

Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar¹

Rodrigo Rosistolato^{II}
Guilherme Viana^{II}

Resumo

Este artigo discute alguns dos desafios presentes na incorporação das avaliações externas à cultura das escolas. Parte-se da observação de que tais avaliações foram concebidas com base em um modelo de escola que pressupõe a homogeneização da distribuição do saber escolar e, por conseguinte, a possibilidade de avaliar o *produto final* do processo: a aprendizagem em termos coletivos. Nenhuma delas tem o aluno como unidade de análise, pois todas privilegiam a escola e as redes de ensino a fim de mapear os processos de distribuição do saber. Elas não são, no entanto, consenso no campo educacional, e as abordagens críticas a respeito delas indicam a redução da autonomia dos professores e a construção de modelos de ensino padronizados como resultados perversos. O projeto que deu origem a este artigo teve como objetivo analisar a visão de gestores da educação básica do Rio de Janeiro sobre esse debate. Para tanto, em uma abordagem etnográfica, realizamos entrevistas em profundidade com seis gestores que trabalham na zona oeste da cidade. É possível dizer que eles leram, interpretaram e reinterpretaram os resultados obtidos por suas escolas tendo por base suas visões sobre seu próprio trabalho, a instituição, os estudantes e as políticas educacionais. As críticas dos entrevistados seguem uma lógica que coloca em xeque o modelo republicano de escola e suas possibilidades no Rio de Janeiro. Ao longo do texto, demonstraremos a construção dessas narrativas com foco nas convergências e divergências existentes entre as falas dos gestores e os discursos que configuram o embate público relacionado às avaliações externas de aprendizagem.

Palavras-chave

Avaliação – Sistemas educacionais – Escola republicana – Desempenho escolar.

I- A pesquisa que deu origem a este artigo recebeu financiamento da CAPES e do INEP (Observatório da Educação), além do Programa de Apoio a Docente Recém Doutor Antonio Luis Vianna (UFRJ).

II- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Contatos: rosistolato@yahoo.com.br;
velozoviana@gmail.com

Educational managers and the reception of external assessment systems in school daily life¹

Rodrigo Rosistolato^I
Guilherme Viana^{II}

Abstract

This article discusses some of the challenges present in the incorporation of external assessments to school culture. We start from the observation that such assessments were conceived on the basis of a model of school that presupposes the homogenization of the distribution of school knowledge and, consequently, the possibility of assessing the final product of the process: the learning in collective terms. None of them has the pupil as its unit of analysis, since they all privilege the school and school systems in order to map out the processes of the distribution of knowledge. They are not, however, consensual in the educational field, and the critical approaches towards them indicate the reduction in teachers' autonomy and the construction of standardized teaching models as adverse results. The project that originated this article had as its objective to analyze the views of managers of basic education in Rio de Janeiro about such debate. To that end, in an ethnographic approach, we conducted deep interviews with six managers that work in the west side of the city. It was possible to observe that they read, interpreted, and reinterpreted the results obtained by their schools based on their views about their own work, about the institution, about the students and the educational policies. The criticisms of the interviewees followed a logic that puts in check the Republican model of school and its possibilities in Rio de Janeiro. In the text we demonstrate the construction of these narratives focusing on the convergences and divergences existing between the speeches of managers and discourses that configure the public debate related to external learning assessments.

Keywords

Assessment – Educational systems – Republican school – School performance.

I- The research that originated this article was financed by CAPES and by INEP (Observatório da Educação), and also by the Antonio Luis Vianna Program of Support to Newly Graduated Teachers (UFRJ).

II- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
Contacts: rosistolato@yahoo.com.br;
vellozoviana@gmail.com

O debate público sobre as avaliações externas de aprendizagem nos sistemas educacionais agrega discursos acadêmicos, estatais e sindicais. No Rio de Janeiro, a principal oposição está localizada entre o Estado e os sindicatos. Enquanto o Estado apresenta as avaliações externas e as políticas de responsabilização a elas associadas como mecanismos efetivos para equalização das oportunidades educacionais e melhoria de sistemas e redes de ensino, os sindicatos criticam a possibilidade de padronização do ensino e a desvalorização do trabalho docente.

Os embates políticos relacionados com as avaliações externas são intensos e tendem a recrudescer a apresentação pública de discursos institucionalizados que, por definição, reduzem a diversidade de opiniões presentes nas instituições e entre seus agentes. Nesse campo de forças políticas, o Estado defende radicalmente as avaliações externas, ao passo que os sindicatos tendem a negá-las por princípio. Tais posicionamentos, de certa forma, minam o debate técnico e também as discussões sobre as potencialidades e os problemas presentes na construção e na implementação de políticas de avaliação educacional no Brasil e no Rio de Janeiro.

Neste artigo, pretendemos deslocar o debate para o cotidiano escolar. Trata-se de uma mudança de foco. O objetivo é privilegiar o olhar dos profissionais que estão diretamente envolvidos com o gerenciamento cotidiano de políticas educacionais: os gestores da educação básica que atuam em unidades escolares. Partimos do pressuposto de que a função pública exercida pelos gestores não permite que eles ignorem as políticas educacionais implementadas em suas escolas. Eles precisam realizar uma leitura das demandas trazidas e, simultaneamente, oferecer uma resposta aos professores, aos pais e à administração central. Nesse processo, ocorrem interpretações e reinterpretções que podem ou não dialogar com os embates políticos relacionados às avaliações externas. A proposta é analisar as narrativas sobre o sentido das avaliações externas e as interpretações relacionadas às causas do desempenho apresentado pelas escolas.

Durante o trabalho de campo, percebemos que as críticas dos gestores eram construídas com base em uma lógica que coloca em xeque o modelo republicano de escola¹ e suas possibilidades no Rio de Janeiro. Há um conjunto de argumentos que valoriza as particularidades das escolas e dos alunos, em oposição à perspectiva universalista que fundamenta os sistemas nacionais de avaliação. Demonstraremos a construção dessas narrativas com foco nas convergências e divergências existentes entre as falas dos gestores e os discursos que configuram o embate público relacionado às avaliações externas de aprendizagem.

Metodologia

O artigo está organizado com base em seis entrevistas em profundidade realizadas com gestores da educação básica que trabalham na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A concentração das análises na zona oeste se deve à quantidade reduzida de estudos sobre essa região da cidade e, principalmente, à identificação de uma oposição orientadora das narrativas dos gestores. Eles comparam os estudantes da zona oeste aos da zona sul e entendem que tais diferenças são determinantes das desigualdades de desempenho entre as escolas. Também utilizaremos os dados resultantes do acompanhamento do debate sobre as avaliações externas presente na mídia, o que inclui jornais, revistas e programas televisivos. O acompanhamento tem por objetivo comparar o discurso presente na mídia sindical àquele veiculado por jornais e revistas sem vinculação sindical.² Durante o trabalho de campo, percebemos aproximações e distanciamentos entre o discurso dos gestores e os argumentos apresentados, especificamente, pela mídia sindical.

1- Para o debate sobre o modelo republicano e a noção de *saberes públicos*, ver o trabalho de Forquin (2000). Para a crítica à proposta de Forquin (2000), ver os trabalhos de Candau (2000) e Silva (2000).

2- Em 2011 mapeamos 100 reportagens relacionadas às avaliações externas de aprendizagem, incluindo ambas as mídias, sindical e não-sindical.

É importante frisar que as entrevistas em profundidade foram realizadas em associação à abordagem etnográfica. Trata-se de uma proposta que conjuga a principal metodologia da antropologia – etnografia – às entrevistas em profundidade, utilizadas por outras ciências que propõem abordagens qualitativas. O objetivo é relacionar as informações oferecidas pelo entrevistado àquelas mapeadas a partir da observação do contexto em que a escola está inserida. Privilegia-se a observação do entorno das escolas e a descrição das dependências, incluindo os espaços em que as entrevistas em profundidade foram realizadas. Não é possível dizer que estamos fazendo uma etnografia das escolas, porque a permanência é delimitada pelas entrevistas, assim como a observação do entorno. Uma etnografia demanda tempo para imersão no cotidiano da escola. A descrição etnográfica, mesmo realizada em curtos espaços de tempo, oferece uma perspectiva complementar àquela produzida com as entrevistas em profundidade. Permite, inclusive, que os momentos anteriores e posteriores à entrevista gravada sejam registrados. No decorrer do texto, apresentaremos algumas observações que foram possíveis graças à conjugação dessas metodologias.

Sistemas de avaliação

As propostas públicas de avaliação da educação no Brasil emergiram na década de 1990 (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002). Essas iniciativas conduziram progressivamente à criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo processo de institucionalização foi descrito por Bonamino e Franco (1999). Naquele momento, os autores indicavam que a avaliação da educação brasileira era um projeto que tendia à consolidação, pois expressava demandas do Estado, de gestores educacionais e de setores da sociedade que se propunham a refletir sobre educação no Brasil.

A implantação do sistema nacional de avaliação proporcionou debates intensos no campo educacional e nas pesquisas em educação. Há trabalhos que analisam o processo de institucionalização e os significados associados aos sistemas de avaliação (BONAMINO; FRANCO, 1999; FRANCO; BONAMINO, 2001); as concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002); os possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar (SOUSA, 2003); a aprendizagem e os desafios trazidos pelo SAEB (COELHO, 2008); as interfaces dos sistemas de avaliação com o currículo da/na escola (BONAMINO; SOUSA, 2012); entre outras questões. Tais pesquisas dialogam e acabam por negar análises maniqueístas que indicam exclusivamente questões positivas ou negativas relacionadas aos sistemas de avaliação da educação básica. Nesse sentido, é necessário destacar que até mesmo o processo de produção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fruto do SAEB, já foi analisado e criticado por Soares (2011).

Os dados do SAEB também têm sido utilizados por pesquisadores para discutir questões relacionadas à avaliação educacional. Há trabalhos sobre a qualidade da educação fundamental, com ênfase na relação entre o desempenho escolar e a mudança na composição dos alunos (ALVES, 2007); sobre os fatores associados ao desempenho escolar (ANDRADE; LAROS, 2007); sobre a transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional (GONÇALVES; FRANÇA, 2008); sobre as influências das mudanças de condição socioeconômica no desempenho dos estudantes (RODRIGUES; RIOS-NETO; PINTO, 2011). Também há pesquisas que propõem a reconsideração de fatores intra-escolares (FRANCO et al., 2007), a reflexão sobre a educação no Brasil (KLEIN, 2006) e a análise sobre origem social e riscos de repetência (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007).

O debate relacionado ao SAEB, portanto, tem proporcionado, entre outras questões,

reflexões consistentes sobre a estrutura das oportunidades educacionais no Brasil. Também há investigações sobre os processos de segmentação e estratificação presentes nos sistemas educacionais que foram refinadas com a utilização dos dados disponibilizados pelo SAEB e pelos sistemas municipais de educação. Pesquisas com foco nos quase-mercados educacionais (COSTA; KOSLINSKI, 2009; COSTA; KOSLINSKI, 2011), nas motivações de escolha e estratégias de acesso às escolas públicas (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2012; COSTA; PIRES DO PRADO; ROSISTOLATO, 2012), bem como na transição entre os segmentos do ensino fundamental (BRUEL; BARTHOLO, 2011) têm utilizado os dados fornecidos pelo SAEB para propor problemas de investigação, aprofundar análises, testar hipóteses e ampliar o escopo das abordagens que têm os sistemas educacionais como objeto de análise.

Os sistemas de avaliação trazem novas perspectivas para a pesquisa educacional, da mesma forma que promovem mudanças, consensos e conflitos no campo educacional. Eles foram concebidos com base em um modelo de escola que pressupõe a homogeneização da distribuição do saber escolar e, como consequência, a possibilidade de avaliar o *produto final* do processo: a aprendizagem em termos coletivos. As avaliações externas privilegiam a escola e as redes de ensino para o mapeamento dos processos de distribuição do saber. A ideia é produzir índices que permitam gerir os sistemas de ensino e equacionar os processos de aprendizagem, consolidando o modelo republicano de escola.

Há, portanto, uma pressuposição presente na construção dos sistemas de avaliação. Qual seja: a de que os sistemas podem e devem ser avaliados como sistemas. Ao mesmo tempo, pesquisas no campo da gestão educacional³ indicam que professores e gestores tendem a pensar as escolas presentes em um sistema educacional como unidades singulares, quase autônomas e dependentes das motivações dos

profissionais que nelas atuam profissionalmente. Assim, a consolidação daquilo que tem sido chamado de *cultura da avaliação* depende diretamente de mudanças de perspectiva sobre a escola e sobre o que ela deve oferecer aos alunos. Desses diálogos emergem concepções de escola, sistema educacional, estudante, formação escolar, trabalho docente e avaliação educacional.

Tais concepções são veiculadas por agentes sociais que podem ser classificados como portadores de ideais relacionados à educação e à sociedade brasileira. Daí a importância de analisar o olhar dos profissionais que estão diretamente envolvidos com o gerenciamento cotidiano de políticas educacionais. A pesquisa de campo identificou, no discurso dos gestores, um conjunto de argumentos que valoriza as particularidades das escolas e dos alunos em oposição à perspectiva universalista que fundamenta os sistemas nacionais de avaliação. Os gestores leram, interpretaram e reinterpretaram os resultados obtidos por suas escolas tendo por base suas visões sobre seu próprio trabalho, a escola, os estudantes e as políticas educacionais.

Os gestores: análise socioprofissional

Todos os entrevistados receberam nomes fictícios. Apresentaremos cada gestor enfatizando as escolhas profissionais, a experiência e as visões sobre o trabalho docente, além dos dados das escolas dirigidas por eles. É importante frisar que Joaquim e Alice trabalham na mesma escola, o que também ocorre com Joana e Irene. De início, a proposta era entrevistar apenas os diretores. Porém, no dia em que ocorreria a entrevista de Joaquim, ele não estava presente e Alice, diretora adjunta, ficou interessada em ser entrevistada. Com Joana e Irene foi diferente. Irene estava presente durante a entrevista de Joana. Quando Joana precisou sair por alguns instantes, Irene, diretora adjunta, pediu que o gravador fosse desligado e falou sobre questões relacionadas ao IDEB da escola e das escolas em geral. Perguntamos se ela concederia uma entrevista em outro momento e ela concordou. Ao analisar as

3- Ver os trabalhos de Pires do Prado (2009); Paes de Carvalho e Canedo (2008).

entrevistas percebemos que, embora trabalhem nas mesmas escolas, Joana e Irene, assim como Joaquim e Alice, têm visões diferentes sobre a escola e as avaliações externas de aprendizagem.

Joaquim – 61 anos, casado, pai de três filhos, natural do Rio de Janeiro, residente em Campo Grande, renda familiar mensal superior a 12 salários mínimos,⁴ formado em matemática, com três especializações em matemática e um mestrado em ciências ambientais. Tem 30 anos de experiência no ensino fundamental e 28 anos no ensino médio. Trabalha em uma escola municipal que, de acordo com o *site* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), obteve média de 3,3 em 2009; o gestor, porém, declarou que o IDEB era de 4,5.

Alice – 52 anos, casada, mãe de um filho, natural do Rio de Janeiro, residente em Bento Ribeiro, renda familiar mensal superior a 8 salários mínimos. É professora formada pelo curso normal e agora está cursando pedagogia. Tem 34 anos de experiência no ensino fundamental. Trabalha em uma escola municipal, cujo IDEB não informou. De acordo com o *site* do INEP, a escola obteve média 3,3 em 2009.

Joana – 61 anos, casada, mãe de um filho, naturalizada brasileira, residente em Campo Grande, renda mensal familiar não informada, graduada em letras e em pedagogia. Tem 40 anos de experiência com o ensino fundamental e com o ensino médio. Trabalha em uma escola estadual com ensino fundamental, cujo IDEB não soube informar. De acordo com o *site* do INEP, o IDEB da escola em 2009 foi 3,9.

Irene – 41 anos, casada, mãe de dois filhos, natural do Rio de Janeiro, residente em Realengo, renda mensal superior a 12 salários mínimos, formada em pedagogia, pós-graduada em gestão escolar e em psicopedagogia. Tem 15 anos de experiência no ensino fundamental. Trabalha em uma escola estadual com ensino fundamental, cujo IDEB não informou. Conforme o *site* do INEP, a escola obteve média 3,9 em 2009.

4- Todas as informações sobre a renda familiar têm como referência o salário mínimo de janeiro/2012.

Geovana – 57 anos, divorciada, mãe de dois filhos, natural do Rio de Janeiro, residente em Campo Grande, renda familiar não informada, graduada em língua portuguesa e em pedagogia, com duas especializações em educação. Tem 42 anos de experiência nos ensinos fundamental e médio. Trabalha em uma escola estadual com ensino fundamental, cujo IDEB não soube informar. De acordo com o *site* do INEP, o IDEB da escola em 2009 foi 3,1.

Arnaldo – 58 anos, solteiro, sem filhos, natural do Rio de Janeiro, morador de Campo Grande, renda mensal superior a 8 salários mínimos, formado em geografia e pedagogia, com mestrado em geografia. Tem 36 anos de experiência no ensino fundamental e 28 anos no ensino médio. Trabalha em uma escola estadual com ensino fundamental, cujo IDEB em 2009 foi 3,4.

Visões sobre as avaliações externas e os resultados alcançados pelas escolas

O objetivo das entrevistas era mapear o conhecimento e as opiniões dos gestores sobre os sistemas externos de avaliação, além das visões sobre os resultados de suas escolas. Todos foram convidados, inicialmente, a apresentar suas visões sobre as avaliações externas com foco no conhecimento técnico sobre os sistemas nacionais de avaliação. Na sequência, solicitávamos que informassem suas opiniões sobre as iniciativas governamentais para avaliação da aprendizagem. As questões foram formuladas em momentos diferentes para que pudéssemos separar as opiniões e o conhecimento técnico relacionado às avaliações externas. Essa estratégia foi utilizada porque a bibliografia e a pesquisa empírica realizada em jornais e revistas de grande circulação indicavam a ausência de consenso sobre os sistemas de avaliação. O debate público sobre as avaliações externas de aprendizagem agrega discursos que as deslegitimam, em oposição direta àqueles que as apresentam como o melhor caminho para a gestão educacional. De

um lado, a proposta é abandonar as avaliações em prol da valorização do trabalho docente,⁵ ideia veiculada, principalmente, pelo discurso sindical. Em oposição, surge a intenção de consolidar os sistemas estaduais e municipais de avaliação para que os resultados sejam mais fidedignos e possam orientar a formulação de políticas públicas no campo educacional. Essa lógica orienta o discurso estatal, bem como as políticas educacionais mais recentes.⁶

A oposição entre os discursos sindical e governamental deve ser considerada, no plano analítico, em termos típico-ideais. Entre a total negação e a total aceitação, há um conjunto de configurações possíveis, cada uma delas mais próxima de um dos lados desse gradiente de classificações. No debate público, no entanto, as oposições tendem a recrudescer-se e agregar pessoas e discursos institucionais na disputa por definições sobre a escola, o ensino, os sistemas de avaliação, a carreira docente e os propósitos da educação pública universal.

Os gestores entrevistados conhecem os sistemas externos de avaliação. Todos afirmaram que a implantação das avaliações modificou seu cotidiano profissional, produzindo novas demandas para eles próprios e para os professores. Suas falas revelam interpretações e reinterpretções presentes nos processos de recepção dos sistemas de avaliação em suas escolas. Todos indicam que não têm como deixar de trabalhar com os dados, porque a posição de gestor pressupõe o diálogo com a gestão central, tanto no caso da rede estadual, quanto no caso da rede municipal. Por isso, precisaram analisar as propostas públicas de avaliação educacional, desenvolver uma reflexão sobre seu sentido e suas finalidades, e trabalhar com a implementação dos sistemas em suas escolas, dialogando com os discursos sindical e governamental. É possível dizer que, para os gestores, a possibilidade de aderir integralmente ao discurso sindical ou ao

5 - As matérias jornalísticas contrárias às avaliações externas opõem avaliação e valorização do trabalho docente. Não há expectativas de que as avaliações possam contribuir para a valorização dos profissionais da educação.

6 - No caso do governo do Estado, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ); no âmbito municipal, a Prova Rio.

discurso governamental não se apresenta, pois suas funções estão diretamente relacionadas à promoção do diálogo entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar. Nesse sentido, eles podem ser classificados como mediadores.

Gilberto Velho (2010) indica que a mediação deve ser analisada como um fenômeno fundamental no estabelecimento de pontes entre diferentes e também como espaço de reinvenção de códigos, redes de significados e de relações sociais, contribuindo para a expansão e o desenvolvimento de novas formas de ver e conceber o mundo social. De acordo com ele, há vários tipos de mediadores, sendo que agentes ativos em movimentos sociais, intelectuais, cientistas, autores e artistas são pessoas que podem utilizar suas pesquisas e reflexões para contribuir com a ampliação dos modos de comunicação e diálogo. A mediação não ocorre exclusivamente em espaços de consenso. Ela é parte integrante de espaços de conflito. No caso específico dos gestores escolares, considerando-se a oposição entre as narrativas sindicais e as governamentais, esses profissionais exercem um tipo de mediação ativa, pois dialogam diariamente com os agentes envolvidos nas disputas que compõem tal arena de debates.

Durante as entrevistas, os gestores realizam um tipo de socioanálise⁷ de sua posição no debate. Enfatizam ter algum grau de empatia com o discurso docente, porque também são, ou foram, docentes de sala de aula, mas indicam que sua função não permite uma postura de negação radical das avaliações externas. Mesmo aqueles que não concordam com as avaliações precisam entendê-las, além de contribuir para a difusão do conhecimento técnico e a ampliação do diálogo no cotidiano de suas escolas, bem como nos espaços centrais de gestão. A análise de suas falas revela os interstícios, as contradições, os consensos, os conflitos que compõem os diálogos proporcionados pela inserção de avaliações externas no cotidiano escolar.

7 - Para o debate sobre a socioanálise, ver trabalho de Sayad (1998).

Arnaldo associa as avaliações externas àquilo que considera como um movimento mundial na educação. Ele as aprova e as classifica como mudança de foco, pois entende que a avaliação deve ter como alvo a instituição, e não os estudantes. Diz que é normal imaginar que as instituições que destinam dinheiro para a educação, sejam elas estatais ou particulares, desejem avaliar o resultado de seus investimentos. Ele classifica o IDEB como um índice avançado, uma vez que leva o fluxo escolar em consideração. O entrevistado também indica que o IDEB de sua escola está baixo e culpa a evasão escolar. Ao mesmo tempo, aponta problemas relacionados aos professores. A evasão, especificamente, seria um problema causado pelos professores que não conseguem sustentar “um olhar diferenciado” perante os alunos. Arnaldo afirma que os professores, por sua vez, culpam os estudantes e dizem que o corpo discente “não quer nada”. Ele acredita que os resultados das avaliações podem contribuir para a reorganização de uma escola que não tenha sido bem avaliada, mas destaca, citando os sindicatos, resistências que contribuem para que os professores rejeitem as avaliações e não desejem nem mesmo conversar seriamente sobre elas.

Arnaldo aponta os sindicatos de professores como a principal oposição às avaliações externas de aprendizagem. Ele nos mostrou um jornal sindical fixado no mural da escola e comentou que o material não incentivava a reflexão, porque trazia um tipo de negação que não dependia de debate. Também informou que, quando reúne o corpo docente para conversar sobre os resultados obtidos pela escola, recebe silêncio. Os professores não entram em conflito ou em oposição ao gestor, mas também não apresentam nenhum tipo de consenso sobre os resultados e/ou as metas estabelecidas.

Essa reflexão sobre os sindicatos é convergente com o que encontramos durante o acompanhamento da mídia sindical. Em 2011 e 2012, analisamos debates sindicais sobre as avaliações e encontramos regularidades

nas narrativas relacionadas aos sistemas de avaliação. Eles são considerados um mal em si; uma política pública mal formulada e danosa aos sistemas educacionais. Há um *slogan* presente nessas narrativas que indica o centro de significados associados às avaliações. Trata-se da crítica baseada na ideia de que *escola não é fábrica*. Por isso, qualquer tentativa de debate sobre as metas estabelecidas é deslegitimada e classificada como danosa aos sistemas educacionais.

Em 2012, o boletim informativo *Conselho de Classe*, veiculado pelo SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro), apresenta uma matéria com o título: *Redes estadual e municipais: mesma luta, mesmos objetivos*. O texto critica as políticas educacionais presentes no Estado e nos municípios do Rio de Janeiro e argumenta que as tentativas de avaliação e estabelecimento de metas são orientadas por um modelo de racionalidade equivalente àquele presente em fábricas que produzem mercadorias. Há um conjunto de sentidos atribuídos às oposições *fábrica versus escola* e *mercadoria versus estudantes*. O principal é a negação da padronização nos processos educacionais e a ênfase na impossibilidade de avaliar o *produto final* da educação. A citação a seguir sintetiza os argumentos apresentados na matéria.

Os governantes traçam metas como se as escolas fossem fábricas e os profissionais e alunos mercadorias, como se fosse possível padronizar o conhecimento e medir a qualidade da educação através de testes e estatísticas. E é por isso, que cada vez mais, os secretários de educação são economistas ou administradores como Wilson Risolia no Estado ou Cláudia Costin na capital [...]. Essa é a educação dos economistas/secretários: o que importa são os índices, não a realidade das salas de aula. (REDES, 2012)

A oposição *escola versus fábrica* renova as narrativas contrárias às avaliações até

mesmo em espaços que não estão diretamente relacionados à escola. O bloco carnavalesco organizado pelo SEPE em 2012 teve como tema *Professores na folia - educação não é mercadoria*.⁸ Tais *slogans* e as oposições por eles ativadas configuram um dos lados do gradiente de representações associadas às avaliações. O lado oposto aparece representado pelas Secretarias de Educação e seus respectivos gestores.

O conjunto de críticas e até mesmo de negações radicais aos sistemas de avaliação também tem sido apresentado por pesquisadores reconhecidos nacional e internacionalmente. Os argumentos não são exatamente os mesmos, mas a crítica à padronização do ensino e aos mecanismos de avaliação indica convergências discursivas.⁹ Há, inclusive, a incorporação dos argumentos de pesquisadores no discurso sindical, mesmo que tais pesquisadores não estejam diretamente vinculados ao movimento sindical. O caso mais evidente é o incentivo à leitura do texto da pesquisadora Diane Ravitch (2011):¹⁰ o livro foi traduzido e pode ser adquirido no próprio SEPE.

No campo acadêmico, entretanto, não há consenso sobre as avaliações externas. Da mesma forma que são veiculadas críticas em convergência com aquelas apresentadas pelos sindicatos, há analistas que apoiam as avaliações externas. Eles também tecem críticas, mas estas são orientadas para o refinamento dos sistemas de avaliação e utilização dos dados. Soares (2011) apresenta o processo de produção do IDEB e analisa suas falhas. O autor afirma que o uso equivocado dos indicadores produzidos pelas avaliações externas, principalmente quando utilizados como norteadores de políticas de responsabilização, pode, de certa forma, levar a fraudes e trazer consequências

pedagógicas indesejáveis. Por isso, ele afirma que as questões técnicas e metodológicas presentes na construção do IDEB precisam ser apresentadas e discutidas publicamente.

No caso específico do Rio de Janeiro, a Secretaria Estadual de Educação vem efetuando algumas tentativas de apresentação e debate sobre os indicadores educacionais produzidos. Tais espaços também são utilizados para refletir sobre as políticas de responsabilização. Além disso, as unidades escolares têm realizado reuniões de apresentação do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e da GIDE (Gestão Integrada das Escolas), siglas que representam o conjunto de políticas de avaliação e *accountability* propostas pelo governo estadual para renovação do sistema estadual de educação e cumprimento de metas estabelecidas para o sistema e para cada escola. Em 2011, cada unidade escolar recebeu a visita de um integrante do Grupo de Trabalho da Secretaria Estadual de Educação¹¹ para apresentação e debate. Em 2012, as escolas receberam visitas de acompanhamento a fim de que apresentassem o que fizeram para alcançar as metas propostas. Nessas ocasiões, o corpo de gestão da escola apresentou as atividades realizadas e os IGT's (sigla que define os integrantes do Grupo de Trabalho) comentaram as estratégias estabelecidas e os caminhos a seguir.

Entre os gestores entrevistados, o trabalho cotidiano com as políticas de avaliação e *accountability* não é sinônimo de sua aceitação. A trajetória de Alice, por exemplo, foi diretamente afetada pela implementação das avaliações externas. Ela é professora PII¹² no município do Rio de Janeiro e até 2010 atuava como docente nos primeiros anos do

8- Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2797>. Acesso em: 8 mar. 2013.

9- Ver, especificamente, o trabalho de Ravitch (2011).

10- *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Título em português: *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*.

11- O Grupo de Trabalho foi criado pela Secretaria Estadual de Educação para orientar os gestores. Os integrantes também mantêm blogs informativos em que gestores, professores e público interessado podem ter acesso às atividades. Entre esses blogs, podemos citar: <<http://conhecendoorientadordegestao.blogspot.com/2011/08/gide-noticias.html>> e <<http://claudiaorientadora.blogspot.com/2011/07/gide.html>>.

12- Os professores PII são aqueles concursados para os anos iniciais do ensino fundamental.

ensino fundamental. A transição para a gestão ocorreu porque uma de suas alunas do 4º ano do ensino fundamental foi a primeira colocada na Prova Rio, tendo recebido nota máxima em matemática e em língua portuguesa. Assim, Alice, sua aluna e a diretora da escola foram entrevistadas e receberam destaque em diversas páginas na internet.¹³

O resultado positivo e a notoriedade obtida pelo sucesso na Prova Rio fizeram com que Alice fosse convidada pela CRE (Coordenadoria Regional de Educação) para assumir um cargo de gestão. Ela, no entanto, é absolutamente contrária às avaliações de aprendizagem e afirma que ninguém, além dos professores, deve medir o nível de aprendizado dos alunos, a não ser que esse instrumento de medida seja construído pela própria escola. O principal fundamento de seu argumento é que as diferenças regionais e sociais têm influência direta nos resultados apresentados pelos estudantes, o que, em sua visão, impede qualquer comparação entre as escolas.

Como exemplo, Alice comenta que sua escola atual recebeu, recentemente, alunos de uma localidade reconhecida por seus altos índices de violência – uma favela da região. A professora não citou os índices de violência ou os dados que fundamentavam a comparação. Todavia, afirmou que os alunos pertencentes à região de favela estavam criando dificuldades para a escola e poderiam impedir o cumprimento das metas. Ela diz:

Eles [os alunos antigos] até que estão indo bem. Porque a maioria não tem compromisso nenhum, né? Porque esse ano eles abriram mais turmas. A escola foi *obrigada* a receber um grupo de alunos vindos de outra comunidade,¹⁴ de outro lugar, então vieram muitas crianças despreparadas, porque as crias da escola você vê a diferença. Uma separação

incrível. A gente fez uma festa junina agora no meio do ano e você via na festa uma separação do grupo que já era da escola e um grupo que chegou esse ano. A escola recebeu um grupo de alunos problemáticos, de uma comunidade que é a [nome suprimido]. Aí tudo mudou. (grifo nosso)

Quando questionada sobre as metas da escola, Alice respondeu que não sabia se conseguiria cumpri-las, pois os “alunos de fora” não tinham a base considerada necessária para o sucesso nas avaliações. Essa percepção é convergente com sua visão sobre a Prova Brasil. Ela não concorda com a avaliação nacional porque entende que todas as avaliações devem ser regionais. Também salienta que há muitas diferenças entre as crianças que são atendidas por um mesmo sistema educacional. Citando a própria experiência, afirma que as crianças que vivem na zona sul do Rio de Janeiro, por ela classificadas como “crianças que moram lá em baixo”, têm melhor nível socioeconômico do que as crianças da região em que sua escola está inserida. As crianças de sua região são, em seu entender, muito sofridas e, por isso, não deveriam ser avaliadas com os mesmos critérios utilizados para as “crianças que moram lá em baixo”.

A fala de Alice é orientada por duas oposições. A primeira diferencia as crianças formadas pela escola e aquelas que chegaram recentemente por conta do fechamento de uma escola da favela. A segunda opõe as crianças de toda a região às que “moram lá em baixo” e que seriam, portanto, privilegiadas social e economicamente. A primeira oposição é equivalente àquela mapeada por Elias e Scotson (2000) em Winston Parva. Naquele contexto, moradores com indicadores objetivos – sexo, idade, cor da pele, renda, escolaridade – equivalentes identificavam-se com base em uma lógica que permitia que os mais antigos se pensassem de maneira coesa em oposição aos mais novos. Os mais novos eram vistos como mais sujeitos, mais pobres, mais feios e

13 - Para manter o anonimato da entrevistada, as páginas não serão citadas.

14 - As crianças foram transferidas por causa do fechamento de sua escola de origem.

mais perigosos do que os mais antigos. Os mais antigos, inclusive, sentiam-se ameaçados com a presença dos mais novos. No caso específico da escola, a presença dos alunos mais novos ameaça, na visão da gestora, a manutenção dos índices educacionais e o cumprimento das metas.

A segunda oposição apresentada por Alice indica que os estudantes com nível socioeconômico mais baixo deveriam ser avaliados de maneira diferente. Ela afirma que a Prova Brasil e a Prova Rio têm o objetivo de fazer com que todos os estudantes fiquem no mesmo nível. Para isso, é necessário obrigar o professor a trabalhar de maneira equivalente em todas as turmas. Porém, em sua visão, a realidade dos estudantes não é semelhante e isso impede que o trabalho dos professores seja igual para todos. Ela afirma que as avaliações externas engessaram os professores e que o ensino tende a piorar porque será reduzido ao cumprimento das metas.

A narrativa apresentada por Alice guarda convergências com aquela realizada pelo movimento sindical. Ela entende que o professor deve ter autonomia para avaliar e realizar seu planejamento. Entretanto, seu foco é diferente porque, ao contrário do discurso sindical, ela não associa a qualidade da educação às condições materiais de existência dos professores. Sua crítica à proposta homogeneizadora contida nas avaliações externas é fundamentada por sua leitura sobre a composição social e econômica dos estudantes. A lógica de seu discurso articula reflexões sobre igualdade e diferença porque, em sua visão, se os estudantes são diferentes em todas as esferas da vida social, não podem ser iguais quando ocupam os espaços escolares. Há, nessa lógica, uma crítica ao modelo republicano de escola associada à crença em sua impossibilidade para o contexto socioeconômico da cidade do Rio de Janeiro.

Tal lógica também aparece na fala de Joaquim. Ele é favorável às avaliações externas e entende que o estabelecimento de metas é importante, porque “tudo na vida tem que ter metas”. Em sua opinião, as avaliações são um

feedback necessário. Com relação ao desempenho de sua escola, ele citou os problemas vividos e os apresentou como justificativa para o baixo desempenho. Disse que recebia crianças de todos os tipos e fez uma comparação com a escola de seu filho.

Meu filho não entende o que acontece aqui nesta escola e pergunta: “pai, porque a sua escola é assim e assim?”. E eu digo: “filho, a escola pública tem outra filosofia, diferente da sua escola”. Ele estuda no [colégio particular], mensalidade de 980 reais. Mas como ele é um excelente aluno, fez um bolsão e conseguiu 75% de desconto. Eu só pago lá no [colégio particular] 240 reais. E eu digo pra ele: “filho, se eu pegar os meus alunos do [colégio público] e botar lá no [colégio particular] e botar os do [colégio particular] aqui no [colégio público], lá vai virar [colégio público] e aqui vai virar [colégio particular]”. Então quem faz a diferença da escola é o aluno.

Joaquim entende que a gênese dos problemas enfrentados por sua escola está na origem social do alunado. Ele chega a afirmar que recebe estudantes moradores de favelas que, em sua opinião, não pagam impostos, mas mesmo assim têm acesso à escola. Ao mesmo tempo recebe estudantes que são filhos de funcionários públicos que, em sua opinião, pagam todos os impostos. O entrevistado indica que o problema é que ele tem que atender a todos – os estudantes moradores de favelas e os que não residem em favelas – e precisa fazer isso no mesmo espaço.

Essa visão, associada à sua percepção de que são os alunos que fazem a escola, sustenta a ideia de que a escola não tem como equilibrar as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os estudantes. Há, portanto, uma crítica ao que ele classifica como “escola inclusiva” orientada pela crença de que as diferenças entre as pessoas – no caso, os estudantes – são determinantes dos fracassos

individuais e também do fracasso coletivo da escola. A solução implícita no discurso seria uma escola não inclusiva.

Por outro lado, há gestores que deslocam a reflexão para o corpo docente. Geovana, por exemplo, é favorável às avaliações externas. Ela indica que algumas arestas precisam ser aparadas, mas não diz exatamente quais seriam. Afirma apenas que o governo deveria conhecer os parâmetros de cada escola para que as avaliações fossem mais consistentes. Sua visão positiva das avaliações está associada à cobrança ocasionada por elas. Em suas palavras:

Olha, eu acho que a partir do momento em que você é mais cobrado, infelizmente é assim, você começa a produzir um pouco mais com boa ou má vontade. Então, a partir do momento em que você tem uma prova externa onde vai ser cobrado aquele conteúdo que tem que dar, você vai correr atrás porque senão você vai ficar como o alvo do fator negativo. Eu acho que dá uma mexida. Não sei se já mexeu muito, mas é motivo pra mexer sim.

Quando fala sobre o desempenho de sua escola, Geovana desloca a reflexão do aluno para o professor. Ela afirma que os professores são conscientizados paulatinamente, com base em um trabalho da gestão. O trabalho contínuo faz com que os docentes entendam as vantagens do trabalho com os alunos. Sua narrativa apresenta expectativas positivas relacionadas aos estudantes e à capacidade de aprendizado. Segundo ela, os caminhos devem ser estabelecidos pelos profissionais da escola e o desempenho dos alunos aparece como resultado desse trabalho.

Joana afirma que as avaliações, como estatísticas, são válidas. Porém, diz que as iniciativas governamentais para avaliação da aprendizagem dos alunos são “tudo política”. Ela culpa os professores pelos resultados das escolas porque, em sua opinião, quando eles não querem fazer nada, utilizam uma série

de estratégias para “engabelar os estudantes”. Sua fala também indica fatores positivos relacionados às avaliações. Ela afirma que, como ninguém deseja perder o emprego ou ganhar menos, os professores acabam tensionados porque as estatísticas assustam. Joana também entende que as avaliações deveriam se voltar para os professores antes dos alunos. Os concursos, segundo ela, são falhos e permitem que os professores passem. Com relação à principal causa do desempenho de sua escola, ela declara:

Desinteresse mesmo. Os professores não têm tempo pra ficar trabalhando com os alunos isso, e os alunos não têm base pra essa prova que vem de fora. É muito difícil pra eles. A mesma prova que é dada aqui é dada no [outro colégio público] no primeiro turno. Isso não dá pra eles. Então essas escolas menores com alunos com menos embasamento, coitadas, ficam lá embaixo e vão ficar sempre.

De início, Irene era contra as avaliações externas porque, segundo ela, não havia participação dos professores. Passou a ser favorável quando percebeu que tais avaliações poderiam contribuir para a universalização do ensino. Ela também indica que as avaliações externas ampliam o controle dos sistemas educacionais:

Agora, eu acho que as avaliações externas são válidas, sim. A gente sabe que quando as coisas são feitas de uma forma muito fechada e não existe uma avaliação externa pra dar uma nota àquela escola, se torna um domínio muito perigoso porque... de repente a escola está fazendo só por sua conta e os professores também. Eu acho que a escola tem que universalizar mesmo, fazer isso que o Estado tá fazendo de universalizar o conhecimento.

Irene foi a gestora mais favorável às avaliações externas e à universalização do

conhecimento escolar. Ela afirmou que as avaliações externas e o currículo mínimo contribuem para a organização da distribuição dos saberes escolares. Disse que está surpresa com esse resultado, porque tem recebido estudantes transferidos que, em suas escolas de origem, estavam estudando os mesmos pontos presentes nas disciplinas de sua escola, o que não acontecia antes da implementação das avaliações externas e do currículo mínimo.

Representações sobre nível socioeconômico, diferença e resultados escolares

A reflexão sobre as relações entre nível socioeconômico e desempenho escolar está presente na sociologia da educação desde que ela se estabeleceu como área de estudos. O relatório Colemann e todas as reflexões posteriores a ele enfrentam a questão. Embora Colemann tenha afirmado que a escola não faz diferença, há estudos posteriores que indicam que a escola pode fazer diferença ao reduzir as distâncias culturais associadas às distâncias econômicas.¹⁵ Toda a reflexão acadêmica favorável às avaliações externas parte do pressuposto de que um sistema educacional bem avaliado pode formular estratégias mais coerentes para a redução dessas distâncias. A fala dos entrevistados, ao contrário, indica que as diferenças existem e que os diferentes deveriam ser tratados pela escola como diferentes.

No campo acadêmico, existe consenso sobre a necessidade de se considerar o nível socioeconômico dos estudantes. Mas é necessário saber o significado de nível socioeconômico, o que implica refletir sobre a melhor maneira de medi-lo e incluí-lo na equação final que indicará o desempenho das escolas. Há classificações de senso comum que transformam pobreza, riqueza e nível socioeconômico em sinônimos. Assim, crianças mais pobres têm menor nível socioeconômico

do que crianças menos pobres. Essa informação faz sentido e alicerça debates cotidianos, mas, quando se considera uma avaliação nacional, a abordagem precisa ser metodologicamente justificada. No entanto, é possível dizer que as representações dos professores sobre os alunos criam expectativas com relação à capacidade de aprendizado dos discentes e não dependem do refinamento dos indicadores educacionais para que se imponham e criem certas profecias que acabam por se cumprir.

É necessário destacar que, conforme afirma Soares (2011), a própria utilização do IDEB como índice norteador de políticas educacionais pode proporcionar o aumento dos processos de exclusão educacional, mesmo que o indicador tenha sido pensado para promover o efeito inverso. De acordo com o autor, como a concepção do IDEB considera apenas os alunos presentes no dia do teste, a escola pode, sem ferir a Lei, impedir que os alunos mais fracos façam a Prova Brasil. Também há problemas na utilização da média de desempenho dos alunos, pois esta é influenciada pelos valores extremos e pode fazer com que as escolas optem por investir mais nos alunos que já sabem mais. Assim, parece evidente que, caso as escolas queiram, poderão manipular o índice, utilizando como estratégia a exclusão dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

O discurso dos gestores entrevistados indica que as avaliações externas de aprendizagem já estão inseridas no cotidiano escolar. Nenhum deles ignorou as avaliações e seus reflexos em suas atividades profissionais. Mesmo aqueles que as questionam necessitam mediar os diálogos entre as unidades escolares que administram e a gestão central, além de investir em reflexões junto ao corpo docente de suas escolas.

Os entrevistados criticam as avaliações externas com foco dirigido para a universalidade das avaliações. Trata-se de uma reflexão

15- Ver os trabalhos de Franco e Bonamino (2001) e de Alves e Soares (2007).

que envolve representações sobre nível socioeconômico, diferença e resultados escolares. Em síntese, as visões críticas relacionadas às possibilidades de os sistemas educacionais avaliarem a distribuição dos saberes públicos são fundamentadas pela crença na impossibilidade de a escola, como instituição, universalizar a distribuição desses saberes entre os estudantes que a procuram.

O raciocínio segue uma lógica que associa diferenças econômicas e sociais à impossibilidade de aprendizado escolar. Talvez a superação dessa crença seja o principal desafio para que as avaliações externas de aprendizagem passem a ser vistas como instrumentos capazes de contribuir para a distribuição equitativa de saberes escolares no Brasil e no Rio de Janeiro e sejam incorporadas à cultura das escolas.

Referências

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-541, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a05v5715.pdf>>. Acesso: 8 mar. 2013.

_____; ORTIGAO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>>. Acesso: 8 mar. 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a03n45.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

_____. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/07.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

ANDRADE, Josemberg M. de; LAROS, Jacob A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-41, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a05v23n1.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

_____; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em 8 mar. 2013.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 79-83, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4207.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. Competing for public schools in Rio de Janeiro reflexions on a hidden quasimarket. In: **Colloque "Penser les marches scolaires"**. Genebra: Rappe, Université de Genève, 2009. p. 1-22.

_____. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 246-266, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a13.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

_____; PIRES DO PRADO, Ana; ROSISTOLATO, Rodrigo. "Talvez se eu tivesse algum conhecimento...": caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. **Interseções**, Rio de Janeiro, 2012. (no prelo).

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alcília. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-28.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FRANCA, Marco Túlio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 639-662, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a09.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-171, 2006. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

PAES DE CARVALHO, Cynthia; CANEDO, Maria Luiza. Estilos de gestão em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro. **Boletim SOCED**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-30, 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

PIRES DO PRADO, Ana. Os diretores e as culturas de gestão. Um estudo nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 332-350, 2009. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/91>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDES estadual e municipais: mesma luta, mesmos objetivos. **Conselho de Classe**, Rio de Janeiro, p. 3, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim130.pdf>>. Acesso em 8 mar. 2013.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; PINTO, Cristine Campos de Xavier. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. **Revista Brasileira de Estudos Populares**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-36, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v28n1/a02v28n1.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana. Escolhas familiares e estratégias de acesso às escolas do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro: navegação social em um espaço de disputa. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. **Anais... Águas de Lindóia**: ANPOCS, 2012.

SAYAD, Abdelmalek. Elghorba: o mecanismo de reprodução da emigração. In: _____. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 25-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.73, p. 71-78, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4206.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

SOARES, José Francisco. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

VELHO, Gilberto. Metrópole, cosmopolitismo e mediação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 33, p. 15-23, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n33/02.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

Recebido em: 24.07.2012

Aprovado em: 31.10.2012

Rodrigo Rocha Rosistolato é doutor em Ciências Humanas, professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) e do Observatório Educação e Cidade.

Guilherme Viana é pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) e do Observatório Educação e Cidade.