dessa unidade escolar, não inibe seus alunos dos anos finais, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em falar sobre a importância do investimento público em infraestrutura, tratar da valorização profissional de seus professores, tendo em vista, a presença de temporários, ou daqueles profissionais que não têm compromisso com a comunidade:

- Gui) Mais professores, educação sobre primeiros socorros, palestras sobre desigualdade social.
- Nenezinho) Na minha opinião, melhoraria na minha escola em questão dos professores; são poucos professores para muitos alunos.
- Buba) A forma que os governantes, imprensa e a classe "superior" trata[m], pois, muitas vezes, as pessoas são maltratadas e muitos não têm forças para lutar contra isto; e a repressão é muito maior quando a imprensa percebe que as ofensas geraram um efeito e teve um impacto nas pessoas da escola pública.
- Evel) Mais investimento, professores melhores e aumento salarial de professores e funcionários.
- Mila) Melhorar a estrutura, a gestão e a forma como são dadas algumas aulas. Uma melhoria na estrutura da escola, mais atenção com os professores e alunos.
- Diano) Uma verba maior para fazer melhorias nas escolas e mais professores.
- Juh) Investimento adequado e funcional; apoio social para que os alunos se sintam confortáveis e vistos, acarretando, assim, um ensino melhor e eficaz.
- Neymar) fazer com que o governo dê mais valor, mais dinheiro para as escolas públicas.
- Lucarelli) Ajuda psicológica nas escolas.
- Duda) O ensino e alguns professores dar[em] aula com amor.
- Jules) melhoraria o apoio pedagógico.
- Fah) O ensino e os professores e alguns alunos. Leis e normas para melhorar.
- Deia) Mais dinheiro.
- Fael) Verbas, melhores espaços nas escolas, ajuda do povo para não destruir o patrimônio público etc.
- Yaya) Verba, pois muitas escolas não têm a condição de trazer (proporcionar) um bom local, ensino, merenda, por esta falta de verba, que é sempre desviada.
- Lariel) Investimento nos profissionais e equipamentos.
- Cily) Além de verba, materiais mais adequados e apoio em materiais com foco na área de exatas, pois muitos dos alunos com maior facilidade em humanas, são podados pelo sistema educacional.
- Aluna) mais verba do governo.
- Rich) mais investimentos do governo e da prefeitura.
- Jessy) Ajuda do governo, do Estado e mais empatia, porque somos iguais ou até mesmo mais inteligentes dos que os alunos de escolas particulares.
- Berlim) Apoio aos estudantes com equipamentos e estrutura.
- Maria) Acho que um apoio pedagógico, com reforço e com professores mais bem capacitados, as escolas públicas seriam melhores.
- Kery) O reconhecimento de grandes alunos e talentos que tem nela.
- Manu) O fim da imparcialidade entre o público e o privado; investimento do governo e o reconhecimento dos problemas nas escolas particulares.

Myb) O reconhecimento e valorização de professores e alunos.
 Ju) Um pouco mais de organização.
 Aluno) sem resposta. (APÊNDICE 3, p. 275-276).

Uma resposta chama a atenção para a importância de se estudar em casa, mesmo que essa unidade escolar mantenha a sala de leitura aberta, nos três turnos e com acesso à *Internet*. O aluno enfatizou que: - “É preciso haver um esforço mútuo entre alunos, professores e Estado para que também haja a opção de o estudante aprender em casa, por exemplo”. A questão da moradia é muito importante, não só para a educação, mas para que haja dignidade humana.

O devir da Pedagogia Democrática presente em alguns projetos político- pedagógicos de escolas públicas articula saberes em torno da natureza dos problemas que afligem os atores sociais: alunos, professores, gestores, auxiliares de limpeza e até mesmo de estagiários, que transitam nestas escolas, durante seu itinerário formativo.

Para a estagiária do curso de Licenciatura em História que, desde o início do semestre está vivenciando as atividades práticas na unidade educacional do universo de controle, houve um choque entre uma ideia concebida de escola pública e o que de fato ela é na prática.

Segundo a jovem de pouco mais de vinte anos:

A vida inteira eu estudei em escola particular e a imagem que a gente tem da escola pública é que realmente é difícil, que é violenta, que todos usam drogas. É um ambiente assustador, e que a escola particular é mais dura, é melhor, é bem discrepante esta sensação de segurança da escola particular e a inferioridade da escola pública (APÊNDICE 5, p. 281).

Questionada sobre qual percepção passou a ter após o início de suas atividades, nessa escola estadual:

Foi um abrir de olhos para mim, porque eu vim com toda esta expectativa de medo dos alunos, medo da escola, até porque eu sou pequenininha, eu fiquei com medo dos alunos grandes. Mas, não é assim. Então, tudo o que eu ouvi na faculdade sobre a democratização do ensino, da própria estrutura da escola é muito diferente da escola particular. Na escola particular, por exemplo, você tem um problema, mas você não tem muita voz. E eu cheguei aqui e tinha um grêmio organizado, que falava de suas reivindicações com a Direção... coisas pequenas, como uma cortina na sala e eu via a cortina na sala e os alunos falaram que foi por causa do Grêmio que nós conseguirmos colocar (*id.*, *ibid.*).

Sobre os professores:

E os professores, a gente escuta: “Tem muita aula vaga, eles são ruins”. Não são; esta não é a realidade. Aqui, é fantástico, porque realmente fazem o conteúdo, estão preocupados com os alunos. Então, isto foi muito bom. Foi uma quebra de paradigma muito grande para mim. Eu já falo para meus amigos: Eu quero trabalhar em escola pública! (*id.*, p.281-282).

É importante ressaltar que a programação desta pesquisa acordou com a Direção a realização de entrevistas voluntárias com alunos e professores interessados, mas chama a atenção para o fato de que mesmo sendo estagiária, ela fora informada sobre a pesquisa que se realizava na escola e, por este motivo, externou o desejo de participar dela.

O depoimento da egressa de escola particular de Educação Básica convalida a sanção simbólica pela qual a imprensa “naturaliza” a discriminação generalista da escola pública, de seus alunos e professores. Ela deixou claro que, desde a infância, passou a acessar estas “verdades” que circulavam entre amigos e familiares, que não conheciam nem frequentam escolas públicas, mas que todos tinham acesso aos *mass media*. A estagiária nasceu depois da introdução das avaliações “ranqueadas”, pois tem apenas 20 anos de idade.

Só jornalistas de redação ou das assessorias de imprensa das secretarias sabem que uma das estratégias adotadas por redações de jornais (rádio, TV, impresso ou *web*) para obter notícias das escolas públicas é esperar o horário de entrada ou saída dos(as) estudantes de uma determinada unidade escolar, caso haja o interesse de entrevistar a respectiva comunidade. Recorremos a esta matéria anteriormente mencionada para evidenciar que tipo de artimanhas são realizadas para fins de discriminação de uma unidade escolar pública. A matéria sem autoria do Grupo Folha (figura 24), tece julgamento a partir de dados do Censo Escolar, de 2017:

Figura 24

Notícia Discriminatória de um Veículo da “Grande Imprensa”



Fonte: Jornal Agora, de 2018.

Na foto da figura 24, supõe-se uma pessoa caminhando na calçada, em frente a um dos portões da escola do universo de controle. É uma das alunas que, segundo apuração da reportagem, foi reprovada e não pode cursar o ano seguinte⁹⁸.

Segundo a matéria, com erro de digitação, diga-se de passagem: "Segundo o levantamento do Ministério da Educação, o colégio obteve 53,8% de repetência no primeiro ano, ou seja, mais da metade dos matriculados" (AGORA,2018, online).

O texto supõe que o leitor saiba o número de alunos matriculados nesta escola e ainda que faça a conta de quantos passaram de ano ou não, porque não existem dados numéricos sobre as matrículas na referida matéria. E, pior do que isto: também cabe ao leitor supor que a menção de "primeiro ano" (diz respeito ao 1.º ano do Ensino Médio).

A reportagem não procurou a equipe gestora da escola, nem a Assessoria de Comunicação e Imprensa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pois não há menção ao fato – o que é usual, neste tipo de reportagem –, mas, contou com depoimentos de dois alunos: um de 16 anos que mencionou ter mais dificuldade de assimilar muitas matérias, sobretudo Matemática; e o outro, de 17 anos, "... que começou a trabalhar e perdeu o interesse por estudar, mas que não foi reprovado" (AGORA,2018, online).

Com a ajuda de um especialista da Universidade Federal do ABC, a reportagem dá lastro ao "mau desempenho" dessa escola. De acordo com o professor Salomão Ximenes, vários fatores explicam o desempenho do aluno e, provavelmente, sem consultar a unidade escolar para sua devolutiva, concluiu: - "Professores, situação social, envolvimento da comunidade e infraestrutura são algumas das variantes" (*ibid.*, online).

Este exemplo, assim como tantas outras matérias, é de denúncia vazia, por não apresentar dados suficientes que justifiquem o "mau desempenho", mesmo que, segundo eles, sejam dados do MEC. Não foi mencionado o número de alunos reprovados, tampouco os porquês da reprovação. Contudo, a reportagem demonstra grande capacidade para desqualificar e macular o nome da instituição, por tempo indeterminado, posto esta matéria está disponível na rede mundial de computadores.

A responsabilidade de um veículo de comunicação é muito grande, segundo a professora de Língua Portuguesa e Literatura, da Sala de Leitura dessa escola. A realidade, por vezes emudece, quem deveria ter lugar de fala:

⁹⁸ Cabe lembrar que a aluna mencionada na reportagem é menor de idade e não se tem a autorização de publicação por seus responsáveis.

Uma palavra faz muita diferença. Você vai conseguir. Você consegue. Estamos sempre mostrando exemplos de como isto é possível, porque eles falam: "Professora já moro na favela, já moro na comunidade, como que eu vou conseguir?" E a gente mostra exemplos de pessoas que conseguiram superar, mesmo com toda esta questão social. Para que eles comecem a mudar, inclusive, a questão de se expor em público, porque eles têm dificuldade de falar em público, por acreditar que não estão falando corretamente, então, reforço o fato de que eles podem se expressar, porque aqui é o momento que eles têm para se expressar. Aqui, temos rodas de conversa, porque eles sempre acham que nós vamos discriminar, usar filtros, e que o que for dito será repaginado, que será mudado. E a gente fala que eles têm que se colocar da forma que pensam; então, eles têm esta abertura e eles sabem que o espaço que tem para se expressar é muito grande, tanto no Ensino Médio, na EJA e no Fundamental II, que é com o que a gente trabalha aqui... temos este incentivo. Quando a mídia tem este olhar de desvalorizar, é como se a gente estivesse dando um passo para trás, voltando atrás de tudo do que incentivamos e fortalecemos. O que a gente gostaria é de uma parceria, assim como a gente pede uma parceria com as famílias. Com as famílias estamos sempre fazendo exposições, reuniões para falar como incentivar os estudos em casa. Eu acho que a mídia teria que ser uma parceira nossa, falar que a escola está se superando, mesmo com todos estes desafios, porque temos uma função social, que exige muita superação. A mídia deveria falar que os alunos estão se superando, porque eles já têm estas questões emocionais, as questões de baixa estimam e a mídia não ajuda em nada, neste sentido. Não é nossa parceira e o Estado deve muito para as comunidades; ele está sempre devendo, como, por exemplo, a questão da moradia que influencia muito nos resultados das avaliações. A gente sabe que se o aluno não tem um ambiente saudável para ele estudar em casa, porque a gente incentiva, aqui; aí, [ele/a] chega em casa e não tem um ambiente para continuar a fazer a lição de casa. A questão da fome; [a mídia] não está sendo parceira, porque se eles estão preocupados com o fato de que não tem gás em casa, isto tudo influencia negativamente, e a mídia não está sendo nossa parceira (APÊNDICE 10, p. 296-297).

A reportagem não ouviu a escola; certamente a resposta fugiria às intenções objetivas de falar mal dessa escola pública estadual, porque, cientes da realidade da comunidade respectiva, ficaria mais difícil atribuir à escola a culpa por reprovar (mesmo sem dados do Censo) os alunos de classes trabalhadores e expô-los à sanção simbólica de que a reprovação e as dificuldades de aprendizagem são naturais em escolas públicas.

O que gera estranheza é o fato de que o Ideb do mesmo período da matéria foi calculado com base no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

No Gráfico 1, observa-se que a Evolução do Fluxo de aprendizado, desta escola, com base na taxa de aprovação do MEC/Inep não apresenta alto índice de reprovação:

Gráfico 1
Evolução de Fluxo de Estudantes do Ensino Médio
2017-2021



Fonte MEC/Inep

Não é papel desta pesquisa desmontar as “verdades” da “Grande Imprensa”, bem como não é por inabilidade dos profissionais da imprensa que noticiários ambíguos, “denuncistas”, ou com poucos dados – como no referido exemplo anterior – reproduzem matérias pejorativas, de alto impacto negativo, que criam sanção simbólica junto à sociedade sobre escolas públicas, que classifica como ruins e mal frequentadas, mesmo que cruzamento de dados demonstre que a “verdade” pode ser outra.

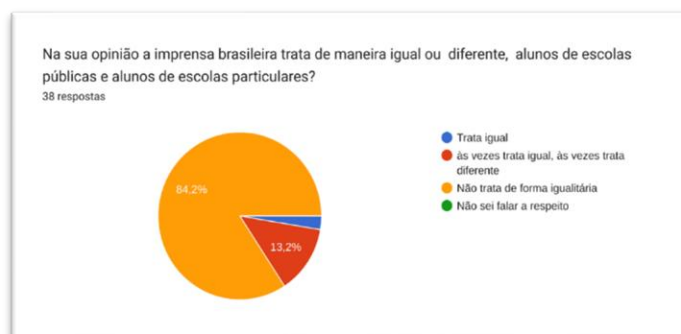
Diferentemente da rotina escolar, as redações estão fadadas à reprodução dos “piores” noticiários quando falam sobre educação, por apresentarem as suas “verdades” que, por alguma motivação alheia ao desejo da população, que é ter acesso à escola pública de qualidade, desconsidera o impacto negativo de seus noticiosos em alunos, ainda em processo de formação. A *práxis* jornalística recorre a modelos que defendem a conquista de audiência ou de leitores, a qualquer preço. Este, por sua vez, espelha a ideologia meramente empresarial, que quase sempre é opressora, excludente, que enfatiza a barbárie e que só consegue ver alternativas pelo viés econômico, já que estão sempre atrelados aos seus interesses políticos seus anunciantes, de seus negócios, isto é, do capital econômico, social e cultural, onde tanto faz o que isto irá gerar na sociedade descapitalizada.

Certamente, é por este motivo que, segundo a percepção de 92,1% dos alunos entrevistados, a imprensa não trata de maneira igualitária os alunos de escolas públicas e de privadas, e apenas 7,9% não concordam parcialmente com este tipo de afirmação.

No Gráfico 2, vê-se mais uma amostra sobre o mesmo tema associado ao tratamento dispensado pela imprensa para alunos de redes públicas e privadas: 30 alunos (dos 38 participantes), isto é, 78,9% afirmam que não são tratados igualmente; 5 alunos (13,2%) afirmam que, às vezes, são tratados igualmente, ou não, e, finalmente, 3 alunos (7,9%), concordam parcialmente com esta afirmação.

A pergunta se repete, em diferentes abordagens, mas o resultado se confirma, isto é, mais de 90% dos(as) entrevistados(as) sabem e afirmam que a mídia trata de forma desigual os estudantes das escolas públicas em relação aos da escolar particular e, pior, faz isto desconsiderando as sanções legais.

Gráfico 2
Representação dos(as) Estudantes sobre sua Representação pela Mídia

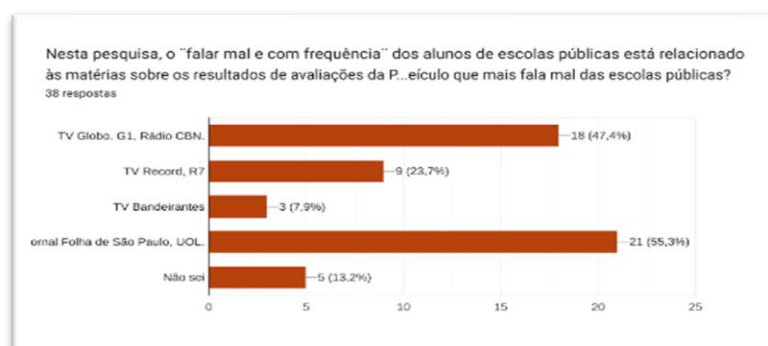


Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

No Gráfico 3 estão registrados os dados das respostas às perguntas: Quais são os veículos que têm por hábito falar mal e com frequência, dos alunos de escolas públicas em matérias sobre os resultados de avaliações da Prova da Cidade e das Provas Brasil e Provinha Brasil e dos resultados do IDEB? Na sua opinião, qual é o veículo que mais fala mal das escolas públicas? A maioria, isto é, 21 alunos, mencionou o Grupo Folha (Jornal Folha de S. Paulo e UOL); 18 alunos, indicaram o Grupo Globo; 9 alunos, a Record TV e R7; 3 alunos, a TV Bandeirantes e, cerca de 6 alunos não souberam responder as essas perguntas.

A precisão em porcentagens descreve os campeões da audiência pejorativa, na opinião dos alunos:

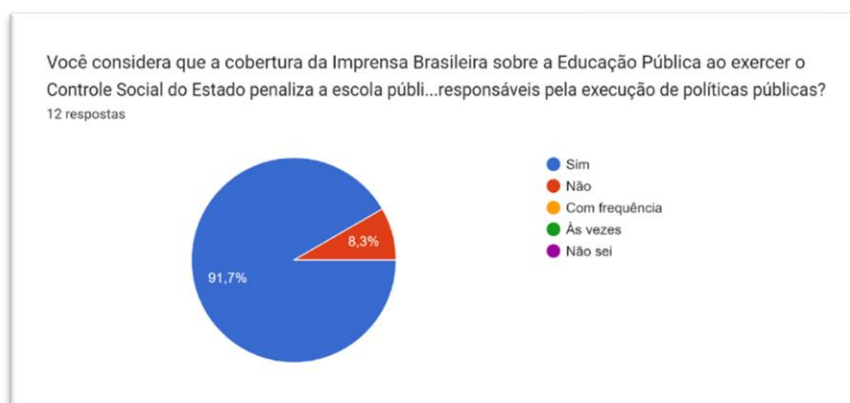
Gráfico 3
Veículos de Imprensa Campeões na Desqualificação das Escolas Públicas



Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

No Gráfico 4, está registrada a opinião de 12 professores, dos quais, 10 afirmam que acreditam na Educação Básica pública, isto 83,3%, e apenas 1 professor não tem esta mesma crença.

Gráfico 4
Representação Docente sobre a Escola Pública



Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

No Gráfico 5, foram registrados os dados das respostas dos professores questionados se matricularam seus filhos em escolas públicas. Dos 11 professores que responderam voluntariamente a esta questão, 9 afirmam que matricularam os filhos em escola pública, equivalente a 81,8% da amostra; enquanto 2 professores não recorreram à escola pública para a Educação Básica de seus filhos.

Gráfico 5
Matrícula de Filhos de Docentes em Escolas Públicas



Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

Depois de lerem a matéria cujo título incentiva a classificação e a discriminação, “Veja escolas de SP com as melhores e as piores colocação do Ideb - Dados divulgados pelo MEC

incluem apenas escolas públicas da 5ª à 8ª série, melhor pontuação foi de escola de São Caetano”, foi perguntado quais impactos este tipo de cobertura gera na sociedade. Os educadores responderam:

Educador 1) Tem objetivo desqualificar as escolas públicas e desviar o foco da aprendizagem relacionada à falta de infraestrutura básica para o funcionamento das escolas, além de fazer *marketing* para as escolas privadas. O noticiário sobre educação nas mídias favorece a iniciativa privada e tem foco na privatização da educação pública e gratuita. A imprensa brasileira, ancorada na educação privada, promove o proselitismo escolar e tudo que se publica não passa de um sofisma educacional com objetivo de transformar o direito à educação em uma *commodity* para o mercado de ações.

Educador 2) Negativo, preocupante, discriminatório, desanimador, desacreditado.

Educador 3) Traduz a manutenção da linguagem e dos meios de comunicação como elemento de poder, de ideologia e hegemonia cultural.

Educador 4) Todos vão querer estudar na escola mais bem classificada.

Educador 5) Reforça o estigma, segmenta, segrega e mantém a discriminação

Educador 6) Péssimos.

Educador 7) Ideb não traz a realidade das escolas. É uma fotografia importante, mas é necessário olhar outros aspectos. Ainda mais quando se compara diferentes municípios.

Educador 8) Que devemos evoluir nos *rankings* para sermos exemplos.

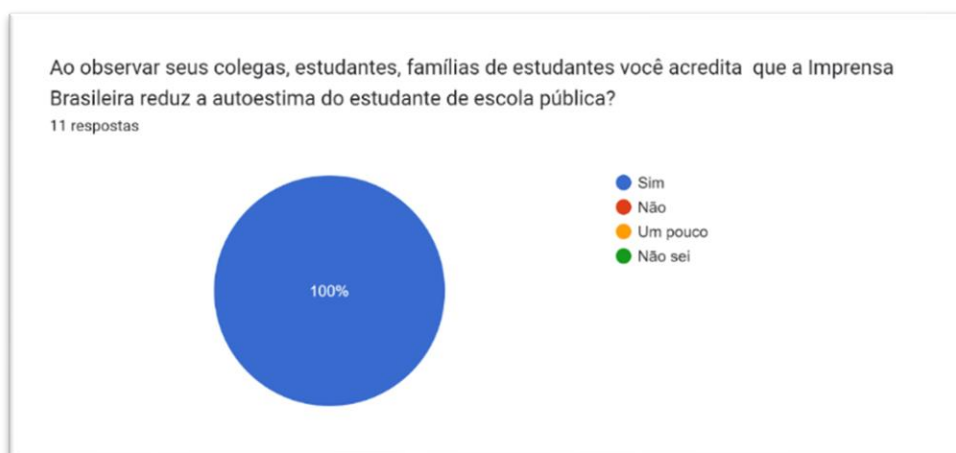
Educador 9) Positivo.

Educador 10) Fortalecer o senso comum cada vez mais alinhado ao ideário neoliberal, que se empenha em valorizar o setor privado em detrimento do serviço público, regulando a existência dos indivíduos a partir da lógica do mercado, onde cada um deve ser o empreendedor de si mesmo, num injusto e perverso exercício da meritocracia.

Educador 11) Que eles deveriam falar com quem atua nas escolas, no caso os professores/professoras

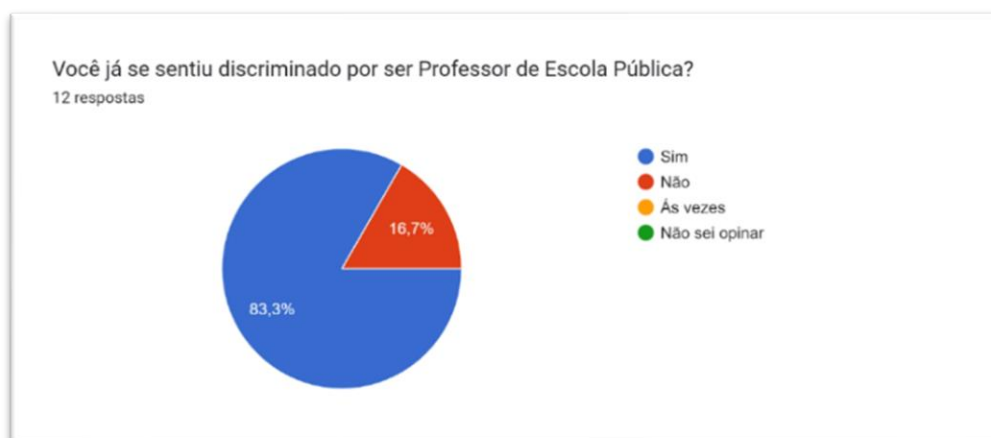
Educador 12) Consolida, no imaginário social, que apenas uma escola de toda a rede pública atendeu os requisitos; logo, cria, nas subjetividades, que o ensino público é extremamente inferior. (APÊNDICE 7, p. 287-288).

No Gráfico 6, ampliando a investigação sobre o impacto negativo da divulgação dos resultados das avaliações externas da Educação Básica pelo Ideb na autoestima dos(as) estudantes, os educadores, observando seus colegas, alunos, famílias, responderam que é possível que tais noticiários impactem negativamente a autoestima do aluno da escola pública, inclusive, o docente 9, que achou positivo o “ranqueamento” proposto na pergunta anterior.

Gráfico 6**Representação Docente sobre o Impacto da Avaliação do Ideb na Autoestima dos(as) Estudantes da Escola Pública**

Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

No Gráfico 7, cerca de 10 professores (83,3%) se sentiram discriminados, enquanto 2 não passaram por esta experiência.

Gráfico 7**Discriminação Docente**

Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

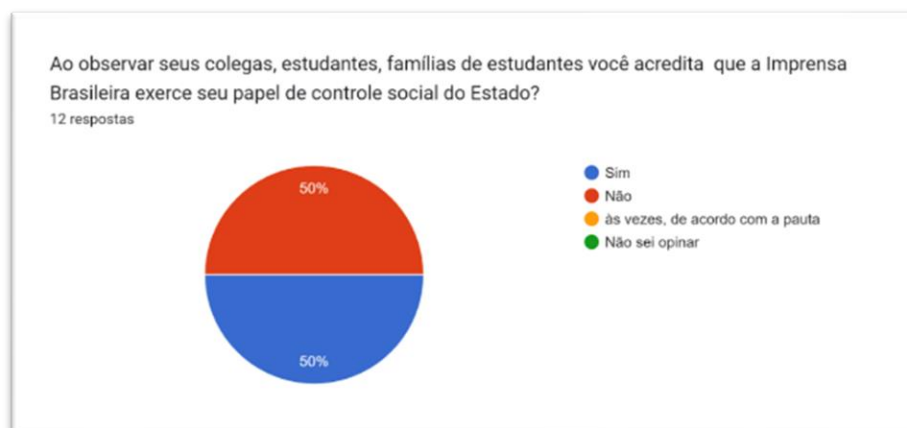
No gráfico 8, quando questionados sobre a colaboração das avaliações “ranqueadas” para o aumento de subsídios para melhoria das condições de ensino e trabalho, cerca de 10 professores (83,3%) não viram mudança, enquanto 2, equivalentes a 16,7%, afirmaram que, sim, que houve progressos.

Gráfico 8**Representação Docente do Apoio Estatal Pós-Avaliações Externas**

Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

O mais intrigante e educativo desta investigação é que, mesmo com todas as sanções simbólicas, esta unidade escolar ainda mantém a esperança de é possível que a imprensa venha a ser “parceira da escola pública”, como referido pela Professora de Língua Portuguesa.

No Gráfico 9, 50% não acredita que a imprensa cumpra com seu papel de controle social do Estado, e 50 %, ao observar colegas, estudantes e família, acreditam que a mídia ainda cumpra com este papel.

Gráfico 9**Representação Docente sobre o Papel da Imprensa nas Avaliações**

Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

Para ser é preciso que estejamos sendo, isto é, que tenhamos uma relação dialética e dialógica, não pré-concebida, com o mundo no qual vivemos, em constante transformação, porque não é possível pensar em humanidade longe da ética, “quanto mais fora dela” (FREIRE. 1996, p. 18).

Por serem educadores de escola pública, os docentes entrevistados acreditam que o pensamento crítico não acontece automaticamente; ele “decorre de prática educativo-progressista”, e com “o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (*ibid.*) observada no *habitus* jornalístico.

O que o fica flagrante no noticiário nacional é o “irracionalismo” das empresas midiáticas, cujos funcionários adultocêntricos falam mal e discriminam crianças e adolescentes.

5. Universo de Controle e a Visão Adultocêntrica⁹⁹ do Erro

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) escolhida para o universo experimental foi criada pelo Decreto Municipal n.º 3.212 de 25/08/1956, publicado em DOC em 25/08/1956. A partir de 25/09/1970, recebeu nova denominação.

Os(as) estudantes atendidos fazem parte do entorno da unidade, sendo moradores do Parque São Lucas. Por conta da falta de acessibilidade, os estudantes com deficiência física ou alto comprometimento intelectual são remanejados para as unidades próximas, que contam com os dispositivos necessários ao atendimento especial. A unidade conta com alunos de duas famílias de origem boliviana e de uma venezuelana.

A escola atende a comunidade em dois períodos: matutino, com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e vespertino, com os estudantes dos anos finais. Conta com 12 turmas em cada período e com 33 docentes. Há 14 estudantes matriculados caracterizados como “incluídos”, porém, o prédio não conta com mobilidade acessível (rampas ou elevadores). Mesmo nessa realidade, a unidade conta com quatro profissionais especializados para a Educação Especial. O prédio apresenta dois andares, com 12 salas de aula, distribuídas nos corredores do primeiro e segundo andar; cada corredor apresenta um recuo para organização de materiais pedagógicos e banheiros independentes. Conta ainda com sala de informática, biblioteca, quadra coberta, sala dos professores, refeitório para os docentes, parque sem cobertura, área verde e área externa sem cobertura para atividades externas. Há ainda sala de multiuso e sala externa com equipamentos para atividades em arte. As dependências administrativas contam com secretaria, sala do secretário, coordenação pedagógica, sala dos assistentes de direção e direção. O pátio comporta em média 200 crianças para refeição. Há dois portões para entrada e saída dos estudantes: o da sala externa e o da quadra, sem contar com a entrada da secretaria e estacionamento dos funcionários.

⁹⁹ O adultocentrismo é a prática social que coloca os adultos em uma posição mais privilegiada do que crianças ou adolescentes, desconhecendo-os nas escolhas políticas.

A edificação é ampla, esteticamente bonita, bem arejada, bem iluminada, em seus espaços, com jogos de cores alegrem paredes de acesso aos pavimentos e salas; a envergadura do prédio sobrepõe-se na paisagem, sendo muito mais elevada à grande maioria das edificações de escolas particulares da mesma região, espremidas em pequenos terrenos.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental atendem, em média, 300 estudantes, sendo que, destes, cerca de 70 alunos do 9.º ano participaram de avaliações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no mesmo dia em que foi possível agendar as entrevistas para esta dissertação.

A pesquisa neste universo experimental aconteceu de três diferentes etapas. Em um primeiro momento, com o apoio da coordenação pedagógica, foi possível participar de uma Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), com os profissionais de educação docentes, ocasião em que a pesquisadora compartilhou informações mais detalhadas sobre o *stricto sensu* em educação, bem como sobre as possibilidades de bolsa de estudos. Nessa ocasião, revelou-se o fato de que a grande maioria dos professores, não consegue conciliar jornadas duplas ou triplas de trabalho com a própria qualificação profissional e acadêmica, mesmo que graus superiores de sua formação inicial impactem positivamente a evolução funcional de suas carreiras. A baixa remuneração do ofício do magistério obriga duras jornadas de trabalho, na maioria das vezes, em mais de uma unidade escolar.

Uma Jeif também é um horário de trabalho pedagógico coletivo. Por este motivo, foram compartilhadas informações restritas aos profissionais desta unidade escolar, aos quais a pesquisadora teve a rara oportunidade de acompanhar.

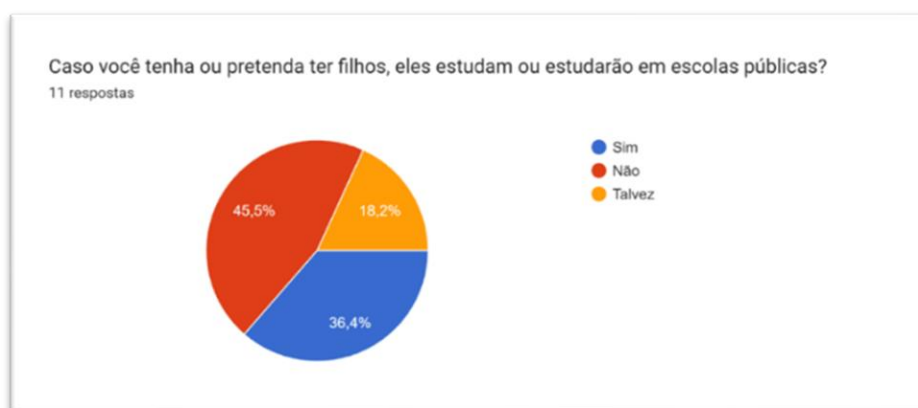
Os formulários impressos com as perguntas de múltipla escolha e dissertativas, desta pesquisa, foram disponibilizados em conjunto com a criação de um *link* no *google docs*. para que a participação fosse voluntária e, não, por pressão da presença.

O engajamento desses educadores, durante a Jeif, demonstra compromisso com a Educação Básica e este compromisso pode ser mensurado pelas sucessivas metas cumpridas e superadas, também apuradas pelos índices do Ideb. A diretora dessa escola participou de uma entrevista e 11 professores, e a coordenadora pedagógica participaram do inquérito qualitativo.

Este quadro de profissionais da educação tem mais de 40 anos de idade, dos quais 54,5% cursaram a Educação Básica em escola pública e 45,5% cursaram o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola particular. Cerca de 18,2% fizeram o Ensino Superior, em universidade pública, e 81,8%, em universidade particular.

No Gráfico 10, pode-se observar que trabalhar pela escolarização de crianças e adolescentes em escola pública, não significa matricular os próprios filhos nesse tipo de escola. Segundo a resposta dos professores desta unidade escolar pesquisada, 45,5% não faria uso da rede pública; 18,2% têm dúvidas e 36,4% confiam a educação de seus filhos a escolas públicas.

Gráfico 10
Distribuição da Matrícula (Pública e Privada) dos Filhos dos Docentes
na sua Intencionalidade



Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

Para aprofundar mais este cenário, foi apresentada uma questão dissertativa para resposta voluntária, em que foi levantado o fator econômico como determinante para este tipo de escolha:

:

Educador 1) Os três filhos fizeram os anos iniciais na escola pública, os anos finais do Ensino Fundamental no particular; e o médio, na pública.

Educador 2) Sim, escolas de excelência para um melhor aprendizado.

Educador 3) Escola particular pela presença dos professores.

Educador 4) Fiz um mix com minhas filhas: Educação Infantil, em escolas particulares; Ensino Fundamental II, em escolas públicas e Ensino Médio, em escolas particulares.

Educador 5) Buscaria as escolas de excelência porque os estudantes formam turmas homogêneas, que exigem um ensino de alto nível.

Educador 6) Meus filhos estudam em uma boa escola privada. Essa escola, pertencente ao Rotary Club; também possui infraestrutura para o desenvolvimento esportivo e atividades culturais, ou seja, educação integral.

Educador 7) Na pública, todos estudaram em escola pública, pois a escola é 30%, na vida do aluno.

Educador 8) Matricularia na pública porque sou professora de escola pública e acredito no NOSSO TRABALHO!

Educador 9) Escolas de excelência privadas. Preciso do período integral e na escola pública não atende meu horário. A quantidade de alunos também é menor;

Educador 10) Escolas Particulares.

Educador 11) Minha filha estudou em escola privada, mas se fosse hoje não estudaria, porque estudou como bolsista no Ensino Fundamental, mas, quando foi para o Ensino Médio, foi em escola pública, não conseguiu acompanhar, concepções diferentes (APÊNDICE 6, p. 284).

Apenas um profissional da educação, o Educador 8, relacionou a matrícula em escola pública, com base na crença que tem no próprio trabalho; por este motivo, uma outra pergunta foi levantada para apurar se os índices do Ideb são indutores para a escolha de uma rede particular de ensino. A frase indutora para esta reflexão é a manchete de um meio de comunicação comercial: “Escolas Particulares são melhores que as Escolas Públicas, segundo avaliação do IDEB”. Ao que responderam:

- Educador 1) Não concordo, pois não encontrei uma escola particular que tenha realizado a Prova.
 Educador 2) Sim, nível mais avançado.
 Educador 3) Não acredito nessa afirmação; porém, encontramos escola particular ruim e pública muito boa. A questão toda está ligada a qual tipo de formação a classe média deseja para os seus filhos. A classe média não gosta da escola pública. em muitos casos.
 Educador 4) É uma verdade.
 Educador 5) Depende de quais escolas e do critério que se utilize para julgar.
 Educador 6) Também conheço escola particular, porque também sou professora do setor privado. Geralmente, não há preocupação com o acolhimento, como na rede pública.
 Educador 7) Quem não se enquadra, é retirado de alguma forma do sistema. Então, vem a maior exploração dos conteúdos/saberes.
 Educador 8) Depende do ponto de vista, melhores nas formações? Temos muitos políticos, juristas, empresários que não são honestos e estudaram em escolas particulares. Depende do caráter da pessoa.
 Educador 9) Eu acredito que a afirmação é feita por integrantes da quadrilha que visa ampliar os lucros dos donos das escolas privadas.
 Educador 10) A demanda da escola particular é menor; por este motivo, recebem maior atenção. Até o livro didático é diferenciado.
 Educador 11) Uma afirmação tendenciosa, que tem como objetivo desmoralizar as escolas públicas (APÊNDICE 6, p. 283).

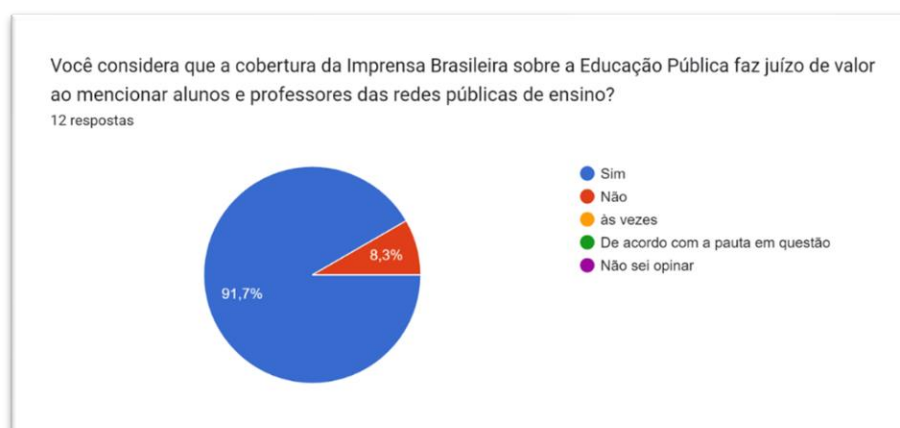
Mesmo que a maioria dos profissionais de educação não tenha intenção de matricular os próprios filhos em escolas públicas, quando a “Grande Imprensa” tece comparações entre escolas públicas e particulares, por meio do Ideb, apenas 4 educadores mantêm coerência com a resposta anterior, isto é, que não matriculariam seus filhos em escolas públicas, em função da qualidade da educação ofertada pelas escolas particulares.

Estar sob a mira do julgamento midiático, como apontado pelo Jornalista 2, exerce pressão sobre todos: governo, profissionais de educação, todos adultos e com espaços de representatividade coletiva. Já os alunos não têm a quem recorrer, nem condições de estudar em escolas melhores; mesmo que sintam indignação, suas vozes estão emudecidas e se o seu aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática e Ciências lhe é precarizado, apesar de debitarem na conta deles(as) a culpa do “fracasso”, em geral, atribuído à sua origem humilde.

A grande maioria desses profissionais, cerca de 91,7%, consideram que a “Grande Imprensa” não tem compromisso com a veracidade dos fatos relacionados à avaliação da Educação Básica.

No Gráfico 11, esta mesma porcentagem ratifica que as matérias jornalísticas não são imparciais.

Gráfico 11
Representação da Ratificação da Parcialidade da “Grande Imprensa”



Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

Essa unidade escolar não sofre com o julgamento midiático, por ocasião da publicação dos resultados das avaliações “ranqueadas”, por estar acima das metas estabelecidas pelo Ideb, e, mesmo assim, tal publicação impacta, negativamente, a maioria, como pode ser observado nas respostas dos(as) docentes sobre a construção de *rankings* e sobre o emprego corrente de termos pejorativos para designar as unidades educacionais que não obtiveram bom desempenho:

- Educador 1) Um desrespeito ao trabalho de todos, bem como sentimento de fracasso pelos estudantes.
- Educador 2) Se uma conseguiu, as outras também podem conseguir.
- Educador 3) Qual a estrutura que a Prefeitura oferece aos seus profissionais?
- Educador 4) A importância das condições socioeconômicas das famílias.
- Educador 5) É necessário saber o critério do julgamento.
- Educador 6) São realidades muito diferentes. Não me preocupo com isso.
- Educador 7) Nenhuma, pois sei qual a capacidade da população em torno de minha escola e qual a população que as escolas de São Caetano possuem; em termos de qualidade de vida, estão bem acima das nossas; seu núcleo de família é bem constituída e isso influencia muito.
- Educador 8) Tristeza e baixa autoestima.
- Educador 9) Efeito negativo.
- Educador 10) Uma certa indignação, por sermos avaliados de maneira generalizada e descontextualizada (APÊNDICE 6, p. 286).

Diariamente, eles convivem com os impactos da pauta econômica na comunidade, que solapa direitos das famílias, que desestrutura condições de trabalho e renda que, por sua vez, impactam o rendimento escolar. É inegável que tenham uma leitura de mundo mais “verdadeira”, mesmo que sejam de diferentes posições ideológicas. O que é consenso entre todos esses professores é o fato de que a “Grande Imprensa” impacta - com estes noticiários – o “psicológico” de profissionais que diariamente estão expostos às feridas sociais de seus(as) alunos(as), aos(às) que chamam pelo nome e conhecem as famílias deles(as).

A frase popular de que “ninguém é feliz sozinho” é uma realidade para esses professores, porque, embora se sintam realizados com os índices da escola onde trabalham, também se entristecem com o baixo desempenho de outras unidades:

Educador 1) Aqui, por ser uma escola com bons indicadores, acaba promovendo um sentimento de alta autoestima e que, muitas vezes, atrapalha no processo de permanência de alguns estudantes.

Educador 2) Um aprendizado mais eficaz.

Educador 3) Não serve de régua para minha avaliação.

Educador 4) Frustração e fracasso.

Educador 5) Como professor de escola pública, eu luto para realizar o melhor.

Educador 6) A princípio, nos orgulhamos; mas quando pensamos nas classificadas como piores, sabemos que é injusto; diferentes realidades não podem ser “pesadas” da mesma forma.

Educador 7) Esse ranking só me é importante para a influência no meu salário. Não me sinto culpado ou feliz por isso;

Educador 8) Muitos se sentem bem, pois minha escola é bem classificada. Porém, outros fazem uma análise mais apurada e percebem o engano do *ranking*.

Educador 9) Depende do resultado: se for positivo, o sentimento é de superação; caso contrário, é frustrante.

Educador 10) Nos que são “ranqueados” com bons índices, infelizmente, uma maioria se esquece que pertence à uma rede e se sente motivada; os que são “ranqueados” com índices baixos, de maneira geral, têm uma queda na autoestima e motivação (APÊNDICE 6, p. 283).

Se a comparação é entre escolas públicas e privadas, a diretora dessa unidade educacional chama à atenção para a realidade de todo o sistema educacional:

Pela experiência que tive nas duas redes (pública e privada) e estudos que tive contato, em ambas as redes temos casos de sucesso e fracasso escolar, alunos com altos e baixos desempenhos, o que diferencia é a rede de proteção e acesso ao suporte necessário para garantia da promoção das aprendizagens. Os alunos da rede privada não necessariamente são melhores cognitivamente. Eles possuem acesso a recursos materiais, apoio familiar e profissional (psicólogo, fonoaudiólogos, médico, aulas de reforço particulares etc.) se necessitarem, enquanto na escola pública mesmo os alunos com casos graves de questões de saúde não possuem acesso ao atendimento ou possuem estrutura familiar e financeira que suportem suas necessidades (APÊNDICE 8, p. 291).

Para esta pesquisa, os(as) alunos(as) optaram pelo uso de apelidos, sem relação com seus nomes, para que, na devolutiva desta investigação, possam se ver representados em suas contribuições individuais. Quando perguntados(as) sobre o sentimento gerado com exposição de escolas públicas consideradas como “melhores” ou “piores”, mesmo que a escola deles(as) tenha bom desempenho, os ataques à escola pública geram revolta, tristeza, desconfiança, ofensa e indiferença:

Vivi) Me sinto triste.
 Gugu) extremamente triste.
 Bia) Me sinto atacada, pois estudo em escola pública.
 Xodó) Sinto como se estivessem falando mal de mim, pois alunos de escolas públicas são tão capazes quanto os alunos das escolas particulares.
 Mandinha) Revoltada.
 Max) Me sinto um pouco revoltada com esta audiência.
 Lipe) Não sei em quem confiar.
 Vini) Mal, me sinto atacada.
 Leia) Não sinto nada. (APÊNDICE 4, p. 280).

De modo geral, as escolas públicas materializam o direito à educação ao longo da vida; em seu espaço físico e teórico são travados debates pedagógicos também sobre as concepções de infância e adolescência; em geral, as unidades escolares públicas têm autonomia para elaborar seus Projetos Político-Pedagógico (PPP), que procuram atender às necessidades pedagógicas, afetivas, cognitivas e culturais dos seus alunos. Quando um ator externo à esta política pública exerce influência e sanciona a desqualificação desses coletivos humanos e, pior que isto, quando este papel-avaliador é exercido por meios de comunicação comerciais, estes veículos midiáticos não estão vendo os alunos de escolas públicas como crianças e adolescentes e não os retratam como sujeitos de direitos, revelando uma concepção de jornalismo adultocêntrico, claramente preconceituosa.

Para a Diretora da unidade educacional do universo experimental, que também é pesquisadora em avaliação da educação:

Tais notícias geram grande incômodo, pois sempre estão acompanhadas de julgamentos dos estudantes, suas famílias e, sobretudo, dos profissionais da educação, sem considerar as condições socioeconômicas dos estudantes e estruturais das unidades escolares. No entanto, as informações referentes aos resultados nas aprendizagens são verdadeiras e precisam ser consideradas pelos profissionais da educação e gestores públicos para elaboração de políticas públicas. Não concordo com a forma como os dados das aprendizagens dos estudantes das escolas públicas são tratados, desconsiderando todo o contexto social. É inegável a necessidade de investimento na educação e promoção da melhoria das aprendizagens. O problema está na forma como esses dados são usados sistematicamente para criticar os estudantes e profissionais, sem que os investimentos necessários sejam realizados. Os *rankings* potencializam as críticas e inflamam a opinião pública, mas os gestores

públicos não realizam os investimentos necessários e a sociedade se volta contra as escolas, ao invés de cobrarem dos governantes. Sem o devido investimento na escola e no desenvolvimento social não haverá melhoria na qualidade da educação e a responsabilização dos estudantes como se dependesse apenas de esforço individual é uma estratégia cruel (APÊNDICE 8, p. 290).

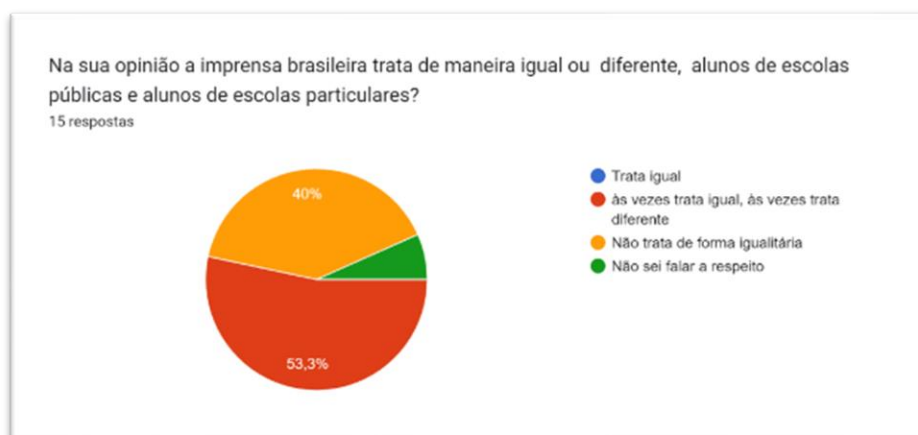
A crueldade da que se refere a Diretora está associada à perspectiva jornalística descontextualizada da “verdade” de suas existências humanas. Suas pautas classificatórias são desumanas por tratar de uma realidade marcada pelas contradições de uma das sociedades mais injustas e desiguais do mundo.

De acordo com o depoimento de uma aluna: “Só falam mal das escolas públicas e ganham dinheiro em cima delas” (APÊNDICE 4, p. 280). Embora a exposição de seus aprendizados ganhe a audiência nacional, esses atores sociais não têm voz de alcance nessas organizações de comunicação de caráter empresarial. Suas presenças são de caráter ilustrativo.

No gráfico 12, os(as) alunos(as) também têm opinião formada sobre o tratamento dado pela imprensa a escolas públicas e privadas: 53,3% deles(as) analisam que a imprensa, por vezes, trata bem; em outras circunstâncias, trata mal; 40% afirmam que a imprensa não trata de maneira igualitária as duas redes (públicas e particulares) e 6,7% não souberam informar.

Gráfico 12

Representação dos Discentes sobre a Relação da Imprensa com as Escolas



Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

Os alunos apontaram alguns dos motivos pelos quais a imprensa brasileira faz uso de termos pejorativos para falar de estudantes de escolas públicas:

Fafá) porque eles consideram que tudo o que é público é ruim.

Vivi) Porque estudantes de escolas públicas sempre foram considerados piores que os de escola particular, fazendo com que não tenham uma boa imagem.

Aluno) eles acham que o ensino é pior.

Frias) talvez, para favorecer a si mesmo; ninguém faz nada de graça ou até mesmo para outras pessoas.

Bia) porque os alunos da escola pública estão em uma classe social abaixo da deles.

Mandinha) Porque somos uma classe abaixo deles.

Max) Para trazer mais pessoas para a escola particular e ganhar em cima disto. Mel

ou Memel) Por serem de escolas públicas e acharem que o ensino é ruim.

Didizinha) Por achar o ensino pior.

Lipe) Não sei o porquê.

(Leia, Gugu, Kathe e Xodó) Não responderam (APÊNDICE 4, p. 279-280).

Alguns nomes de jornalistas setoristas são lembrados por professores e pelos gestores escolares, dada a frequência com que as matérias autorais, apresentam “verdades” não embasadas na complexidade da realidade. A expansão virtual destes periódicos e telejornais potencializa estas “verdades” como atemporais. E mesmo que o ciclo de avaliações classificatórias tenha se encerrado, as matérias continuam vivas na rede mundial de computadores.

No Gráfico 13, o veículo que mais fala mal da escola pública, segundo a percepção de 7 alunos(as), dos(as) 15 entrevistados(as), é a Record TV e R7 (46,7%); para 40%, equivalente à opinião de 6 alunos(as), a vice-liderança da audiência negativa é do Grupo Folha e UOL; em terceira posição está o Grupo Globo, com 33,3%, correspondente à percepção de 5 alunos(as); e, em empate técnico, 4 alunos não sabem responder ou acreditam que seja a Grupo Band (26,7%).

Gráfico 13

Mass Média que Mais Falam Mal das Escolas Públicas



Fonte: Dados da Pesquisa para esta Dissertação, 2022.

Segundo a diretora escolar:

Tais notícias geram grande incômodo, pois sempre estão acompanhadas de julgamentos dos estudantes, de suas famílias e, sobretudo, dos profissionais da educação, sem considerar as condições socioeconômicas dos estudantes e estruturas

das unidades escolares. No entanto, as informações referentes aos resultados das aprendizagens são verdadeiras e precisam ser consideradas pelos profissionais da educação e gestores públicos para elaboração de políticas públicas (DIRETORA, APÊNDICE 8, p. 290).

A leitura de jornais e revistas são incentivadas por professores de diferentes áreas do conhecimento, em geral; as salas de leitura e as bibliotecas escolares contam com os documentários de notícias. Por isso, a abordagem adultocêntrica sobre o processo de escolarização gera influência negativa sobre o alunado de escola pública.

Para a diretora da escola do universo de controle, essa influência da imprensa sobre a sua comunidade escolar é negativa:

Elas fazem juízo de valor a partir das informações que acessam pela mídia e pelo convívio social. Acredito que a maioria escolheria pela rede privada devido às condições precárias encontradas em parte das escolas públicas e pela falta de professores. Pelas unidades que passei na rede (municipal), as escolas bem estruturadas são exceções, o que promove na sociedade a ideia de que a escola privada seja melhor, muitas vezes, pelas condições físicas apresentadas e a garantia de professores para todas as aulas diariamente e, não, necessariamente, pela qualidade das aulas e do projeto pedagógico (APÊNDICE 8, p. 292).

Por essas práticas midiáticas é possível afirmar que não há qualificação do “ouvir” os alunos, mesmo que estes sejam sujeitos de repertório próprio, reconhecidos em sua escola e em sua família, como um sujeito de direitos e de deveres. A “Grande Imprensa” padronizou, massificou e sancionou a crueldade contra crianças e adolescentes, estudantes de escolas públicas, e, por tal comportamento, reitera-se a importância de repactuação do ECA com estes meios de comunicação comercial.

De acordo com a visão dos(as) alunos(as) sobre a imprensa brasileira, esses ataques com base nas avaliações “ranqueadas” objetivam a autopromoção, algum tipo de lucro e a privatização da educação.

Na perspectiva grega, a ética é uma possibilidade de diálogo consigo mesmo, não um dever. Mas, a ética na sociedade atual contempla a ética *iluminista*, que passa a significar “o que se deve e o que não se deve fazer”.

Como a “verdade” midiática está cada vez mais inconveniente, no sentido educativo, busca-se a ética em Freire, que resgata o conceito original e universal associado a *ethos*, modo de ser, caráter, diferente da ética latina, que quer dizer costume ou moral:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana [...]. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como

falo de sua vocação ontológica para o ser mais. [...] É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 2003a, p. 18).

De acordo com a visão dos(as) alunos(as) sobre as práticas jornalísticas da imprensa brasileira, os ataques com base nas avaliações “ranqueadas”, objetivam a autopromoção, algum tipo de lucro, a privatização da educação, e pior do que isso: pelo fato de os jornalistas não serem das classes pobres, não se importam em julgar os membros delas, nem agem para ajudá-los.

Sem pluralidade nas redações, como visto pela pesquisa realizada pela organização Jornalistas&Cia e divulgado pela Folha de São Paulo *online*:

A maioria dos pesquisados (77,60%) declara-se branca, enquanto 20,10% apresentam-se como negros. Entre os jornalistas brancos que responderam à pesquisa, 61,8% disseram ocupar cargos gerenciais. Entre os profissionais negros entrevistados, 39,8% ocupavam essas funções. Com relação aos cargos operacionais, a situação se inverteu: a maioria dos jornalistas negros disse ocupá-los (60,2%) em comparação aos 38,2% dos brancos nas mesmas posições (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

O discurso desta hegemonia redatorial reproduz o caminho da dominação por gênero, etnia, classe social e, pior que isso, por ser adultocêntrico, desconsidera a idade dos alunos das escolas públicas em suas “verdades” repletas de termos pejorativos. Tão acostumados que estão à cultura de suas formações, tratam crianças e adolescentes – alunos de escolas públicas –, como se estes não fossem gente, pessoas com sentimentos, com alma, e isso fica evidenciado no subtexto de seus noticiários. Certamente, em sua crença, se alunos são “incapazes” de ler ou escrever, não terão capacidade de ler os noticiários e, por via de consequência, não se ofenderem com as notícias. Esses profissionais e essas empresas têm relevância porque são capazes de compor textos autorais que interferem na cultura cotidiana, mesmo que seus produtos sejam extremamente violentos e aprofundem as desigualdades e a opressão.

Segundo Rafael Cordeiro Silva¹⁰⁰, “se, de um lado, a técnica permitiu a difusão da cultura para amplos setores da população, por outro, sacrificou a lógica intrínseca da arte autônoma e pôs a perder a capacidade crítica imanente da sociedade” (2014, p. 63).

O enfrentamento ideológico, também ocorre quando dirigente à frente do Inep, não credencia o uso de dados isolados e faz uso indevido da avaliação institucional:

¹⁰⁰ Professor Titular do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002)

[...] defendo que a escola tem que ser avaliada, como também as redes escolares, os programas governamentais e as políticas educacionais. Esta uma tarefa muito complexa. O estudante é apenas um dos importantes aspectos a ser avaliado, mas não é o único e o Ideb é um importante indicador, mas ele é um indicador que tem como centralidade o estudante e não as outras questões às quais a pouco me referi [...] investimento que se faz em infraestrutura, em formação dos profissionais, em planos de cargos e salários na valorização dos profissionais da educação, todos estes aspectos, ou basicamente estes aspectos, o Ideb não cobre, então precisam ser criados outros indicadores, mas mesmo que sejam criados outros indicadores, não há porque se fazer um ranqueamento da escola por isto, sobre o "ranqueamento" das escolas, a partir dos resultados do Ideb, eu afirmo que sou contrária ao "ranqueamento", porque esta não é a função da escola.

Para que serve o ranqueamento das escolas? Para comparar as escolas, eu não quero comparar as escolas, eu quero que as escolas se conheçam bem, as redes se conheçam bem, e a partir de um diagnóstico que é feito sob vários aspectos, fazer alterações na proposta do PPP das escolas para que todos tenham oportunidade de demonstrar todo seu grande potencial. O que não dá para comparar uma escola que fica no município que não tem nenhuma condição ou tem mínimas condições, as escolas tem mínimas condições, os professores e os profissionais de educação tem mínimas condições, inclusive salariais, onde o salário básico não é nem respeitado, não há uma valorização dos profissionais, comparar com outras escolas, em que existe infraestrutura, existe toda uma qualidade que propõe e favorece um processo educacional de qualidade, e, qualidade socialmente referenciada, por isso, eu concluo fazendo uma pergunta: Ranquear para que, comparar o que é incomparável? (APÊNDICE 11, p.298-299).

Esta dirigente, certamente compartilhada da educação celebrada por Anísio Teixeira, quando este do devir do Inep,

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses ou a "protegidos", e daí operar, antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo (TEIXEIRA, 1956, p. 4).

A abertura do "mercado educacional" da Educação Básica para a igreja e iniciativa privada colaborou para a desfiguração da função do Estado em prover educação de qualidade para todos e a avaliação desta educação, é um reflexo da mercantilização deste direito fundamental.

CAPÍTULO IV

AVALIAR A AVALIAÇÃO E OS FIOS DE ARIÁDNE

1. Trocando a Coerção pela Análise dos Dados

Ao longo desta dissertação, foram apresentados alguns exemplos da preferência editorial e da ênfase na construção de matérias sobre avaliação educacional com *rankings*, que desclassificam, nominalmente, escolas e alunos e que sancionam como “naturais” expressões que ofendem crianças em processo de escolarização.

Na Figura 25, mais um exemplo naturalizado como “normal”, sugerido pela matéria veiculada pelo jornal *O Globo*, no Portal G1, sob o título “Porcentagem de crianças do 2.º ano que não sabem ler e escrever nem palavras isoladas mais do que dobra na pandemia, diz Inep” (TENENTE, 2022, *online*).

Figura 25
Resultados do INEP Pós-Pandemia



Fonte: G1, 2022.

Esta matéria conta com fontes do Saeb, da Undime e de uma consultoria que fornece estratégias para melhores práticas educacionais. Há o convite para compartilhamento do

conteúdo em redes sociais e, nos grifos sobre o Saeb e Inep, existem *links* de acesso a outras matérias pejorativas e, não, para páginas governamentais.

Durante a leitura do texto são mencionados “dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”. Neste momento, o leitor poderá fazer o uso de *link* associado à frase que o conduz para outra matéria, deste mesmo portal, com a mesma conotação pejorativa relacionada ao Saeb: “Ideb 2021, índice que mede a qualidade da educação brasileira, varia pouco em relação a 2019, mas dados são 'enganosos”.

Fazer uso de um *link* associado a uma autarquia estatal, que remete o leitor para outra página do mesmo portal (<https://g1.globo.com/tudo-sobre/inep/>), é recorrente, mesmo que o acesso não seja para Páginas Oficiais da autarquia estatal. O parágrafo subsequente ilustra este uso indevido do nome de instituições públicas para ampliar a audiência de matérias e não, dos públicos:

No Brasil, a porcentagem de crianças do 2º ano do ensino fundamental que ainda não sabem ler e escrever nem mesmo palavras isoladas (como "mesa" e "vovô") mais do que dobrou de 2019 a 2021, mostram os [dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica \(Saeb\)](#), divulgados nesta sexta-feira (16) pelo [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira \(Inep\)](#).

- [Compartilhe esta reportagem no Whatsapp](#)
- [Compartilhe esta reportagem no Telegram \(G1, 2022, online\)](#).

Embora na versão audiovisual, a legenda diga: “Conheça os problemas que afetaram os dados do Ideb 2021”, a preocupação da jornalista autora do texto era de que a avaliação aplicada pelo Inep estava “contaminada”, devido aos alunos vulneráveis, que não participaram da avaliação realizada durante a pandemia do Covid-19 e, por isto, no ano de 2022, não foi possível classificar a educação:

E aí pessoal tudo bem? Imagina só uma rede de ensino que enfrentou muitas dificuldades na pandemia. Alunos sem conexão à *internet*. Ensino remoto quase inexistente e um longo tempo até as escolas reabrirem. A gente imagina que, infelizmente, os alunos desse Colégio tenham aprendido menos do que costumam, certo? Isto seria refletido naturalmente no Ideb, aquele índice que mede a qualidade da educação brasileira. Eu vou explicar aqui por quê. O Ideb é calculado com base em dois fatores: a taxa de aprovação dos alunos, ou seja, quantos não repetiram de ano e a nota desses estudantes em uma prova chamada Saeb que é feita pelo pessoal do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de uma escola. Com todas essas dificuldades que eu escrevi, tem o Ideb mais baixo depois de sofrer tanto na pandemia E aí você vai lá olhar os dados que saíram do evento desse Colégio não foi [*sic*] tão ruim assim; até subiu em relação a 2019. Calma, que ninguém está tentando te enganar; é que o contexto dos dados acabou atrapalhando todas as estatísticas de 2021. Vou te contar os dois motivos para isso: 1º) parte das redes de ensino adotou a aprovação automática na pandemia, ou seja, passou todo mundo de ano. Nestes casos, aquele componente do Ideb de aprovação vai ser 100%; vai jogar o Ideb lá para cima, mas sem necessariamente significar que a rede melhorou a

educação. E tem mais uma coisa: lembra que a segunda parte do Ideb é o desempenho dos alunos em uma prova? Então, como muitas escolas estavam fechadas, ou em esquema híbrido, quando avaliação foi aplicada, alguns estados tiveram uma baixa participação de alunos. E, aí, não dá para comparar uma rede em que 95% das crianças e jovens fizeram a prova com outra que só 50% responderam às perguntas, porque pensa bem, quem é que deve ter ficado de fora dessa prova, provavelmente, aqueles alunos em maior vulnerabilidade, que se afastaram da escola na pandemia. Então, sem querer, essa mostra fica “contaminada”. A gente acaba tendo um recorte do perfil de aluno que respondeu às perguntas do Saeb. Por isto, nesse ano, não dá para gente ficar comparando o estado do outro. ou então, fazendo aqueles rankings. É um contexto bem específico, para você acompanhar todos os dados do Ideb, do Saeb; é só ficar de olho no G1. (*id., ibid.* Grifo da pesquisa).

Em alguns momentos do vídeo, como visto nas figuras 26 e 27, são demonstradas, respectivamente, cena de uma sala de aula vazia, bagunçada, e de uma sala de aula com todas as crianças usando máscaras e fazendo lição (não se sabe se as imagens são de escola pública ou particular).

Figura 26
Precarização de Sala de Aula



Fonte: G1, 2022.

Figura 27
Crianças com Máscaras



Fonte: G1, 2022.

Não existe a informação de quem mandou aprovar todos os alunos durante a pandemia, posto que as unidades escolares não têm este tipo de autonomia, tampouco em quais estados, e municípios isto aconteceu; também não foi mencionado se a ordem partiu de um ato governamental, do próprio MEC, ou se de portarias, a partir de uma decisão de secretários

municipais e estaduais de educação, ou até mesmo de prefeitos. Neste sentido, a reportagem atribui esta decisão às “redes de ensino”, sem citar quais redes (municipal, estadual, pública ou privada), ou a que municipalidade pertencem. Em nenhum momento da matéria, foram questionados os responsáveis pelo fracasso da Educação Básica, nem mesmo na crítica ao acesso à *Internet* ou à qualidade do serviço híbrido.

Para assistir ao vídeo é necessário, *a priori*, assistir a uma propaganda que, não ao acaso, vende um serviço privado de financiamento estudantil, chamado “Pravaler”, que se autodeclara superior à política pública do Fundo de Financiamento Estudantes (Fies), e a outra propaganda que vende crédito pessoal.

A posse de informações lícitas obtidas junto ao Inep deve ter por premissa profissional resguardar as personalidades civis com direitos constitucionais: de crianças que, mesmo sob a tutela do Estado, não recebem educação de qualidade. O que esta e tantas outras notícias “naturalizam”, ao longo do texto e da produção audiovisual, é a imagem da representação de crianças que, mesmo no “2.º ano não sabem ler e escrever”. O vídeo, formatado despojadamente, reforça a “naturalidade” e a discriminação estrutural dos alunos mais “vulneráveis” não participaram das provas do Saeb do 2.º, 5.º e 9.º ano e do 1.º do Ensino Médio. E todo este discurso foi usado para vender¹⁰¹ matéria. Não houve a opinião sobre o quanto as crianças e os(as) adolescentes foram prejudicados pela omissão, não só do combate a uma das mais letais pandemias enfrentadas pela humanidade, bem como pela omissão do Estado brasileiro em proporcionar acesso à Educação Básica, nesse mesmo período. A lamentação está relacionada ao fato de que, sem dados suficientes, não foi possível “comparar um estado com outro e fazer aqueles *rankings*”. Tal fala é contraditória ao título da matéria, em que não se questionam os dados que embasaram o fato de “crianças do 2.º ano não sabem ler e escrever”. Tecnicamente a reportagem figura em uma página virtual, esteticamente harmônica; no vídeo, com boa qualidade de som e imagem, recorreu-se a várias fontes para lastro ao que é comentado. Infelizmente, a lógica intrínseca a essa reportagem é saudosa da “cultura do “ranqueamento” que desqualifica alunos, em larga escala, e, não, a ausência de políticas públicas.

A obrigatoriedade da participação em avaliações elaboradas pelo MEC não implica o direito de exposição das pessoas menores de idade ao descrédito nacional. A linha que separa o resguardo de direito de imagem (mesmo a representação dela) e o aspecto econômico que dela decorre é tênue.

¹⁰¹ Jargão para conquista de audiência, audiência é visibilidade para anunciantes.

Como observado no Capítulo III, a partir dos depoimentos de alunos e professores das unidades educacionais do universo experimental e do de Controle, este tipo de noticiário impacta negativamente a autoestima das crianças e dos adolescentes e escancara o tratamento desigual que é dispensado às das escolas públicas e privadas, sendo que as das últimas não têm seus dados revelados.

É dever dos jornalistas prestar informação de fatos que são de interesse público. No entanto, estes interesses devem se fundamentar no princípio da razoabilidade da verdade a ser informada, por também serem suscetíveis de serem submetidos ao crivo da qualidade da informação da indústria midiática pela opinião pública. Outra observação relevante e que deve ser considerada é que a “Grande Imprensa”, em nome da suposição do que ela considera ser de interesse público, produz informação que não reflete todas as nuances que envolvem a verdade de uma determinada realidade social, mesmo com base em dados oficiais. Sua tendência política editorial e seus interesses econômicos associados aos mantenedores de seus negócios criam uma cultura que perpetua a discriminação “naturalizada”, como visto nessa extensa reportagem e em tantas outras, a partir dos indicadores do Ideb.

Se anteriormente ao advento do meio digital para veiculação da informação, o tempo já era urgente para a produção de matérias em jornais impressos, sonoros e televisivos, com as plataformas digitais, a obviedade da disputa por audiência reduziu, cada vez mais, o tempo necessário para apuração, produção e veiculação de uma notícia com qualidade mais próxima do que se espera por “verdade”. Daí, grande parte do noticiário ser tão opinativo, “denuncista” ou superficial. Sobre este formato de produção midiática, Cláudio Novaes Pinto Coelho, relembra que esta cultura é “... a própria expressão da ‘sociedade do espetáculo’ [que] pode dar margem a interpretações equivocadas, se for entendida como o poder que as imagens exercem na sociedade contemporânea” (2014, p. 59-60).

Embora não seja objeto desta dissertação, pode-se demonstrar que é possível produzir conteúdo relevante sobre o tema sem desqualificar as unidades escolares, sem gerar menosprezo pelos profissionais que nelas trabalham e, ainda, sem impactar negativamente o processo de escolarização de crianças e adolescentes e, por via de consequência, a autoestima infantojuvenil.

Em busca por um argumento que justifique a produção jornalística profissional, que discrimina, desclassifica e que recrudesce a crítica sobre os alunos das escolas públicas, provocando uma espécie de “mau agouro”, que os acompanhará para o resto de suas vidas, paira ainda a dúvida sobre qual poderia ser o fator indutor e gerador de movimentos comunicacionais violentos contra o alunado das escolas públicas.

A análise de dados do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental se materializou no exame dos dados de quatro escolas da Rede Municipal e Estadual de São Paulo, situadas na zona leste da cidade, não para fins de classificação, mas, exatamente para fundamentar uma possível contestação de tal procedimento¹⁰². É que mesmo após a tragédia da Covid-19, os avaliadores “classificatórios” não aliviaram a reprodução de um vocabulário pesado e pejorativo sobre alunos dos anos iniciais, cuja faixa etária corresponde dos 7 a 9 anos, das escolas públicas:

Porcentagem de crianças do 2.º ano que não sabem ler e escrever nem palavras isoladas mais do que dobra na pandemia, diz Inep. De cada dez alunos de 7 anos, mais do que 3 não estão alfabetizados. Resultados podem ser ainda piores do que os indicados pelo Saeb (prova de português e matemática), porque estados como Roraima registraram taxas de participação no exame abaixo de 50% (G1, 2022, *online*).

A consciência da *Era dos Direitos* exige dos adultos o interesse por esta pauta-pesquisa-experimentação, posto que:

O problema filosófico dos direitos do homem não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização: o problema dos fins não pode ser dissociado do problema dos meios. Isso significa que o filósofo já não está sozinho. O filósofo que se obstinar em permanecer só termina por condenar a filosofia à esterilidade. Essa crise dos fundamentos é também um aspecto da crise da filosofia (BOBBIO, 2004, p. 16).

A princípio, a intenção foi a de analisar uma escola de cada rede de ensino. Porém, não foram encontrados dados das escolas particulares e se concentrou na análise de duas unidades educacionais da rede municipal e duas da rede estadual da mesma região da cidade. Foram analisados os resultados dos anos iniciais, porque dentre as escolas estaduais pesquisadas, constatou-se o atendimento de alunos do 1.º ao 5º. ano do Ensino Fundamental.

Esta meta pesquisa foi alicerçada nos resultados do Ideb relacionados com outros indicadores, como questões socioeconômicas, formação docente e “atmosfera”. Para referenciar as reflexões, o trabalho amparou-se nas obras *Avaliação Dialógica* (ROMÃO, 2001), *Avaliação da Aprendizagem* (LUCKESI, 2011) e nas ideias de Paulo Freire.

As perguntas clássicas do jornalismo – O que? Quem? Onde? Como? Quando? – foram enunciadas para a pesquisa. Como ninguém se educa a si mesmo e tampouco educa o outro,

¹⁰² Pesquisa realizada em sinergia com a Professora e Mestre da Prefeitura de Santo André, a pesquisadora Elaine Carla Sartori Guedes De Oliveira, e a Professora e Mestre da Prefeitura de São Paulo, a pesquisadora Milena Marques Micossi, ambas doutorandas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

neste exercício democrático, buscou-se descobrir quais “verdades”, as avaliações em larga escala podem revelar.

2. O que é o Ideb

Tendo em vista a necessidade do reconhecimento dos níveis das progressões das aprendizagens dos estudantes da educação básica do país, a fim de subsidiar a implementação de políticas públicas assertivas que promovam a melhoria do ensino, foi criado, em 2007, o Índice Nacional da Educação Básica (Ideb), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

O Ideb é composto por dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e as avaliações são aplicadas bianualmente. Cada unidade tem uma meta diferenciada, baseada no seu histórico de progressões, e o objetivo é que alcançasse 6 pontos até 2022, indicador referência dos países desenvolvidos.

Os índices do Ideb e os resultados das avaliações externas permitem, também, que as equipes gestoras e docentes possam refletir sobre o desempenho dos estudantes, no sentido de revisitar as práticas para reavaliá-las e reformulá-las, quando necessário. A qualificação dos dados, principalmente com os relatórios das avaliações, exerce papel preponderante na construção de planos de ação e intervenção pedagógica de curto e médio prazos, indicando a demanda, a mediação necessária e os prazos para reavaliação do processo. A aplicação e a análise desses instrumentos de avaliação podem precisar dados valiosos para que os representantes dos órgãos regionais e centrais da educação, gestores e docentes da unidade educacional identifiquem dados reais sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes, favorecendo a revisão de seus planejamentos para que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação em suas unidades escolares.

Esta dissertação converge com Romão, quando ele afirma que “... longe de nós a ilusão de que basta avaliar para melhorar o desempenho do aluno, da escola e do sistema educacional brasileiros” (ROMÃO, 2001, p. 24). Converte ainda com o que ele afirma mais adiante em sua obra muito conhecida:

[...] a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos

didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas (ROMÃO, 2001, p. 62).

Entende-se que, nesta perspectiva, é importante estabelecer a relação entre os resultados obtidos por meio do Ideb com a proposição de qualificá-los junto à equipe gestora e docente, a fim de promover a regulação das práticas docentes, nas progressões das aprendizagens dos estudantes, além de permitir a construção de um ambiente colaborativo de trabalho e de aprendizagem.

Segundo Luckesi “... a avaliação subsidia uma intervenção, seja ela qual for tendo em vista o seu sucesso; por isso se sustenta numa concepção e numa ação voltada para o sucesso” (LUCKESI, p. 144). Para ele, “[...] somente uma pedagogia construtiva sustenta uma prática da avaliação. Ele complementa:

Servir-se dessa compreensão, ou de outra assemelhada, será fundamental para que possamos transitar da prática dos exames escolares para a avaliação da aprendizagem na escola; assim como será fundamental para que saiamos do impasse do fracasso escolar, vivido no País como um todo. Não há como ocorrer uma mudança na prática do acompanhamento da aprendizagem dos educandos na escola sem efetiva mudança de perspectiva na prática pedagógica, dado que, como temos sinalizado, o projeto pedagógico e sua execução constituem a base, o estofo, da existência e da prática da avaliação da aprendizagem (*id., ibid.*).

Portanto, em Romão e Luckesi, a qualificação dos dados junto à equipe gestora permite a reflexão pedagógica, na medida em que se tenha elementos que alicercem o processo de reflexão sobre a aprendizagem estudantil e a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico, respaldando, assim, tanto a gestão da avaliação, quanto a gestão das aprendizagens realizada pela equipe docente com os estudantes. Ou seja, os resultados da avaliação podem ser um instrumento regulador das práticas docentes e das progressões das aprendizagens dos estudantes.

E é frente ao exposto que a presente pesquisa propõe como objeto de estudo a investigação dos dados do Ideb de quatro unidades educacionais da zona leste do município de São Paulo com o propósito de identificar e analisar, criticamente, os possíveis elementos e/ou contingências que caracterizam esses dados.

3. Onde ficam os Territórios das Unidades Escolares

As unidades municipais pesquisadas localizam-se na região do Parque São Lucas e Vila Ema, bairros do distrito da Vila Prudente da Cidade de São Paulo. São divididas apenas por

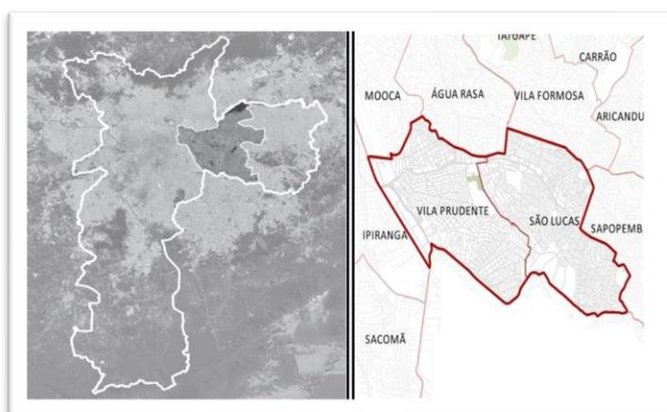
uma grande avenida da região chamada Luís Ignácio de Anhaia Melo. As unidades estaduais situam-se no Jardim Catarina e na Vila Rica, ambas no distrito de Aricanduva, também muito próximas uma da outra. Os distritos da Vila Prudente e de Aricanduva diferenciam-se na sua constituição e ocupação, ao longo da história de urbanização da urbe paulistana, ainda que próximos e pertencentes à Zona Leste da cidade.

3.1. Vila Prudente

A Vila Prudente¹⁰³ foi formada em volta de uma grande fábrica de chocolates –modelo industrial, com loteamento para moradia de operários imigrantes europeus nos anos de 1890. Contudo, com o crescimento acelerado da região e a vinda de outras indústrias, houve a necessidade de ampliação do bairro e, com isso, os anos de 1930 foram marcados pela chegada acelerada de migrantes nordestinos que vinham trabalhar na construção civil, originando a maior ocupação urbanística da região nos anos de 1980, gerando a favela da Vila Prudente. Atualmente o bairro apresenta crescimento econômico e urbanístico favorável, contando com estação do metrô, comércio local e rede de proteção (CAPS¹⁰⁴, CREAs¹⁰⁵ e Conselho Tutelar) bem estruturada.

Figura 28

Município de São Paulo e Distrito da Vila Prudente, 2021



Fonte: Google Maps

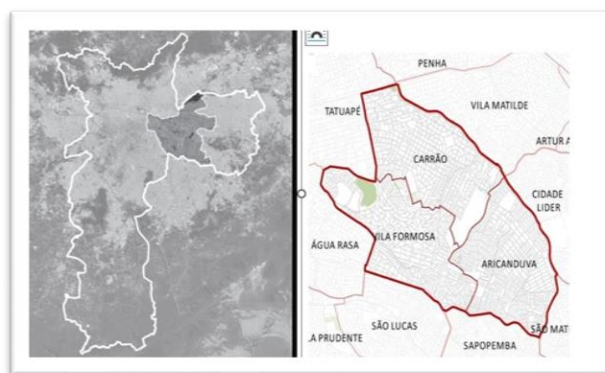
¹⁰³ A história oficial encontra-se disponível no site da Prefeitura de São Paulo.

¹⁰⁴ Centro de Atenção Psicossocial.

¹⁰⁵ Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

a vinda de outros parentes de Portugal que iniciaram o cultivo de plantas juntamente com famílias italianas e japonesas. Com a morte de Gabriel Cardoso, os filhos venderam as terras a um outro português, Luís Americano, que "repassou" parte das terras para o Governador do Estado, Ademar de Barros, que havia sido prefeito da cidade de São Paulo (1957–1961), interventor federal (1938–1941) e duas vezes governador de São Paulo (1947–1951 e 1963–1966) – todos seus mandatos se deram sob regimes militares. Ademar de Barros retalhou o terreno “repassado” em lotes e chácaras, criando uma empresa de loteamentos chamada Aricanduva. A expansão urbana e a verticalização do bairro ganharam impulso a partir da construção da Avenida Radial Leste (1957), via que, no projeto do Prefeito Prestes Maia, deveria ser a primeira linha de Metrô a ligar a zona leste ao centro da cidade de São Paulo. A construção da Avenida Aricanduva (1979) e o adensamento urbano, por sua vez, incentivaram a construção do maior *Shopping Center* da América Latina, o Shopping Aricanduva (1991). Até os dias atuais, o bairro conta com grandes extensões sem ocupação e terrenos com área verde. É nesta região que se encontra o Parque Natural Municipal do Carmo, totalizando uma área de 3.958.667,70m², conforme pode ser verificado na figura 30.

Figura 30
Distrito Aricanduva e Vila Carrão, Vila Formosa e Aricanduva

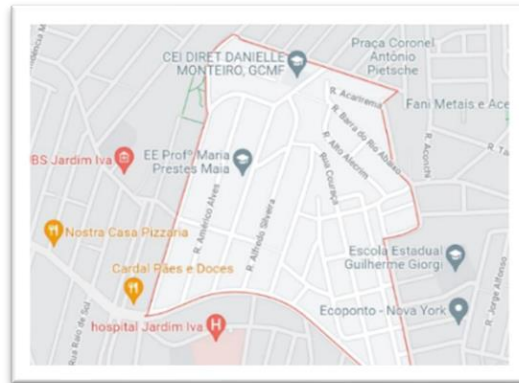


Fonte: PMSP

O Jardim Catarina é o bairro onde está sediada a Escola 1 do Universo de Controle (UC 1), que fica no Distrito de Aricanduva e tem esse nome por conta da grande quantidade de árvores ali existentes. Conta também com equipamentos de saúde, como hospital e UBS, além de outras escolas para atender a população local. É um bairro residencial, com acesso a linhas de ônibus que levam ao centro, ou para o extremo da Zona Leste, sem acesso direto à linha de metrô ou trem. Apresenta discreto comércio que abastece a região. As moradias mais vulneráveis, que são minoria, são identificadas por grandes casas subdivididas em pequenos

cômodos, acolhendo várias famílias no mesmo quintal. É um bairro que conta com iluminação nas ruas e serviço de água e esgoto. Suas ruas são largas e planejadas. É um bairro relativamente novo, com moradores fixos. O mapa da Figura 31 ajuda na formatação da ideia do bairro em tela.

Figura 31
Jardim Catarina, 2021



Fonte: *Google Maps*

A Vila Rica, bairro no qual encontra-se a Escola Estadual 2 do Universo de Controle (UC 2), também faz parte do Distrito de Aricanduva e apresenta infraestrutura bem consolidada, com hospitais, postos de saúde, comércio, bancos e linhas de ônibus. Não há acesso direto à linha de metrô ou trem. Mais próxima da avenida Aricanduva, o bairro apresenta fluxo financeiro maior, se comparado ao Jardim Catarina, pois a concentração comercial e industrial supera a residencial. A avenida Inconfidência Mineira é a via com maior concentração do fluxo de pessoas devido à oferta de variados serviços. E é também onde se localiza a escola; pode-se dizer que é o “centro” dos bairros ao seu redor.

Figura 32
Vila Rica, 2021



Fonte: *Google Maps*

4. Escolas, Idebs e Metas

A pesquisa foi realizada concomitantemente nas quatro unidades educacionais, nos meses de outubro e novembro de 2022. Cabe ressaltar que as unidades educacionais estaduais atendem apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, esse será o primeiro critério de análise, considerando que as unidades educacionais municipais atendem também os anos finais, que não serão foco desta análise.

Além dos dados do Ideb, foram consultados os projetos políticos-pedagógicos (PPP) das escolas – documento que expressa a história, a identidade da unidade educacional, com dados sobre o atendimento, perfil dos estudantes, dos docentes e demais membros da equipe, bem como do bairro. O PPP também orienta as expectativas dos estudantes e da comunidade escolar, repertoriadas a partir de uma breve entrevista com os seus gestores.

A análise dos resultados apoia-se em dados quantitativos extraídos dos resultados do Ideb e pelos fatores qualitativos, considerando as especificidades de cada unidade educacional, divididas em quatro categorias de análise: contexto social e econômico, perfil dos estudantes, formação docente e “atmosfera” escolar. Estes elementos podem vir a influenciar diretamente a ação pedagógica docente, e, conseqüentemente, refletir-se nos resultados do Ideb.

4.1. Escola 1 Municipal de Ensino Fundamental do Universo Experimental (EU 1)

A EU 1 foi criada pelo Decreto Municipal nº. 3.212 de 25/08/1956, publicado em DOC em 25/08/1956, com denominação “Escola Mista do Parque São Lucas”; a partir de 25/09/1970 recebeu nova nomeação e passou a ter outra denominação. Os(as) estudantes atendidos(as) fazem parte do entorno da unidade, sendo moradores(as) do Parque São Lucas. Por conta da falta de acessibilidade predial, os(as) estudantes com deficiência física ou alto comprometimento intelectual são remanejados às unidades próximas que contam com os recursos necessários. A unidade conta com duas famílias de origem boliviana e uma de origem venezuelana. Atende a comunidade em dois turnos: matutino com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e vespertino, com os estudantes dos anos finais do mesmo grau. Conta com 12 turmas em cada período e 33 docentes. Há 14 estudantes matriculados(as) caracterizados como incluídos¹⁰⁶, apesar de o prédio não contar com meios de acessibilidade

¹⁰⁶ Terminologia utilizada no documento IDEB.

(rampas ou elevadores). A unidade conta com quatro profissionais especializados na Educação Especial.

O prédio tem dois andares, com 12 salas de aula distribuídas nos corredores do primeiro e segundo andares; cada corredor apresenta um recuo para organização de materiais pedagógicos e banheiros independentes. Sala de informática, biblioteca, quadra coberta, sala dos professores, refeitório para os docentes, parque sem cobertura, área verde e área externa sem cobertura completam as instalações. Há ainda sala de multiuso e sala externa com equipamentos para atividade em arte. As dependências administrativas contam com secretaria, sala do secretário, coordenação pedagógica, sala dos assistentes de direção e direção. O pátio comporta, em média, 200 crianças para refeição. Há dois portões para entrada e saída dos estudantes: o da sala externa e o da quadra, sem contar com a entrada da secretaria e estacionamento dos funcionários.

O quadro docente é composto por profissionais efetivos, concursados, e que atuam na escola há 10 anos, em média. Não há indícios de rotatividade docente; o que não se pode dizer sobre os gestores (direção e coordenação): cerca de 8 anos de descontinuidade marcaram a equipe, o que levou a um descompasso entre a equipe docente e gestora (ambiente nem sempre amistoso e de colaboração). A equipe docente não apresenta relações de proximidade profissional. Os mais articulados nesta modalidade de relacionamento são os docentes do mesmo ano do ciclo, ou seja, nesta escola não foi possível perceber um clima de cooperação e colaboração entre todos os docentes dos anos iniciais.

Seus gestores são os que ingressaram no último concurso público, em 2018, e na remoção – procedimento de mudança de unidade de lotação realizada todos os anos pela PMSP – de 2019. Mesmo com uma equipe fixa desde então, ainda não há um espírito de solidariedade com foco nas metas do PPP.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental atendem, em média, 300 estudantes, sendo que destes(as), cerca de 70 realizaram as provas externas e responderam ao questionário com as seguintes informações:

a) Sobre a Língua Materna: (i) 97% dos estudantes falam a Língua Portuguesa; (ii) 01% falam castelhano e (iii) 01% outras línguas (estudante do Haiti, que fala francês).

b) Sobre a própria etnia: (i) 39% das respostas indicam que se consideram brancos; (ii) 6% negros; (iii) 45% pardos; (iv) 3% amarelos; (v) 1% indígenas e (vi) 6% não declararam.

c) Relativamente à residência: (i) 92% dos estudantes moram com as famílias constituídas por mãe e pai e (ii) 8%, com avós.

d) No que se refere aos bens de consumo as respostas foram as seguintes: (i) 85% das respostas indicam a falta de aparelhos de comunicação virtual (*tablet* ou computador); (ii) 72% têm T.V. a cabo e (iii) 91% contam com a rede de *wifi*.

e) Relativamente à privacidade: (i) 29% dormem em quarto separado e (ii) 60% têm local próprio para os estudos em casa.

f) Quanto ao tempo de deslocamento para chegar à escola: (i) 89% chegam em menos de 30 minutos; (ii) 8% chegam entre 30 minutos e 1 hora; (iii) 3% demoram mais de 1 hora.

g) Em relação à condução: (i) 50% a pé; (ii) 0% de transporte público; (iii) 10% de transporte escolar; (iv) 2% de bicicleta e (v) 38% de carro.

h) No que diz respeito à natureza administrativa das escolas: (i) 74% frequentaram apenas a rede pública e (ii) 26% frequentaram as redes pública e privada.

i) No que se refere à evasão escolar: (i) 94% nunca se evadiram da escola; (ii) 5% já se evadiram uma vez e (iii) 1% evadiu-se mais de uma vez.

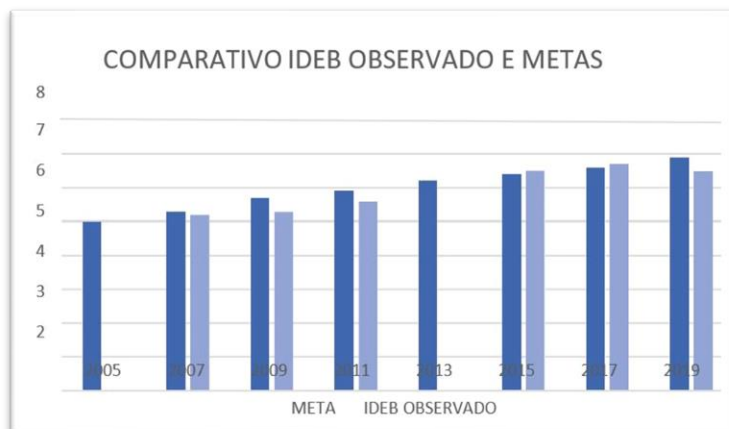
Estes dados estão registrados nos dados das ilustrações subsequentes.

Figura 33
Resultados IDEB e da Escola EU 1



Fonte: INEP

Gráfico 14
Comparativo IDEB e META da Escola EU 1



Fonte: INEP

Quadro 4
Participação no SAEB da Escola UE 1

Participação no Saeb			
Anos iniciais do ensino fundamental			
	Alunos	Anos iniciais (5º ano / 4ª série)	
		Matriculados	Participantes
Total	1	81	72
Percentual em tempo integral	1	0	0
Idade média	1	10.2	10.2
Percentual de incluídos	1	1.2	0
Percentual de não aprovados	1	8.6	3

Fonte: Censo Escolar 2020

Quadro 5
Taxa de Aprovação da Escola UE 1

Ano	Taxa de Aprovação						Saeb				N
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	P	Matemática		Língua Portuguesa		
							Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--
2007	--	99.6	100.0	99.6	95.3	0.99	216.5	6.0	200.0	5.5	5.73
2009	--	100.0	100.0	100.0	95.9	0.99	223.2	6.2	196.5	5.4	5.83
2011	99.3	100.0	98.8	99.4	100.0	0.99	219.8	6.1	199.8	5.5	5.79
2013	100.0	97.4	100.0	100.0	100.0	0.99	240.9	6.9	225.8	6.4	6.67
2015	99.0	100.0	100.0	100.0	100.0	1.00	257.3	7.5	240.1	7.0	7.24
2017	100.0	100.0	100.0	99.1	100.0	1.00	268.5	8.0	246.5	7.2	7.57
2019	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	1.00	261.6	7.7	239.6	6.9	7.31

Fonte: Censo Escolar 2020

4.2. Escola Municipal de Ensino Fundamental UE 2

A Escola EU 2, situada à Rua Juiz de Fora, n.º 980, no bairro da Vila Ema, na cidade de São Paulo (SP), é mantida pela Prefeitura de São Paulo, pertencendo, assim, ao Sistema Municipal de Ensino/Diretoria Regional do Ipiranga. Foi fundada em 25 de julho de 1977, criada pelo decreto n.º 140.326, de 19/01/1973, denominada pelo Decreto n.º 15.884, de 18/05/1979, e autorizada a funcionar por Ato da Secretaria de Educação. A EU 2 estava situada à Rua Antônio Pires de Campos, 98, Vila Ema, sendo transferida para prédio recém-construído, situado no mesmo endereço. O prédio antigo foi destinado à instalação de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Vila Ema).

Até o ano de 2008, a Escola 2 do Universo Experimental (EU 2) atendia apenas o Ensino Fundamental regular. No ano de 2014, atendendo à demanda, foi instituída, na Unidade Educacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), descontinuada em dezembro de 2018. Atualmente, a unidade educacional atende, em média, 370 estudantes matriculados, de 1.º a 5.º ano, sendo que, destes, 10% estudantes da inclusão, que é um dos pontos fortes da equipe educacional.

O prédio apresenta alto nível de acessibilidade, com rampas e elevadores, sala específica para atendimento da profissional denominada Auxiliar de Vida Escolar (AVE), profissional da saúde, que auxilia na locomoção, uso do banheiro e alimentação dos estudantes mais comprometidos, bem como banheiros adaptados e mobiliário específico.

São atendidas 26 turmas, divididas nos turnos matutino e vespertino. A unidade ainda conta com sala de vídeo, informática, biblioteca, laboratório de ciências e ateliê de arte. Compreende ampla área verde, com parque estruturado e campo livre, sem contar com quadra poliesportiva coberta. O pátio para alimentação é amplo e coberto, além da área externa descoberta.

A área administrativa conta com secretaria, direção, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores e refeitório dos funcionários. A grande queixa dos docentes e demais funcionários são os problemas com a acústica do prédio, devido à localização entre duas grandes avenidas do bairro (Vila Ema e Prof. Luís Ignácio de Anhaia Melo) e pela proximidade da estação Camilo Haddad da linha prata do metrô (parede com parede).

O quadro docente é composto por 37 professores, sendo 2 especialistas na Educação Especial e 2 intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras). O atendimento dos estudantes dos anos iniciais é no período vespertino. O atendimento dos estudantes da inclusão se dá no

contraturno, ou seja, no período matutino. Os docentes que atendem os anos iniciais, na sua maioria, estão na unidade há mais de 15 anos. Além de colegas de trabalho, são amigos e militantes em movimentos sociais fora da escola. Com isso, percebe-se união e companheirismo entre os professores de um mesmo turno, o que não é possível dizer entre os dois horários: matutino e vespertino. Os docentes do período matutino são de grupos distintos: o grupo mais antigo, com, em média, 20 anos de casa, são conservadores e conteudistas; o grupo mais jovem é mais reflexivo e com proposições ligadas à educação integral e à politização dos(as) estudantes. Este cenário, por vezes, causa algumas controvérsias e indisposições que não atingem o outro turno, que é consolidado e muito unido.

A gestão é nova, com menos de cinco anos; mas, trouxe fôlego às equipes com proposições dialógicas e com a promoção da participação de todos os membros da comunidade educacional nas tomadas de decisão.

Quanto à participação nas avaliações externas, cerca de 70 estudantes participaram e responderam ao questionário da seguinte forma:

a) Quanto à língua materna: (i) 97% dos estudantes falam a Língua Portuguesa; 2% falam castelhano e menos de 2%, outras línguas (estudante do Haiti, que fala francês).

b) Quanto à própria etnia: (i) 30% das respostas indicam que se consideram brancos; (ii) 4% identificam-se como negros; (iii) 34% consideram-se pardos; (iv) 3% se veem como indígenas e (v) 29% não declararam a própria etnia.

c) Em relação à habitação: (i) 92% dos estudantes moram com as famílias constituídas por mãe e pai e 8% moram apenas com mãe

d) No que se refere aos bens de consumo as respostas foram as seguintes: (i) 78% das respostas indicam a falta de aparelhos de comunicação virtual (*tablet* ou computador); (ii) 71% têm TV a cabo e (iii) 93% contam com a rede de *wifi*.

e) Quanto à privacidade: (i) 37% dormem em quarto separado e (ii) 51% têm local próprio para os estudos em casa.

f) Tempo de deslocamento para chegar à escola: (i) 62% chegam em menos de 30 minutos; (ii) 32% chegam entre 30 minutos e 1 hora e (iii) 6% demoram mais de 1 hora.

g) Quanto à condução para a escola: (i) 31% a pé; (ii) 3% de transporte público; (iii) 32% de transporte escolar; (iv) 1% de bicicleta; (v) 29% de carro e (vi) 3% com outros meios de transporte.

h) Circunscrição administrativa da escola frequentada: (i) 67% frequentaram apenas a rede pública e (ii) 32% frequentaram as redes pública e privada.

i) No que se refere à evasão escolar: (i) 95% nunca se evadiram da escola e (ii) 5% já evadiram uma vez.

Estes dados estão consolidados nas ilustrações subsequentes.

Quadro 6¹⁰⁷

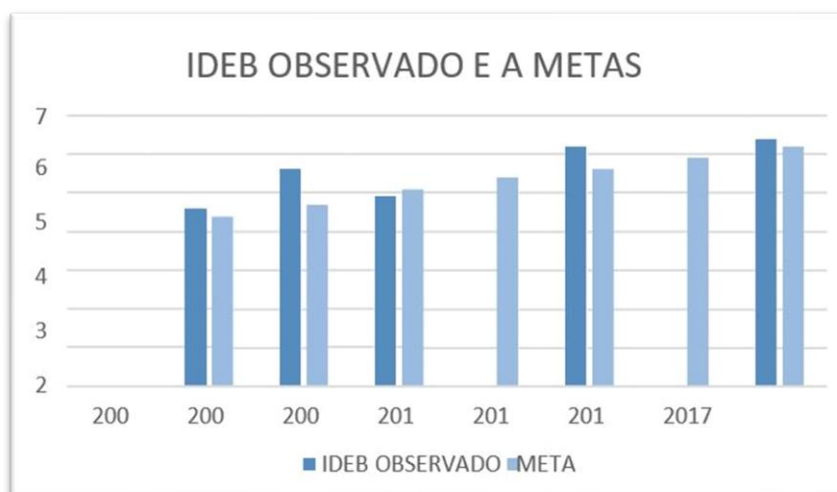
Resultados IDEB Escola UE 2



Fonte: INEP

Gráfico 15

Ideb Observado e Metas da Escola EU 2



Fonte: INEP e Escola UE 2

¹⁰⁷ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1199256>

Quadro 7

Participação no Saeb - Escola UE 2

Participação no Saeb			
Anos iniciais do ensino fundamental			
Alunos		Anos iniciais (5º ano / 4ª série)	
		Matriculados	Participantes
Total	1	85	68
Percentual em tempo integral	1	0	0
Idade média	1	10.2	10.2
Percentual de incluídos	1	2.4	0
Percentual de não aprovados	1	4.7	0

Fonte: INEP

Quadro 8

Taxa de aprovação no SAEB - Escola EU 2

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb											
Anos iniciais do ensino fundamental											
Ano	Taxa de Aprovação						Saeb				
	1º	2º	3º	4º	5º	P	Matemática		Língua Portuguesa		N
						1	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	1
2005	–	96,0	95,5	97,4	91,0	0,95	181,9	4,7	170,9	4,4	4,54
2007	–	93,3	91,4	94,0	84,8	0,91	199,1	5,3	182,4	4,9	5,08
2009	–	98,7	100,0	100,0	89,6	0,97	217,3	6,0	204,0	5,6	5,82
2011	98,5	98,9	–	98,8	87,8	0,96	202,0	5,4	181,3	4,8	5,11
2013	100,0	98,6	96,7	100,0	–	0,99	–	–	–	–	–
2015	100,0	100,0	87,0	100,0	100,0	0,97	233,0	6,6	220,2	6,2	6,41
2017	97,7	98,9	85,1	98,5	96,9	0,95	–	–	–	–	–
2019	100,0	100,0	96,5	98,9	100,0	0,99	234,4	6,7	220,1	6,2	6,44

Fonte: Censo Escolar 2020

4.3. Escola Estadual do Universo de Controle 1 (UC 1)

A unidade educacional faz parte da rede estadual de ensino e data da década de 1980 com o atendimento de estudantes do Ensino Fundamental inicial, ou seja, do 1º ao 5º ano da região do Jardim Catarina, distrito de Aricanduva, Zona Leste do município de São Paulo. Conforme breve entrevista com os gestores da unidade foi possível detectar que a comunidade atendida passou por mudanças no que tange à ordem financeira, com a chegada de estudantes da rede privada, nos últimos anos, durante o período pandêmico de 2020 e 2021, porém tais

informações ainda não impactaram diretamente nos dados encontrados, tendo em vista que o período, ainda não foi avaliado. Contudo, os gestores apresentam preocupação com possível queda, nos próximos indicadores, devido a evasão dos estudantes que não retornaram às aulas presenciais e nem frequentam as plataformas online. Outro desafio que preocupa os gestores é a resistência do uso das tecnologias por parte dos docentes, o que pode trazer impactos na condução das aprendizagens dos estudantes, que permaneceram nas plataformas remotas nestes últimos dois anos.

Não há rotatividade nas equipes gestora e docente, considerando que os profissionais atuam há mais de 15 anos na unidade, sem maiores mudanças. São profissionais concursados e efetivos. Entretanto, a única queda apontada nos indicadores foi no ano de 2013, justificada pelos gestores, devido ao período ter apresentado muitos casos de aposentadoria e licenças, nos anos anteriores, situação que deixou os estudantes sem professor fixo e contínuo, ao longo dos Anos Iniciais. Além destas baixa professores que assumiram a regência destas turmas não apresentaram perfil adequado e não deram continuidade à gestão pedagógica.

Quando perguntado sobre o clima escolar, os gestores afirmaram que as relações estabelecidas tanto entre gestores e professores, entre professores, e entre professores e equipe com a comunidade são harmoniosas e colaborativas, sempre pautadas no sentimento de confiança e participação coletiva.

Os estudantes com deficiência, três apenas, são atendidos no contraturno por outra unidade educacional, tendo em vista que a unidade não apresenta Sala de Recursos Especializados e nem acessibilidade.

O prédio escolar, muito bem conservado, conta com 12 salas de aula com atendimento matutino e vespertino. São 32 docentes, sendo 01 com especialização em Educação Especial, mesmo que não exerça atendimento na unidade. Atendem 732 estudantes, o prédio ainda conta sala de leitura, quadra coberta e área externa verde. Não dispõem de laboratório de informática e nem de sala própria para Arte. No setor administrativo conta-se com a secretaria, sala da direção e vice-diretores e uma sala para coordenação pedagógica. O prédio é pequeno se comparado com as três outras unidades pesquisadas, porém é a única que apresenta ambiente confortável e acolhedor, talvez pelo seu tamanho reduzido.

O atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece nos dois períodos: matutino e vespertino. Cerca de 100 alunos participaram das avaliações externas e responderam ao questionário com as informações das quais é possível extrair os dados a seguir especificados:

a) Quanto à língua materna: (i) 97% dos estudantes falam a Língua Portuguesa e (ii) 3% falam outra língua, que não é o castelhano.

b) Quanto à própria etnia: 29% das respostas indicam que se consideram brancos; (ii) 08% negros; (ii) 35% pardos; (iii) 1% amarelo; (iv) 1% indígena e (v) 26% não declararam.

c) Quanto à inserção familiar: (i) 90% dos estudantes moram com as famílias constituídas por mãe e pai e (ii) 10%, com avós.

d) No que se refere aos bens de consumo as respostas foram as seguintes: (i) 74% das respostas indicam a falta de aparelhos de comunicação virtual (*tablet* ou computador); (ii) 58% têm TV a cabo e (iii) 87% contam com a rede de *wifi*.

e) Relatividade à privacidade, (i) 37% dormem em quarto separado e (ii) 51% têm local próprio para os estudos em casa.

f) Tempo de deslocamento para chegar à escola: (i) 66% chegam em menos de 30 minutos; (ii) 25% chegam entre 30 minutos e 1 hora e (iii) 9% demoram mais de 1 hora.

g) Meios de transporte (i) 53% a pé; (ii) 2% de transporte público; (iii) 22% de transporte escolar e (iv) 23% de carro.

h) Circunscrição administrativa da escola frequentada: (i) 77% frequentaram apenas a rede pública e (ii) 23% frequentaram as redes pública e privada.

i) Quanto ao abandono escolar: (i) 92% nunca se evadiram da escola; (ii) 07% já evadiram uma vez e (iii) 1% evadiu mais de uma vez.

As ilustrações a seguir contêm os dados consolidados.

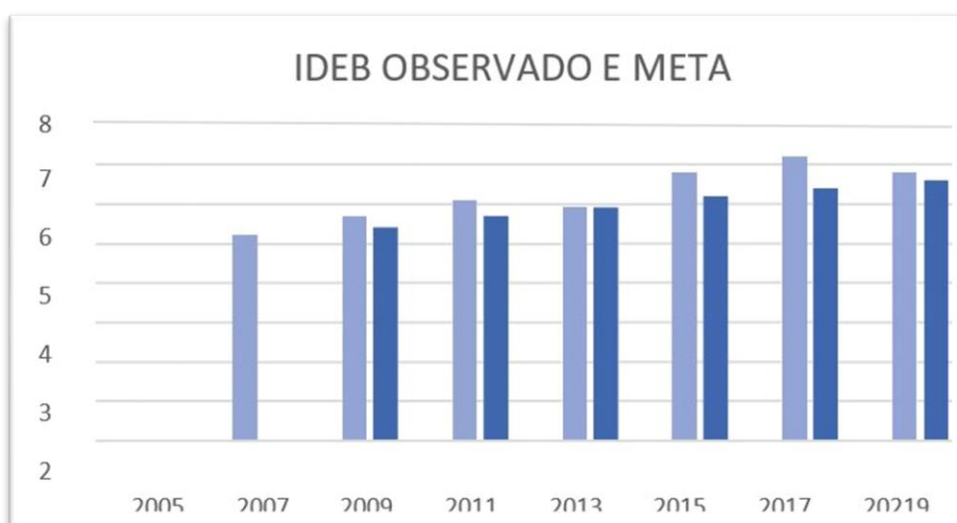
Figura 34¹⁰⁸
Resultados Ideb da Escola UC 1



Fonte: Site do INEP e Escola UC 1

¹⁰⁸ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1199395>.

Gráfico 16
Comparativo IDEB e Meta da Escola UC 1



Fonte: INEP

Quadro 9
Participação no SAEB – Escola UC 1

Participação no Saeb

Anos iniciais do ensino fundamental

		Anos iniciais (5º ano / 4ª série)	
		Matriculados	Participantes
Alunos			
Total	❶	119	106
Percentual em tempo integral	❶	0	0
Idade média	❶	10,2	10,2
Percentual de incluídos	❶	0	0
Percentual de não aprovados	❶	3,4	0

Fonte: Censo Escolar 2020

Quadro 10

Taxa de Aprovação no SAEB – Escola UC 1



Anos iniciais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação						Saeb				N
	1º	2º	3º	4º	5º	P	Matemática		Língua Portuguesa		
							Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2007	--	97,7	100,0	98,0	99,4	0,99	207,3	5,6	183,7	4,9	5,26
2009	--	99,4	100,0	100,0	99,5	1,00	218,8	6,1	195,2	5,3	5,69
2011	100,0	99,0	100,0	100,0	99,4	1,00	227,8	6,4	207,4	5,8	6,08
2013	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	221,2	6,2	206,5	5,7	5,94
2015	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	247,8	7,2	228,4	6,5	6,84
2017	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	251,0	7,3	243,1	7,1	7,17
2019	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	247,5	7,2	223,5	6,3	6,75

Fonte: Censo Escolar 2020.

4.4. Escola do Universo de Controle 2 (UC 2)

A Escola UC 2 localiza-se na Vila Rica, Zona Leste do município de São Paulo. Não foi possível recolher dados específicos sobre a formação docente ou o nível de relações existentes, pois a gestão não respondeu aos e-mails sobre a pesquisa, dessa forma todos os dados são do Portal da Transparência e do Censo Escolar, recolhidos no site do Inep.

O que se sabe, por viver na região, é que os estudantes usam uniforme que não são doados pelo poder público e sim adquiridos com recursos próprios pelos pais e/ou responsáveis, o que pode trazer pistas sobre o nível socioeconômico da clientela e/ou, talvez, o movimento de exclusão daqueles que não podem financiar a vestimenta procurando assim as escolas do entorno.

O prédio é térreo com ampla área verde com 11 salas de aula com atendimento em dois turnos matutino e vespertino, atendendo cerca de 650 estudantes. Apresenta sala de leitura, laboratório de informática, pátio coberto e descoberto, bem como quadra coberta. A parte administrativa conta com a secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores e sala da direção.

O corpo docente é composto por 31 professores, sendo 01 deles com especialização na Educação Especial, 01 especialista em Educação Indígena e 01 especialista na Educação das

Relações Étnico Raciais. Apenas 01 estudante faz parte da Educação Especial, este é atendido, em outra unidade educacional, no contraturno.

Dos 650 estudantes, 120 realizaram as avaliações externas e responderam aos questionários, indicando as seguintes informações:

a) Quanto à língua materna: (i) 98% dos(as) estudantes falam a Língua Portuguesa; (ii) 23% falam outra língua que não é o castelhano.

b) Quanto à assunção da própria etnia: (i) 37% das respostas indicam que se consideram brancos; (ii) 9% negros; (iii) 40% pardos e 14% não declararam.

c) Quanto à inserção familiar: (i) 91% dos estudantes moram com as famílias constituídas por mãe e pai e (ii) 9% com avós na mesma casa.

d) No que se refere aos bens de consumo, as respostas foram as seguintes: (i) 68% das respostas indicam a falta de aparelhos de comunicação virtual (tablete ou computador); (ii) 74% têm TV a cabo e 96% contam com a rede de *wi-fi*.

e) Relativamente à privacidade: (i) 34% dormem em quarto separado e 58% têm local próprio para os estudos em casa.

f) Quanto ao tempo de deslocamento para a escola: (i) 80% chegam em menos de 30 minutos; (ii) 17% chegam entre 30 minutos e 1 hora; 3% demoram mais de 1 hora.

g) No que diz respeito aos meios de transporte: (i) 30% a pé; (ii) 32% de transporte escolar; (iii) 28% de carro; 6% de transporte público e (iv) 4% outros.

h) No que se refere à circunscrição administrativa da unidade escolar: (i) 61% frequentaram apenas a rede pública e (ii) 39% frequentaram as redes pública e privada.

i) No que diz respeito à evasão escolar: (i) 91% nunca evadiram da escola; 9% já se evadiram uma vez.

Como já relatado esta foi a única unidade escolar em que não foi possível nenhum tipo de entrevista, como nas unidades Escola EU 1 e Escola UC 1, realizada presencialmente, nem mesmo com o auxílio de formulário *online*, na EU 2. Todos os dados foram coletados nos *sites* do Inep e pela observação direta de uma das pesquisadoras, que mora no entorno da unidade educacional. Dessa maneira, algumas informações podem perder seu caráter investigativo, por falta de maiores esclarecimentos, por parte dos envolvidos.

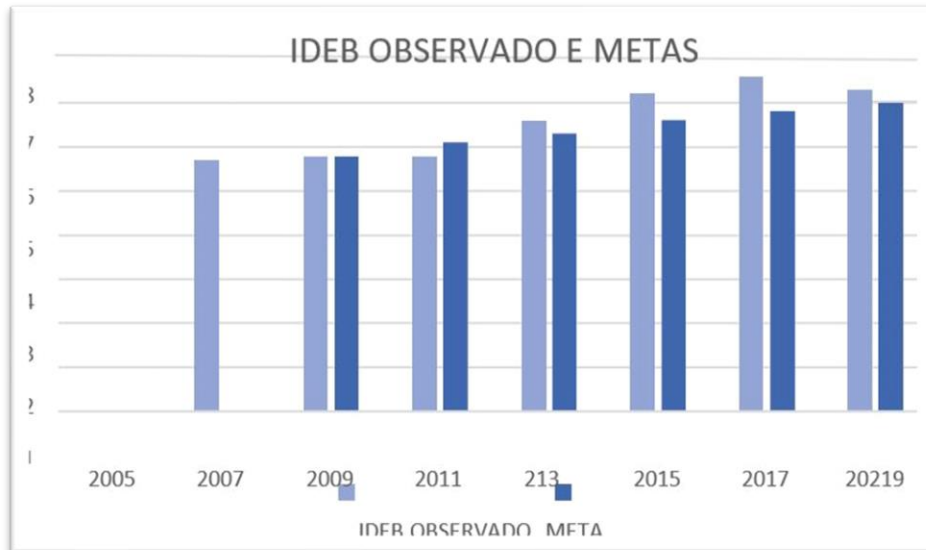
Os dados informados estão registrados nas ilustrações subsequentes.

Figura 35
Resultados do Ideb II – UC 2



Fonte: INEP

Gráfico 17
Comparativo IDEB e Meta – Escola UC 2



Fonte: INEP

Quadro 11

Participação no SAEB – Escola UC 2

Participação no Saeb			
Anos iniciais do ensino fundamental			
Alunos		Anos iniciais (5º ano / 4ª série)	
		Matriculados	Participantes
Total	1	120	115
Percentual em tempo integral	1	0	0
Idade média	1	10,1	10,1
Percentual de incluídos	1	0	0
Percentual de não aprovados	1	1,7	0

Fonte: Censo Escolar 2020.

Quadro 12

Taxa de Aprovação – Escola UC 2

Anos iniciais do ensino fundamental											
Ano	Taxa de Aprovação						Saeb				
	1º	2º	3º	4º	5º	P	Matemática		Língua Portuguesa		N
						1	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	1
2005	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2007	--	99,6	100,0	99,6	95,3	0,99	216,5	6,0	200,0	5,5	5,73
2009	--	100,0	100,0	100,0	95,9	0,99	223,2	6,2	198,5	5,4	5,83
2011	99,3	100,0	96,8	99,4	100,0	0,99	219,8	6,1	199,8	5,5	5,79
2013	100,0	97,4	100,0	100,0	100,0	0,99	240,9	6,9	225,8	6,4	6,67
2015	99,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	257,3	7,5	240,1	7,0	7,24
2017	100,0	100,0	100,0	99,1	100,0	1,00	268,5	8,0	246,6	7,2	7,57
2019	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	261,6	7,7	239,6	6,9	7,31

Fonte: Censo Escolar 2020

5. Análise das Categorias

Os dados recolhidos, resultados do IDEB, informações socioeconômicas do entorno e do perfil dos estudantes, a formação do corpo docente e a atmosfera” existente das relações

intra e extraescolares, foi possível listar cinco categorias de análise que subsidiarão a conclusão da pesquisa.

5.1. Contexto do Território

Com base na análise do contexto histórico e estrutural dos bairros, onde se localizam, as unidades educacionais apresentam infraestrutura adequada. Contudo, vale ressaltar que os(as) estudantes das quatro unidades educacionais analisadas têm pouco, ou nenhum acesso aos meios de lazer e entretenimento cultural, devido à falta dos equipamentos que atendem a essas demandas, nas regiões pesquisadas. São bairros que apresentam problemas de urbanização, de superpopulação e de segurança, mas que, mesmo comparados com outros bairros da cidade, nos quais os problemas estruturais, muitas vezes, chegam até a impedir o acesso dos(as) estudantes à unidade educacional, ainda podem ser considerados apropriados para moradia.

Desse modo, a pesquisa do contexto dos territórios aponta que, em termos sociais, não há evidência de possíveis impactos negativos desses indicadores nos resultados das notas dos estudantes.

5.2. Taxa de Aprovação

Os indicadores que impactam, ao inverso, o desempenho das unidades escolares pesquisadas no Ideb são suas taxas de aprovação e de evasão, colhidas no censo escolar. Já a nota do Ideb é obtida multiplicando-se a taxa de aprovação, que varia entre 0% e 100%. Na prática, se a média conquistada por determinada escola, em ambas as provas (Prova Brasil e SAEB), for 6 e a instituição tiver 70% de aprovação, seu IDEB será 4,2 ($6 \times 70\% = 4,2$), por exemplo.

Seguem-se, no Quadro 13, os dados da taxa de aprovação das quatro unidades educacionais pesquisadas neste estudo.

Quadro 13

Taxa de Aprovação das 4 Unidades Escolares Pesquisadas

ANO	EMEF Prof. ^a Áurea Ribeiro Xavier	EMEF Pres. Prudente de Moraes	EE Maria Prestes Maia	EE Eduardo Carlos Pereira
2007	0,99	0,91	0,99	0,99
2009	0,99	0,97	100,0	0,99
2011	0,99	0,96	100,0	0,99
2013	0,99	0,99	100,0	0,99
2015	100,0	0,97	100,0	100,0
2017	100,0	0,95	100,0	100,0
2019	100,0	0,99	100,0	100,0

Fonte: Censo Escolar 2020

A análise do quadro 13 revela que a EU 2 apresenta uma taxa de retenção maior, se comparada às demais escolas. Mesmo que ela tenha bons resultados nas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, seu Ideb estará comprometido. A unidade precisa, minimamente, repensar o tema da avaliação educacional na formação continuada oferecida aos docentes, a fim de reavivar as práticas à luz dos conceitos sobre critérios e instrumentos de avaliação.

As unidades educacionais EU 1 e UC 2 seguem certa linearidade em suas taxas; já a EE Maria Prestes Maia apresenta o maior índice de aprovação.

5.3. Proficiências

As proficiências são o resultado das notas obtidas nas avaliações e Língua Portuguesa e Matemática. A escala Saeb varia, dependendo da disciplina e da etapa escolar. As habilidades mais complexas em português estão concentradas nas pontuações que variam entre 325 e 350, no 5º ano, e, em Matemática, nas pontuações que variam entre 325 e 350, no mesmo ano.

Seguem-se os resultados das proficiências das quatro unidades educacionais pesquisadas registradas no Quadro 14.

Quadro 14
Taxa de Proficiência das 4 Unidades Escolares

Ano	UE 1		UE 2		UC 1		UC 2	
	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
2007	6,0	5,5	5,3	4,9	5,6	4,9	6,0	5,5
2009	6,2	5,4	6,0	5,6	6,1	5,3	6,2	5,4
2011	6,1	5,5	5,4	4,8	6,4	5,8	6,1	5,5
2013	6,9	6,4	-	-	6,2	5,7	6,9	6,4
2015	7,5	7,0	6,6	6,2	7,2	6,5	7,5	7,0
2017	8,0	7,2	-	-	7,3	7,1	8,0	7,2
2019	7,7	6,9	6,7	6,2	7,2	6,3	7,7	6,9

Fonte: INEP

Os dados revelam que todas as unidades educacionais tiveram queda nas proficiências nos anos de 2017 e 2019, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática – fenômeno que merece um estudo mais aprofundado. Também em todas as unidades educacionais as proficiências em Matemática superam as de Língua Portuguesa – um dado precioso para as equipes no que diz respeito à promoção de ações formativas em Língua Portuguesa com os docentes.

As escolas EU 1 e UC 2 apresentaram as mesmas proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática, no ano de 2019.

A escola UC 1 tem seus resultados aproximados aos das unidades UE 1 e UC 2.

A unidade EU 2 apresenta as menores proficiências, mesmo não se distanciando tanto das demais.

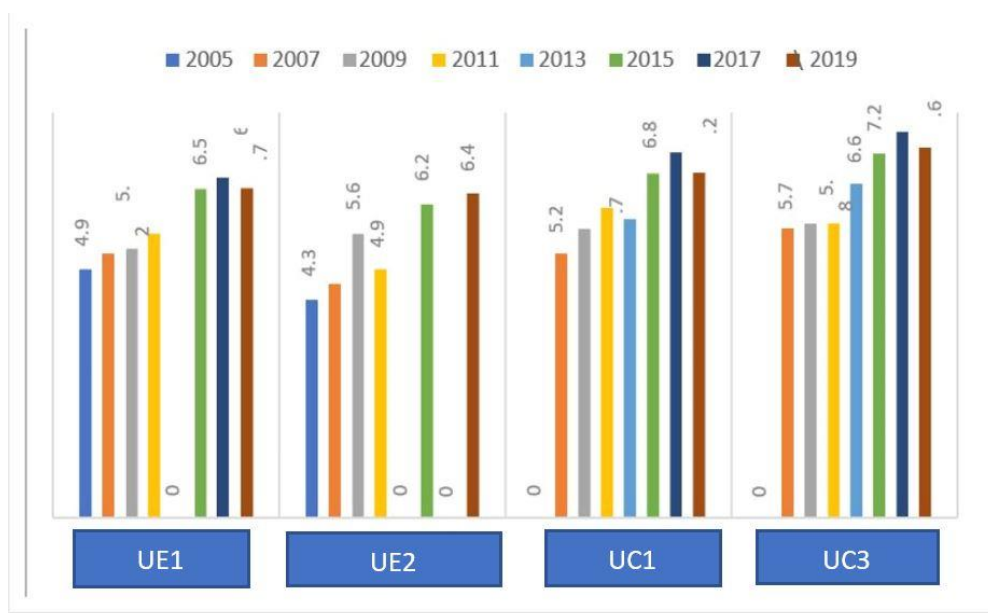
Considerando os dados das quatro unidades educacionais é possível a construção do seguinte quadro de comparação usando apenas as escalas finais:

Quadro 15
Comparativo Escalas Finais das Unidades Escolares Pesquisadas

ANO	ESCOLA UE 1	ESCOLA EU 2	ESCOLA UC 1	ESCOLA UC 2
2005	4,9	4,3	-	-
2007	5,2	4,6	5,2	5,7
2009	5,3	5,6	5,7	5,8
2011	5,6	4,9	6,1	5,8
2013	-	-	5,9	6,6
2015	6,5	6,2	6,8	7,2
2017	6,7	-	7,2	7,6
2019	6,5	6,4	6,8	7,3

Fonte: INEP

Gráfico 18
Comparativo - Escalas Finais das Unidades Escolares Pesquisadas



Fonte: INEP

Com o quadro 15 e o gráfico 18, é possível tecer as considerações:

- a) A série é interrompida no mesmo ano, nas escolas de mesma rede, em 2013.
- b) Nas unidades da rede municipal, com exceção do ano de 2017, em que a EMEF EU 2 não teve número de estudantes suficientes para divulgação dos dados, e, no ano de 2005, com as unidades da rede estadual.
- c) O ano de 2019 foi marcado por queda nos dados de todas as unidades educacionais, o que precisa ser melhor investigado. Pode, por exemplo, ter ocorrido algum fator externo que interferiu nas unidades da rede municipal e estadual.
- d) As escolas da rede estadual apresentam notas maiores, se comparadas com as unidades da rede municipal, mesmo contando com menos recursos estruturais e horário reduzido de formação continuada para os docentes (em média os docentes da rede municipal têm 11h/a semanais para formação em contrapartida; os docentes da rede estadual contam com apenas 2h relógio semanais).
- e) A unidade educacional que atende o maior número de estudantes da Educação Especial tem o menor indicador; na mesma proporção em que a unidade com menor número de estudantes com deficiência tem os maiores índices, esta relação precisa, também, ser melhor investigada.
- f) As unidades de mesma rede têm indicadores aproximados e distanciados se comparados às unidades da outra rede.

5.4. Perfil dos Estudantes

Relativamente à caracterização social e econômica dos estudantes, é possível afirmar que, em nenhuma das quatro unidades educacionais, os(as) estudantes vivem em situação de alta vulnerabilidade. São oriundos de famílias de pais e/ou responsáveis trabalhadores com remuneração que garante o sustento básico dos familiares, haja vista as informações colhidas nas respostas do questionário que antecede a avaliação externa.

Os dados indicam que os estudantes não têm acesso à internet via *tablet* ou computador, mas, em 90% dos casos, fazem uso de banda larga e, cerca de 70%, de TV a cabo. Em todas as unidades, mais de 50% dos(as) estudantes têm lugar adequado para estudar e cerca de 30% deles têm quarto próprio. A maioria dos estudantes mora próximo à escola e se deslocam a pé, ou de carro (cerca de 80% dos estudantes encontram-se em uma dessas circunstâncias). Os demais utilizam transporte escolar ou transporte público. Dos que vão a pé, são acompanhados pelos pais e/ou responsáveis – na maioria das vezes, são os avós que assumem essa responsabilidade.

Quando indagados sobre a própria trajetória na escola pública, cerca de 70% responderam que sempre frequentaram apenas a escola pública, e 40% vivenciaram parte da vida escolar na rede privada. A evasão também é baixa: próxima de 90% dos(as) estudantes nunca evadiram; 7% apenas uma vez e cerca de 3%, mais de uma vez. Muitas vezes, ela deve ser debitada na conta das mudanças excessivas, principalmente para outros estados, movimento pelo qual as famílias buscam retornar às origens, à terra natal e as crianças acabam perdendo o ano letivo.

Nas unidades da rede municipal, o atendimento aos(às) estudantes da Educação Especial é obviamente maior, considerando a formação dos docentes e o projeto estruturado da Sala de Recurso e Multimeios (SRM), encontrado em quase todas as unidades educacionais da rede. Este projeto teve origem na gestão de Luísa Erundina, tendo como secretários de Educação Paulo Freire e, em seguida por Mário Sérgio Cortella. Ao contrário da rede estadual, em que existem poucas unidades próprias para esse atendimento, sempre no contraturno. Neste sentido, há consenso entre as famílias a ideia de que a rede municipal tem maiores condições de atender às especificidades de seus filhos e filhas.

5.5. Formação Docente

No que tange à formação docente, a rede municipal oferece um formato de formação continuada que se integra na jornada de trabalho. Todos os anos, os docentes podem escolher entre uma jornada de 30 horas semanais – em que o professor tem 25h/a com os estudantes, 3h/a semanais para planejamento e registro da gestão pedagógica na unidade educacional e mais 2h/a para cumprir em qualquer outro lugar (já prevendo planejamento em casa) – ou outra jornada de 36h/a semanais também com 25 h/a com os estudantes; 8h/a para planejamento e composição dos registros na unidade educacional, 3h/a para organização das atividades para progressão das aprendizagens dos estudantes e mais 2h/a para cumprir fora da escola. Cumpre destacar que todas as horas da jornada são remuneradas.

Aos docentes da rede estadual a formação continuada resume-se a 2 horas/relógio semanais, de forma coletiva, para tratar das ações da unidade, como projetos e demais atividades pedagógicas. Os docentes realizam, muitas vezes, seus planejamentos e correções fora da unidade educacional, em horário não remunerado.

Analisando os dois formatos de formação continuada, é simples perceber o quanto os profissionais da rede municipal têm maiores oportunidades para a autoformação, formação em equipe e a construção de planejamentos e registros que possam alicerçar intervenções que levem às progressões das aprendizagens dos estudantes.

É, certamente, pertinente afirmar que a rede que oferece maiores recursos aos estudantes, com equipamentos e ambientes apropriados, e aos docentes, o formato de formação continuada de forma remunerada, apresente os melhores índices na avaliação externa. Porém, não é isso que acontece. De fato, os maiores índices são das unidades educacionais que apresentam a menor formação docente e um trabalho mais aproximado à uma proposta mais conservadora e “conteudista”. Uma hipótese para esta aparente contradição poderia ser debitada na conta de outro fator: maior atendimento de estudantes da Educação Especial. Entretanto como já foi dito, é apenas uma conjectura não confirmadas por estudos científicos e seu desvendamento ultrapassa os limites desta dissertação.

5.6. “Atmosfera” Escolar

A pesquisa de que resultou esta dissertação examinou, além dos dados do Ideb, os PPPs das unidades educacionais, realizando, também, uma breve entrevista com as equipes gestoras. Neste percurso foi possível tecer algumas considerações a respeito da “atmosfera” escolar em

cada uma das unidades educacionais. O estudo sobre a “atmosfera” escolar e seus impactos na aprendizagem dos estudantes parece ser tema ainda inédito nos estudos sobre avaliação educacional. Diante das singularidades de cada unidade educacional, especialmente quanto a seus “ambientes sociais” – construídos na teia das relações de seus estratos e membros e tendo em vista a formulação e a execução solidárias de determinadas metas coletivas – certamente é fator importante que se soma à formação inicial e continuada docente e à organização da gestão para o impacto positivo nos resultados obtidos nas institucionais internas e externas, bem como nas taxas de aprovação dos (as) estudantes. Reconhecer esta espécie de “cultura escolar”, forjada na base das mencionadas relações, bem como os conceitos fundantes do aparato conceptual e vivencial deve ser fundamental para a qualificação dos desempenhos escolares em todos os sentidos, reverberando-se, evidentemente, nas notas das proficiências e das taxas de aprovação.

Numa espécie de metapesquisa, as dimensões escolhidas que ancorariam a “atmosfera” escolar seriam: as condições físicas de infraestrutura, a gestão democrática, a e o trabalho coletivo participativo.

Nas quatro unidades educacionais foi possível identificar a excelente manutenção predial, com paredes limpas e bem pintadas, vidraças com ventilação adequada, uso de cortinas e ventiladores em todas as salas, ambientes preservados e sem sinais de vandalismo, banheiros limpos e com utensílios necessários sempre à disposição, sem falar da organização do espaço para cumprimento dos protocolos de saúde no período da pandemia da COVID-19, por exemplo, com álcool gel em todos os ambientes.

Quanto à gestão, como já mencionado, nas unidades municipais as equipes são novas e estão em processo de consolidação de suas relações com o grupo docente e com os demais funcionários. Já nas unidades da rede estadual, as equipes gestoras estão há mais tempo na direção das escolas e já realizam um trabalho contínuo e duradouro.

Sobre a participação e trabalho coletivo, foi possível perceber que, na EMEF UE 1, a relação de colaboração não ultrapassa os limites do ano da turma, ou seja, os profissionais se aproximam-se devido à necessidade de trabalharem com a mesma orientação pedagógica, por lecionarem no mesmo ano do ciclo, enquanto a relação com professores de outras turmas de anos diferentes é bem mais delicada e apenas cordial.

Já na EMEF EU 2, o trabalho é mais colaborativo, mas não pode ser considerado como coletivo, pois os docentes se juntam em ações específicas, principalmente quando se trata de projetos que culminam em algum evento ou ação social; no dia a dia, são profissionais que também preferem o trabalho isolado.

Na EE UC 1, o trabalho colaborativo e a coletividade são as marcas do grupo que organiza todo seu planejamento e mediações pedagógica sempre em grupo, com a atuação de todos os envolvidos com a turma. É uma forma democrática e que fortalece as tomadas de decisão, bem como favorece o reconhecimento do trabalho de cada um por todos e por todas.

Na EE UC 2, os professores são muito comprometidos²⁴. A unidade trabalha com projetos interdisciplinares que envolvem todos, inclusive, a comunidade que, sempre que é solicitada, participa. Contam com contadora de histórias, que realiza várias atividades interativas, sempre envolvida com o currículo e contemplando as habilidades de todos.

6. Considerações sobre a Análise dos Dados e Contextos

A princípio, a metapesquisa aparentava certa simplicidade, pois “a comanda” era a de analisar os dados do Ideb de unidades educacionais das três redes de ensino (municipal, estadual e privada) e, a partir deles, tecer considerações sobre os resultados encontrados. Ao longo da pesquisa foi possível compreender que essa análise não era um procedimento simples, haja vista a complexidade dos elementos que se entrelaçam e que compõem os resultados do Ideb. Além disso, foi importante avaliar o quanto cada um desses elementos precisou passar por estudos mais aprofundados, qualificando-os à luz das especificidades de cada unidade, inseridas em territórios diferenciados, com equipes compostas de forma ímpar e com perfis de estudantes também variados.

Nesse contexto, o primeiro passo da investigação foi realizar a escolha das unidades educacionais. Como já mencionado, o estudo objetivou unidades que pudessem representar a rede de ensino municipal, a estadual e a privada. Entretanto, ficou claro que as unidades da rede privada não são obrigadas a participar das avaliações e aquelas que participam não têm seus dados divulgados, alegando número insuficiente de participantes. Esta afirmação causa, no mínimo, estranhamento, na medida em que se tem, na cidade de São Paulo, unidades educacionais com número robusto de estudantes de escolas mantidas pela iniciativa privada, que, certamente, poderia promover a divulgação desses dados. Após ter descartado a presença de unidades da rede privada, foi necessário estabelecer os critérios de escolha das unidades municipais e estaduais, seja para o universo experimental, seja para o de controle. Considerando a falta de uma determinada rede, indicar apenas uma mostra de rede municipal e uma da estadual poderia tornar o estudo um tanto quanto empobrecido. Neste sentido, optou-se por analisar duas unidades de cada rede pública que apresentassem condições semelhantes, pois era

necessário igualá-las tanto quanto possível, nas variáveis que poderiam causar ruídos na interpretação dos resultados.

Nas quatro unidades educacionais pesquisadas o contexto territorial não oferece grandes variações: os(as) estudantes têm livre acesso às escolas, sem riscos à própria segurança com transporte (moram próximos da unidade); são membros famílias com renda que permite vida digna diante dos encargos sociais, considerando o questionário respondido pelos responsáveis dos(as) estudantes.

A “atmosfera” escolar pode ter sido um diferenciador que promoveu repercussão nos dados. Para dar um exemplo, a queda dos resultados em uma das unidades se deveu, presumivelmente, à troca da equipe gestora, que promoveu mudanças estruturais na gestão do trabalho educacional e pedagógico. Neste caso, os resultados da análise foram relativizados, por causa deste fator externo às variáveis de que derivaram as hipóteses desta dissertação que, certamente, provocou “ruídos” nos resultados da pesquisa.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental foram o foco das análises, tendo em vista que as unidades estaduais não oferecem os anos finais à comunidade, diferentemente das unidades municipais. Contudo, um fator importante que deve ser destacado é que as unidades da rede municipal atendem também os anos finais do Ensino Fundamental e seus dados interferem na composição final dos resultados, o que pode também justificar a diferenciação entre as unidades da rede estadual. Outro critério basilar foi trazer unidades da mesma região para que fosse possível intensificar e focar as análises nas questões internas e específicas de cada unidade, questões inseridas, fundamentalmente, em seus projetos políticos pedagógicos. Com isso, as categorias de análise se consolidaram em: contexto territorial, Ideb (proficiência e taxa de aprovação), perfil dos estudantes, formação docente e “atmosfera” escolar.

Nas quatro unidades foi possível identificar que, nas unidades da rede estadual as equipes estão mais bem consolidadas e trabalham de forma colaborativa e cooperativa; estão juntas por muitos anos. Já nas unidades da rede municipal, a rotatividade dos recursos humanos é maior o que pode ter deflagrado maior fragilidade na consolidação das relações de afeto e confiança entre pares.

O estudo apontou que as unidades escolares estudadas apresentam índices elevados e que já atingiram a meta básica dos países desenvolvidos de 6 pontos até 2021, contudo, foi surpreendente analisar os dados que foram desvelados, quando feito o estudo mais crítico e pontual de cada uma das categorias, em cada uma das unidades escolares.

Uma constatação importante, que também precisa ser melhor investigada e que foi revelada na pesquisa, é que as unidades com menor atendimento de estudantes da Educação

Especial, mesmo com menos recursos, têm os melhores resultados, quando comparadas com a unidade com maior atendimento dessa demanda, mesmo quando considerada como referência na acessibilidade e na receptividade desses(as) estudantes e de suas famílias na região.

A questão da formação continuada em serviço também parece ser um elemento precioso e que provoca bons questionamentos. As unidades da rede municipal, em comparação com as da rede estadual, apresentam a formação continuada em serviço, na qual o professor tem horário de estudo remunerado e com ascensão no plano de carreira, diferentemente dos professores da rede estadual, que não gozam do mesmo direito. Todavia, os índices das unidades estaduais são mais elevados e, neste estudo, não se pode apresentar as questões socioeconômicas como justificativa, pois as quatro unidades vivenciam realidades semelhantes. As únicas situações que podem ser pontuadas como alegação são: a) o atendimento ou a falta de atendimento dos estudantes da Educação Especial; b) os resultados dos anos finais que podem impactar na nota final da unidade como um todo e, conseqüentemente, dos anos iniciais; c) a necessidade de ampliação dos estudos sobre instrumentos e critérios de avaliação; d) a falta de conhecimento sobre o uso das tecnologias por parte da equipe docente; e, e) a “atmosfera” escolar.

Por estar situada em um bairro em que os índices de vulnerabilidade social são mais baixos, mas, os estudantes têm apoio da família na continuidade de seus estudos, na EMEF UE 1, as condições socioeconômicas parecem não ser preponderantes para o alcance de resultados nas avaliações. A unidade apresentou uma queda no índice, de 2017 para 2019, de 6,7 para 6,5, sem falar nos 4 estudantes, dentre 100, que não foram aprovados. A proficiência de Língua Portuguesa foi de 236,01, o que caracteriza nível 5 na escala do Saeb (o estudante consegue identificar, reconhecer, inferir, diferenciar e interpretar textos de gêneros diferenciados); teve proficiência 240,73 em Matemática, o que indica também o nível 5 na mesma escala (o estudante é capaz de localizar, reconhecer, determinar, converter, estimar e resolver problemas do campo aditivo). Diante da crescente progressão observada nos anos anteriores, é possível afirmar que questões de ordem externa às hipóteses desta dissertação impactaram os resultados. O grupo de professores vem, há alguns anos, trabalhando juntos; porém, ficaram algum tempo sem direcionamento contínuo com mesma equipe administrativa e pedagógica. A chegada da nova equipe gestora causou impactos relacionais profundos que desequilibraram o cotidiano do grupo, o que pode ter causado um enfraquecimento e mal-estar na “atmosfera” escolar, refletindo-se na queda dos resultados.

Foi possível identificar que mesmo a proficiência em Matemática sendo mais alta que a de Língua Portuguesa, essa diferença não se altera no nível da escala do Saeb (nível 5). Na relação de aprendizado com os estudantes da rede estadual e federal, 78% dos estudantes da

unidade estão no nível adequado de aprendizagem, contra 69% dos estudantes do estado e 57% dos estudantes da União. Ou seja, mesmo com a queda no indicador, a unidade ainda pode ser considerada adequada quando comparada com os resultados das demais escolas. Desse modo, parece as questões relacionadas com a “atmosfera” clima escolar da EMEF UE 1 são nevrálgicas para a consolidação de um estado de colaboração e cooperação entre os membros da comunidade escolar e, conseqüentemente, para a progressão das aprendizagens dos(as) estudantes.

A EMEF UE 2, também, tem localização privilegiada, o que pode favorecer as aprendizagens dos estudantes. Mas, esta hipótese deve ser submetida à reflexão em outra pesquisa, pois são as questões esta dissertação se limitou a verificar o impacto da divulgação dos resultados negativos, pela “Grande Imprensa”, do desempenho de estudantes de escolas públicas em exames nacionais. A unidade ultrapassou a meta de 6,2 para 6,4, em 2019, para 6,7 e, em um universo de 100, apenas 1 estudantes não foi aprovado. A proficiência de Língua Portuguesa apontou 220,06, o que caracteriza nível 4 na escala do Saeb; já a proficiência em Matemática foi de 234,41 (nível 5 na mesma escala), indicando que o estudante é capaz de localizar, reconhecer, determinar, converter, estimar e resolver problemas do campo aditivo. Diante da crescente progressão observada nos anos anteriores, é possível afirmar que a diminuição da taxa de reprovação foi preponderante para a consolidação dos dados.

A E.E. UC 1, com sua localização também privilegiada, parece que as condições socioeconômicas não interferem nos resultados. A unidade atingiu a meta para 2019, de 6,6 para 6,8, com todos os(as) estudantes aprovados. A proficiência de Língua Portuguesa conquistou 223,51, o que caracteriza nível 4 na escala do Saeb; já a proficiência de 247,50, em Matemática, corresponde ao nível 5 na mesma escala (estudante é capaz de localizar, reconhecer, determinar, converter, estimar e resolver problemas do campo aditivo). Com os dados das proficiências foi possível perceber o quanto a taxa de aprovação colaborou para o crescimento do índice. Porém, a equipe precisa ficar alerta, pois o nível da escala de proficiência em Língua Portuguesa está abaixo das demais unidades educacionais, o que, certamente, requer investimentos na formação docente nesta área e providências nos demais indicadores mencionados nesta dissertação. Uma situação que também foi apontada pela equipe gestora dessa unidade escolar foi a resistência dos docentes em trabalhar com a tecnologia. Este é um fato que poderá vir a impactar as aprendizagens dos estudantes nos próximos anos, tendo em vista as condições impostas pela pandemia da Covid-19 e a obrigatoriedade do uso das plataformas de ensino à distância.

Por último, mas não menos importante, a E. E. UC 2 apresentou os melhores resultados no Ideb. Também, bem localizada e sem o atendimento de famílias em estado de vulnerabilidade social, a escola apresenta um trabalho que beira à elitização e ao conservadorismo, mantendo procedimentos considerados, atualmente, como excludentes, devido à obrigatoriedade do uso de uniformes, que não são cedidos pelo poder público. Outro elemento que revela o trabalho seletivo é a falta de estudantes da Educação Especial. Considerando que a unidade tem professores habilitados e acessibilidade predial, fica confuso não ter esse tipo de oferta, já que, certamente, há demanda na região. A unidade atingiu a meta para 2019, porém caiu, no seu último resultado, de 7,6 para 7,3, mas, também logrou aprovação total dos(as) estudantes. A proficiência de Língua Portuguesa registrou 239,60, o que caracteriza nível 5 na escala do Saeb (estudante consegue identificar, reconhecer, inferir, diferenciar e interpretar textos de gêneros diferenciados); e proficiência 261,59, em Matemática, o que indica o nível 6 na mesma escala – melhor resultado entre as demais unidades. Com os dados das proficiências foi possível perceber o quanto o trabalho em Matemática se destaca e, transparecendo a necessidade de maiores esforços na formação continuada docente em Língua Portuguesa.

Este estudo vai caminhando para o final, com o entendimento dos seguintes aspectos:

a) Cada escola tem a sua meta, que está diretamente condicionada por questões sobre a “cultura escolar”, a formação docente e o perfil socioeconômico dos estudantes. b) É urgente e necessário que as equipes da comunidade educacional possam promover ações que fortaleçam a gestão democrática, com a participação de todas e todos nas tomadas de decisão.

c) A formação continuada precisa atender às necessidades de cada unidade e não “descer de paraquedas” sobre a escola, vindo dos órgãos centrais, configurada de maneira homogênea.

d) As escolas precisam atender a todos e a todas de forma equitativa e inclusiva, a fim de promover a igualdade educacional, por meio de uma educação de qualidade, pautada nos princípios da educação integral.

e) As equipes precisam romper os desafios do uso das novas tecnologias, a fim de ajudar, cada vez mais, a evolução da aprendizagem dos estudantes.

Se a pesquisa científica, em outras áreas do conhecimento, como a realizada por pesquisadores em Saúde, Informática, Engenharias, entre outras, é fundamentalmente um empreendimento coletivo, esta meta-pesquisa (avaliação da avaliação) em Educação, também pretendeu demonstrar a importância de se reconhecer mais explicitamente, a necessidade de equipes interdisciplinares de pesquisa, para que se possa obter reconhecimento da comunidade científica às pesquisas realizadas no campo da Educação.

7. Os Fios de Ariádne

Estima-se que a Civilização Minóica – termo derivado de Minos – viveu seu apogeu por volta dos séculos XXX a XVI a.C. e que a mitologia do Labirinto do Minotauro foi a forma encontrada pelo povo grego de transformar a história da talassocracia cretense, que penalizou e submeteu os mais jovens da Grécia, que viraram mão de obra escrava da acumulação estrangeira. Disposto a liquidar com o Minotauro do labirinto, Teseu, filho do rei grego, só conseguiu realizar essa façanha porque contou com a habilidade, sabedoria, técnica e estratégia de uma mulher, Ariadne, filha do próprio Minos, rei de Creta. Consciente de que para vencer a arquitetura seria necessário elaborar uma linha de vida, Ariadne desfiou seu próprio manto, para que este fio orientasse um caminho seguro para entrada e saída do labirinto.

Os fazedores de políticas públicas erguem arquiteturas para aprisionar alunos em problemas que seriam mais fáceis de serem resolvidos se a comunidade que compõe as escolas fosse valorizada (professoras, coordenadores pedagógicos, diretoras), os verdadeiros fazedores de políticas públicas no cotidiano. Assim como Ariadne, observados nas unidades escolares do universo experimental e de controle, bem como nas escolas da metapesquisa, revelaram domínio sobre os labirintos que cercam os(as) estudantes. Entretanto, sua autonomia só vai até onde o PPP, elaborado por eles, consegue vigorar, mesmo que suas condições de trabalho e suas longas jornadas não representem o que a OCDE preconiza como sendo o necessário para a oferta de uma educação de qualidade.

Já a cobertura feita pela “Grande Imprensa” sobre a avaliação educacional em larga lembra outra figura mitológica: a Medusa, que transforma em pedra (paralisa) todos os que a observam.

Nesta pesquisa dentro da pesquisa, é possível inferir algumas conclusões, de que a EMEF UE 1 apresenta um bom resultado na nota do Ideb, mas poderia ser melhor se houvesse um melhor clima de condução de trabalhos entre a gestão escolar e o corpo docente, de forma a serem mais integrados. Percebe-se uma situação de disputa e a falta de confiança ainda é muito presente e muito latente. Os dados são bons se comparado aos de outras escolas, mas o que impede de ser melhor é o clima amistoso.

No que se refere a EMEF UE 2 percebe-se que o que falta é um trabalho mais aproximado entre os professores. O trabalho docente apresenta-se de forma desarticulada. Quando há projetos generalizados, como por exemplo, festa junina e mostra cultural, há uma união, uma ajuda mútua. Mas percebe-se uma ajuda mais colaborativa e não cooperativa. Compreende-se aqui que a forma cooperativa é quando todos estão trabalhando para um

objetivo comum e ajuda colaborativa é quando um ajuda o outro, mas cada qual com seu trabalho. Não há a integração dos projetos para um mesmo objetivo coletivo. O trabalho pedagógico percebido nesta escola, apresenta-se como pequenas ilhas isoladas que se ajudam mutuamente. Entende-se que este fator possa influenciar os dados nas avaliações, pois docentes alfabetizadores não compartilham com docentes do ciclo interdisciplinar e por sua vez, é o ciclo interdisciplinar que realiza a prova SAEB, que é a prova que vai para o indicador. O estudo nesta escola revela que este elemento de integração entre os professores não corrobora positivamente os resultados dos dados.

Na EE UC 1 os dados revelados eram muito positivos, porém houve um fator em específico que vem se alastrando desde 2013, que culminou com uma grande queda na nota em 2017, por conta de muitas aposentadorias e professores que não eram fixos na unidade escolar que lecionam nessas turmas que fariam a avaliação externa em 2017. Conforme relato do diretor dessa escola é muito nítido a queda dos dados por causa dessa trajetória vivenciada por esses estudantes. É um grupo coeso e coerente em suas ações, mas que sofreu com muitos desligamentos de docentes ao mesmo tempo neste período.

E, por fim, na EE UC 2, percebe-se que é um grupo que apresenta um discurso muito articulado, um grupo que tem os dados positivos porque tem um excelente trabalho. Contudo percebe-se um grupo excludente, discriminatório. Não se percebe famílias em situações de vulnerabilidade. Percebe-se que este fator se dá por conta de alguns destaques: há na escola a obrigatoriedade do uniforme, as proposições de atividades, que compõe uma série de ações que transmite uma cultura instituída que é elitista. Por sua vez, estudantes e famílias que não se encaixam nesse perfil elitista, que apresentam grande dificuldade de aprendizagem, acabam migrando para outras escolas, no entorno, o que faz com os dados desta escola sejam sempre altos.

Aqui torna-se necessário reafirmar que a análise dos dados por si só, não pode de forma alguma ser fria ou inóspita de leitura dos fatos. Com a prática democrática e dialógica da qualificação coletiva dos dados avaliativos, é possível estabelecer e consolidar um ambiente cooperativo que favorece vários fatores, culminando nos resultados que serão obtidos.

Entende-se por necessário a importância da qualificação dos dados no processo de intervenção da gestão docente que, de fato, reverbera na ressignificação e regulação das práticas escolares na progressão das aprendizagens e que este processo aconteça em um ambiente pautado na gestão democrática, dialógica e transformadora.

Dados os fatores, a qualificação e a ressignificação, estes podem ser propositores para uma nova ação, à qual na perspectiva freiriana afirmaríamos tratar da ação-reflexão-ação.

Com essas considerações, a pesquisa espera demonstrar que a “verdade” midiática remete mais a uma tentativa de criar um “mito”, de desqualificação das crianças e adolescentes brasileiros, pela manutenção da reprodução dos resultados, por *rankings* de “melhores” e “piores”. Esta industrialização da informação cria o falso simbolismo de que nada muda, de ano para ano, favorecendo a consagração de um fato irreal, mesmo que o processo de escolarização seja contínuo e em constante transformação. Apurou-se que nas matérias analisadas pela autora desta dissertação, que as narrativas tendem à superficialidade e fragilidade sobre o tema da avaliação da educação, que produz índices de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A URGÊNCIA DE OUTROS *HABITUS*

Segundo outro “minos”, o jornalista e escritor Mino Carta, “a mídia contribui de forma decisiva para a afirmação da Casa Grande” (FUP, 2017, *online*). Para Claudio Abramo, “um homem é feito da infância, aperfeiçoado na adolescência e cristalizado na idade madura” (1988, p. 41). E Rubem Alves, afirmou:

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria (1994, p. 14).

Como visto nesta dissertação, a sanção simbólica gerada pela “verdade” de que é natural violar o direito de crianças e adolescentes por estudarem em escolas públicas, por não terem aprendido a lição, ou, pior do que isto, por estudarem em escolas “piores”, porque não têm dinheiro para pagar escolas “melhores”, ou ainda, porque são vulneráveis e, por serem vulneráveis, são despidas de habilidades, conforme comprovações dos índices fornecidos pelo Inep. No entanto, apesar de ser quase consensual, ela entristece e revolta os(as) estudantes que são seu alvo. Para eles(as), o consenso é outro: “Para a mídia, tudo que é público é ruim” (aluna do universo de controle). Na mídia e na sociedade, como uma derivação deste consenso todas as pessoas que trabalham, estudam ou são beneficiadas por um serviço público, também não são dignas de respeito.

Na revisão de literatura do Capítulo I desta dissertação, viu-se que a *Folha de S. Paulo* não objetiva o público-alvo usuário de redes de ensino públicas, por não terem capital intelectual e econômico. No entanto, isto é *fake*, porque professores e alunos de escolas públicas das unidades escolares pesquisadas leem jornais e fazem uso pedagógico desses periódicos. A familiaridade é tão grande, que professores da EMEF e da EE, dos universos experimental e de controle mencionaram nomes de repórteres cuja redação é adstrita à discriminação e à produção classificatória das “piores” e das “melhores” escolas. Diferentemente do que a direção do jornal imagina, professores leem este e outros jornais.

Para Eugenio Bucci: “As democracias sólidas têm uma regulação forte da comunicação. [...] [Se] Isso funciona em todos os setores da economia o Brasil poderia regular também esse setor do mercado de forma mais competente” (2022, *online*). A legislação que permite a criação de conglomerados midiáticos sob domínio de famílias; de políticos que exercem cargos no Poder Executivo e de igrejas que limitam a liberdade de expressão de seus fiéis e querem limitar a de jornalistas, deveriam ser mais bem fiscalizadas, pois, neste caso, produzindo “verdades” inatacáveis, acabam adquirindo e acumulando um poder incalculável.

Tem sido muito atual a discussão sobre a confusão estabelecida entre liberdade de expressão – fundamentalmente necessária em uma democracia – e a manipulação de informações com objetivo de acumular poder, fazendo uso, no limite, de notícias mentirosas, as chamadas *fakes news*. Ora, as notícias falsas não fazem parte da imprensa livre, mas, ao contrário, representam sua própria negação. Quando meios de comunicação comerciais viram grandes conglomerados, ao invés deste fortalecimento econômico favorecer a produção de notícias com qualidade informacional, posto que do ponto de vista técnico, uma incrível pirotecnia (uso de câmeras potentes, gráficos, animações etc.), seu repertório tecnológico acaba reproduzindo matérias tão verossímeis que carecem da verdade objetiva. Como visto em reportagens sobre as avaliações educacionais em larga escala.

Tampouco o controle social é capaz de monitorar este tipo de mídia, pois “eles (a mídia) mostram a verdade que se desenrola na frente das câmeras”. De novo, ao invés de fortalecer a democracia – fundada na decisão das maiorias e, ainda assim, respeitando o direito das minorias –, a mídia que deveria gerar antídotos contra o veneno das autocracias públicas e privadas, acaba fortalecendo a burocracia estatal e a tirania do capital improdutivo, impactando, no caso, mais diretamente desta dissertação, na saúde emocional de crianças e adolescentes.

Tanto para os alunos do universo de controle, quanto para os do universo experimental a *Folha de S. Paulo* é um dos veículos que, com maior frequência, mais detrata a escola pública. Na Zona Leste da capital paulista, esta liderança é acompanhada pela conduta pejorativa da Record TV e da R7 e, na Zona Sul, pela Rede Globo e pelo G1.

Já o Grupo Globo “bate e assopra”, conforme o ditado popular estudantil. Se o jornalismo impacta negativamente - como observado pelos alunos -, por outro, mantém ações de responsabilidade social de excelência, como o *Criança Esperança*, TV Futura, no entanto, estas contribuições não foram sequer lembradas pelos alunos impactados pela conduta de suas reportagens sobre alunos que “estudam na pior escola, segundo Ided”.

Uma porcentagem pequena de alunos, mencionou a TV Bandeirantes. Porém, a partir de material disponibilizado pela emissora, também disponível no *Youtube* pode-se constatar

que a linha editorial do “Jornal da Band”, em nenhuma matéria veiculada sobre os resultados do Ideb, os alunos das escolas públicas tiveram suas imagens maculadas. A abordagem enfatizava os bons exemplos e criticava o governo pelo descaso com a educação. Sintomaticamente, esta foi a única emissora que respondeu ao pedido da pesquisa de que resultou esta dissertação.

É possível afirmar que o Grupo Bandeirantes apoia a pesquisa científica em Educação do Brasil. O telefone PABX disponível na *Internet*, prontamente é atendido por uma telefonista educada e gentil e, com seu apoio foi possível, chegar ao Departamento de Aquisições e Distribuição de Conteúdo, responsável pela venda das produções audiovisuais e isto em pleno *lockdown* da pandemia da Covid-19, foi solicitada a formalização do pedido por e-mail e, no mesmo dia, veio a resposta: “Vamos fazer uma cuidadosa busca em nosso acervo de imagens para localizar o que foi falado sobre o tema. Conseguiremos lhe dar um retorno até sexta-feira, tudo bem?” (v. Apêndice 1). Esta foi a resposta do profissional do Grupo Band de Comunicação. Em duas semanas, compartilharam todas as palavras-chaves das reportagens sobre o *Ideb* veiculadas pelo Jornal da Band. A produção deste documento por parte da emissora se deu pelo fato de que, com a letalidade da pandemia, não seria possível assistir ao conteúdo selecionado, na própria emissora. Nas matérias, a predileção editorial não discrimina alunos, mas tanto critica a sucessão de avaliações que deveriam mudar cenários, quanto crítica e cobra dos governos. Em um dos bons exemplos, resalte-se a chamada da matéria disponível no *site* oficial do Jornal da Band, vista na Figura 58: não há menção da palavra “aluno”, mesmo que haja uma foto com crianças em salas de aula. Na frase de efeito, há uma menção subjetiva à brincadeira da Amarelinha: “Próxima série Brasil: céu e inferno”, que deixa clara de quem é a reponsabilidade pelos estados de espírito. A chamada demonstra sofisticação no linguajar.

Figura 36
Imagem do Jornal da Band



Fonte: JORNAL DA BAND

Ao clicar na matéria audiovisual, a jornalista da bancada informa: “A educação no Brasil não alcançou as metas estipuladas para o Ensino Médio. No Ciclo Fundamental, avançou apenas do 1.º ao 5.º ano. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foram divulgados hoje” (JORNAL DA BAND, 05/09/2014). Os resultados são evidenciados como de responsabilidade dos estados brasileiros e, não, dos alunos das escolas públicas. Ao longo da reportagem, é explicado, de forma, clara o que é o Ideb, o que foi apurado e, ao final, o comentário do jornalista responsável:

Estes números que se sucedem, ano após ano, com avaliação abaixo da média, abaixo da crítica dos nossos estudantes, resulta de coisas que vimos na outra reportagem: professores desvalorizados, sujeitos a todo o tipo de desrespeito, salários baixos, escolas destruídas, falta de prioridade na educação. País que tem vergonha na cara, não convive com estes números, quanto tempo nós estamos convivendo (BOECHAT, 2014, *online*).

O comentário do âncora conhecido por “não ter papas na língua”¹⁰⁹ e por ter sido pai de 6 filhos, em nenhum momento, feriu a dignidade de alunos de escolas públicas, em jornal de alcance nacional.

O apoio desse grupo de comunicação, não ocorreu junto aos demais veículos mencionados pelos alunos: Record TV, R7, Globo e G1: o atendimento telefônico, feito por bina, remete à informação de que o solicitante deve saber o ramal desejado para alcançar seu objetivo. Como a autora da pesquisa de que resultou esta dissertação tem colegas jornalistas e contatos nestas redações, teve início um período de diversas trocas de mensagem por *whats app*, para tentar descobrir canais de comunicação e de apoio à pesquisa científica; telefones da cidade de São Paulo e do Rio de Janeiro foram compartilhados e, mesmo de posse de e-mails de responsáveis pelo suposto atendimento deste tipo de demanda, até o presente momento, não houve qualquer resposta. Na condição de assinante dos serviços do Universo *Online* (Uol), a pesquisadora tem acesso às publicações do Grupo Folha.

Não foi possível constatar se é uma estratégia ou não, o fato de que só o portal R7 recorre à terminologia “pior” ou “melhor” escola, em pautas sobre os resultados do Ideb; o noticiário dos programas *Hoje em Dia*, *Balanço Geral* e até mesmo do *Jornal da Record* tratam de “pautas de fim de mundo”¹¹⁰; e a discriminação recai sobre “suspeitos” ou “infratores” ou sobre aqueles que se opõe à ideologia religiosa ou partidária deste conglomerado midiático. Vale lembrar, que a “Teologia da Prosperidade”, das religiões neopentecostais, incentivam seus fiéis a

¹⁰⁹ Referência ao programa de rádio, que ancorou por muito tempo.

¹¹⁰ Criminalidade, tragédias e acidentes de toda natureza: de trânsito, domésticos ou ambientais.

avançarem nos estudos. Diante do exposto, mesmo que a pandemia da Covid-19 tenha fortalecido a importância da ciência, no noticiário nacional, as concessões públicas televisivas ainda não dispõem de um canal de comunicação democrático para apoiar a pesquisa científica, caso a fonte seja a própria imprensa. Para acessar os conteúdos que não estão disponíveis na *internet* é necessário pagar por um serviço de *clipping* profissional. Neste sentido, não é exagero afirmar que parte da “Grande Imprensa” nacional não apoia a pesquisa científica em Educação, mesmo que façam uso de isenções fiscais para a criação de institutos e fundações, que oficialmente são conhecidos como apoiadores da educação.

Outro fato inesperado foi a ausência de retorno por parte da assessoria de imprensa da UNESCO, bem como de representantes da direção deste organismo com sede em Brasília. Foram acionados por telefone fixo, por e-mail fornecido por telefonista, por e-mails disponíveis no *site* oficial da organização e de contatos com dirigentes, por *whats app*. E, até o momento, não houve sequer a informação de que o organismo não nutre interesse por este tipo de iniciativa. Já o Diretor Geral de Educação da OCDE, com sede em outro país, na cidade de Paris, além de responder prontamente ao pedido feito por e-mail, ensejou que a entrevista fosse feita pelo *meet*, com permissão para gravação, por ter sido feita em inglês (v. Apêndice 1 e 16), bem como autorizou o uso público do material coletado.

Voltando à questão que esta dissertação mais interessa evidenciar: a verdade que sanciona, simbolicamente, a sociedade brasileira, de que os alunos das escolas públicas estão fadados ao fracasso, a partir das avaliações classificatórias, é notória, sendo que, neste tema, são indiferentes as questões partidárias. Na oferta de dados, pelos órgãos públicos, para coberturas desse tipo notícia, tanto faz se as administrações federais são vinculadas a partidos ou não.

Pela pesquisa de que resultou este trabalho, a artilharia de parte da “Grande Imprensa” brasileira mira o alunado, isto é, mira o povo brasileiro. Tal constatação promove uma tristeza incomensurável.

Uma missão não prevista, mas que obteve algum sucesso, foi a de que, a partir do contato com a temática desta dissertação, pessoas de diferentes formações e atuação nos segmentos da educação, saúde (porque o tema impacta psicologicamente no ideário infantojuvenil), comunicação e direito parecem que passaram a prestar mais atenção às “verdades” midiáticas reveladas pelos noticiosos relacionados às avaliações externas de larga escala. Para alguns, embora a memória deste tipo de cobertura seja grande, soou como uma grande novidade o enfoque sobre a “sanção simbólica” que este tipo de noticiário gera, como apontado pela Promotora Pública aposentada:” O interessante dessa pesquisa é o fato de chamar

atenção para algo que passa despercebido e que pode ser muito negativo para o futuro da pessoa em crescimento” (APÊNDICE 13, p.307).

Outra constatação curiosa e preocupante foi a de que a grande maioria de professores, que trabalham em escolas públicas e que defendem a escola pública, não matriculariam seus filhos em escolas públicas!? Evidencia-se, em tal posicionamento, uma grande contradição, posto que estes profissionais estão colocando “em xeque” suas próprias competências profissionais, bem como a capacidade corporativa de fazer frente ao descaso governamental, tema que deveria ser mais aprofundado em pesquisas futuras.

A “cultura do silêncio” também foi uma tônica entre homens e mulheres que trabalham como jornalistas, mais de cem pessoas foram acionadas, por telefone e e-mails e apenas um homem e uma mulher, no exercício da profissão, tiveram interesse em colaborar com a investigação de origem desta dissertação. Esta é apenas uma constatação, sem qualquer julgamento de valor, do quanto a sociedade brasileira ainda está dominada pelo pensamento hegemônico vigente no chamado “consenso neoliberal” de que, nas avaliações educacionais de massas, o fracasso deve ser debitado na conta dos(as) próprios(as) fracassados(as). Não é, certamente por acaso, a coincidência da hegemonia do pensamento neoliberal e a emergência dos exames nacionais em quase todos os países do mundo, a partir da segunda metade dos anos 80 do século XX. E a globalização desta convicção foi tão profunda, que se pode falar em uma “sanção simbólica” universal, não apenas em termos de cobertura, mas também no sentido de convencimento de suas próprias vítimas: alguns, mesmo que tenham emergido de classes trabalhadoras, ao alcançarem o sucesso profissional e econômico, logo passam a reproduzir a desqualificação dos demais, também oriundos das escolas públicas.

A cobertura midiática feita a partir dos dados do Ideb ou do Pisa não é de caráter investigativo e, por este motivo, não estendeu sua artilharia pesada contra alunos com deficiência, ou contra escolas que promovem inclusão, porque embora não fosse alvo desta pesquisa, a partir da comparação dos dados do Ideb das quatro escolas analisadas, as que promovem inclusão têm desempenhos inferiores ao das escolas que não promovem a inclusão no Ensino Fundamental e não foram desqualificadas como estas. O exame mais minucioso desta relação merece atenção, mas, também, ultrapassa os limites desta dissertação, mas certamente, será objeto de futura pesquisa.

A ciência não contempla à moralidade, mas será de bom tom que a grande imprensa brasileira, mesmo que conte com investimentos do capital estrangeiro, faça uso de um linguajar mais adequado ao mencionar os alunos – crianças e adolescentes – em seus noticiários, porque não é adequado tecer críticas e impor restrições para gente que está em processo de formação.

Sem qualquer *blague*, cabe indagar que, se parte desses veículos de comunicação, no passado, apoiaram, inclusive, o golpe de 1964, para qual “democracia” reivindicam liberdade de imprensa? Como esses profissionais de comunicação e estes donos de empresas de redes de comunicação reagiriam se seus concorrentes difamassem seus filhos, alunos de escolas particulares, a partir de dados da avaliação do Ideb a respeito de seus aprendizados?

Quanto mais se pesquisa, mais indagações vão emergindo..., mas, há que se concluir esta dissertação...

É salutar lembrar, porém, o mérito da imprensa em geral que em momentos importantes das lutas sociais, apoiaram as reivindicações das majorias. Cabe destacar, também, o papel desempenhado por determinados meios de comunicação, por seu compromisso mais profundo com as causas dos(as) oprimidos(as), especialmente as crianças e adolescentes, como o “Inventário da infância”, de Claudio Abramo. Este é profissional cuja envergadura jamais permitiria ataques à dignidade infanto-juvenil. Como poucos, valorizou a brevidade deste período humano, ao afirmar:

O que é infância, no fundo, senão um período da nossa vida tal como nós o olhamos, depois de adultos: é a versão que se sobrepõe, poderosa, sobre a realidade, e essa versão, por mais suscetível de ser destruída pela análise fria, é a que prevalece e guia nossos passos, por anos intermináveis (1988, p. 41).

Este período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência, acontece de modo singular para cada pessoa e não é permitido esquecer que todos, respaldados na lei têm o seguinte direito: acesso, permanência e conclusão com, sucesso, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio de qualidade, Este período da vida pode e deve ser compartilhado com pessoas da mesma idade e com adultos; mas, esta convivência não pode se dar no campo midiático ,com o mundo adultocêntrico, que toma de assalto seus tempos e espaços de aprendizagem para responsabilizá-los(as) pelo fracasso escolar mesmo que o ensino oferecido seja má qualidade, e até mesmo que eles tenham dificuldades se o ensino for de qualidade. A responsabilidade por seu desempenho é, também, dos adultos: será sempre da família, da escola e dos governantes.

Uma boa lembrança que estes alunos merecem ter da escola remete à “A terra dos meninos pelados”¹¹¹, por sua capacidade de manter vivo um questionamento fundamental sobre a vida em sociedade: Que é ser diferente?

¹¹¹ Referência à obra de Graciliano Ramos, cuja 1.ª edição data de 1939.

Na escola, o trabalho a ser executado tem por objetivo que os alunos aprendam, que os professores possam estar sempre bem formados para ensinar melhor, que os pais participem mais da vida escolar de seus filhos, que os funcionários da limpeza, seguranças, jardinagem e serviços gerais exerçam bem suas tarefas, para que elas também sejam educativas.

Toda vez, que participamos do consenso de que, para evoluir, mudar, transformar e melhorar, é preciso saber avaliar e avaliar o que está sendo avaliado, a avaliação é formativa. A avaliação do desempenho dos alunos é um instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino e do aperfeiçoamento do serviço educacional. Avaliar facilita a compreensão do sistema de ensino, das práticas educacionais e do pensamento pedagógico a respeito de como o ser humano adquire e constrói conhecimentos. A avaliação é o principal instrumento de geração de subsídios para que todos os atores do processo educacional conheçam mais a si próprios e seu “que-fazer” para a correção eventual de rumos no trabalho até então desenvolvido, para, em suma, a revisão das políticas, planos, programas e projetos educacionais, para a identificação residem os grandes desafios, as “situações-limite”, como dizia Paulo Freire, para melhor se vislumbrar os “inéditos viáveis”, como também afirmava o Patrono da Educação Brasileira. Quais conteúdos precisam maior dedicação? Onde os professores devem concentrar maiores esforços? Etc. etc. etc.

Em pleno Século XXI, a *scholé* – termo grego que significa um espaço para viver um tempo livre para o debate e formação – passou a ser o espaço em que o debate e a formação foram submetidos à avaliação para fins de poder. Nem Sócrates, julgado pela opinião pública por pensar demais, nem William Shakespeare, com pensamento educacional bem superior ao esperado para alguém de sua origem e época, imaginariam que, séculos à frente, a escola de um regime democrático cumpriria o papel de incutir a inferioridade de classe e, contraditoriamente, proclamar que nutre o sonho da aquisição de empregos e bens de consumo. Esta prática, tida como natural pela sociedade brasileira e por veículos de comunicação, solapa o direito de crianças e adolescentes de frequentarem escolas para que tenham acesso ao patrimônio cultural da humanidade, dando sentido à sua existência humana, com a felicidade e a realização pessoal.

Um outro incômodo observado, quando da realização da pesquisa de que resultou esta avaliação, foi o embargo da informação dos resultados das pesquisas realizadas pelo Inep. Afinal, as avaliações em larga escala são pesquisas para produção de indicadores de qualidade, com base científica. Assim antes de o Inep convocar coletivas de imprensa, para liberar dados sobre os resultados das avaliações para a “Grande Imprensa”, “em primeira mão”, este material deveria ser ofertado, às próprias escolas e aos estudantes avaliados e, talvez, simultaneamente,

agências de análise científica. Esta dinâmica inepiana poderia seguir a metodologia apontada pelo pesquisador Fabrício Marques:

Os “e-mails de embargo” produzidos por editores de periódicos, servem para destacar resultados de pesquisa de interesses científico, jornalístico e social que serão divulgados nas revistas – e também dar tempo para repórteres produzirem uma cobertura completa e cuidadosa (2022, p. 45).

A diferença da prática demonstrada pelo pesquisador, cujo artigo foi publicado na Revista da FAPESP, é que, antes de embargar a pesquisa para os periódicos científicos, o Inep os dá “de bandeja” para a imprensa comercial.

Pesquisar os impactos que a avaliação da educação feita pelo Estado, a partir das “verdades” veiculadas pela grande imprensa amplia a visão de que o modelo neoliberal preconiza:

... um sistema de possibilidades predefinidas, envolvendo um sistema de signos, uma prática de autoridade e uma gramática das formas de sofrimento que são agrupadas em uma unidade regular [...] opera cifrando, reconhecendo e nomeando o mal-estar em modos mais ou menos legítimos de sofrimento e, secundariamente, estipulando, no interior deste as formas de sintoma (DUNKER, 2015, p. 20-21).

Um dos motivos subliminares, ou ocultos, para o fato de que dados do Ideb das escolas particulares não são públicos, ou da não obrigatoriedade de sua participação nas avaliações em larga escala promovidas pelo Saeb e Inep, pode resvalar no que preconiza um dos *Chicago boys*, o economista Milton Friedman que, no final de 1950, defendeu a hipótese de que o empresariado contasse com a benevolência do Estado – que deriva do poder popular –, para terceirizar aos mais pobres um *voucher*, para que estes, de posse de espécie de crédito estudantil da Educação Básica, pudessem escolher a escola, privada, diga-se de passagem, de sua preferência. Tendo como referência o *apartheid* gerado com adoção do sistema de *vouchers*, adotado por Augusto Pinochet, no Chile dos anos 80 do Século XX, “parte-se do princípio de que a escola particular oferta a melhor educação, mas isso não é verdade. [...] Com os vouchers vai prevalecer o modelo da escola privada de baixo custo e baixa qualidade, que apresenta desempenho pior que as públicas” (CARA, 2018, *online*). A temática dos *vouchers* veio à tona no Brasil, quando em 2020, o ministro Paulo Guedes prometeu um programa de distribuição desta modalidade de benefício, no discurso que proferiu no Fórum Econômico Mundial em Davos, como pode ser visto na matéria “Vouchers para a educação: entenda os prós e contras” (VIERA, 2020, *online*). Sob esta perspectiva, a avaliação que se faz da educação pública é

econômica, não pedagógica, tampouco da qualidade da aprendizagem oferecida; é como se a escola fosse um depósito de meninos e meninas.

Por vezes, cabe às organizações não governamentais responder a alguns dos porquês de o ensino não ir bem, além da constatação do mau uso dos recursos públicos para esses fins. Se a avaliação da aprendizagem é governamental; se é o Estado que contrata os professores, por meio de concursos públicos; se são os professores que ensinam às crianças; se os professores recebem formação pública, cabe indagar por que não são os agentes oficiais que devem responder por tudo. Segundo dados do Censo Escolar 2020, 2,2 milhões de pessoas exercem profissão na Educação Básica; destes, apenas 323.376 professores são titulados como mestres(as) e 48,9% (158.225), têm doutorado. Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto, na rede privada, a maior parte é de mestres.

Segundo estudo realizado pela organização não governamental Todos Pela Educação (TPE), na oferta de cursos de formação inicial e continuada a docentes de escolas públicas e particulares, de 2010 a 2018 (v. Figura 59), houve um expressivo crescimento da modalidade Educação à Distância (EaD), mormente por Instituições de Ensino Superior particulares. Ora, se a formação dos professores não está adequada para o que o mercado e o Estado esperam dos egressos dessa formação, parte considerável desta responsabilidade recai sobre o MEC, que aprova esse tipo de formação. Evidentemente, se ela é de má qualidade, a outra (maior) parte da culpa recai sobre as IES particulares que se aproveitam da modalidade para “sucatear” os cursos e obter mais lucros, pela tal proclamada “má formação” de pedagogos e licenciados. Examine-se os dados do Gráfico 19, para se verificar os rumos da formação docente no Brasil.

Gráfico 19

Expansão da EaD na Formação Docente



Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo da Educação Superior. Elaboração: Todos Pela Educação.

O TPE apurou, a partir de dados do MEC, do Censo Escolar de 2020, qual o nível de escolaridade dos professores da Educação Básica, em 2019. Nesta pesquisa, focou-se apenas a escolarização dos profissionais que atuam no estado de São Paulo, pela localização das unidades Escolares do universo experimental e de controle, bem como da metapesquisa. De acordo com a Quadro 16, pode-se traçar um comparativo do estado mais rico da União com os números nacionais:

Quadro 16
Perfil do Corpo Docente São Paulo/Brasil

Unidade da federação	Total Ensino Superior	Com pós-graduação	Sem pós-graduação	Ensino Normal / Magistério	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Brasil	85,3	41,0	44,3	8,9	5,5	0,3
São Paulo	93,1	35,5	57,6	1,4	5,4	0,1

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar 2020. Elaboração: Todos Pela Educação

Em consonância com os microdados elaborados pelo TPE, a maioria dos professores não têm cursos de especialização (*lato sensu*); pouco mais de 1% ainda têm formação em Normal/Magistério, e 5,4% cursaram o Normal, durante o Ensino Médio. Ao longo da participação na Jeif, da escola Universo Experimental, os professores informaram que, mesmo que eles quisessem cursar uma especialização, precisariam renunciar a suas jornadas duplas ou triplas para composição de salário.

Na referida pesquisa *Education at a Glance*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada em 2015, mostrou-se que a média de notas dos alunos é melhor em nações que investem na formação continuada dos educadores, como países da Europa e Ásia, e que:

- A educação é majoritariamente financiada pelo Estado, mas as instituições de ensino superior são as que obtêm uma maior percentagem de financiamento por parte de entidades privadas. Entre 2000 e 2012, a percentagem média de financiamento público para as instituições de ensino superior diminuiu de 69% em 2000, para 64% em 2012.
- O ensino para a primeira infância é particularmente benéfico para os alunos oriundos da imigração.
- Em todos os países e economias que participaram no Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) da OCDE, em 2012, a disparidade entre gêneros ao nível da leitura é menor na leitura digital do que na leitura impressa. As raparigas obtêm melhores resultados do que os rapazes na leitura digital com uma média de 26

pontos de diferença, em comparação com uma média de 38 pontos – o equivalente a cerca de um ano de escola – na leitura impressa.

- Cerca de 77% dos adultos com formação profissional ao nível do último ciclo do ensino secundário ou do ensino pós-secundário não superior têm emprego – uma taxa 7 pontos percentuais acima da taxa de adultos que têm como qualificação mais alta uma formação geral do último ciclo do ensino secundário.
- Um em cada cinco adultos de idade entre os 20 e os 24 anos está desempregado e não está a estudar nem a fazer formação.
- Cerca de 57% dos adultos com emprego, e que dispõem de boas competências em tecnologias da informação e da comunicação e na resolução de problemas, participam em educação formal e/ou não formal providenciada pela entidade patronal; apenas 9% dos adultos que não sabem utilizar um computador e que não dispõem de competências de resolução de problemas participam nesse tipo de programas.
- As salas de aula com mais alunos estão correlacionadas com a dedicação de menos tempo ao ensino e à aprendizagem, e mais tempo à manutenção da ordem na sala de aula. Cada aluno acrescentado a uma sala de aula média representa uma diminuição de 0,5% no tempo dedicado a atividades de ensino e aprendizagem.
- A classe docente nos diferentes países da OCDE está a envelhecer: em 2013, 36% dos professores do ensino secundário tinham pelo menos 50 anos de idade. Esta proporção aumentou 3 pontos percentuais entre 2005 e 2013, em média, nos países com dados comparáveis (OCDEiLibrary, 2015, *online*).

Como afirmado pelo Diretor de Educação da OCDE, a avaliação da aprendizagem não foi criada para discriminar alunos de escolas públicas; muito pelo contrário, o *PISA* visa conectar fatores socioeconômicos, ambiente escolar e bem-estar dos alunos para melhor entender as variações no desempenho geral do país. E continua ele:

[...] o objetivo da prova não é gerar mais um elemento de responsabilização de diretores e professores de forma hierarquizada (de cima para baixo, apenas delegando ordens): deve funcionar como um incentivo para que os próprios educadores e profissionais da área reavaliem suas próprias práticas, (SCHLEICHER, APÊNDICE 16).

Em suma, a “Grande Imprensa” deveria classificar as piores políticas educacionais, por políticos, por cidades, por estados, para fins de controle social. Como isto não é o *habitus*, esta pesquisa pretende oferecer subsídios para que a sociedade repense o modelo de reprodução de informação para produção de matérias sobre os resultados da avaliação da aprendizagem, em larga escala, tendo em vista que, na maioria das vezes, é a inércia do Estado em prover os meios e recursos materiais e humanos necessários que, certamente, é um dos fatores responsáveis pelos “resultados adversos” dos mais oprimidos e oprimidas. Quiçá, os órgãos responsáveis pelos Direitos Humanos e Observatórios da Imprensa constatem que penalizar ainda mais, o(a) já discriminado(a) estudante da escola pública, cidadã (o) brasileira (o), destituída (o) de seus direitos mais básicos, é crime por assédio moral.

Na metapesquisa acerca da avaliação, as escolas que apresentam melhor desempenho no Ideb são aquelas que promovem a “educação bancária”, isto é, conteudista, em que os professores “depositam” nos alunos sua sabedoria.

Independente do bom ou do mau desempenho – estas últimas sempre aparecendo como manchetes da “Grande Imprensa” que generalizam e disseminam o fracasso dos(as) alunos(as) de escolas públicas, tornando-o “verdade” – não é demais afirmar que a “Grande Imprensa” deposita esta verdade como uma espécie de sanção simbólica na maioria dos corações e das mentes das pessoas. Como as escolas bancárias, sentem-se no direito de “cobrar” desses(as) estudantes o conhecimento “depositado”, não cobrando dos verdadeiros responsáveis a qualidade da educação “depositada”.

O exercício pleno da democracia impõe o respeito absoluto à Constituição Federal. Por isso, que é inaceitável que “algum” ou “alguns” veículos de comunicação – entidades de direito privado – sancionem como “verdadeiras” opiniões que legitimam a inferioridade de classe social e que impõe o silêncio às crianças e adolescentes, em idade escolar.

Crianças e adolescentes não são um “alguém”, isto é, uma pessoa cuja identidade não é especificada ou definida. Crianças e adolescentes são pessoas com nome e sobrenome e na condição de alunos de escolas pública, deste ou daquele ano escolar, são portadoras de muitos direitos, bem como o de receber uma educação que permita “... pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (1988, art. 205).

O direito público, em geral, não é subjetivo, apesar dos chamados “direitos públicos subjetivos”. Subjetivas são as tendências editoriais cujas estratégias enfraquecem a luta de classes e a luta por direitos enunciados pela Constituição. Acreditar que profissionais de educação e alunos de escolas públicas não leem jornais, no mínimo, é uma falha nas estratégias de *marketing* para venda de periódicos, porque todas as escolas da Rede de Ensino de São Paulo, têm Salas de Leitura ou Bibliotecas. Mas será que as empresas de comunicação têm interesse que a população leia o que está sendo vendido como “verdade”?

A cultura de um povo diz respeito ao patrimônio que determinado coletivo humano é capaz de construir e desenvolver, a partir da sabedoria popular, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, da sua capacidade de pensar, do saber local e universal, da ciência e da tecnologia que projeta, e isto não se relaciona apenas à aquisição de informações. Vai além dos fios de ouro, de atos heroicos, exige aperfeiçoamento do controle social e a aplicação da lei para que não naturalizemos um modelo social inumano.

REFERÊNCIAS

ABMES. *Estudos*: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. Erros e acertos da avaliação educacional no Brasil. Ano 27, n. 40, dez. 2012, Brasília, Editora ABMES.

ABRAMO, Cláudio. *A regra do jogo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

AÇÃO EDUCATIVA. *Relatório Ação Educativa 2006*. São Paulo: Ação Educativa 2007.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do Esclarecimento*: Fragmentos Filosóficos 1947. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 99-138.

AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

ALAVARSE, Ocimar, Munhoz; BAUER, Adriana; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate*. Dossiê: Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? São Paulo: *Educação e Pesquisa* 41, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acessado em 21 de junho de 2021.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3^a.ed. Rio de Janeiro: Biblioteca de Ciências Humanas, 1960-1980. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acessado em 12 de junho de 2021

ALVAREZ, Luciana. Rede municipal ensina melhor em cidades médias. *Revista Educação online*. Publicado em 31 de agosto de 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/08/31/rede-municipal-escolar/> Acessado em 20 de agosto de 2021.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética 1994.

AMORIM, Antônio. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

APEOESP. *Cerca de 60 mil alunos estudam em 'escolas de lata' em São Paulo*. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/cerca-de-60-mil-alunos-estudam-em-escolas-de-lata-em-sao-paulo/#> Acessado em 12 de junho de 2022.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. *Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar*. Brasília: Liber Livro; UNB, 2012.

BERNARDI, Liana Maria; ROSSI, Alexandre José; UCZAK, Lucia Hugo. *O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação*. Universidade Federal de Santa Maria: Educação, vol. 45, pp. 1-23, 2020. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553023/html/> Acessado em 20 de junho de 2021.

BLOOM, Benjamin S. *et alii. Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Tradução Jurema Alcides Cunha, Porto Alegre: Globo, 1972.

BLOOM, Benjamin S. *et alii. Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio afetivo*. Tradução Jurema Alcides Cunha, Porto Alegre: Globo, 1974.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2. ed. Campinas SP: Papyrus, 2008 (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógicas).

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. (Org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas SP: Papyrus, 2011 (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BOBBIO, Norberto. Las sanciones positivas. In: RUIZ, A. Miguel. *Contribución a la teoria del Derecho* Valência: F. Torres, 1980.

BONAMINO, Alicia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Perspectivas, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos sobre educação*. Tradução Maria Alice Nogueira, Afranio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf>. Acessado em 3 de abril de 2021.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Tradução Maria Lúcia Machado, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, n. 32, p.1-49, 1987.

BRADFIELD, James M.; MOREDOCK, H. Stewart. *Medidas e testes em educação*. Tradução Eva Nick Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963 (2. v.).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei 9394 de 20/12/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BREED, Warren. Controlo social na redacção: uma análise funcional. In: TRAQUINA, N. (Org.). *Jornalismo: questões, teorias e "estórias"*. Lisboa: Vega, 1999, p. 152-166.

CAFARDO, Renata. *O que a escola pública é capaz de fazer deveria surpreender*. O Estado de São Paulo, 2007. Disponível em <https://emails.estadao.com.br/noticias/geral,o-que-a-escola-publica-e-capaz-de-fazer-deveria-surpreender,93266>. Acessado em 21 de junho de 2021.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Análise crítica das políticas públicas de avaliação*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org.). *Avaliação e currículo: políticas e projetos*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2010.

CARA, Daniel. *Vouchers, ensino à distância e universidade paga, os planos na mesa de Bolsonaro*. El País Brasil, 2018. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541111385_565042.html Acessado em 20 de junho de 2020.

CARNOY, Martin *et al.* *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: um triunfo dos BRIC?* Tradução AMEC Traduções, Brasília: Capes, 2016.

CARTA, Mino. *A mídia contribui de forma decisiva para a afirmação da Casa Grande*. XVII Congresso da Federação Única dos Petroleiros (FUP). Painel da Federação Os Pilares do Golpe Jurídico, Parlamentar e Midiático no Brasil, 2017. Disponível em: <https://fup.org.br/mino-carta-a-midia-contribui-de-forma-decisiva-para-a-afirmacao-da-casa-grande/> Acessado em 12 de agosto de 2021.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas SP: Papyrus, 2009.

CASTRO, Cláudio de Moura; GIUNTINI, Aldo; LIMA, Luciana. Avaliação do ensino superior: acertos de derrapagens *in: Cadernos ABMES*. N. 22, Brasília: ABMES, 2011, p. 7-63.

CHOMSKY, Noam; FOUCAULT, Michel. *The Chomsky-Foucault debate on human nature*. New York: The New Press. 2007.

CORDEIRO, Tiago. *Ensino médio: conheça a cidade que tem o pior Ideb do Brasil*. Gazetadopovo.com.br. 20/12/2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/pobreza-e-ensino-f>. Acessado em: 30/10/2020.

COSTA, Messias. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola, 1990.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia (Org.). *Avaliação de políticas públicas de educação*. Brasília: Liber Livro; UnB, 2012.

DALAND, Robert T., *Exploring Brazilian Bureaucracy: Performance and Pathology*. Maryland: Rowman & Littlefield, 1981.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987 (Col. Polêmicas do nosso tempo, 25).

DEMO, Pedro. *Avaliação sob olhar propedêutico*. Campinas: Papyrus, 1996.

DIAS, Eduardo. *Professora percorre 40 km até comunidade rural do ES para dar aula a aluno surdo na pandemia*. G1 ES e TV Gazeta. Publicado em 18/07/2020 08h00 Atualizado há 2 anos. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/notícia/2020/07/18/professora-percorre-40-km-ate-comunidade-rural-do-es-para-dar-aula-a-aluno-surdo-na-pandemia.ghtml>. Acessado em 10 de junho de 2021.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. (Org.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. (Org.) *Avaliação democrática: para uma Universidade Cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DUNKER, Christian. *Mal-estar, sofrimento e sintoma*. São Paulo: Boitempo, 2015.

DURHAM, Eunice R.; SCHWARTZMANN, Simon. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP, 1992.

DUSSEL, Enrique. 1492: *O encobrimento do outro: a origem do “mito da modernidade”*. Tradução Jaime A. Claesen. Petrópolis RJ: Vozes, 1993.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FARAH, Tatiana. *BUCCI: Mídia não é imparcial, mas Lula também não é vítima*. Agência Pública. Publicado em 21.03.2016, às 17:57. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/bucci-midia-nao-e-imparcial-mas-lula-tambem-nao-e-vitima/>. Acessado em 10 de junho de 2021.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros*. Brasília: FENAJ, 2007. Disponível em https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf . Acessado em março de 2022.

FRANCO, Maria L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed., Campinas (SP): Papirus, 1993, p. 13-26.

FREIRE, Araújo Maria Ana. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola. v. 4)

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979A.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979B.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992B*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obra original publicada em 1930)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Educação Brasileira*, v. 16, n. 46, jan./abr, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Educação está nocauteada*. Entrevista publicada por EPSJV/Fiocruz, 15-06-2018. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acessado em: 20 de junho de 2018.

FURLAN, Maria Ignez Carlin Furlan. *Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de Ensino Médio*/Maria Ignez Furlan. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *Testes e medidas na educação*. Rio de Janeiro: FGV/ISOP, 1970.

GARCIA, Eduardo; PERRY, Guillermo. *La influencia de los organismos multilaterales de desarrollo sobre las estrategias de desarrollo latinoamericanas*. Translated by Jessica Mc Lauchlan. *Alternative Pathways to Sustainable Development*. vol 9. 2007. Disponível em <https://doi.org/10.4000/poldev.2510>. Acessado em 20 de junho 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. 3. ed Brasília: Líber, 2010 (Série Pesquisa em Educação, 1).

GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita*. Tradução Álvaro Hattner, São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa como texto: imagem e som - um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética da cultura*. Tradução Luis Fernando Cardoso e outros, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUIMARÃES, Camila. *O ensino público do Brasil: ruim, desigual e estagnado*. Portal Revista Época. 05/01/2015 - 10h00. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/01/-ensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-e-estagnado.html>. Acessado em 30/10/2020.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Tradução Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 6. ed., Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora; uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 4. ed., Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

HONDA, Lucas; TAVARES, Priscilla. *Absenteísmo docente em escolas públicas paulistas: dimensão e fatores associados*. São Paulo: Estudos Econômicos. vol.51 n.3, p.601-635, jul.-set. 202. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/H88CjBfvKbdM7p8qWWJV96w/?lang=pt>. Acessado em 22 de junho de 2021.

IANNI, Otávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JUNIOR, Cesar Augusto Cavazzola. *Os dados comprovam que educação brasileira vai de mal a pior*. Locusonline.com.br. 05/06/2017. Disponível em: <https://www.locusonline.com.br/2017/06/05/os-dados-comprovam-que-educacao-brasileira-vai-de-mal-pior/>. Acessado em 30/10/2020.

KIPLING, Rudyard. *Just So Stories*. New York: The Country Life Press, 1902. Disponível em domínio público: <https://www.pdfbooksworld.com/bibi/pre.html?book=308.epub>. Acessado em 21 de junho de 2021.

LAY, Margaret, PAPADOPOULOS, Irena. *An exploration of fourth generation evaluation in practice*. United Kingdom: Evaluation, v. 13, n. 4, 2007. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/258136695_An_Exploration_of_Fourth_Generation_Evaluation_in_Practice. Acessado em 8 de agosto de 2021.

LEAL FILHO, Laurindo. *Um dia com William Bonner e nove mestres da USP*. Observatório da Imprensa, 06 de dezembro de 2005. ed. 359. Disponível em https://www.observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/laurindo_lalo_leal_filho/. Acessado em 12 jul.2021.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento x construção*. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. Petrópolis RJ: Vozes, 1976.

LOBATO, Elvira. Sarney cria império de comunicação no MA. Folha de S. Paulo. Ed. Brasil. 1995. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/04/brasil/26.html> Acessado 21 de agosto de 2021.

LOPES, Boanerges. *Saídas para a Mídia: Em boa hora*. Observatório da Imprensa. Ed. 355. Publicado em 15 de novembro de 2005. Disponível em <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/saidas-para-a-midia/em-boa-hora/> Acessado em 10 de 2021.

LOPES, Boanerges. *A imprensa pode causar mais danos que a bomba atômica*. Ed. 1102. Observatório da Imprensa. 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/a-imprensa-pode-causar-mais-danos-que-a-bomba-atomica/> Acessado em junho de 2021.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Joaquim José. Presidência da República Casa Civil. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Rio de Janeiro: Chancelaria-mor do Império do Brazil, 1827. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=Os%20provimentos%20dos%20Professores%20e,15. Acessado em 10 de junho de 2021.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Lélia (Org.). *Avaliação na escola de 1.º grau: uma análise sociológica*. Campinas SP: Papyrus, 1992.

MACHADO, Irene. Transformações semióticas no espaço social. *Revista Cultura*, ano 14, n.154. p. 67-69. São Paulo: Bregantini, 2011.

MACHADO, Veruska Ribeiro. *Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura*. Brasília: Liber Livro; UNB, 2012.

MAGGIE, Yvonne. *A educação no Brasil vai mal?* Portal G1. 11/12/2014, 16:00. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/educacao-no-brasil-vai-mal.html>. Acessado em:30/10/2020.

MARTIN, Hans-Peter; Schumann, Harald. *A Armadilha da globalização*. São Paulo: Globo, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7743>. Acessado em 3 de junho de 2021.

MARTINS, A.; MOURA, C. Caso Herzog nos jornais Folha de S. Paulo e O Globo: história e posicionamento discursivo durante a Comissão Nacional da Verdade. *Contracampo*, Niterói, v. 35, n. 01, abr./jul., 2016, p. 69-86.

MARX, Karl. O processo de produção do capital. In: MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 22. ed., Tradução: Reginaldo Sant'na. Rio de Janeiro: Civilização, 2008. Livro Primeiro, v. II, p. 572-930.

MARTINS, Octavio. A medida em psicologia e em educação. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/ISOP. *Testes e medidas na educação*. Rio de Janeiro: FGV/ISOP, 1970, p. 1-22.

MATTOS, S. O controle econômico. In: MELO, J. M. (Org.) *Comunicação e transição democrática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 61-79.

MEC. UNESCO. Brasília. 2022 Disponível na PÁGINA INICIAL > ENCCEJA > GABINETE DO MINISTRO > ASSESSORIA INTERNACIONAL > UNESCO, sob o Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco> Acessado em 10 de fevereiro de 2022.

MEDITSCH, Eduardo. Jornalismo como forma de conhecimento. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. São Paulo, v. XXI, n. 1, p. 25-38, jan./jun./ 1998.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

MECHI, Patrícia Sposito. *Exclusão e sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade*. Disponível em: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf. Acessado em 24 de junho de 2021.

MEMÓRIA E RESISTÊNCIA. *Histórico da Ditadura Civil-Militar do Chile*. São Paulo: ECA-USP. Disponível em: <https://paineira.usp.br/memresist/> - https://paineira.usp.br/memresist/?page_id=28. Acessado em 10 de junho de 2022.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal. *MEC e Banco Mundial encerram ciclo de reuniões sobre ações para o novo Ensino Médio*. 2021. Disponível: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-e-banco-mundial-encerram-ciclo-de-reunioes-sobre-aco-es-para-o-novo-ensino-medio> . Acessado em:10/08/2020.

MORENO. Carolina, Ana; CAPOCHINHO. Cristiane. *Brasil deve aprender com Coreia do Sul a valorizar professor, diz ministro*. G1, 22/05/2015 14h25 - Atualizado em 22/05/2015 15h37. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-tem-que-aprender-com-coreia-valorizar-o-professor-diz-ministro.html> Acessado em: 10 de junho de 2021.

MUÑOZ, Víctor Manuel Rosario *et al.* (Org.). *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica: Gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, Desencuentros, Conflictos y Resultados*. Bloomington: Palibrio, 2012, (v. I, Red de Académicos de Iberoamérica A.C.).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa*. Salud colectiva [periódico na Internet]. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18 Acessado em agosto de 2021.

NEAVE, Guy. *The evaluation state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: The prince and his pleasure*. London: Palgrave Macmillan, 2012.

NOGUEIRA, Silas, Comunicação, Cultura e Violência: espetáculo, fascismo, tortura e o filme "Tropa de Elite". In: OLIVEIRA, Dennis; NOGUEIRA, Silas (Orgs.): *Mídia, cultura e violência*. São Paulo: CELACC ECAUSP, 2009.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: Liber Livro; UNB, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dennis. Violência Midiática: a crise de uma tradição civilizatória. In: OLIVEIRA, Dennis; NOGUEIRA, Silas (Orgs.): *Mídia, Cultura e Violência: leituras do real e da representação na sociedade midiaticizada*. São Paulo: CELACC-ECA USP, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. Movimento Revista de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ano 4, n. 7, 2017.

OLIVEIRA, Walter Martins de. “Devolutiva” e avaliação formativa. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, 2014.

PARO, Vitor. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 209-219 (v. 3).

PAIVA, V. (Org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica, in ESTRELA, A.; NÓVOA, Antonio. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa, p. 155-173.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1993.

PPGE-UFES. *Avaliação educacional: necessidades e tendências*. Vitória: PPGE-UFES, 1984.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras*. Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acessado em: 27.out.2021.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. *Eu avalio, tu avalias, nós nos avaliamos?* uma experiência proposta pelo SINAES. Campinas SP: Autores Associados, 2011.

RAPHAEL, Hélia Sonia; CARRARA, Kester. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, Darcy. *O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

ROMÃO, José Eustáquio. AVALIAÇÃO: Exclusão ou Inclusão? *EccoS Rev. Cient.*, UNINOVE, São Paulo: v. 4, n. 1, p. 43-59

ROMÃO, José Eustáquio. Razões Oprimidas. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 2., n. 23, CIEd/Universidade do Minho. 2010, p. 7-34.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*. 3. ed. São Paulo: Cortez; IPF, 2001 (“Guia da Escola Cidadã”, 2).

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação na Educação: Por que a moda? *Revista Educación, Política y Sociedad* (ISSN 2445-4109). 2019, p. 33-34. Disponível em <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12309> . Acessado em 3 de março de 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. A educação e o município: sua nova organização. Brasília: MEC, 1993B, Série “Inovações”, v.3.

ROMÃO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Tradução Denise Bottmann São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1995.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freirianos para a prática da avaliação, *Revista de Educação*, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov. 2008.

SAVIANI, Demerval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/article/download>
Acessado em 26 mar. 2012

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, Elaine Christina de. *Negação e diferença em Platão*. Artigos Originais: Trans/Form/Ação 33 (1), 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-31732010000100002>. Acessado em 10 de junho de 2021.

SPINELLI, Evandro; TAKAHASHI, Fábio. *80% dos alunos de SP não sabem matemática*. Folha de S. Paulo. 14/03/2008. Disponível em <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/80-dos-alunos-de-sp-nao-sabem-matematica> Acessado em 12 de julho de 2021.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *O livro do Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RODRIGUES, Aurora de Jesus (Org.). *Avaliação escolar: estratégias e debates*. São Paulo: Factash; Hagrado, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação qualitativa*. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora/SME, 1984.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Projeto da escola cidadã; A hora da sociedade* (versão preliminar). São Paulo: IPF, 1994. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2767> . Acesso em 4 de abril de 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença**: o projeto da escola básica cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4092/1/FPF_PTPF_01_0749.pdf .

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? *EccoS*, São Paulo: UNINOVE, v. 4, n.1, junho, p. 43-59, 2002. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/292/281> . Acessado em 4 de abril de 2021.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Projeto da escola cidadã; A hora da sociedade* (versão preliminar). São Paulo: IPF, 1994.

R7. *Diretora de escola com o pior desempenho do Ideb em SP diz que resultado foi engano*. 2010. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/videos/diretora-de-escola-com-o-pior-desempenho-do-ideb-em-sp-diz-que-resultado-foi-um-engano-21102015> Acessado em 20 de junho de 2021.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2 ed., rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Céres Santos da. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis RJ: Vozes, 1992.

SILVA NETO, Gabriel Lage da. *Discursos do medo: sensacionalismo e banalização da violência na televisão brasileira*. 2015. 90 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Sheyla Moraes. *Do global ao local: a política de participação da família e suas repercussões na gestão da unidade escolar*. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

SILVA, Rafael Cordeiro. Indústria Cultural: manutenção do poder. *Rev. Cult.* Ano 14, n.154. (p. 63-65). São Paulo: Bregantini, 2011.

SIMPSON, Ray H. *La Autoevaluación del maestro*. Buenos Aires: Paidós, 1967.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. 4. ed., Rio de Janeiro: Mauad, 1966-1999.

SOTTILLI, Rogério. *57 anos do golpe militar no Brasil: nada a ser comemorado*. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2021. Disponível em <https://vladimirherzog.org/57-anos-do-golpe-militar-no-brasil-nada-a-ser-comemorado/> . Acessado em 12 de jul. 2021.

SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed., Campinas: Papirus, 1993.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: STORANI, Karin; ROSSIT, Rosana Ap. Salvador. (Org.). *Avaliação nos processos educacionais*. São Paulo: UNIFESP, 2010.

STECHEER, Brian M. Consequences of large-scale, high stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Lara; STECHER, Brian M., STEPHEN, P. (Org.) *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica: Rhand, 2002, p. 79-100.

TAKAHASHI, Fabio. *PSDB culpa PSDB por crise na educação*. Folha de S. Paulo: Cotidiano, 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1203200716.htm>. Acessado em 20 de junho de 2021.

THERBORN. Göran. A crise e o futuro do capitalismo.in: SADER, Emir. (Org.). *Pós-liberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

TRIÂNGULO MINEIRO, G1. *Escola que ficou entre as piores no Ideb em MG fará diagnóstico*. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/08/escola-que-ficou-entre-piores-no-ideb-em-mg-fara-diagnostico.html>, Acessado em 10 de outubro de 2021.

TRINDADE, Hélio. *Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES*. Brasília: UNESCO; MEC, 2007.

UNESCO. *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. *Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017*.2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368757?posInSet=1&queryId=3d780b> Acessado em 10 de junho de 2021.

UNESCO. *Educação 2030 no Brasil*. Site Oficial. Disponível em: [https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil#:~:text=A%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%2C%20aprovada,de%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel%20\(ODS\)](https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil#:~:text=A%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%2C%20aprovada,de%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel%20(ODS)). Acessado em 10 de outubro de 2021.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos - (Conferência de Jomtien – 1990)*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em: 10 de junho de /2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994 (Cadernos Pedagógicos de Libertad, v. 3).

VEJA. *Bolsonaro defende gravação de professores por alunos em sala de aula*. São Paulo: abril. 2018.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defende-gravacao-de-professores-por-alunos-em-sala-de-aula/> . Acessado em 12 de jul. 2021.

VEJA. *Bolsonaro defende gravação de professores por alunos em sala de aula*. Publicado em 5 nov. 2018, 21h45. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defende-gravacao-de-professores-por-alunos-em-sala-de-aula/2018>. Acesso em 20 de junho de 2021.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliação Educacional: algumas ideias precursoras*. Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 60, 2014. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/52.pdfA>. Acessado em 8 de agosto de 2021.

VIEIRA, Maria Clara. *Vouchers para a educação: entenda os prós e contras*. Veja, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/vouchers-para-a-educacao-entenda-os-pros-e-contras/> Acessado em 30 de junho de 2021.

VILARDAGA, Vicente. *A tragédia da educação*. Istoe.com.br. 06/12/19-9h30. Disponível em: <https://istoe.com.br/a-tragedia-da-educacao/>. Acessado em: 30/10/20.

VILLAS BOAS, Maria Benigna de Freitas (org.). *Avaliação formativa: Práticas inovadoras*. Campinas (SP): Papirus, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Obras Escogidas III: incluye problemas del desarrollo de la psique*. Madri-Espana. Visor, 1995.

WASELFISZ, Jacobo. *Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. Ensaio*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 1, out.-dez. 1993, p. 5-22.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Avaliação em larga escola: Foco na escola*. São Leopoldo RS: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERNER, Jaeger. *Paidea: a formação do homem grego*. Tradução Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

WESTIN, Ricardo. *Mesmo alertado, MEC dá nota errada a SP*. Folha de S. Paulo, ed. Cotidiano, 21 de julho de 2008. Visto em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2106200809.htm>. Acessado em 20 de novembro de 2021.

YASBEK. Carmelita, Maria. *Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento*. São Paulo: Serviço Social e Sociedade, 2012. disponível em:
<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/X7pK7y7RFsC8wnxB36MDbyx/?lang=pt>
<https://www.camara.leg.br/noticias/466935-especialistas-questionam-responsabilizacao-de-gestores-da-educacao-somente-pelo-ideb/> Acessado em 20 de junho de 2021,

APÊNDICE I

ENTREVISTA COM DIRETOR DA OCDE¹¹²

1. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, enquanto importante agência internacional econômica no mundo ocidental, por que resolveu transformar-se em uma verdadeira “*think tank*” da avaliação no campo da educação, com a criação do Pisa?

1. The Organization for Economic Cooperation and Development – OECD, as an important international economic agency in the Western world, why did it decide to transform itself into a true “*think tank*” for evaluation in the field of education, with the creation of Pisa?

2. Qual foi a concepção que fundamentou a criação dessa avaliação para os países da Europa e porque a extensão a outros países não-europeus?

2. What was the concept behind the creation of this assessment for European countries and why the extension to other non-European countries?

3. Na Europa, os resultados desta avaliação favoreceram a criação de *rankings* entre países? Quais eram as intenções dessas avaliações comparadas? Elas não poderiam premiar as já fortes e fragilizar mais ainda as com resultados mais baixos nas escalas de comparação?

3. In Europe, did the results of this assessment favor the creation of rankings between countries? What were the intentions of these comparative assessments? Couldn't they reward those already strong and further weaken those with lower scores on the comparison scale?

4. Para a avaliação da educação em países de diferentes realidades sociais e econômicas, se comparados aos países europeus, o Pisa manteve sua concepção original ou sofreu mudanças? Em suma, qual foi a concepção adotada em escala extra-europeia?

4. For the evaluation of education in countries with different social and economic realities, compared to European countries, has the PISA kept its original conception or has it undergone changes? In short, what was the concept adopted on an extra-European scale?

¹¹² Este instrumento de coleta de opinião (entrevista) foi adaptado e aplicado aos alunos, professores, demais agentes escolares, agentes públicos (juiz e promotora), ex-presidentes do Inep e a jornalistas, estando registrados nas respectivas transcrições das respostas.

5. Quantos países e quais países aderiram ao PISA? Quais os 3 europeus e os 3 não europeus que mais têm tido sucesso nas avaliações do PISA. Quais, na sua opinião, são as razões desse sucesso?

5. How many countries and which non-European countries have joined PISA? Which Europeans and three non-Europeans have been most successful in PISA assessments. What, in your opinion, are the reasons for this success?

6. Ao longo das últimas três décadas, como o Senhor avalia os impactos (positivos ou negativos) das avaliações do PISA nas políticas educacionais dos países a ele aderente?

6. Over the past three decades, how do you assess the impacts (positive or negative) of the PISA assessments on educational policies in the countries that adhered to it?

APÊNDICE 2

EU QUERO FALAR!¹¹³

ANJO: Eu queria passar aqui a informação dos motivos que eu não assisto jornal. Eu não gosto de verdade que eles ficam falando mal da escola pública. Eu sempre estudei em escola pública e, em escola particular, eu não gostei não. Sou apaixonada por escola pública e eu acho muito feio e fico muito mal, quando a imprensa começa a falar mal sobre a escola pública. Vocês (referindo-se à imprensa) tem que ver o lado bom da escola pública, os alunos são mais divertidos do que escola particular. Na escola particular todas as pessoas têm nariz empinado, não ele sabe brincar, não sabe se divertir, a gente sabe improvisar para conseguir um dia melhor.

JU: Eu me sinto muito ofendida e atacada quando alguém se dirige aos alunos de escolas públicas assim porque eu sempre estudei em escola pública e eu sei que a realidade das escolas públicas é totalmente oposta, o que elas enfrentam do que a mídia mostra do que a mídia tenta mostrar. Os alunos escolas públicas estão a vida inteira se forçando para conseguir entrar em lugares destaques que a elite consegue simplesmente por ter dinheiro. Isso mostra que as desigualdades sociais. O capitalismo vem assolando a educação sempre e a gente não tem uma reparação contra isso, não tem uma reparação aos alunos pobres menos favorecidos, então é muito revoltante. Então a gente se sente constantemente podada ou vão tirar de mim um jeito que eu deveria ter e lugar que a gente deveria alcançar pelo nosso esforço e pela qualidade das nossas batalhas, que geralmente os alunos Escola Pública são tratados com enorme diferença, sendo que são os que mais precisam lutar para conseguir um lugar de destaque, sendo que são os que mais possuem problemas em relação à economia com dificuldades financeiras e psicológicas. que não tem apoio. Então eu acho que se a gente fosse buscar a verdade e a gente volta para quem tenta parar de nos atacar. Dessa forma seria muito mais vantajoso para ambas (a gente e a mídia).

RAFA: O aluno de escola de periferia é péssimo, ele não sabe, ele não sabe escrever, ele não sabe ler só que muitas vezes, o aluno pode ser péssimo em matemática, em exatas, mas ele pode ser o melhor em matérias de humanas. A pessoa pode, por exemplo. pode ter uma nota melhor,

¹¹³ Depoimento espontâneo no formato audiovisual dos (as) alunos (as) da Escola UE 1.

pode tirar um dez e não sei como você (referindo-se à imprensa) analisa só por um lado e acreditando em uma verdade, onde você não tem 100% dos fatos e não analisou por completo e com para escrever matéria. Acredito que eles acabam ainda ´precisando ser tendenciosos, através destes fatos você analisa que, enquanto ela não fala da escola particular e só fala da escola pública, a pessoa que está sempre vendo isto na TV, na internet, ou outros veículos de comunicação da grande mídia, como a Globo, a Record, que tem mais alcance e essas grandes mídias falando sobre a escola particular sem falar sobre a qualidade dela, você acaba criando isto na mente da pessoa. De que a escola pública sempre foi ruim, sempre será e a escola particular é sempre a melhor porque você não vê matéria desse nível sobre a escola pública. Eu acho isto uma técnica muito errada, porque tem várias provas, por exemplo. o Enem, só porque não passou, não quer dizer que não aprendeu, tem muitos alunos que não fizeram Enem que viram empreendedores e fazem algo diferente. por exemplo. Uma pessoa não fez Enem, não quer dizer que seja burra e a imprensa faz isso ela tem um aluno que foi mal, que não fez e ela trata mal.

LUZ: Eu acho que não trata de como eu me sinto, mas também se trata da realidade. A escola pública tem muitas dificuldades, a gente tem que deixar claro isso, mas também a gente não vai simplesmente ´tipo´, totalmente distratar uma escola pública e enaltecer uma escola particular, que também tem vários problemas que ninguém fala. Eu acredito que não se trata, portanto, de achar, mas a realidade que você sabe da escola pública. Mas eu sinto mesmo vergonha alheia de ver profissionais espalharam muitas mentiras desse tipo tratando a escola pública como se fosse algo totalmente ruim, enganando os pais que trabalham duro para levar dinheiro para uma escola particular que não vale nem pinga, então eu acho que os profissionais deveriam ser mais realistas deveriam ser verdadeiros e corresponder com aquilo que eles fazem e pararem com isto, na escola pública ela tem muitos problemas, todas escolas têm problemas cada lugar sempre tem, a parte negativa, a gente não pode negar, mas a gente também não pode usar isso como algo para tirar vantagem do dinheiro.

SOL: Quando a imprensa trata a escola pública como se fosse algo totalmente ruim está enganando os pais que trabalham duro para matricular seus filhos em escolas particulares, que não vale nem pinga, eu acho que os profissionais (referência aos jornalistas) deveriam ser mais realistas, deveriam ser mais verdadeiros e corresponder com aquilo que eles fazem e pararem como expressões do tipo: a escola pública tem muitos problemas, como se na escola particular

não tivesse. Todo têm problemas; todo lugar tem uma parte negativa, isto a gente não pode negar, mas a gente não pode usar para tirar vantagem e tirar dinheiro.

WRILLY: É totalmente errado porque eu já tipo de escola particular e publica e tem vários fatores da particular que eu prefiro muito mais aqui na pública e eu não consigo aceitar que eu sempre fiquei meio para trás não gostei de ver eles falando sobre isso da minha escola porque se eu ensino tem um monte de coisa bem melhor que a particular mas queria que tivesse encontro lugar para ele a escola Fala pública Pode sim ser bem melhor que é particular ou de forma igualitária e eu tenho uma visão totalmente nada disso vários professores mais querendo falar que os alunos da Pública é pior é sempre foi bem melhor particular quase nada desse tipo mas Temos que ter nossos direitos de privacidade. Eu acho que ninguém gostaria de ser tratado desta forma: você é mau, você é ruim, ou você é de qual forma. Então eu queria que isso fosse mais de certa forma privada. Tem muita gente que não começa, não se dá bem e depois se desenvolve bem mais do que outras pessoas. Então essa minha visão geral dessas coisas.

DUPLA: é um direito da constituição, Mas mesmo assim as pessoas que estudam na escola são marginalizadas, a escola pública não recebe recursos Escola particular mas eu quero muito dinheiro trabalhador Quando você tem você tem que cidade o seu esforço para o seu futuro todo mundo na mão Escolas públicas que são boas que é menor porque eles levam a escola Nossa melhor coisa do mundo da escola pública é menor que o salário também o ensino Às vezes pode ser usada como a gente depende disso daí eles não podem levar sol escolas particulares que Acontece muita coisa errada ninguém é perfeito Quem a imprensa pensa que é? Quem são estas pessoas (referindo-se aos jornalistas) que vieram de famílias de prestígio. Por que eles não falam das melhores escolas públicas ao mesmo tempo que falam das piores escolas particulares? Seu esforço para o seu futuro porque todos temos que nos virar na mão para ter um futuro. O que você acha? Que a imprensa deveria estar ao lado dos Estudantes, mas ela está ao lado ou contra. É imprensa é comercial. A escola particular é a melhor coisa do mundo, eles não podem falar mal só da escola pública, a escola particular tem muito defeito, mas é só a escola pública que é mal falada, e é isto que tem que parar, porque eu sou um jovem que sempre estudou em escola pública aí chega um jornal a vida vem e falar que que eu boto as coisas que não são os que não estão fatos da nossa realidade Que não são pagos da nossa realidade Por exemplo quando você vir aqui a gente tem ótimos professores que dão ótimas aulas a gente tem um ótimo uma ótima uma ótima refeição, são aí chega aí chega aí chega a mídia e perverte isto.

APÊNDICE 3
ENTREVISTA COM ALUNOS DA ESCOLA DO UNIVERSO
EXPERIMENTAL (UE)

Entrevistadora: Na sua opinião, por que a imprensa brasileira faz uso de termos pejorativos para falar de estudantes de escolas públicas?

Gui: Porque a maior parte dos estudantes de escolas públicas são da periferia e muitas das vezes, eles são vistos como "sem futuro", até porque na periferia tem muitos talentos

Nenezinho: Porque as escolas públicas são discriminadas por conta de ser escola pública, então são elas que recebem mais críticas na imprensa brasileira

Buba: Para que os estudantes se sintam ofendidos e que os estudantes fiquem se comparando com os estudantes de escolas públicas.

Evel: Para ter mais impacto e chamar à atenção do público.

Mila: Para que impeçam os estudantes de rede pública a crescerem na vida e conquistarem seus devidos direitos e espaços.

Diano: Porque as escolas públicas são consideradas com ensino baixo e pobre.

Juh ou Juju: Sim, pelo fato de ser escola pública eles acham que o ensino que a gente recebe não é o suficiente.

Neymar: Por ser escola pública, na cabeça deles o ensino que a gente recebe não é o suficiente.

Lucareli: Porque para eles, quem estuda em escola pública tem menos ensino, não só isto, no dia a dia da escola também.

Duda: Não presenciei nenhum termo pejorativo vindo da imprensa brasileira, mas acho que o principal motivo é a desigualdade social.

Jules: Creio que que na maioria das vezes é por conta do preconceito, por raça, e classe social, é algo triste, mas com certeza é real que os pobres são vistos como pessoas agressivas.

Fah: Porque muitos (incluindo a imprensa) não levam a sério e muitos não dão oportunidades para os estudantes de escola pública. A imprensa deveria estar mais focada em ressaltar o fato do Estado não se impor e trazer melhorias. Na minha opinião, julgam pela classe social e pelo desempenho dos alunos.

Deia ou Dedeia: Por conta da pobreza e classe média baixa, favela e outras.

Fael: Porque a escola pública pouco tem direito de resposta e por isto é uma presa fácil para matérias falsas e apelativas.

Yaya ou Yas: prefiro não responder.

Lariel: Para mostrar falsas falhar do governo atual e para mostrar quais as escolas públicas são as melhores.

Cily: Para obter vantagens com o dinheiro, muitas escolas particulares têm situações e condições MUITO RUINS, mas isto a mídia não mostra para não perder o título de "ótimo lugar".

Santana: A imprensa brasileira constantemente propõe que a elite está acima da população pobre, isto ocorre pela desigualdade social do capitalismo.

Rick: Para que, para todos (saibam) que os povos brasileiros são burros, inúteis e não servem para cargos da elite ou mais favorecidos na sociedade

Jessy: Porque sabe que não vai ser processada.

Berlim: Pois uma parte da imprensa acredita fielmente que todos os matriculados no ensino público são desprovidos de inteligência.

Maria: Na minha opinião a imprensa fala mal das escolas públicas porque a maioria dos estudantes vem da periferia, aí eles acham que somos sem educação.

Kery: Na minha opinião acredito que eles (a imprensa) queiram ganhar mídia diante do assunto.

Manu: Porque a escola pública não tem verba, não é escola paga. Na cabeça das pessoas da imprensa, só os ricos são inteligentes, só porque eles têm dinheiro.

Marco: Que somos burros, pois a imprensa não liga para nós, então quanto mais mal falarem será melhor para eles.

Myb: O fato de que muitas das pessoas que fazem estas matérias não terem estudado em escolas públicas.

Jú: Creio que seja por audiência.

Rosa: Porque normalmente quem estuda em escola pública são pessoas humildes e que ninguém

Gu: Porque a escola pública não processa a imprensa.

Lindo: Porque a escola pública é aberta para as pessoas sem condições de pagar uma escola particular, pessoas que podem ter dificuldades financeiras. E as escolas públicas, às vezes, não têm condições de processar a imprensa.

Lipe: Por conta do preconceito com os alunos

Pão: Na minha opinião, os resultados mostram que a escola pública está abaixo, mas no meio das pessoas desinteressadas dos estudos, tem muita gente inteligente na escola pública, até melhor que em escolas particulares.

Geu: Não sei certamente o porquê, mas fico triste com isto, pois não é porque o aluno paga para estudar que ele é melhor que o aluno da escola pública, ele pode até receber mais conhecimentos, mas nem por isto ele absorve mais.

Winchester: Por conta que escolas públicas não tem renda igual a das escolas particulares.

Rafa: Na minha opinião é pela classe social, muitas pessoas não estudaram em escolas públicas ou tem filhos que são de escolas privados e por estes motivos acabam menosprezando o ensino público (por não viverem esta realidade e às vezes, até mesmo preconceito)

Thi: Para desmerecer os estudantes públicos no caso "os pobres" e também para ganhar audiência em cima dos ricos.

Augusto: Para fazer com que as pessoas se convençam disto, para parecer que as escolas públicas são péssimas.

Entrevistadora: Existem diferentes formas de falar sobre alunos e escolas públicas. Todos os anos a "Grande Imprensa" veicula matérias com manchetes como estas: "JN no Ar mostra escolas com o pior e o melhor índice do Ideb em SC"; "Brasil fica entre os 10 piores em *ranking* de rendimento escolar"; "As piores escolas de SP estão em Paraisópolis"; "80% dos alunos de SP não sabem matemática". Na sua opinião, se os resultados das avaliações de alunos de escolas particulares pudessem ser públicos, esta emissora ou demais veículos fariam matérias com este mesmo linguajar?

Gui: Não.

Nenezinho: Não, pois a empresa geralmente vê as escolas particulares como algo superior, sendo que em escolas particulares também existem alunos que não tem bom desempenho, mas ninguém comenta sobre, porque nas escolas particulares não existem muitos alunos periféricos.

Buba: Não usariam esse linguajar por conta de ser escola particular (linguajar só para a pública) e eles não fariam este tipo de matéria

Evel: Não, pois eles tratam as pessoas de diferentes formas pela classe social. Se a pessoa tiver uma condição melhor é tratada totalmente diferente.

Mila: Acredito que não, já que a emissora pode ser processada. Mas se não fosse por isto, capaz de falarem já que seria alvo de muita audiência. Há uma mistificação clara de escolas particulares, e a divulgação das avaliações abaixo da média, seria um baque para muitas pessoas.

Diano: Não, pois eles teriam maior zelo com a imagem de estudantes e prezariam pela imagem da imprensa, por medo de processos jurídicos por parte dos responsáveis, pois seus filhos "tem uma imagem a ser preservada".

Juh ou Juju: Não, porque os alunos de escolas particulares são tratados com diferença.

Neymar: Não, pois as escolas particulares têm mais dinheiro ou algo do tipo, eles acham que o ensino é melhor.

Lucareli: Não, por mim se fosse ao contrário, eles não falaria assim, porque escola particular tem mais dinheiro e crescimento, então tem um certo preconceito (com a escola pública).

Duda: Acho que não, porque existem classes sociais, e com isto se torna mais fácil.

Jules: Não, pois os resultados seriam melhores.

Fah: Acredito que não, é mais fácil criticar os que estão embaixo, pois as pessoas apenas concordam. Os que são "superiores"(ricos) tem poder, então consequentemente, nem iria aparecer na televisão.

Deia ou Dedeia: Não. As escolas particulares infelizmente são muito defendidas e se existem motivos para elas, as pesquisas seriam muito bem analisadas.

Fael: Talvez mudaria os "piores". "Brasil fica entre os 10 últimos, em rankings de rendimento escolar",

Clly: Sim.

Aluna: Não, com medo de arcar com prejuízos, este tipo de linguagem seria poupado, a fim de respingar a sua própria imagem.

Rick: Não, pois assim todos veríamos o verdadeiro rendimento.

Jessy: Não. Por não ter coragem de fazer. Até mesmo os alunos acabam expondo diversas coisas, que são ignoradas pela diretoria (da escola particular) e da imprensa.

Berlim: Não, provavelmente seriam cautelosos e até evitariam expor escolas particulares, porque há uma grande chance da empresa-emissora ser processada e isto faria com que os ricos perdessem seu nível de credibilidade.

Maria: Não, porque eles estão usando a escola pública para chamar o povo de burro, sendo que quem mais se esforça são os estudantes de escolas públicas.

Kery: Não. Se os resultados das escolas particulares também fossem públicos, este tipo de matéria teria um linguajar muito mais leve.

Manu: Não, porque as pessoas que têm dinheiro sempre acham que tem que estar acima de tudo e de todos.

Marco: Jamais eles falaria por conta de poderiam levar processo.

Myb: Não, eu discordo. A imprensa ia dar (falar) das melhores para eles, nesse índice.

Jú: Não, pois o pessoal da escola particular é da elite, então a chance destas emissoras serem processadas é algo maior.

Rosa: Não, por medo de ser processado.

Gu: Acredito que não.

Lindo: Não, até porque tem um privilégio enorme quem estuda em escola particular, jamais os pais destes alunos aceitariam de forma alguma.

Lipe: Não, pois veria que nem sempre a escola particular tem sempre os melhores resultados.

Pão Pulmann: Não, porque como eles tem "condições melhores" sempre iria ter uma desculpa.

Geu: Não, nunca. Eles nem tocariam no assunto, principalmente se os resultados fossem negativos, e falariam com um linguajar não tão ruim, quanto o que eles falam dos alunos de escolas públicas, até mesmo por medo de processos.

Winchester: Não, a imprensa costuma não mexer com a classe alta, só com os das classes baixas, se fosse os ricos no nosso lugar, eles procurariam ajudar

Rafa: Não, pois está falando de gente rica e como a desigualdade é enorme, no nosso país, certamente só falariam coisas boas.

Aluno: Não a imprensa costuma mexer com classe baixa.

Thi: Não por questões até mesmo de processos, que poderiam levar. Além de que a realidade deles é no ensino privado, então falar de um jeito ruim sobre algo que eles acham inferiores é mais fácil.

Aluno: Não, por conta que os jornais só acabam falando mal, pois eles não ligam para gente.

Augusto: Talvez se a imprensa nem se daria ao trabalho de fazer essa matéria, mas caso fizesse, com certeza não usaria um linguajar tão livre.

Entrevistadora: Por que você acha que a imprensa brasileira não investiga os por quês os alunos não estão aprendendo o que deveriam e preferem criticá-los?

Gui: não sei

Nenezinho: porque eles têm um certo preconceito com escolas públicas

Buba: Porque é justamente o que eles querem, só nos criticar, não nos ajudam, pois eles têm capacidade e uma forma de nos ajudar, porém, quanto menos trabalho para eles melhor.

Evel: Acredito que seja por conta que criticar é muito mais fácil, é audiência(audiência) na certa. Mas agora, pesquisar a fundo não seria algo tão fácil e talvez não haja muitos leitores.

Sem falar que muitos destes jornalistas vieram de escolas particulares, então não dão a mínima para os estudantes de escolas públicas.

Mila: Porque a grande maioria deles não estudaram em escolas públicas, então é muito mais fácil usar o clássico estereótipo de "ensino inferior", quando você nunca depende dele para conquistar seu espaço nos meios profissionais, artísticos etc.

Diano: porque eles preferem criticar do que fazer alguma coisa, é mais fácil para eles.

Juh ou Juju: Pelo fato de que eles só ligam para eles mesmos. Pelo fato de a gente ser pobre, e eles dão maior valor para os ricos.

Neymar: Porque as pessoas julgam sem nem antes saber o que a pessoa está passando, ele se precipita.

Lucareli: Porque para eles, estudantes de escolas públicas são indigentes e seres irracionais, e os alunos de escolas públicas não tem espaço para se defender.

Duda: Os governos querem a gente "burra", sem capacidade, por isto para eles se estamos aprendendo ou não, não é do interesse deles.

Jules: Porque eles preferem anular este fato. É bem mais fácil contar sobre o problema, resumidamente, e desta forma mexer com o psicológico das pessoas.

Fah: pois ninguém quer investigar, eles acham que a causa de ter uma nota ruim em uma prova, que todos da classe devem ser julgados.

Deia ou Dedeia: Porque eles só querem apontar o suposto problema e não querem ajudar as pessoas que precisam.

Fael: Essa forma é mais fácil, criar notícias tendenciosas e apelativas.

Yaya ou Yas: Porque é mais fácil criticar ao invés de compreender o problema do outros

Aluno: resposta incompreensível

Lariel: Eles têm lucros com isto. Não tem um pingão de vergonha em discriminar. Escolas públicas com um ótimo ensino e enaltecer escolas particulares que aceitam até dinheiro para passar alunos de série sem esforço nenhum.

Cilly: Porque falar mal de alunos de escolas públicas favorece as classes mais altas e faz com que a posição dos ricos continue sendo destacada

Aluna: Para não ser processada pela escola.

Rick: Porque eles não pesquisam mais de que 10 escolas.

Jessy: Pois, desta forma, é muito mais fácil julgar o ensino público de forma abrupta e desqualificá-lo de certas ações.

Berlim: Porque eles não estão nem aí para as pessoas que vem de baixo.

Maria: Pois é muito mais fácil falar mal do que fazer o bem, então eles preferem

Kery: Porque eles preferem criticar os alunos de escola pública, porque para eles alunos de escolas públicas não tem voz.

Manu: Porque não se importam, eles não estão preocupados com nosso ensino e do porquê (não estão aprendendo).

Marco: Para manter este padrão de diminuir os alunos de escolas, ao invés de cobrar dos governos.

Myb: Acredito que eles acham que a população não liga.

Jú: Porque falar mal e julgar o trabalho das pessoas é mais fácil do que mudar a situação.

Rosa: Porque é mais fácil criticar do que investigar a causa disto.

Gu: Porque eles não vão ganhar dinheiro com isto.

Lindo: Porque para eles é mais fácil simplesmente falar mal do que tentar entender a dificuldade de cada aluno. Eles não querem ver pessoas de classe baixa no topo, então preferem dizer apenas as coisas ruins.

Lipe: A imprensa costuma ajudar só quem paga o salário deles, a escola pública não da renda nenhuma para eles.

Pão Pulmann: Porque preferem continuar com a opinião de que a escola pública não presta, ao invés de avaliar e ver que nem todos os alunos da escola pública tem o mesmo desenvolvimento.

Geu: Pelo mesmo fato, da escola pública não ter rendimento para eles.

Winchester: Porque as pessoas de classes altas que estão por trás da imprensa, não querem pessoas se destacando na área profissional, eles querem mão de obra e julgando todos como iguais acaba caindo o desempenho e fazendo eles desacreditarem em seu potencial.

Rafa: Porque eles não têm interesse de ensinar a gente, eles não têm providências e melhorar o nosso direito de estudar.

Thi: Porque para a imprensa é mais fácil e mais recompensada criticar os alunos de escolas públicas.

Entrevistadora: Como você se sente quando vê este tipo de notícias?

Gui: Não sei dizer muito bem o que sinto, mas sinto um pouco de incômodo pois a realidade dessas escolas podem ser outras.

Me sinto meio mal, por conta de ser nossas escolas sofrendo, em questão dessas críticas.

Nenezinho: Me sinto ofendido, por mais que não seja exclusivamente para mim, retrata pessoas com as mesmas condições que a minha, que convivem com as mesmas situações que eu e que sofrem esse preconceito igual a mim, meus parentes e colegas também sofrem.

Buba: Alguns são exagerados como as "Piores escolas de SP são de Paraisópolis", mas outros eu concordo, como a "95% dos alunos saem do ensino médio sem conhecimento adequando em matemática". Mas eles só falam das escolas públicas e isto me chateia. Escolas particulares não são tudo isso.

Evel: Me sinto triste, pois sei que muitas vezes tais escolas são marginalizadas por falta de apoio e verba governamental. É como se tivéssemos que viver das migalhas da "elite da sociedade

Mila: Eu me sinto triste, por eles estarem falando das escolas desse jeito, em vez de dar apoio aos estudantes.

Diano: Me sinto menosprezado.

Juh ou Juju: Me sinto mal, porque estudo em uma escola pública e em SP.

Neymar: Para mim, não existe escolas piores, existem escolas. que não contam com o apoio financeiro tão bom.

Lucareli: Abandono, pois o ensino público está cada vez pior.

Duda: Sinto como se eles colocassem as escolas públicas como ruins, eles deveriam falar que a culpa é do governo e não dos alunos ou professores.

Jules: Sinto que falta apoio da parte dos professores, principalmente aqueles que não compõe, a escola, e os estudantes devem se esforçar mais e pensar nos problemas que podem aparecer se não levarem a sério.

Fah: Acho ridículo, porque não faz sentido ficar julgando a escola pública, sendo que é para ajudar a todos que não tem condições financeiras para pagar uma escola particular.

Deia ou Dedeia: Não chega a ser uma novidade.

Fael: Me deixa triste ao saber que muitas vezes as matérias não tendenciosas e não visam a raiz por trás do problema, só enxergam a dificuldade escolar do aluno.

Yaya ou Yas: Me sinto meio chateada, sempre fui de escola pública e saber que só publicam coisas ruins sobre escolas públicas ao invés de procurarem o porquê de o desempenho estar assim, me deixa chateada.

Lariel: Confusa pois não acho que seja verdade.

Cily: Injustiçada. Me sinto muito injustiçada.

Aluna: Sinto-me ofendida e incomodada, pois há uma grande falta de empatia e veracidade dentro dessas notícias. Elas diminuem os estudantes e os professores de escolas públicas.

Rick: Me sinto mal, pois muitas vezes é mentira, e me sinto incomodando porque estudo em escola pública.

Jessy: Me sinto mal por conta de que sempre estudei em escola pública, só estudei uma vez em escola particular.

Berlim: Sinto que ao mesmo tempo estes dados são necessários e que é necessário desenvolver um pouco mais, a entrega destas informações.

Maria: Para falar a verdade, me sinto muito mal, porque a imprensa não está em nosso dia a dia, não sabe como é o aprendizado daqui, tem muitas pessoas espertas, como também tem pessoas com dificuldades.

Kery: Me traz indignação, pois eles só falam mal e nem sequer tentam ajudar.

Manu: Me sinto mal, porque não temos apoio pedagógico e isto faz com que saiam estas notícias.

Marco: Chateado e frustrado, porque eu sei que não é assim, nosso ensino não pode ser colocado em uma porcentagem só porque temos dificuldade.

Jú: Me sinto ofendida e atacada.

Myb: Ofendido e atacado.

Rosa: Completamente desnecessário, até porque em todas as escolas têm alunos com dificuldades.

Gu: Normal, não é de hoje que a imprensa detona as escolas públicas.

Lindo: Me sinto revoltado.

Lipe: Eles generalizam muito as escolas públicas, por conta do preconceito com as pessoas de classe médio ou baixa.

Pão Pulmann: Sinto que só criticam e não somam em nada, só querem que melhorem o ensino pressionando e falando mal.

Geu: Acho um descaso, não é porque os alunos de escolas públicas não usam roupas de marcar e tal, que ele seja ruim, e aliás conheço pessoas de escola pública que já foi de particular e foi expulsa por nota ruim e comportamento.

Winchester: Acho uma atitude feia, ao invés de querer ajudar e saber o que acontece nas escolas, ficam fazendo ranking.

Rafa: Indignado porque pegam casos isolados para noticiar e acabem generalizando o ensino público.

Thi: Poxa, eu acabo ficando triste, pois nem todos os alunos acabam sendo ruins. Alguns sabem mais sobre matemática e outros de língua portuguesa.

Augusto: Me sinto triste porque por muitas vezes é uma realidade, mas também me sinto com raiva pela imprensa divulgar apenas o lado negativo.

Entrevistadora: Na sua opinião, se os resultados das avaliações de alunos de escolas particulares pudessem ser públicos, a "Grande Imprensa" faria matérias com este mesmo linguajar?

Gui: Não.

Nenezinho: Não, pois a empresa geralmente vê as escolas particulares como algo superior, sendo que em escolas particulares também existem alunos que não tem bom desempenho, mas ninguém comenta sobre, porque nas escolas particulares não existem muitos alunos periféricos.

Buba: Não usariam esse linguajar por conta de ser escola particular (linguajar só para a pública) e eles não fariam este tipo de matéria

Evel: Não, pois eles tratam as pessoas de diferentes formas pela classe social. Se a pessoa tiver uma condição melhor é tratada totalmente diferente.

Mila: Acredito que não, já que a emissora pode ser processada. Mas se não fosse por isto, capaz de falarem já que seria alvo de muita audiência. Há uma mistificação clara de escolas particulares, e a divulgação das avaliações abaixo da média, seria um baque para muitas pessoas.

Diano: Não, pois eles teriam maior zelo com a imagem de estudantes e prezariam pela imagem da imprensa, por medo de processos jurídicos por parte dos responsáveis, pois seus filhos "tem uma imagem a ser preservada".

Juh ou Juju: Não, porque os alunos de escolas particulares são tratados com diferença.

Neymar: Não, pois as escolas particulares têm mais dinheiro ou algo do tipo, eles acham que o ensino é melhor.

Lucareli: Não, por mim se fosse ao contrário, eles não falariam assim, porque escola particular tem mais dinheiro e crescimento, então tem um certo preconceito (com a escola pública).

Duda: Acho que não, porque existem classes sociais, e com isto se torna mais fácil.

Jules: Não, pois os resultados seriam melhores.

Fah: Acredito que não, é mais fácil criticar os que estão embaixo, pois as pessoas apenas concordam. Os que são "superiores"(ricos) tem poder, então consequentemente, nem iria aparecer na televisão.

Deia ou Dedeia: Não. As escolas particulares infelizmente são muito defendidas e se existem motivos para elas, as pesquisas seriam muito bem analisadas.

Fael: Talvez mudaria os "piores". "Brasil fica entre os 10 últimos, em rankings de rendimento escolar",

Yaya ou Yas: Sim.

Lariel: Não, com medo de arcar com prejuízos, este tipo de linguagem seria poupado, a fim de respingar a sua própria imagem.

Cilly: Não, pois assim todos veríamos o verdadeiro rendimento.

Aluna: Não. Por não ter coragem de fazer. Até mesmo os alunos acabam expondo diversas coisas, que são ignoradas pela diretoria (da escola particular) e da imprensa.

Rick: Não, provavelmente seriam cautelosos e até evitariam expor escolas particulares, porque há uma grande chance da empresa-emissora ser processada e isto faria com que os ricos perdessem seu nível de credibilidade.

Jessy: Não, porque eles estão usando a escola pública para chamar o povo de burro, sendo que quem mais se esforça são os estudantes de escolas públicas.

Berlim: Não. Se os resultados das escolas particulares também fossem públicos, este tipo de matéria teria um linguajar muito mais leve.

Maria: Não, porque as pessoas que têm dinheiro sempre acham que tem que estar acima de tudo e de todos.

Kery: Jamais eles falariam por conta de poderiam levar processo.

Manu: Não, eu discordo. A imprensa ia dar (falar) das melhores para eles, nesse índice.

Marco: Não, pois o pessoal da escola particular é da elite, então a chance destas emissoras serem processadas é algo maior.

Myb: Não, por medo de ser processado.

Jú: Acredito que não.

Rosa: Não, até porque tem um privilégio enorme quem estuda em escola particular, jamais os pais destes alunos aceitariam de forma alguma.

Gu: Não, pois veria que nem sempre a escola particular tem sempre os melhores resultados.

Lindo: Não, porque como eles tem "condições melhores" sempre iria ter uma desculpa.

Lipe: Não, nunca. Eles nem tocariam no assunto, principalmente se os resultados fossem negativos, e falariam com um linguajar não tão ruim, quanto o que eles falam dos alunos de escolas públicas, até mesmo por medo de processos.

Pão Pulmann: Não, a imprensa costuma não mexer com a classe alta, só com os das classes baixas, se fosse os ricos no nosso lugar, eles procurariam ajudar

Geu: Não, pois está falando de gente rica e como a desigualdade é enorme, no nosso país, certamente só falariam coisas boas.

Winchester: Não a imprensa costuma mexer com classe baixa.

Rafa: Não por questões até mesmo de processos, que poderiam levar. Além de que a realidade deles é no ensino privado, então falar de um jeito ruim sobre algo que eles acham inferiores é mais fácil.

Thi: Não, por conta que os jornais só acabam falando mal, pois eles não ligam para gente.

Augusto: Talvez se a imprensa nem se daria ao trabalho de fazer essa matéria, mas caso fizesse, com certeza não usaria um linguajar tão livre.

Entrevistadora: Como você se sente quando a grande imprensa (Globo, Record, Band, Folha de Saulo) valoriza estudantes de escolas particulares, como se eles não repetissem de ano, fossem bem em todas as matérias?

Gui: Me sinto frustrada, pois em qualquer rede de ensino tem alunos com mau desempenho, mas os alunos de escolas particulares são exaltados pela imprensa e os alunos de escolas públicas são criticados por isso, é injusto!

Nenezinho: Me sinto desvalorizada porque não é só porque os alunos estudam em escolas particulares que eles são melhores do que os alunos que estudam em escolas públicas.

Buba: Sinto que eles são falsos e mentirosos, pois as pessoas de escolas particulares também têm dificuldades e eu conheço pessoas de escolas particulares que já disseram que aprendeu de uma melhor forma na escola pública.

Evel: Eu sinto raiva, é algo que me chateia muito. Alunos de escolas públicas muitas vezes se esforçam mais do que os de escolas particulares, mas para os de escolas particulares tem sensibilidade.

Mila: É um ar de esperança. Bom saber que mesmo com tanta desvalorização e indiferença contra nós, ainda existem imprensa que acredita no nosso potencial e valoriza nosso esforço. (pensou que a pergunta era sobre escola pública)

Aluna: Eu me sinto decepcionada, porque os alunos de escolas públicas também se esforçam.

Diano: Me sinto triste, pois os alunos da escola pública fazem de tudo para ser reconhecidos e eles só fazem isto (reconhecem) as escolas particulares.

Ju ou Juju: Me sinto péssima, pois não é verdade, ninguém é perfeito. Me sinto também em uma situação de preconceito

Neymar: Me sinto normal, não tenho uma opinião sobre isto.

Lucareli: Injustiçado, pois os alunos de escolas públicas se esforçam muito para chegar no nível mínimo, se comparado ao de um aluno de escola particular.

Duda: Eles valorizam quem dá dinheiro para eles, temos exemplos claros disso, inclusive do próprio presidente que cortou a grana deles e com isto virou alvo (não que eu goste do presidente).

Jules: Em alguns casos eles são também criticados, mas muitas vezes preferem esconder das pessoas para que não comparem as escolas particulares com as públicas, chegando em resultado parecido.

Fah: Na minha opinião, acho que eles passam pano, pois o dinheiro vale mais que uma boa nota.

Deia ou Dedeia: Injusto.

Fael: Vejo que é uma mentira só por conta do valor e dinheiro das escolas.

Yaya ou Yas: Indignado, já que eles só têm essa "boa imagem" devido seu medo de sofrer processos.

Lariel: Desvalorizado, pois estudo em uma escola pública.

Cilly: Eu sinto vergonha alheia de ouvir essas coisas. Parte de mim é tomada pela raiva, sinto que o sensacionalismo e preconceito se expande facilmente através da imprensa.

Rick: Mal, me sinto menosprezado e fico muito mal porque só a gente sabe como é a correria dos estudos, dar o seu melhor para depois falarem que você é burro por estudar em tal escola.

Jessy: Fico com raiva, pois os alunos das escolas particulares se sentem mais importantes e ficam "pisando" em alunos de escolas públicas.

Berlim: Querendo ou não, o índice de reprovação das escolas particulares é menor do que nas públicas, porém isto acontece por fatores mais complexos.

Maria: Mal, porque na pública tem pessoas com dificuldades e nas escolas particulares também. Somos todos seres humanos, temos defeitos, erros e qualidades. Temos direito de errar na escola pública e particular.

Kery: Eu simplesmente não acredito, pois já vi o contrário.

Manu: Me sinto julgada por ser uma estudante (escola) pública, que está tendo sua inteligência desvalorizada.

Marco: Indignado, pois falam mal de nós e fecham os olhos para alunos de escolas particulares, porque se falarem mal podem ser processados.

Myb: Fico um pouco revoltada, porque qualquer pessoa sabe que isto não é verdade.

Ofendido e com raiva.

Gu: Injusto, uma completa falsidade.

Lindo. Menosprezo.

Lipe: Me sinto chateado, porque mesmo que um aluno da escola pública tire 10 em todas as notas, o aluno da escola particular continua sendo mais valorizado, mesmo tirando notas baixas.

Pão Pulmann: Eu acho bem ruim, me sinto horrível, pois eu já estudei em escola particular e eu sei que não é essas mil maravilhas

Geu: Sinto uma desigualdade social imensa, só criticam classe baixa.

Winchester: Um pouco de raiva, mas sinto mais indignação.

Rosa: Acostumada, já virou normal isto é algo que nunca vai mudar.

Rafa: Injustiçado, porque eles pegam apenas os melhores do ensino privado para falarem, nisto acabam enaltecendo demais algo que não deveriam.

Thi: Porque eles não podem falar mal da escola particular, e eles querem chamar atenção lá dos riquinhos.

Augusto: Me sinto atacado, porque estudar em uma escola particular não significa que o aluno não tenha suas dificuldades.

Entrevistadora: Na sua opinião tem diferença entre crianças e adolescentes de escola públicas e escolas particulares?

Gui: Sim.

Nenezinho: Não somos todos iguais! Independentemente de onde moramos, da nossa situação financeira, do nosso estilo de vida, não importa! Todos nós falhamos, somos seres humanos.

Buba: Acho que sim.

Evel: Tem e muita, pois apesar de serem tratados de formas diferentes, a forma como eles lida com as coisas da vida são diferentes.

Mila: Não é de se negar que dito que, na nossa sociedade, o dinheiro é um grande "amigo em questão de acesso a uma vida de maior qualidade, então os da rede privada têm uma certa vantagem em determinadas situações, mas eu acredito que todos temos o mesmo potencial.

Diano: Para mim não, porém para a imprensa e outras pessoas têm.

Ju ou Juju: Sim, porque particularmente o ensino é "diferente".

Neymar: Sim, para mim as crianças de redes particulares são mais mimadas e os adolescentes também.

Lucareli: Não tem diferença alguma.

Duda: Em alguns casos existem diferenças sim, mas não são todos. As diferenças geralmente são financeiras e falta de apoio.

Jules: Sim, crianças de escolas particulares são avançadas, pois tem mais dinheiro e são mais valorizados, querendo ou não isso desanima as pessoas da escola pública.

Fah: Sim, isto depende também da ação de suas famílias em suas vidas.

Deia ou Dedeia: Não, porque todos nós estamos na escola sem saber de nada e aprendemos.

Fael: Sim, muitas vezes da estrutura familiar e financeira

Yaya ou Yas: A única diferença é que a escola particular você tem que pagar.

Lariel: São, pois somos todos iguais.

Cily: Não há diferença aparente, porém os alunos de escolas públicas geralmente têm menos apoio, credibilidade e condições físicas ou emocionais de evoluir, tanto quanto os ricos,

Aluna: Não, todos aprendem do mesmo jeito.

Rick: Sim.

Jessy: Sim. A condição financeira.

Berlim: Não.

Maria: A única diferença é a de forma econômica.

Kery: Sim, depende, porque querendo ou não, a educação de ambos foi diferente.

Manu: Acho que sim, em relação ao estudo e conhecimento, mas como somos humanos, não. Mas que eles têm privilégios é fatal.

Marco: Sim e não, mais pelas escolas mesmo.

Myb: Sim e não, é uma diferença pequena.

Jú: Normalmente (não em todos os casos), os alunos que têm uma condição melhor costumam ser muito soberbo. Nós da escola pública somos humildes e acolhedores.

Rosa: Sim, pois a qualidade do ensino de escola pública é precária se comparada com a particular.

Gu: Sim, porque o aluno de escola particular pode pagar, de forma ilegal, para passar de ano.

Lindo. Não, nenhuma.

Lipe: Não, na verdade isto é bem relativo, vai do aluno da bagagem que vem de casa e o empenho que tem nos estudos.

Pão Pulmann: Tem do problema e nível de conhecimento de alguns (se comparado ao de outros).

Geu: Tem apenas em questões de ensino (aprendizagem).

Winchester: Com total certeza.

Rafa: Absolutamente nenhuma, todos têm direitos.

Entrevistadora: Na sua opinião, o que melhoraria a qualidade da escola pública?

Lucarelli: Ajuda psicológica nas escolas.

Gui: Mais professores, educação sobre primeiros socorros, palestras sobre desigualdade social.

Nenezinho: Na minha opinião melhoraria na minha escola em questão dos professores, são poucos professores para muitos alunos.

Buba: A forma que os governantes, imprensa e a classe "superior" trata, pois muitas vezes as pessoas são maltratadas e muitos não têm forças para lutar contra isto. e a repressão é muito maior quando a imprensa percebe que as ofensas geraram um efeito e teve um impacto nas pessoas da escola pública.

Evel: Mais investimento, professores melhores e aumento salarial de professores e funcionários.

sem resposta

Um apoio maior aos estudantes, diferentes jeitos de ensinar, aulas mais dinâmicas

O ensino e alguns professores dar aula com amor.

Fah: O ensino e os professores e alguns alunos. Leis e normas para melhorar.

Tudo.

Juh: Investimento adequado e funcional, apoio social para que os alunos se sintam confortáveis e vistos, acarretando assim um ensino melhor e eficaz.

Kery: O reconhecimento e valorização de professores e alunos.

Mila: Melhorar a estrutura, a gestão e a forma como são dadas algumas aulas. Uma melhoria na estrutura da escola, mais atenção com os professores e alunos.

Neymar: Fazer com que o governo dê mais valor, mais dinheiro para as escolas públicas.

Manu: O fim da imparcialidade entre o público e o privado, investimento do governo e o reconhecimento dos problemas nas escolas particulares.

Diano: Uma verba maior para fazer melhorias nas escolas e mais professores.

Deia: Mais dinheiro.

Ju ou juju: Um pouco mais de organização.

Cily: Além de verba, materiais mais adequados e apoio em materiais com foco na Área de Exatas, pois muitos dos alunos com maior facilidade em Humanas, são podados pelo sistema educacional.

Fael: Verbas, melhores espaços nas escolas, ajuda do povo para não destruir o patrimônio público etc.

Acho que nada.

É preciso haver um esforço mútuo entre alunos, professores e Estado para que também haja a opção de o estudante aprender em casa, por exemplo.

Em uma parte, os alunos, porque tem muitos alunos que não estão nem aí, por isto, a imprensa fala tão mal da escola pública.

Lariel: Investimento nos profissionais e equipamentos.

Jules: Melhoraria o apoio pedagógico.

Yaya: Verba, pois muitas escolas não têm a condição de trazer (proporcionar) um bom local, ensino, merenda, por esta falta de verba, que é sempre desviada.

Investir em aulas de reforço e acompanhamento psicológico para os alunos.

Berlim: Apoio aos estudantes com equipamentos e estrutura.

Jessy: Ajuda do governo, do Estado e mais empatia, porque somos iguais ou até mesmo mais inteligentes dos que os alunos de escolas particulares.

Aluna: Mais verba do governo.

Rick: Mais investimentos do governo e da prefeitura.

Maria: Acho que um apoio pedagógico, com reforço e com professores mais bem capacitados, as escolas públicas seriam melhores.

Kery: O reconhecimento de grandes alunos e talentos que tem nela.

Os próprios alunos que muitas vezes acham que não serão "nada na vida", e, infelizmente a imprensa ajuda nesta visão errada, que os alunos têm também a questão das matérias sendo mais avançadas.

Professores mais qualificados, pois alguns professores não estão nem aí para ensinar, entram na sala e não explicam nada.

Mais apoio financeiro para investir na educação.

Entrevistadora: Na sua opinião, como a imprensa brasileira deveria tratar os estudantes de escolas públicas?

Gui: Com mais valor, somos inteligentes e dedicados, estamos buscando aprendizado e mais conhecimento!

Nenezinho: Teria que tratar igualmente os alunos das escolas particulares.

Buba: Da mesma maneira que tratamos os das escolas particulares. Pois o maior problema não está em ser trata desta maneira, mas sim na diferença da forma que eles tratam a escola pública e particular.

Evel: Da mesma forma que os do particular.

Mila: sem resposta.

Diano: Com respeito e empatia.

Juh ou Juju: Da mesma forma que eles tratam o estudante da escola particular.

Neymar: Bem, da mesma forma que trata estudantes de escolas particulares.

Aluno: Não sei, porque aqui nos tratam muito bem.

Lucareli: De melhor forma, pois precisam de mais atenção e precisam ser vistos para serem motivados.

Duda: Deveriam tratar com igualdade e sem discriminação, procurar ouvir melhores as pessoas.

Jules: De uma forma que fizesse com que os alunos se sentissem acolhidos e pudessem ter a liberdade de se expressar mais.

Fah: Tratar de uma forma igual ao dos estudantes das escolas particulares

Deia ou Dedeis: Com mais respeito e enxergar os motivos e ajudar de alguma forma.

Fael: No mínimo de forma imparcial, tratando-nos com o devido respeito, sem a utilização de termos pejorativos.

Yaya ou Yas: Deveriam tratar os estudantes das escolas públicas do mesmo jeito que tratam os estudantes de escolas particulares, então apenas igualdade e respeito seria muito bom.

Lariel: Como bons alunos, que é o que somos.

Cilly: Na verdade, deveria ser "realistas tanto com escolas públicas e/ou particulares.

Santana: Deveriam tratar com respeito, igualdade e orgulho, buscando exibir as coisas boas, feitas pelos alunos de escolas públicas e mostrando que também tem capacidade.

Rick: Deveria ser respeitado, ajudado e que todos quisessem estudar em escolas públicas, mostrando as coisas boas da escola.

Jessy: Melhor do que eles nos tratam agora.

Berlim: É preciso ter mais empatia e enxergar esta realidade com mais profundidade.

Maria: Igual eles tratam escolas particulares.

Kery: De forma igualitária ou até melhor do que as particulares.

Manu: Como eles tratam os estudantes de escolas particulares, com empatia e respeito.

Marco: Como tratam os estudantes de escolas particulares, com respeito, igualdade e mostrando as coisas boas da escola pública.

Myb: Da mesma forma que tratam os estudantes de escolas privadas.

Jú: Igual aos estudantes de escola particular.

Rosa: De forma respeitosa e com educação.

Gu: Com mais respeito e procurar respostas para o problema e tornar mais explícito.

Lindo: Tratar igual os alunos de escolas públicas e particulares.

Lipe: De forma igualitária, a que eles tratam os alunos de escolas particulares, com respeito igual.

Pão Pulmann: Tentando entender o nosso lado e tentar ajudar as necessidades de aprendizagem.

Geu: Com respeito, né, porque não é porque a escola não é paga que os alunos "não prestam".

Winchester: Tentando compreender nosso lado tentar ajudar.

Rafa: Com mais respeito, mostrando as partes boas e os bons alunos que tem. Além de parar de discriminar e generalizar tantas coisas ruins e inferiorizar o ensino público.

Thi: Deveria tratar de forma igual, não desmerecendo os alunos de escola pública.

Augusto: Da mesma forma que estudantes de escolas particulares.

APÊNDICE 4

ENTREVISTA COM ALUNOS DA ESCOLA DO UNIVERSO DE CONTROLE (U.C.)

Os alunos e alunas desta escola participaram da pesquisa logo após o término de uma avaliação institucional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, isto é, depois de quase 2 horas de provas.

1. Entrevistadora: Como você se sente quando vê este tipo de notícias: "Escolas Particulares são melhores que as Escolas Públicas, segundo avaliação do IDEB"; "Veja escolas de SP com as melhores e as piores colocação do Ideb - Dados divulgados pelo MEC incluem apenas escolas públicas da 5ª à 8ª série, melhor pontuação foi de escola de São Caetano"; "Piores escolas de SP estão em Paraisópolis".

Vivi) Me sinto triste.

Gugu) extremamente triste.

Bia) me sinto atacada, pois estudo em escola pública.

Xodó) Sinto como se estivessem falando mal de mim, pois alunos de escolas públicas são tão capazes quanto os alunos das escolas particulares.

Mandinha) Revoltada.

Max) Me sinto um pouco revoltada com esta audiência.

Lipe) Não sei em quem confiar.

Vini) Mal, me sinto atacada.

Leia) Não sinto nada

Entrevistadora: Na sua opinião, por que a imprensa brasileira faz uso de termos pejorativos para falar de estudantes de escolas pública?

Fafá) porque eles consideram que tudo o que é público é ruim.

Vivi) Porque estudantes de escolas públicas sempre foram considerados piores que os de escola particular, fazendo com que não tenham uma boa imagem.

Aluno) eles acham que o ensino é pior.

Frias) talvez, para favorecer a si mesmo; ninguém faz nada de graça ou até mesmo para outras pessoas.

Bia) porque os alunos da escola pública estão em uma classe social abaixo da deles

Mandinha) Porque somos uma classe abaixo deles.

Max) Para trazer mais pessoas para a escola particular e ganhar em cima disto. Mel ou

Memel) Por serem de escolas públicas e acharem que o ensino é ruim.

Didizinha) Por achar o ensino pior.

Lipe) Não sei o porquê.

Vini) Só falam mal porque ganham dinheiro com isto.

Leia, Gugu, Kathe e Xodó) Não responderam

Entrevistadora: Por que você acha que a imprensa brasileira, não investiga os por quês os alunos não estão aprendendo o que deveriam e preferem criticá-los? 15 respostas

Fafa: (não respondeu)

Vivi: Porque não se preocupam.

Gugu: Pois eles preferem julgar e postar notícias falsas.

Bia: Porque eles não se importam.

Xodó: Porque para eles faz sentido falar e não fazer nada.

Mandinha: Não, porque eles só querem (fazer) a matéria, não querem perder tempo ou dinheiro.

Max: às vezes não vale à pena.

Lipe: Porque é conveniente para eles falarem e não fazer nada.

Vini: Porque eles falam muito e fazem pouco.

Leia, Frias, Kathe, Mel ou Memel e Didizinha não responderam.

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ESTAGIÁRIA DA ESCOLA DO UNIVERSO EXPERIMENTAL

Ao ficar sabendo que parte dos alunos e professores estavam participando voluntariamente de uma pesquisa científica sobre educação, a estagiária solicitou se poderia participar para dar sua contribuição, porque até o momento nunca tinha vivenciado tal experiência.

Entrevistadora: Na Educação Básica você estudou em escola pública ou particular? Neste momento você está cursando um curso de Licenciatura no Ensino Superior, em uma faculdade ou universidade pública ou particular? Como você está estagiando em uma escola pública estadual, qual era a imagem que você tinha deste tipo de escola?

Estagiária: A vida inteira eu estudei em escola particular e a imagem que a gente tem da escola pública é que realmente é difícil, que é violenta, que todos usam drogas. É um ambiente assustador, e que a escola particular é mais dura, é melhor, é bem discrepante esta sensação de segurança da escola particular e a inferioridade da escola pública.

Eu faço meu curso em uma universidade particular.

Entrevistadora: Quando você foi designada para o estágio nesta Unidade Escolar, qual foi sua sensação?

Estagiária: Foi um abrir de olhos para mim, porque eu vim com toda esta expectativa de medo dos alunos, medo da escola, até porque eu sou pequenininha, eu fiquei com medo dos alunos grandes. Mas, não é assim. Então, tudo o que eu ouvi na faculdade sobre a democratização do ensino, da própria estrutura da escola é muito diferente da escola particular. Na escola particular, por exemplo, você tem um problema, mas você não tem muita voz. E eu cheguei aqui e tinha um grêmio organizado, que falava de suas reivindicações com a Direção... coisas pequenas, como uma cortina na sala e eu via a cortina na sala e os alunos falaram que foi por causa do Grêmio que nós conseguimos colocar.

Entrevistadora: Você está fazendo estágio para qual curso Licenciatura ou Pedagogia? Qual tipo de informação você teve sobre o exercício do Magistério em escolas públicas?

Estagiária: Estou fazendo Licenciatura em História. Sobre os professores, a gente escuta: “Tem muita aula vaga, eles são ruins”. Não são e esta não é a realidade desta escola. Aqui, é fantástico, porque realmente fazem o conteúdo, estão preocupados com os alunos.

Então, isto foi muito bom. Foi uma quebra de paradigma muito grande para mim. Eu já falo para meus amigos: Eu quero trabalhar em escola pública!

APÊNDICE 6

ENTREVISTA COM PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA DO UNIVERSO CONTROLE (U.C.)

Entrevistadora: Depois de lerem os títulos das matérias: “Escolas Particulares são melhores que as Escolas Públicas, segundo avaliação do IDEB”; “Veja escolas de SP com as melhores e as piores colocação do Ideb - Dados divulgados pelo MEC incluem apenas escolas públicas da 5ª à 8ª série, melhor pontuação foi de escola de São Caetano”, qual sua reflexão sobre este tipo de linguajar e noticiário:

Educador 1) Aqui, por ser uma escola com bons indicadores, acaba promovendo um sentimento de alta autoestima e que, muitas vezes, atrapalha no processo de permanência de alguns estudantes.

Educador 2) Um aprendizado mais eficaz.

Educador 3) Não serve de régua para minha avaliação.

Educador 4) Frustração e fracasso.

Educador 5) Como professor de escola pública, eu luto para realizar o melhor.

Educador 6) A princípio, nos orgulhamos; mas quando pensamos nas classificadas como piores, sabemos que é injusto; diferentes realidades não podem ser “pesadas” da mesma forma.

Educador 7) Esse ranking só me é importante para a influência no meu salário. Não me sinto culpado ou feliz por isso;

Educador 8) Muitos se sentem bem, pois minha escola é bem classificada. Porém, outros fazem uma análise mais apurada e percebem o engano do ranking.

Educador 9) Depende do resultado: se for positivo, o sentimento é de superação; caso contrário, é frustrante.

Educador 10) Nos que são “ranqueados” com bons índices, infelizmente, uma maioria se esquece que pertence à uma rede e se sente motivada; os que são “ranqueados” com índices baixos, de maneira geral, têm uma queda na autoestima e motivação

Entrevistadora: Caso, você tenha condições financeiras, matricularia seus filhos nas escolas básicas públicas, ou buscaria as “escolas de excelência” privadas? Justifique:

Educador 1) Os três filhos fizeram os anos iniciais na escola pública, os anos finais do ensino fundamental na particular e o médio na pública.

Educador 2) Sim, escolas de excelência para uma melhor aprendizado

Educador 3) Escola particular pela presença dos professores.

Educador 4) Fix um mix com minhas filhas Educação Infantil em escolas particulares- Ensino Fundamental II em escolas públicas e Ensino Médio em escolas particulares

Educador 5) Buscaria as escolas de excelência porque os estudantes formam turmas homogêneas que exigem um ensino de alto nível .

Educador 5) Meus filhos estudam em uma boa escola privada. Essa escola, pertencente ao ROTARY CLUB, possui estrutura também para o desenvolvimento esportivo e atividades culturais, ou seja, educação integral.

Educador 7) Na pública, todos estudaram em escola pública, pois a escola é 30% na vida do aluno.

Educador 8) Matricularia na pública Porque sou professora de escola pública e acredito no NOSSO TRABALHO

Educador 9)Escolas de excelências privadas . Preciso do período integral e na escola pública não atende meu horário. Também a quantidade de alunos é menor.

Educador 10) Escolas Particulares.

Educador 11) Não. Minha filha estudou em escola privada, mas se fosse hoje não estudaria, porque estudou como bolsista, no fundamental, mas quando foi para o médio em escola pública, não conseguiu acompanhar, concepções diferentes.

Entrevistadora: Você acredita que se as famílias dos alunos das escolas públicas tivessem condições financeiras, matricularias seus filhos nas escolas básicas públicas, ou buscaria as “escolas de excelência” privadas? Justifique:

Educador 1) Buscariam a escola privada . Existem muitas faláceas sobre a escola pública relacionada com a qualidade.

Educador 2) Escolas de excelência.

Educador 3) Acredito que sim, o serviço público deixa muito a desejar.

Educador 4) Buscaria escolas particulares.

Educador 5) Em sua maioria sim. Nas escolas públicas as turmas são heterogêneas e os professores não podem " puxar " muito o conteúdo.

Educador 6) Acredito que em escolas particulares, buscando um ensino centrado em conteúdos e com olhar para o ensino universitário.

Educador 7) Se isso ocorre e, todas as escolas teriam o mesmo nível, pois a maioria de alunos no país estão nas escolas públicas.

Educador 8) Se tivessem condições buscariam uma escola privada, porque existe uma

campanha publicitária para destruir o serviço público visto que também este fato ocorre em relação à saúde.

Educador 9) Escolas particulares , pois a demanda de estudantes é muito grande.

Educador 10) Escolas Particulares, pois a demanda de estudantes é muito grande.

Educador 11) Acredito que buscariam escolas privadas, independentemente de serem de "excelência", pelo estigma que vem marcando as escolas públicas nos últimos anos, como instituições "que não ensinam".

Entrevistadora: O que você acha deste tipo de afirmação: "Escolas Particulares são melhores que as Escolas Públicas, segundo avaliação do IDEB".

Educador 1) Não concordo, pois não encontrei uma escola particular que tenha realizado a Prova

Educador 2) Sim, nível mais avançado.

Educador 3) Não acredito nessa afirmação, porém encontramos escola particular ruim e pública muita boa. A questão toda está ligada qual o tipo de formação a classe média deseja para os seus filhos. A classe média não gosta da escola pública em muitos casos.

Educador 4) É uma verdade.

Educador 5) Depende de quais escolas e do critério que se utilize para julgar .

Educador 6) Também conheço a particular porque sou professora também do privado. Geralmente, não há a preocupação com o acolhimento, como na rede pública. Quem não se enquadra, é retirado de alguma forma do sistema. Então, vem a maior exploração dos conteúdos/ saberes.

Educador 7) Depende do ponto de vista, melhores nas formações? Temos muitos políticos, juristas, empresários que não são honestos e estudaram em escolas particulares. Depende do caráter da pessoa.

Educador 8) Eu acredito que a afirmação é feita por integrantes da quadrilha que visa ampliar os lucros dos donos das escolas privadas.

Educador 9) A Demanda da escola particular é menor e os estudantes são mais assistidos. O livro didático também é diferenciado.

Educador 10) A demanda da escola particular é menor, por este motivo recebem maior atenção. Até o livro didático é diferenciado.

Educador 11) Uma afirmação tendenciosa, que tem como objetivo desmoralizar as escolas públicas.

Entrevistadora: Pior, melhor, inepto, não sabe sequer ler ou fazer contas básicas, são termos pejorativos empregados por jornalistas para matérias sobre o Ideb e outras avaliações

em larga escala. Qual sua percepção sobre este tipo de linguajar para tratar de temas educacionais?

Educador 1) Um desrespeito ao trabalho de todos, bem como sentimento de fracasso pelos estudantes.

Educador 2) Se uma conseguiu, as outras também podem conseguir.

Educador 3) Qual a estrutura que a Prefeitura oferece aos seus profissionais?

Educador 4) A importância das condições socioeconômicas das famílias.

Educador 5) É necessário saber o critério do julgamento.

Educador 6) São realidades muito diferentes. Não me preocupo com isso.

Educador 7) Nenhuma, pois sei qual a capacidade da população em torno de minha escola e qual a população que as escolas de São Caetano possuem; em termos de qualidade de vida, estão bem acima das nossas; seu núcleo de família é bem constituída e isso influencia muito.

Educador 8) Tristeza e baixa autoestima.

Educador 9) Efeito negativo.

Educador 10) Uma certa indignação, por sermos avaliados de maneira generalizada e descontextualizada.

APÊNDICE 7

ENTREVISTA COM PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA DO UNIVERSO EXPERIMENTAL (U. E.)

Entrevistadora: Depois de lerem a matéria cujo título incentiva a classificação e a discriminação, “Veja escolas de SP com as melhores e as piores colocação do Ideb - Dados divulgados pelo MEC incluem apenas escolas públicas da 5ª à 8ª série, melhor pontuação foi de escola de São Caetano”, foi perguntado quais impactos este tipo de cobertura gera na sociedade. Os educadores responderam:

Educador 1) Tem objetivo desqualificar as escolas públicas e desviar o foco da aprendizagem relacionada à falta de infraestrutura básica para o funcionamento das escolas, além de fazer marketing para as escolas privadas. O noticiário sobre educação nas mídias favorece a iniciativa privada e tem foco na privatização da educação pública e gratuita. A imprensa brasileira, ancorada na educação privada, promove o proselitismo escolar e tudo que se publica não passa de um sofisma educacional com objetivo de transformar o direito à educação em uma commodity para o mercado de ações.

Educador 2) Negativo, preocupante, discriminatório, desanimador, desacreditado.

Educador 3) Traduz a manutenção da linguagem e dos meios de comunicação como elemento de poder, de ideologia e hegemonia cultural.

Educador 4) Todos vão querer estudar na escola mais bem classificada.

Educador 5) Reforça o estigma, segmenta, segrega e mantém a discriminação

Educador 6) Péssimos.

Educador 7) Ideb não traz a realidade das escolas. É uma fotografia importante, mas é necessário olhar outros aspectos. Ainda mais quando se compara diferentes municípios.

Educador 8) Que devemos evoluir nos rankings para sermos exemplos.

Educador 9) Positivo.

Educador 10) Fortalecer o senso comum cada vez mais alinhado ao ideário neoliberal, que se empenha em valorizar o setor privado em detrimento do serviço público, regulando a existência dos indivíduos a partir da lógica do mercado, onde cada um deve ser o empreendedor de si mesmo, num injusto e perverso exercício da meritocracia.

Educador 11) Que eles deveriam falar com quem atua nas escolas, no caso os professores/professoras

Educador 12) Consolida, no imaginário social, que apenas uma escola de toda a rede pública atendeu os requisitos; logo, cria, nas subjetividades, que o ensino público é extremamente inferior.

Entrevistadora: Caso, você tenha condições financeiras, matricularia seus filhos nas escolas básicas públicas, ou buscaria as “escolas de excelência” privadas? Justifique:

Educador 1) Meus filhos estudaram em escolas públicas.

Educador 2) Sim, algumas escolas particulares têm bons projetos e os professores faltam menos por motivos de saúde.

Educador 3) Escola particular pela presença de professores.

Educador 4) Se tivesse filhos estudariam em escolas públicas para a Educação Infantil Municipal e Etecs para Ensino Médio. Ensino Fundamental em escola particular.

Educador 5) Se tivesse filhos estudariam em escolas de excelência por ofertarem ensino de alto nível.

Educador 6) Meus filhos estudam em uma boa escola particular confessional, em período integral.

Educador 7) Meus filhos estudam em período integral e na escola pública além de não termos esta oferta, com qualidade.

Educador 8) Meu filho estudou em escola particular, mas hoje me arrependo. Teve uma boa formação conteudista preparatória para vestibular, mas educação não é só isto.

Educador 9) Estudam em escolas particulares, menos aluno por sala e apoio pedagógico complementar eficiente.

APÊNDICE 8

ENTREVISTA DIRETORA DA ESCOLA UNIVERSO DE CONTROLE (U.C.)

Entrevistadora: Como a sua escola fica sabendo dos resultados das avaliações institucionais realizadas pelo MEC/INEP? Quando os resultados são disponibilizados para a escola, o acesso a esta informação é de fácil compreensão para os profissionais da educação, alunos e até família?

Diretora: A escola acessa os dados por meio das plataformas oficiais e senha da direção ao sistema do MEC. O acesso a estas informações não é de fácil compreensão aos profissionais da educação, alunos e família. Em nossa unidade essa compreensão é tem sido facilitada pela diretora ser pesquisadora da área e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e mediar as discussões e uso dos dados pela equipe escolar.

Entrevistadora: A sua escola tem o tempo e o espaço necessário para uma análise sobre o desempenho, antes que o MEC convoque coletivas de imprensa, onde a informação sobre os resultados por escola, município e estados são disponibilizados para imprensa?

Diretora: Sim. Antes da divulgação pública a direção da escola possui acesso a um boletim preliminar e pode apresentar considerações e contestações dentro de um prazo para que seja realizada revisão antes do resultado final.

Entrevistadora: Sua escola é pressionada ou apoiada pelo poder público (órgão centrais - Diretoria Regional, Secretaria Municipal de Educação ou Prefeitura) para alcançar melhores resultados?

Diretora: Não recebemos pressões diretas ou específicas de órgãos centrais ou regionais para melhora nos resultados.

Entrevistadora: Sua unidade escolar já passou por algum tipo de discriminação, em função dos resultados das avaliações em larga escala? Se sim, descreva como foi.

Diretora: Não.

Entrevistadora: Na sua região (diretoria regional) alguma escola já passou por algum tipo de discriminação pela imprensa, por não ter atingido as metas do Ideb? Quais são os impactos que isto gera entre os profissionais de educação, famílias e comunidade escolar?

Diretora: Não que seja do nosso conhecimento.

Entrevistadora: Qual sua opinião sobre a divulgação apenas dos dados das escolas públicas e a não divulgação dos dados das escolas particulares?

Diretora: Considero que os dados de nenhuma escola deveriam ser divulgados publicamente, devendo apenas serem utilizados pela própria unidade ou sistema de ensino com caráter técnico e formativo. De qualquer forma, uma vez que os dados são divulgados amplamente, considero que as instituições privadas também deveriam ser avaliadas censitariamente e os dados divulgados juntamente com os das unidades públicas.

Entrevistadora: Como você se sente quando lê ou assiste um noticiário cuja manchete relaciona escolas como “piores” ou “melhores”, ou ainda, de matérias que ao falar dos seus estudantes de escola pública mencionam: “alunos não sabem fazer contas básicas”, “não sabe ler e interpretar um texto”?

Diretora: Tais notícias geram grande incomodo pois sempre estão acompanhadas de julgamentos aos estudantes, suas famílias e sobretudo aos profissionais da educação sem considerar as condições socioeconômicas dos estudantes e estruturais das unidades escolares. No entanto, as informações referentes aos resultados nas aprendizagens são verdadeiras e precisam consideradas pelos profissionais da educação e gestores públicos para elaboração de políticas públicas.

Entrevistadora: Como você avalia a desqualificação de estudantes de escolas públicas, feita pela mídia, com a criação de rankings?

Diretora: Não concordo com as formas com as quais os dados das aprendizagens dos estudantes das escolas públicas são tratados desconsiderando todo o contexto como apresentado na pergunta anterior. É inegável a necessidade de investimento na educação e promoção da melhoria das aprendizagens. O problema está na forma como esses dados são usados sistematicamente para criticar os estudantes e profissionais sem que os investimentos necessários sejam realizados. Os rankings potencializam as críticas e inflamam a opinião pública, mas os gestores públicos não realizam os investimentos necessários e a sociedade se volta contra as escolas ao invés de cobrarem os governantes. Sem o devido investimento na escola e no desenvolvimento social não haverá melhoria na qualidade

Entrevistadora: Desde 1992 são realizadas avaliações em larga escala, você acredita que o fato de a mídia fazer uso destes dados para desqualificar a escola pública e não os governantes ou Estado, gerou um consenso de que a escola pública do Brasil não é de qualidade? Como fica o ânimo dos professores, alunos e famílias, cuja escola não atingiu a meta? Isto incentiva a evasão e a procura por escolas com melhor Ideb?

Diretora: Não acredito que os dados do IDEB influenciem na decisão das famílias pela escolha da escola. Em minha opinião as matérias sobre o tema influenciam na imagem negativa da escola pública de maneira geral e pontualmente nas unidades quando alguma recebe destaque nas

matérias. Pelo contato que tenho com profissionais da educação e no grupo de estudos, o impacto dos dados das avaliações externas é maior na rede estadual de educação. Na rede municipal temos mais ações para valorizar escolas e autopromoção de unidades que usam os dados quando positivos em relação à rede.

Entrevistadora: Em nome do controle social, a imprensa desqualifica estudantes de escolas públicas. Como educadora você vê diferenças entre estudantes de escolas públicas e particulares, tendo em vista que você já deu aulas nestas duas redes? Os alunos de escolas públicas estão fadados ao insucesso educacional?

Diretora: Pela experiência que tive nas duas redes e estudos que tive contato, em ambas as redes temos casos de sucesso e fracasso escolar, alunos com altos e baixos desempenhos, o que diferencia é a rede de proteção e acesso ao suporte necessário para garantia da promoção das aprendizagens. Os alunos da rede privada não necessariamente são melhores cognitivamente. Eles possuem acesso a recursos materiais, apoio familiar e profissional (psicólogo, fonoaudiólogos, médico, aulas de reforço particulares, etc.) se necessitarem, enquanto na escola pública mesmo os alunos com casos graves de questões de saúde não possuem acesso ao atendimento ou possuem estrutura familiar e financeira que suportem suas necessidades.

Entrevistadora: Sabemos que mesmo em uma cidade como São Paulo, as desigualdades socioeconômicas são gigantescas, tanto de alunos quanto de professores. Na sua opinião, o que é essencial para que estudantes de escolas públicas tenham bom desempenho nas avaliações institucionais e que a educação da escola pública atinja a qualidade desejada pelo MEC?

Diretora: Considero que seja necessária a garantia de condições básicas de sobrevivência como moradia, alimentação e segurança, bem como a garantia de uma escola que garanta que o aluno tenha acesso a todas as aulas todos os dias com profissionais qualificados e com condições de trabalho. Como um aluno pode ter avanço no desempenho se o sistema público sequer garante que tenham professores para todas as aulas diariamente.

Entrevistadora: Você trabalha em uma Rede Municipal de Ensino que realiza avaliações da aprendizagem, em larga escala, além das avaliações propostas pelo MEC. Você poderia explicar como isto impacta na rotina pedagógica e no exercício do Magistério e da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que os alunos já passam por avaliações diagnósticas associadas ao currículo em curso?

Diretora: Além das avaliações da aprendizagem realizadas pelo MEC temos as avaliações municipais (Avaliação Diagnóstica, Sondagens, Prova Semestral, Provinha São Paulo e Prova São Paulo). Elas impactam negativamente na rotina escolar, pois em determinados períodos letivos apenas aplicamos provas cujos resultados demoram em serem disponibilizados e são divulgados de forma que pouco colabora para o uso prático dos docentes em intervenções com os estudantes e que

convergem os dados disponibilizados pelo MEC. De maneira geral o que é avaliado não diverge do currículo trabalhado pelos professores ou que fazem parte do planejamento do PPP da escola.

Entrevistadora: Você estudou em escola pública, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio?

Diretora: Estudei em escola pública em todas as etapas de escolarização.

Entrevistadora: Você graduou-se em universidade pública ou particular?

Diretora: Ciências Biológicas e Direito em universidade privada e Pedagogia em universidade pública.

Entrevistadora: Caso tenha feito alguma especialização, esta formação foi realizada em universidade pública ou particular?

Diretora: Especialização em Gestão Escolar em universidade privada. Mestrado em universidade pública.

Entrevistadora: Se você tem filhos ou se os tiver filhos, eles estudaram em escolas públicas? Justifique. Tenho um filho que está em escola privada. Ele estava em uma unidade pública mas pela falta de professores frequente e falta de acesso ao currículo no tempo correto pois as ausências não contavam com substituição gerando prejuízos ao seu desenvolvimento na alfabetização o transferi para rede privada.

Entrevistadora: As crianças e adolescentes fazem juízo de valor entre escolas públicas e privadas? Você acredita que se elas pudessem escolher entre pública e particular, qual elas escolheriam e por que?

Diretora: Elas fazem juízo de valor a partir das informações que acessam pela mídia e pelo convívio social. Acredito que a maioria escolheria pela rede privada devido as condições precárias encontradas em parte das escolas públicas e pela falta de professores. Pelas unidades que passei na rede as escolas bem estruturadas são exceções o que promove na sociedade a ideia de que a escola privada seja melhor muitas vezes pelas condições físicas apresentadas e a garantia de professores para todas as aulas diariamente e não necessariamente pela qualidade das aulas e do projeto pedagógico.

Entrevistadora: Na sua opinião, a imprensa exerce alguma forma de dominação (conjuntural não estrutural) sobre um espaço de jogo que ela construiu, no qual ela se acha colocada em situação de árbitro, impondo normas de "objetividade" e de "neutralidade"? É exagerado afirmar que o habitus jornalístico ao cobrir os resultados do Ideb, está impregnado de interesses subjetivos, que fazem com que seja "natural" rotular e classificar para desqualificar a escola pública?

Diretora: Não é exagero. É notório e de conhecimento público e dos profissionais da educação de que há uma articulação contrária a educação pública com projetos para sua privatização em andamento no âmbito municipal.

Entrevistadora: Do ponto de vista pedagógico, é correto afirmar "o aluno mal sabe ler ou escrever", as "piores escolas", "os alunos não sabem fazer contas básicas"?

Diretora: Não é correto e pedagógico rotular alunos com afirmações negativas que podem causar prejuízos. Porém, não podemos negar que parte considerável dos alunos estão concluindo a educação básica sem a aprendizagem de conhecimentos elementares garantida.

Entrevistadora: Como você analisa o fato de que para comentar os resultados do Ideb de escolas públicas, são chamadas fontes de organizações como o QEdu, Todos Pela Educação, Fundação Lemann, que são financiadas pela iniciativa privada por isenção fiscal, e não os doutores de Universidades como a USP, UNICAMP ou de Federais?

Diretora: O professor Ocimar Munhoz Alavarse da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo é frequentemente chamado para opinar em entrevistas em jornais impressos, televisivos e on-line para opinar. Esses representantes recebem maior visibilidade pois possuem uma rede de articulação e promoção de suas participações e divulgação em redes sociais patrocinadas por grandes empresas.

Entrevistadora: Gostaria de mencionar algo que te chama à atenção sobre a relação da grande imprensa com a escola pública? Já leu, assistiu algum tipo de distorção da realidade como se fossem "verdades"?

Diretora: Esse tipo de notícia tem sido muito frequente e tende a relacionar questões de violência e segurança escolar à competência dos professores e diretores de escola. Atribuem solução de problemas sociais à direção das unidades educacionais, como se medidas administrativas e organizacionais – no âmbito da gestão escolar - fossem suficientes para solucionar problemas complexos.

Entrevistadora: Você já se sentiu ou se sente desprestigiada por trabalhar em uma escola pública?

Diretora: De forma alguma. Fiz a opção de ficar na rede pública e me desvincular da rede privada. Porém tenho consciência de que a unidade na qual atuo possuímos condições privilegiadas de trabalho que não caracterizam e representam a rede municipal de forma geral.

Entrevistadora: Você acha que a imprensa brasileira, em específico na cobertura que faz sobre as escolas públicas, ajuda a elevar a autoestima ou promove a marginalização e uma falsa sensação de que quem frequenta a escola pública é "pobre", e, por este motivo está fadada ao fracasso ou quando esta escola pública se sobressai e ganha destaque é apenas por superação?

Diretora: Quando a imprensa apresenta exemplos de sucesso e superação intencionalmente vincula a conquista ao esforço pessoal e desresponsabiliza o poder público das condições sociais adversas dos alunos e estruturais das escolas que impossibilitam o desenvolvimento das aprendizagens.

Entrevistadora: Você gostaria de indicar um codinome para representar a sua participação nesta Pesquisa e de compartilhar algo que não foi perguntado?

Diretora: Não tenho sugestão de nome. Pode ser escolhido pela pesquisadora.

Pesquisadora: Vamos utilizar o codinome "Diretora".

APÊNDICE 9

ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO

Entrevistadora: Ao final do ano letivo, as escolas estaduais já foram sujeitas às portarias que determinam a aprovação de alunos, independentemente se obtiveram boas notas ou frequentaram regularmente as aulas, ou por quaisquer outros motivos?

Santos: No Estado, não tem este tipo de normativa, pelo sistema de progressão continuada. Para você reter um aluno, seu histórico escolar tem que estar bem documentado, o que, de certa forma, eu não sou contra; sou a favor, porque a escola tem que estar bem documentada para poder colaborar com a decisão do Conselho, de que este ou aquele aluno não está apto a seguir, porque senão fica muito confortável para os colegas, porque, muitas vezes, não estão preparados (para o Magistério), e infelizmente isto não é exceção, porque tem colegas muito mal preparados, muito mal formados do ponto de vista pedagógico. Às vezes, domina muito bem o conteúdo; você conversa com a pessoa e vê que ela domina o que pretende ensinar, mas no quesito didático, o de ensinar, deixa muito a desejar. Por isso, eu acho que este mecanismo é para prevenir que o aluno seja punido. Mas, quando vem uma normativa que independente de qualquer caso, você tem que aprovar é óbvio que isto é muito grave, mas, no Estado, até este momento, não me recordo de ter recebido este tipo de normativa.

Embora as unidades escolares tenham autonomia para os seus projetos políticos pedagógicos, seguimos a LDB de 96, LDB que é bem clara contra o fracasso escolar, e mais do que nunca, o que se espera é que os professores verifiquem constantemente os avanços e as dificuldades de seus alunos; que se avaliem – reformulando, se necessário, sua forma de ensinar – e ofereçam a eles, sempre que necessários, suporte e reforço escolar.

APÊNDICE 10

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA DO UNIVERSO EXPERIMENTAL (U.E.)

Entrevistadora: Desde que o MEC passou a aplicar avaliações institucionais para diagnóstico e tomada de decisão em prol da Educação Básica de qualidade, a cobertura dos resultados dos índices de qualidade priorizam a criação de rankings das "melhores" e "piores" escolas, qual sua análise sobre este tipo de notícia sobre a educação?

Professora: Uma palavra faz muita diferença. Você vai conseguir. Você consegue. Estamos sempre mostrando exemplos de como isto é possível, porque eles falam: "Professora já moro na favela, já moro na comunidade, como que eu vou conseguir?" E a gente mostra exemplos de pessoas que conseguiram superar, mesmo com toda esta questão social. Para que eles comecem a mudar, inclusive, a questão de se expor em público, porque eles têm dificuldade de falar em público, por acreditar que não estão falando corretamente, então, reforço o fato de que eles podem se expressar, porque aqui é o momento que eles têm para se expressar. Aqui, temos rodas de conversa, porque eles sempre acham que nós vamos discriminar, usar filtros, e que o que for dito será repaginado, que será mudado. E a gente fala que eles têm que se colocar da forma que pensam; então, eles têm esta abertura e eles sabem que o espaço que tem para se expressar é muito grande, tanto no Ensino Médio, na EJA e no Fundamental II, que é com o que a gente trabalha aqui... temos este incentivo. Quando a mídia tem este olhar de desvalorizar, é como se a gente estivesse dando um passo para trás, voltando atrás de tudo do que incentivamos e fortalecemos. O que a gente gostaria é de uma parceria, assim como a gente pede uma parceria com as famílias. Com as famílias estamos sempre fazendo exposições, reuniões para falar como incentivar os estudos em casa. Eu acho que a mídia teria que ser uma parceira nossa, falar que a escola está se superando, mesmo com todos estes desafios, porque temos uma função social, que exige muita superação. A mídia deveria falar que os alunos estão se superando, porque eles já têm estas questões emocionais, as questões de baixa estimam e a mídia não ajuda em nada, neste sentido. Não é nossa parceira e o Estado deve muito para as comunidades; ele está sempre devendo, como, por exemplo, a questão da moradia que influencia muito nos resultados das avaliações. A gente sabe que se o aluno não tem um ambiente saudável para ele estudar em casa, porque a gente incentiva, aqui; aí, [ele/a] chega em casa e não tem um ambiente para continuar a fazer a lição de casa. A questão da fome; [a mídia]

não está sendo parceira, porque se eles estão preocupados com o fato de que não tem gás em casa, isto tudo influencia negativamente, e a mídia não está sendo nossa parceira

APÊNDICE 11

ENTREVISTA COM EX-PRESIDENTE DO INEP I

Entrevistadora: A grande imprensa faz uso das avaliações da aprendizagem, como a Provinha Brasil, Prova Brasil e *Pisa* para classificar as escolas como “melhores” e “piores” e a partir dos dados do Ideb, discriminação alunos destas escolas públicas. Qual é a sua posição sobre a adoção por este tipo de avaliação institucional?

Ex-presidente: O ato de avaliar vai além da apresentação de números, resultados ou de indicadores. Avaliar em uma visão emancipadora tem por função indicar caminhos que, possibilitem rever ou definir e redefinir políticas, programas, planos, ações para o enfrentamento das situações que foram diagnosticadas, então a função precípua da avaliação deveria ser diagnosticar aquilo que está acontecendo, naquele momento, na realidade, dentro de um processo, e não classificar, entre bom e ruim. Vamos continuar a reflexão especialmente na Educação Básica, a avaliação torna-se um importante recursos pedagógico. Para quem? Logicamente para o educador, para o educando, para os sistemas educacionais conhecerem e buscarem caminhos adequados de construção de conhecimentos e de práticas que sejam as mais adequadas para aquela população de estudantes.

Desta forma, avaliar compreende também o estabelecimento de diagnósticos para poder tomar decisões, no entanto, muitos utilizam a avaliação, a meu ver, de forma equivocada, tendo como foco o estudante, como se o estudante fosse aquele responsável pelo processo educacional estar adequado ou não.

Neste sentido, eu defendo que a escola tem que ser avaliada, como também as redes escolares, os programas governamentais e as políticas educacionais. Esta uma tarefa muito complexa.

O estudante é apenas um dos importantes aspectos a ser avaliado, mas não é o único e o Ideb é um importante indicador, mas ele é um indicador que tem como centralidade o estudante e não as outras questões às quais a pouco me referi, por isto, respondendo à pergunta sobre o ranqueamento das escolas, a partir dos resultados do Ideb, eu afirmo que sou contrária ao ranqueamento, porque esta não é a função da escola. Saber se esta escola é melhor que aquela escola.

A função da avaliação é que não deveria ser feita somente por um indicador, apesar de ser um bom educador, mas é um indicador que eu reforço tem por centralidade apenas, e basicamente, o estudante.

Precisamos ver que a qualidade da educação não pode ser percebida apenas por este desempenho, mas pelo investimento que se faz em infraestrutura, em formação dos profissionais, em planos de cargos e salários na valorização dos profissionais da educação, todos estes aspectos, ou basicamente estes aspectos, o Ideb não cobre, então precisam ser criados outros indicadores, mas mesmo que sejam criados outros indicadores, não há por que se fazer um ranqueamento da escola. Para que serve o ranqueamento das escolas? Para comparar as escolas, eu não quero comparar as escolas, eu quero que as escolas se conheçam bem, as redes se conheçam bem, e a partir de um diagnóstico que é feito sob vários aspectos, fazer alterações na proposta do PPP das escolas para que todos tenham oportunidade de demonstrar todo seu grande potencial. O que não dá para comparar uma escola que fica no município que não tem nenhuma condição ou tem mínimas condições, as escolas tem mínimas condições, os professores e os profissionais de educação tem mínimas condições, inclusive salarias, onde o salário básico não é nem respeitado, não há uma valorização dos profissionais, comparar com outras escolas, em que existe infraestrutura, existe toda uma qualidade que propõe e favorece um processo educacional de qualidade, e, qualidade socialmente referenciada, por isso, eu concluo fazendo uma pergunta: Ranquear para que, comparar o que é incomparável?

APÊNDICE 12

ENTREVISTA COM EX-PRESIDENTE DO INEP II

Entrevistadora: Ao longo das últimas três décadas, avaliações institucionais em larga escala, como o IDEB, SAEB e PISA, tem fundamentado a desqualificação da Educação Básica, por meio da ação informativa da imprensa, pela criação de *rankings* das “piores” e “melhores” escolas públicas por entes federativos e ainda, pela comparação com redes de países estrangeiros, cujos Índices de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD) - no Brasil, conhecido por IDH - são elevados, como por exemplo: Suécia, Finlândia, entre outros. Qual foi a concepção que fundamentou a criação das avaliações em larga escala brasileira, que motivaram esta leitura por parte da imprensa, em matérias como as destes *links*:

1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/07/veja-escolas-de-sp-com-melhores-e-com-piores-colocacoes-no-ideb.html> Veja escolas de SP com as melhores e com as piores colocações no Ideb. Dados divulgados pelo MEC incluem apenas escolas públicas. Da 5ª à 8ª série, melhor pontuação foi de escola de São Caetano (2010)
2. <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/maioria-dos-brasileiros-nao-sabem-ler-e-nem-fazer-contas-de-matematica-aponta-estudo> Maioria dos brasileiros não sabe ler e nem fazer contas de matemática, aponta estudo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes revela que 68,1% dos brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Agência Brasil (2019)

Presidente do INEP II: Este processo começou quando o IDEB foi desenvolvido. Em 2007, com o ministro Haddad. Depois em 2010 vieram as divulgações do ENEM por escola. Eu busquei mostrar que as escolas não são comparáveis. Assim divulgava vários rankings. Escolas de alto nível socioeconômico, escolas de baixo nível, escolas pequenas, escolas grandes. Lembro sempre da alegria do contato da escola gerida por um ONG “Família Agrícola”, se não me falha a memória. Trabalham com estudantes de baixo NSE. Fazem excelente trabalho e nunca haviam sido reconhecidos. Acho que o papel do INEP é dar informação de qualidade. A sociedade vai usar estas informações de acordo com a sua cultura. Vivemos em uma cultura da competição. Assim preferi mostrar que há diferentes tipos de sucessos. Tive problema sério com uma rede que tinha escolas com excelentes resultados e outras escolas com péssimos. Mostrar que a etiqueta não significa muito é uma maneira de no ambiente da competição colocar informação de qualidade para a decisão da cidadania.

Entrevistadora: Em algum momento, o INEP rechaçou a criação de *rankings* classificatórios que discriminam estudantes de escolas públicas?

Presidente do INEP II: O INEP nunca divulga proficiências de estudantes específicos. Divulga os dados do IDEB por escola. Quem faz os rankings são outros atores sociais. A questão se os dados devem ou não ser divulgados voltou agora com toda força. O atual governo tomou a iniciativa de restringir acesso a dados. Eu prefiro informar. Criar materiais que ajudem na correta interpretação. Por isso defendo que variáveis como o nível socioeconômico das escolas seja sempre considerado.

A questão é decidir. Os dados serão ou não divulgados em uma democracia. Eu fico com todos os problemas da divulgação. Assim posso agora levantar a voz contra a censura a que estamos submetidos.

Entrevistadora: E como a imprensa tem acesso à estas informações sigilosas para a criação de rankings entre escolas públicas e particulares?

Presidente do INEP II: Este é um ponto pouco enfatizado. O artigo 212 da Constituição fala que o ensino é livre à iniciativa privada que, entretanto, deve ter autorização de funcionamento e ser avaliada. Esta segunda parte nunca ocorreu. As escolas privadas entram em uma amostra. É padrão em pesquisa não expor as unidades de análise já que o resultado será global. Mas sinto que este é um ponto que precisa de muito mais discussão. No entanto, o ENEM divulgava todos os resultados de todas as escolas. As privadas cujos alunos se saíram mal tinham um *lobby* organizado contra a divulgação.

Entrevistadora: Como você avalia os impactos (positivos ou negativos) das avaliações do INEP e SAEB nas crianças e adolescentes avaliados, e em suas famílias?

Entrevistadora: Segundo o site do INEP, a missão desta autarquia é “*Produzir conhecimento científico e informações oficiais para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do País*”; tendo em vista esta missão, por que o INEP/MEC divulga o resultado das pesquisas para a imprensa, apenas das escolas públicas, antes que secretários municipais, estaduais e ministro da educação analisem os dados e promovam melhorias? Sabemos que gestores e profissionais da educação têm tempo para pedir atualização da informação, mas não têm tempo para reverter o insucesso.

Presidente do INEP II: Acho que sua informação está errada. Os secretários recebem as versões preliminares dos dados quando podem pedir revisão e apresentar recursos.

Entrevistadora: Em sua opinião, por que o MEC determinou que os resultados de avaliações feitas por estudantes de escolas públicas podem ser públicos e as avaliações feitas por estudantes de escolas particulares, mantêm-se em sigilo? Os recursos empenhados para a realização dos exames nacionais não são públicos para ambas as redes? A rede particular não é

uma concessão pública? E como a imprensa tem acesso à estas informações sigilosas para a criação de rankings entre escolas públicas e particulares?

Presidente do INEP II: Este é um ponto pouco enfatizado. O artigo 212 da constituição fala que o ensino é livre à iniciativa privada que, entretanto, deve ter autorização de funcionamento e ser avaliada. Esta segunda parte nunca ocorreu.

As escolas privadas entram em uma amostra. É padrão em pesquisa não expor as unidades de análise já que o resultado será global. Mas sinto que este é um ponto que precisa de muito mais discussão. No entanto, o ENEM divulgava todos os resultados de todas as escolas. As privadas cujos alunos se saíram mal tinham um lobby organizado contra a divulgação.

Entrevistadora: Distante da função pedagógica, nota-se que os resultados dos IDEB passaram a compor plataforma política partidária de alguns governos e que mesmo que os resultados do IDEB tenham sido alcançados, não fica claro para a sociedade se os alunos de fato desenvolveram habilidades e competências, ou se foram treinados para ir bem nas avaliações externas. Observa-se ainda que os alunos, são “obrigados” a ter que participar de “provões”, “simulados” que antecedem a realização das avaliações do governo federal. Qual sua opinião sobre este modelo de avaliação?

Presidente do INEP II: Eu sou muito crítico ao tipo de prova usado. Você encontrará minha opinião na página do *Linkedin*. Depender apenas de testes de múltipla escolha é muito ruim. Se os testes fossem desenvolvidos para refletirem adequadamente a prática pedagógica, a discussão seria outra. Como está há artificialismos que é ruim em termos pedagógicos. Mas isso tem sido a opção dos governos municipais e estaduais. Não do INEP. De todos os partidos. Em BH foi o PT quem advogou colocar o IDEB na porta da escola.

Entrevistadora: A imprensa exerce uma forma de dominação (conjuntural não estrutural) sobre a esfera pública, uma espécie de espaço de jogo por ela construído, no qual ela se coloca em condição de árbitro, impondo normas de ‘objetividade’ e de ‘neutralidade’. É exagerado afirmar que o *habitus* jornalístico ao cobrir os resultados do Ideb, está impregnado de interesses subjetivos, que fazem com que seja “natural” rotular e classificar para desqualificar os estudantes da educação pública? Como você explicaria a desqualificação do desempenho dos alunos de escolas públicas, com base em índices fornecidos pelo próprio Estado, responsável por esta educação?

Presidente do INEP II: Não me arrisco a opinar sobre a primeira parte de sua pergunta. Quanto à segunda acho sua colocação equivocada. O direito à educação está atendido apenas se o estudante aprendeu o que caracteriza o atendimento a seu direito. As avaliações são a forma de a sociedade saber que este direito não está atendido. Não permitir que esta informação que

escancara a exclusão seja parte do debate público não me parece boa política. O embate de como usar o dado é outra coisa.

Entrevistadora: De acordo com sua experiência, a partir destes resultados diagnósticos, o MEC atua como parceiro dos entes federativos, para que políticas públicas, no âmbito nacional possam efetivamente melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos das escolas públicas. Como você avalia a avaliação em larga escala passados quase trinta anos desta prática?

Presidente do INEP II: A Prova Brasil é feita por adesão. Assim os estados e municípios de alguma forma se sentem atendidos. Pois podendo sair não optam por esta via. As parcerias dependem dos governos. Eu estive no governo com o Mais Educação e PNAIC que eram projetos de colaboração entre os diferentes entes. A pessoa que terá algo substantivo a dizer sobre isso é o Cesar Calegari.

Entrevistadora: Quanto o MEC empenha de recursos para a manutenção do INEP? Este montante do orçamento é parelho com que o Estado empenha por exemplo, com formação gratuita de qualidade para professores, por área do conhecimento, nas disciplinas de maior defasagem? Ou com a infraestrutura de aprendizagem adequada para nosso Século? Existe como calcular o custo/benefício da avaliação em larga escala por aluno? Você saberia dizer quanto o INEP gasta com sua assessoria de imprensa?

Presidente do INEP II: Aqui você deve buscar alguém que entende mais de finanças. Me vem à mente o prof. Marcelino de Ribeirão Preto. Ele trabalhou no INEP.

Entrevistadora: Você estudou em escola pública? Em seu tempo você passava por avaliação externa às suas atividades escolares? Como você se sentiria se sua escola fosse discriminada pela mídia, por não ter alcançado metas impostas pelo governo federal, a partir da realização de provas não relacionados com o cotidiano da sua aprendizagem?

Presidente do INEP: Sim estudei todo o tempo em escola pública. Sua pergunta, entretanto, é capciosa. Não posso tomá-la como estrutura de meu comentário. Volto à ideia de direito à educação. Quanto o IDEB de uma escola é muito baixo, os seus estudantes não tiveram seu direito atendido. Estou do lado destes estudantes. Sua pergunta parece sugerir que não é legítimo que a sociedade saiba que estes alunos estão excluídos, apesar de matriculados.

Pesquisadora: Não é intenção fazer pergunta capciosa, no entanto, os alunos de escolas públicas das gerações anteriores a universalização da Educação Básica não tinham seus saberes expostos em noticiários nacionais. Não sou contra nenhum modelo de avaliação. Sou especialista em controle social de políticas públicas, mas a desqualificação sistemática feita

pelo binômio Estado-Imprensa não só não é pedagógica, quanto mina a autoestima de quem estuda em escola pública.

APÊNDICE 13

ENTREVISTA COM PROMOTORA APOSENTADA

Entrevistadora: A grande imprensa (tv, periódicos, plataformas digitais) pode fazer uso de adjetivos pejorativos e negativos, que desqualificam crianças e adolescentes – alunas de escolas públicas -, que estão em processo de escolarização para composição de matérias, reportagens?

Promotora: O uso de adjetivos pejorativos e negativos podem sim atingir as crianças e adolescentes em desenvolvimento. A menção de qualidades negativas durante a fase de desenvolvimento pode marcá-las para sempre. O interessante dessa pesquisa é o fato de chamar atenção a algo que passa despercebido e que pode ser muito negativo para o futuro da pessoa em crescimento. Essa é uma forma de exclusão e é muito importante apontar esta prática como uma forma de preconceito velado que discrimina os mais pobres e os colocam já numa posição de inferioridade que não condiz com a verdade. O estudo está de parabéns, pois mostra que algo aparentemente inócuo é extremamente prejudicial ao objetivo fundamental da República Federativa do Brasil: de se buscar uma sociedade livre, justa e solidária - no Artigo 3º, Inciso I, da Constituição Federal (1988).

O que diz a lei sobre:

RESPONSABILIDADE CIVIL - O dano moral - Art. 186 do Código Civil - aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Responsabilidade é a obrigação de reparar o dano que uma pessoa causa a outra. A palavra responsabilidade deve ser entendida como restituição ou compensação de algo que foi retirado de alguém. A responsabilidade tem por finalidade restituir ou ressarcir algo, pressupõe a atividade danosa de alguém que, atuando, a priori, ilicitamente, viola uma norma jurídica preexistente (legal ou contratual), subordinando-se, dessa forma, às consequências de seu ato, do qual surge a obrigação de reparar.

A responsabilidade civil deriva da agressão a interesse eminentemente particular, sujeitando, assim, o infrator, ao pagamento de uma compensação pecuniária à vítima, caso não possa repor in natura o estado anterior das coisas.

Na responsabilidade penal, o agente infringe uma norma de direito público. Neste caso, o interesse lesado é a sociedade. É pessoal, intransferível, o réu poderá responder com a

privação da sua liberdade. Na responsabilidade civil, o interesse tutelado é o privado, cabendo ao prejudicado requerer a reparação caso entenda necessário. É patrimonial.

No caso desta pesquisa, o dano pode ser moral, que consiste na lesão de direitos cujo conteúdo não é pecuniário, nem comercialmente redutível a dinheiro. Em outras palavras, podemos afirmar que o dano moral é aquele que lesiona a esfera personalíssima da pessoa (seus direitos de personalidade), violando, por exemplo, sua intimidade, vida privada, honra e imagem, bens jurídicos tutelados constitucionalmente.

O Código Civil de 2002 e a Constituição de 1988, reconhecem, expressamente, a reparabilidade dos danos morais. No Art. 186 do Código Civil - aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito. Conexo ao princípio da ética: exercício profissional conforme a conduta exigível. Art. 5º, X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a

indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. Por este motivo, na reparação por dano moral, o dinheiro não desempenha função de equivalência, como no dano material, mas, sim função satisfatória. Para tanto, é necessário haver nexo de causalidade entre a conduta do agente e o dano sofrido pela vítima. É a ligação entre o ato omissivo ou ativo e o resultado produzido. Sem que haja relação de causalidade não se pode conceber a obrigação de indenizar.

Segundo a LEI DE IMPRENSA - Lei 5250/67 | Lei no 5.250, de 9 de fevereiro de 1967 - Art. 2º É livre a publicação e circulação, no território nacional, de livros e de jornais e outros periódicos, salvo se clandestinos (art. 11) ou quando atentem contra a moral e os bons costumes. No Art. 12. Aquêles que, através dos meios de informação e divulgação, praticarem abusos no exercício da liberdade de manifestação do pensamento e informação ficarão sujeitos às penas desta Lei e responderão pelos prejuízos que causarem.

Parágrafo único. São meios de informação e divulgação, para os efeitos deste artigo, os jornais e outras publicações periódicas, os serviços de radiodifusão e os serviços noticiosos.

No que se refere à CRIMES CONTRA A HONRA - CÓDIGO PENAL - Críticas genéricas não embasam queixa-crime contra a honra, decide TRF-4. Nas denúncias de crimes contra a honra, deve ficar clara a intenção de macular a honra alheia de pessoas determinadas. Sem o dolo específico e sem a individualização da vítima, não se pode falar em crimes de calúnia, difamação ou injúria.

É possível se atingir criminalmente a honra de um grupo coletiva? Nada impede, porém que as pessoas que dirigem o ente coletivo possam ser atingidas individualmente e acusadas

injustamente passando a sujeitos passivos do delito. Deve-se ponderar, no entanto, que no art. 138 refere-se a alguém, portanto a pessoa e não a pessoa jurídica. Ou seja: individualmente pode crime contra a honra. Ou seja: individualmente pode ser crime contra a honra.

APÊNDICE 14

ENTREVISTA COM JUIZ ASSESSOR DA CORREGEDORIA GERAL DA JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO E TITULAR DA VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Entrevistadora: A grande imprensa (tv, periódicos, plataformas digitais) pode fazer uso de adjetivos pejorativos e negativos, que desqualificam crianças e adolescentes – alunas de escolas públicas -, que estão em processo de escolarização para composição de matérias, reportagens?

Juiz: A resposta passa pela necessidade de confrontar os direitos constitucionais à liberdade de imprensa de um lado, e à dignidade e ao respeito de crianças e adolescentes, de outro. É essencial, para a manutenção do ambiente democrático, que a imprensa siga tendo meios de apurar e noticiar fatos que correspondam à realidade. E podendo emitir opiniões a respeito de tais fatos.

A questão é que, quando a notícia viola direitos de alguma pessoa retratada na matéria, a consequência jurídica inexorável é o direito à indenização pelos danos que o ofendido tenha sofrido.

Em suma, para que se responda à pergunta, é necessário analisar se os adjetivos pejorativos empregados para desqualificar crianças e adolescentes estão, de alguma forma, dentro do contexto admissível da manifestação de opinião, além de atrelados a fatos que correspondam à realidade. Não parece possível, de antemão, entender que todo e qualquer adjetivo que se destine à crítica de alguma conduta de crianças e adolescentes implique, por si, sempre e sempre, violação de direitos. Mas, caso o contexto em que empregado indique que o adjetivo revestiu única finalidade de ataque, de ofensa, e especialmente considerando a condição de seres em desenvolvimento de crianças e adolescentes, com habilidades socioemocionais em formação, terá havido, então, afronta aos direitos à dignidade e ao respeito, além de violação às honras objetiva e subjetiva das crianças retratadas na matéria.

APÊNDICE 15

ENTREVISTA COM JORNALISTAS DA ASSOCIAÇÃO DE JORNALISTAS DA EDUCAÇÃO (JEDUCA)

Entrevistadora: Desde que o MEC passou a aplicar avaliações institucionais para diagnóstico e tomada de decisão em prol da Educação Básica de qualidade. Em sua opinião, por que a cobertura dos resultados dos índices de qualidade priorizam a criação de rankings que desqualificam justamente quem deveria ter seus direitos assegurados pela Constituição?

Jornalista 1: Infelizmente, grande parte dos jornalistas não conseguem entender quem estão realmente prejudicando com suas matérias. Algumas coberturas parecem que são quase que automáticas.

Jornalista 2: É a tal da meritocracia - um critério errado.

Entrevistadora: Em entrevista com lideranças de agências multilaterais, foi apontado que a criação de *rankings* por países, a partir do *Pisa* tem por objetivo "estimular" o empenho de estadistas em prol da educação de qualidade. Em sua opinião, a cobertura das avaliações institucionais no Brasil, exerce pressão sobre estadistas e governos responsáveis por políticas, ou pressão sobre estudantes de escolas públicas, já desassistidos por outras políticas públicas?

Jornalista 1: Deveria.

Jornalista 2: A pressão é sobre todos.

Entrevistadora: Ao fazer uso de "rankings" de escolas para produção de matérias envolvendo resultados de avaliações, como as realizadas pelo Saeb, Inep ou Pisa, já usou adjetivos como "pior" ou "melhor", por orientação superior?

Jornalista 1: Já fiz, às vezes.

Jornalista 2: Não.

Entrevistadora: Durante a divulgação dos resultados das avaliações realizadas pelo Saeb, Inep ou Pisa, em específico sobre a cobertura feita sobre as redes públicas do Estado de São Paulo, é comum consultar mestres e doutores (especialistas em Educação Básica e Avaliação) de universidade públicas referência no assunto?

Jornalista 1: Sim, mas isto não é um padrão editorial.

Jornalista 2: Sim, com bastante frequência.

Entrevistadora: Se você já participou da cobertura dos resultados das avaliações realizadas pelo Saeb, Inep ou Pisa, já foi orientado ou orientou que a matéria apresentasse

ranking classificatório de “melhores” e “piores” escolas públicas por bairro, municípios, estados ou países?

Jornalista 1: Sim.

Jornalista 2: Não.

Entrevistadora: Você acredita que se as famílias dos alunos das escolas públicas tivessem condições financeiras, matriculariam seus filhos nas escolas básicas públicas, ou buscariam as “escolas de excelência” privadas? Justifique:

Jornalista 1: Sim, porque a diferença na qualidade do ensino é muito grande.

Jornalista 2: Sim. Infelizmente buscariam escolas privadas.

Entrevistadora: Você já acompanhou a rotina escolar de uma escola pública presencialmente, por quantos turnos?

Jornalista 1: Apenas algumas horas durante um turno.

Jornalista 2: Já permaneci em uma escola pública por dois turnos: manhã e tarde.

Entrevistadora: Na sua família de origem, você convive ou conviveu, com professores ou gestores da Educação Básica, que atuam em escolas públicas?

Jornalista 1: Sim, meus primos são professores em redes públicas de ensino.

Jornalista 2: Sim, meus tios são gestores em escolas públicas.

Entrevistadora: Caso você tenha ou pretenda ter filhos, eles estudam ou estudarão em escolas públicas, durante o Ensino Fundamental?

Jornalista 1. Não.

Jornalista 2. Talvez, dependerá de como estará a Escola Pública, até lá.

Entrevistadora: Você cursou a Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio (por área do conhecimento e/ou curso técnico), em quais redes:

Jornalista 1 Só o Ensino Médio foi em Escola particular.

Jornalista 2: Ensino Fundamental e Médio, em escola particular.

APÊNDICE 16

LISTA DE *LINKS* DE VÍDEOS

Diretor de Educação da OCDE, tempo do vídeo 9' (minutos):

<https://studio.youtube.com/video/-nYhQKzc5Io/edit>

Série de depoimentos: Eu quero falar!

DUPLA, alunas da Escola do Universo Experimental, tempo do vídeo 2':22" (dois minutos e vinte e dois segundos): <https://studio.youtube.com/video/ukPYjBkFhIA/edit>

BUBA, aluna da Escola do Universo Experimental, tempo do vídeo 0:30" (trinta segundos): https://youtu.be/2c_iyfszwyI

ALUNO da Escola do Universo Experimental, tempo do vídeo 0':48" (quarenta e oito segundos): <https://youtu.be/w6ulPmUgjVM>

JÚ, aluna da Escola do Universo Experimental, tempo do vídeo 1': 36" (um minuto e trinta e seis segundos): <https://youtu.be/-r0jFmqNFLs>

LUCARELI, aluno da Escola do Universo Experimental, tempo do vídeo 0':49" (quarenta e nove segundos): <https://www.youtube.com/watch?v=w6ulPmUgjVM>

NEYMAR, aluno da Escola do Universo Experimental, tempo do vídeo 0':52" (cinquenta e dois segundos): <https://www.youtube.com/watch?v=5SZBCGVzKhA>

LUZ, aluna da Escola do Universo Experimental, tempo do vídeo 1':56" (um minuto e cinquenta e seis segundos): <https://youtu.be/-Tj7jvi5JKY>

RAFA, aluno da Escola do Universo Experimental, Parte I, tempo do vídeo 1': 54" (um minuto e cinquenta e quatro segundos): <https://youtu.be/PS94KpI8638> ; Parte II, tempo do vídeo 1':39" (um minuto e trinta e nove segundos): https://youtu.be/NgXt_QKMKz8

Depoimento Professora de Língua Portuguesa, tempo do vídeo 9'57" (nove minutos e cinquenta e sete segundos)

<https://drive.google.com/drive/u/0/search?q=professora%20sala%20de%20leitura%20video%20mp4>