

## ✓ O trabalho escolar, as precariedades e suas tangibilidades: avaliações entre resultados e relações

**Danilo Barroso Celedonio**

Universidade Estadual Vale do  
Acará (UVA)

danilo\_celedonio@uvanet.br

<https://orcid.org/0000-0003-2249-1894>

**Alcides Fernando Gussi**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

alcidesfernandogussi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5510-5286>

**Resumo:** Este artigo traz uma série de reflexões decorrentes de uma pesquisa etnográfica sobre as relações entre docentes em cargos de “gestão” e em “sala de aula”. Parte-se do pressuposto de que as escolas vivenciam relações entre campos sociais distintos, na perspectiva de Bourdieu (1989): a Administração Pública gerencial e a Educação Escolar. Esses dois campos sociais possuem lógicas distintas e desenvolvem em seus partícipes subjetividades e percepções conflitantes sobre o trabalho escolar, em especial os eventuais “resultados”. O objetivo principal do artigo é refletir sobre as dificuldades de avaliar as diversas expressões de precariedades no trabalho escolar, com atenção às precariedades relacionais. O texto foi desenvolvido com reflexões sobre a observação de campo juntamente com teóricos que dialogam com a problemática trazida. Uma das conclusões é que a busca por “resultados” quantitativos, visão típica daqueles posicionados mais ao centro do poder do Estado e permeados pela lógica gerencial, pode ser interpretada como uma renúncia à lógica que guia o bom ensino escolar, e que isso potencializa uma série de ressentimentos e rivalidades entre ambas as posições, algo difícil de avaliar com instrumentos tradicionais de avaliação de Políticas Públicas.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas - Avaliação - Antropologia - Neoliberalismo - Escola Pública

## EN Schoolwork, precarious conditions, and their tangible effects: evaluations between results and relationships

**Abstract:** This article presents a series of reflections arising from ethnographic research on the relationships between teachers in “administrative” and “classroom” roles. It is based on the assumption that schools are shaped by the interplay of distinct social fields, as described by Bourdieu (1989): managerial Public Administration and School Education. These two social fields have distinct logics and foster conflicting subjectivities and perceptions among their participants regarding school work, particularly regarding potential “outcomes.” The main objective of the article is to reflect on the difficulties of assessing the various manifestations of precariousness in school work, with a focus on relational precariousness. The text was developed through reflections on field observations in conjunction with theorists who engage with the issues raised. One of the conclusions is that the pursuit of quantitative “results”—a perspective typical of those positioned closer to the center of state power and permeated by managerial logic—can be interpreted as a renunciation of the logic that guides good school teaching, and that this fuels a series of resentments and rivalries between both positions, something difficult to assess using traditional public policy evaluation tools.

**Key-words:** Public Policy - Evaluation - Anthropology - Neoliberalism - Public Schools

## ES El trabajo escolar, las precariedades y sus efectos tangibles: evaluaciones entre resultados y relaciones

**Resumen:** Este artículo presenta una serie de reflexiones derivadas de una investigación etnográfica sobre las relaciones entre el profesorado que ocupa puestos de «gestión» y el que se dedica a la «docencia en el aula». Se parte del supuesto de que las escuelas experimentan relaciones entre campos sociales distintos, según la perspectiva de Bourdieu (1989): la administración pública gerencial y la educación escolar. Estos dos campos sociales poseen lógicas distintas y desarrollan en sus participantes subjetividades y percepciones conflictivas sobre el trabajo escolar, en especial sobre los eventuales «resultados». El objetivo principal del artículo es reflexionar sobre las dificultades de evaluar las diversas expresiones de precariedad en el trabajo escolar, prestando especial atención a las precariedades relacionales. El texto se ha elaborado a partir de reflexiones sobre la observación de campo, junto con teóricos que dialogan con la problemática planteada. Una de las conclusiones es que la búsqueda de «resultados» cuantitativos, visión típica de quienes se sitúan más cerca del centro del poder del Estado y están imbuidos de la lógica gerencial, puede interpretarse como una renuncia a la lógica que guía la buena enseñanza escolar, y que esto potencia una serie de resentimientos y rivalidades entre ambas posiciones, algo difícil de evaluar con los instrumentos tradicionales de evaluación de las políticas públicas.

**Palabras-clave:** Políticas públicas - Evaluación - Antropología - Neoliberalismo - Escuela pública

## FR Le travail scolaire, les précarités et leurs manifestations concrètes: les évaluations entre résultats et relations

**Résumé:** Cet article présente une série de réflexions issues d'une recherche ethnographique sur les relations entre les enseignants occupant des postes de « gestion » et ceux travaillant en « classe ». Il part du postulat que les écoles sont le théâtre de relations entre des champs sociaux distincts, selon la perspective de Bourdieu (1989) : l'administration publique managériale et l'éducation scolaire. Ces deux champs sociaux obéissent à des logiques distinctes et développent chez leurs acteurs des subjectivités et des perceptions conflictuelles sur le travail scolaire, en particulier sur les éventuels « résultats ». L'objectif principal de cet article est de réfléchir aux difficultés d'évaluer les diverses expressions de la précarité dans le travail scolaire, en accordant une attention particulière à la précarité relationnelle. Le texte s'appuie sur des réflexions issues de l'observation de terrain, en collaboration avec des théoriciens qui abordent la problématique soulevée. L'une des conclusions est que la recherche de « résultats » quantitatifs, vision typique de ceux qui occupent des positions plus proches du centre du pouvoir de l'État et imprégnés de la logique managériale, peut être interprétée comme un renoncement à la logique qui guide un enseignement scolaire de qualité, et que cela alimente une série de ressentiments et de rivalités entre les deux positions, ce qui est difficile à évaluer avec les instruments traditionnels d'évaluation des politiques publiques.

**Mots-clés:** Politiques publiques - Évaluation - Anthropologie - Néolibéralisme - École publique

## INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões metodológicas e percepções decorrentes de uma pesquisa de campo que resultou em uma tese de doutorado e consequentes artigos acadêmicos. O recorte de observação que culminou no texto apresentado à banca ocorreu entre 2019 e 2022, mas a pesquisa continua em andamento para construção de mais textos e aprofundamento de ideias. A premissa conceitual principal da pesquisa é que, em ambientes escolares, ocorre um tensionamento, por vezes grave, entre professores em posições de “gestão” em relação àqueles que se mantêm em posições eminentemente de ensino, chamados recorrentemente pelos interlocutores da pesquisa de professores de “sala de aula”. Essas expressões nativas<sup>1</sup> acabam denotando clivagens e consequentes subjetivações do trabalho docente.

O objetivo principal deste artigo é analisar algumas formas de avaliação das precariedades do trabalho docente, mais especificamente precariedades relacionais, pouco ou nada perceptíveis em modelos tradicionais de avaliação de Políticas Públicas. Não se trouxe aqui descrições detalhadas do *lócus* ou dos sujeitos da pesquisa etnográfica realizada, mas sim uma parte cara de suas conclusões, especialmente o alargamento da tangibilidade das precariedades que permeiam o trabalho escolar. De antemão, afirma-se aqui que o posicionamento de docentes mais ao centro do poder hierárquico do aparato administrativo do Estado leva a um conjunto de atritos pouco percebidos em qualquer tipo de avaliação mais conservadora do trabalho escolar.

Esses atritos ocorrem em grande medida por contradições inerentes ao posicionamento de docentes mais próximo à Administração Pública gerencial, o que os leva a desenvolver uma série de percepções sobre o trabalho escolar, mediadas por preceitos como eficiência, transparência, estabelecimento de metas, foco em resultados e responsabilização ou *accountability* (Bresser-Pereira, 2006; Brasil, 1995). Essa forma de analisar serviços públicos como um todo e a Educação Escolar em particular é colocada em xeque quando se pensa que este serviço é pautado por uma agenda em que a mensuração é complexa, mesmo que sejam analisados apenas os princípios constitucionais básicos.

Tem-se na Carta Constitucional brasileira de 1988 que a Educação Escolar deve promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho<sup>2</sup>”; já no artigo 206 da mesma Carta, prevê que haverá “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Tais determinações já demandam grandes reflexões sobre o que seria “qualificação” para o trabalho e ainda o “pleno desenvolvimento” do ser humano. Aprender a conviver, dividir, respeitar regras, horários, reconhecer hierarquias e ser exposto a conceitos científicos fazem parte (ou deveriam) daquilo que se pretende como uma “boa educação” (Freitas, 2012, p. 389).

Em um país de pouca tradição de escolarização universal, promover esses princípios constitucionais é tarefa árdua, mas as tentativas convencionais de avaliar *se* ou *como* isso está sendo efetivamente feito tem ocorrido de forma a pressionar e expor docentes nas pontas do ensino; e as cobranças fomentam tensões entre colegas. Defende-se aqui que as lógicas que guiam a Administração Pública gerencial, muitas vezes, não são compatíveis com as da Educação Escolar. Mais ainda, procura-se refletir sobre o que as avaliações tradicionais podem provocar, sendo elas orientadas por uma agenda de contenção de gastos, responsabilização agressiva de docentes e discentes e um tipo de precariedade dificilmente captada: a relacional.

O texto será dividido com esta seção introdutória, seguida de apontamentos teórico-metodológicos, contextualização sobre a pesquisa de campo, considerações sobre as tangibilidades na avaliação da precariedade e as considerações finais.

## QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Um breve contato com ambientes escolares é suficiente, via de regra, para perceber o tensionamento entre docentes posicionados em funções diferentes. Isso ocorre, em nossa percepção, pelo processo de subjetivação que os docentes sofrem ao contato com *campos sociais* diferentes, aqui utilizando a perspectiva de Bourdieu (1989; 2025). Para este autor, a sociedade guarda, em si, áreas ou segmentos sociais que possuem relativa autonomia – os campos. Cada campo promove, em seus

<sup>1</sup> Por isso as aspas nessas e outras palavras

<sup>2</sup>C.F., Art. 205

integrantes, um processo de subjetivação tão profundo que se torna conhecimento incorporado, de tal ordem, que desenvolve linguagem, percepções de ganho/perda/lucro e lutas internas, além de guiar a lógica dos sujeitos.

A despeito dessa aparente singularidade de significados que cada campo promove internamente, há, contudo, certos preceitos gerais que os envolve: os campos refletem internamente a estrutura social mais abrangente, guardando em suas disputas simbólicas componentes objetivos de acúmulo de capitais, nem sempre muito claro aos sujeitos, pois essas disputas são “a estrutura invisível que determina a forma das interações aparentes” (Bourdieu, 2025, p. 28); ademais, os campos são vinculados ao Estado, sendo este o campo que autoriza e sustenta de maneira concreta e simbólica todos os campos (Bourdieu, 2014). Como exemplos desse fenômeno, podem-se citar os campos acadêmico, o jurídico e o campo religioso<sup>3</sup>.

O autor defende que os campos, então, guardam autonomia de lógicas objetivas e subjetivas, e que, internamente, vivenciam lutas simbólicas de legitimação, hierarquização e, especialmente, disputas por capitais. Pensando na Administração Pública, esta possui uma série de hierarquias funcionais que demarcam importância de poder e orçamento, consequentemente atribuindo aos sujeitos a ela ligados posições objetivas de comando, mas que não podem esconder uma série de hierarquizações subjetivas, pois aquilo que recebe mais verbas e atenção, consequentemente é colocado em uma escala de importância maior. Sendo a Administração Pública gerencial guiada pelas concepções de austeridade, cumprimento de metas e responsabilização por “resultados” (e até a “canonização”<sup>4</sup> deles), leva-se aos serviços públicos essa lógica que é inerente a este campo em questão (Lejano, 2012).

Pensando dessa forma, os ambientes escolares são permeados de funções que, ao observador incipiente, parecem harmônicas e que guardam certa homologia. Contudo, a forma como a carreira desse setor é estruturada promove relativos distanciamentos entre seus membros, especialmente quando seus cargos ou posições funcionais estão vinculados a campos distintos. Trata-se aqui dos campos da Administração Pública e da Educação Escolar, que constantemente se interseccionam, mas

que guardam autonomia de lógicas, percepções, linguajar e posições de prestígio. Tal intersecção desenvolve tensionamentos, especialmente quando se parte para as avaliações do trabalho escolar e, por conseguinte, de seus profissionais; definir o que é uma boa escola e/ou bons professores é possível através de instrumentos avaliativos convencionais? Provas standardizadas, seus resultados e os processos decorrentes de responsabilização podem fomentar rivalidades entre docentes posicionados mais próximos dos campos sociais aqui mencionados?

Ao mesmo tempo, contudo, ambos são claramente vinculados ao Estado, que hierarquiza os sujeitos desses dois campos e desenvolve uma subjetividade complexa em que um grupo (os professores de “gestão”) comanda outro (os de “sala de aula”). Tal situação é adensada pela organização da Educação Escolar brasileira que, via de regra, remunera melhor àqueles vinculados à gestão, compondo uma fronteira simbólica e econômica ainda mais tensa, porque os sujeitos, clivados ao longo da carreira, essencialmente a iniciam sob estatuto e salários semelhantes; ocorre um distanciamento funcional e salarial ao sabor da trajetória de cada docente, mas que ao fim e ao cabo, terminam se encontrando no trabalho escolar – não necessariamente dentro da escola, mas no que é feito nela – e hierarquicamente sobrepostos.

A sociedade regida pelos Estados Nacionais Modernos tem como uma de suas maiores características as ações coordenadas para o atendimento às “soluções” dos chamados “problemas públicos”, que, por sua vez, são arbitrariamente pautados pelo Estado e “canonizados” a partir dele cotidianamente; ocorrem, assim, variadas provisões orçamentárias, sempre seguidas de juízos de valor, além de pressões de seu centro em direção às “pontas” (Bourdieu, 2014, p. 44). Ainda segundo Bourdieu (2014, p. 54), forma-se uma “taxinomia” em que o centro e a periferia do poder estatal representam, respectivamente, o “racional” e o “imaturo”. Aquele sempre mais confiável e este suspeito de carregar em si lobbies e interesses particulares<sup>5</sup>.

Ora, como nos aponta Rodrigues (2008), as avaliações de Políticas Públicas no Brasil foram intensificadas especialmente a partir dos anos 1990, período de reformulação do Estado brasileiro e alinhamento a uma agenda de corte de gastos e aus-

<sup>3</sup> Ver Bourdieu (2013; 2025)

<sup>4</sup> Ver Bourdieu, 2014

<sup>5</sup> Também abordado em Lejano (2012) em relação ao discurso “racional” na tomada de decisões sobre Políticas Públicas, sempre no terreno do discurso e permeado de juízos de valor.

teridade. Nesse cenário, o tipo de avaliação que acabou sendo “canonizada” pelo Estado, ainda pensando com Bourdieu, foi a mais tradicional e vinculada ao positivismo. Pensando no campo da Educação Escolar, percebe-se a crescente importância que as avaliações estandardizadas foram tomando, seja em estrutura e alcance ou mesmo no debate público, aqui pensando no campo acadêmico e na mídia de maneira geral.

A utilização da Antropologia como instrumento epistemológico de avaliação de Políticas Públicas ocorre aqui justamente como forma de avançar as discussões sobre as ações do Estado, quando este pretende avaliar com instrumentos formulados apenas para atender à agenda gerencial. Como mostram Gussi e Oliveira (2016, p. 95), avaliações mais profundas e apoiadas em recursos como a Antropologia devem “tentar compreender como os diferentes atores envolvidos concebem as políticas e entendem os seus resultados e impactos a partir de referenciais próprios de sua cultura”; analisar relações de professores e alunos diante de uma avaliação, portanto, busca atender esses paradigmas não hegemônicos e multirreferenciados.

Com um Estado que determina e investe em um sistema avaliativo que busca valores quantitativos, vide que a própria divulgação dos resultados de avaliações em larga escala mostra praticamente índices sintéticos<sup>6</sup>, pressiona-se o trabalho escolar para atingir tais resultados. Ocorre que outros métodos de avaliação precisam ser discutidos e implementados para melhores condições de analisar não apenas o trabalho escolar, mas também como as avaliações mais tradicionais interferem nesse trabalho.

As Políticas Públicas educacionais não fogem, portanto, dessa lógica em que “prioridades” são definidas por autoridades localizadas mais ao centro do poder do Estado e, consequentemente, afastadas do cotidiano escolar. A aplicação disso, contudo, conta necessariamente com um corpo de servidores que precisam disseminar tais ações pelas sucursais regionais e daí para as escolas. Ocorre que a Educação, enquanto setor administrativo, é povoada por professores que se deslocam de funções eminentemente de ensino de estudantes para outras mais ligadas à formação docente continuada, acompanhamento pedagógico externo ou mesmo administração do sistema escolar

– coordenações regionais, prestação de contas e superintendências escolares.

Como mostram Lotta, Pires e Oliveira (2015, p. 36), os profissionais da Educação possuem um tipo de trabalho e carreira que complexifica denominações como “burocratas de nível de rua” ou mesmo de “burocratas de médio escalão”. Isso fica ainda mais denso com a percepção de que há docentes dentro de escolas que não exercem funções estritas de ensino, ou sejam, atuam na “gestão” (direção, supervisão e coordenação pedagógica, por exemplo), mas se encontram e se relacionam diretamente com colegas que exercem o trabalho de “sala de aula” e também com discentes. Difere-se da “gestão” posicionada parcial ou completamente fora da escola, que tem contatos ocasionais e mediados muitas vezes por informações advindas de levantamentos estatísticos privativos do meio burocrático – planilhas de custos, resultados de avaliações externas, notas fiscais, licitações e lotação em outras unidades escolares.

Esse tipo de contato entre aqueles que lecionam e os que atuam como seus “fiscais” e/ou chefes provoca atritos e impacta a aplicação das políticas educacionais de tal forma que só pode ser captado e analisado por instrumentos epistemológicos alternativos ao modelo positivista de avaliação de Políticas Públicas. Assim, partindo da premissa do referido tensionamento inerente aos campos da Administração Pública e da Educação Escolar, mas com o olhar direcionado para a relação entre os sujeitos que trabalham na intersecção desses campos, fez-se uma observação de campo em uma escola pública regular estadual localizada no interior do Estado do Ceará.

O trabalho etnográfico iniciou como uma observação participante sistemática sobre preparação, aplicação e desdobramentos de resultados de avaliações em larga escala em uma escola específica. A observação participante acompanhou aulas, reuniões de núcleo gestor e de superintendência, preparação de merendas, planejamentos pedagógicos e dois ciclos completos de provas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além da observação, foi composto um diário de campo e realizadas entrevistas com alguns dos interlocutores, em especial um diretor, duas coordenadoras

<sup>6</sup> Pensar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, e sua tentativa de sintetizar a qualidade do trabalho escolar mediante um número que exprime a quantidade de questões acertadas pelos estudantes e de evasão e reprovação.

pedagógicas, dois professores de Matemática e dois professores de Língua Portuguesa.

Como todo trabalho etnográfico, o contato com o campo provoca uma reavaliação de objetivos na interação com os sujeitos, em um tipo de conhecimento “novo” ou pelo menos um ponto de vista original (Magnani, 2009). A pesquisa teve como um de seus resultados a observação concreta daquilo que foi definido como “precariedades”. Este marcador ficou evidente ao ser percebido, na escola *lócus* da observação, problemas estruturais de construção, salas de aula pequenas, ausência de quadra esportiva e uma grave situação sanitária, marcadamente sobre o funcionamento dos banheiros.

Esse tipo de precariedade física-estrutural complexifica o trabalho escolar e guarda dentro dela desdobramentos nas relações entre docentes que a vivenciam com maior ou menor distância. Esta pesquisa tratou de outras formas de precariedades fomentadas justamente por problemas relacionados às posições hierárquicas e de pertencimento subjetivo aos campos da Administração Pública e do Ensino Escolar. Sobre esses campos especificamente e possíveis ações em docentes, adensaremos a seguir.

## CAMPOS SOCIAIS EM COTEJO NO COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisas etnográficas potencializam a colheita de olhares marginais, pois a posição do pesquisador se encontra próxima à lógica do outro (AGIER, 2015). Esse tipo de topografia epistemológica provoca reflexões impossíveis de serem conseguidas com modelos convencionais positivistas de avaliação. Olhares etnográficos de Políticas Públicas podem elucidar algumas “práticas cotidianas dos profissionais e agentes que atuam em nome do Estado e da política pública, contribuindo para uma avaliação desta” (Langdon; Grisotti, 2016, p. 9).

Como recorte empírico para suportar essa colocação, tem-se que em uma escola pública de ensino médio do interior do Ceará, iniciou-se uma série de cobranças logo no mês de março do ano de 2019, especialmente quando os resultados das avaliações em

larga escala do ano anterior foram divulgados e mostraram “queda” nos índices nas duas disciplinas contempladas: Matemática e Língua Portuguesa. Essas cobranças ocorriam em forma de reuniões de representantes da sucursal regional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) com o “núcleo gestor”<sup>7</sup> da unidade – diretor e três coordenadores pedagógicos – e docentes lotados em um cargo denominado Professor Coordenador de Área (PCA), que tem parte da carga horária em sala de aula e outra apoiando o núcleo gestor em uma área curricular específica – Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências da Natureza ou Ciências Humanas. Eventualmente, professores além desses cargos mencionados também foram chamados para reuniões que tratavam dessa “queda”.

Tudo piorou quando a escola “sinalizou”, através das “provas simuladas”, que a tendência seria de nova queda para o corrente ano. Simulações de provas padronizadas são promovidas pela Seduc, mas também incorporadas de tal forma pelas escolas, que também são realizadas nas unidades, inclusive com recursos próprios. Geralmente, quem as promove internamente são coordenadores pedagógicos com apoio dos PCAs, função híbrida que leciona e participa da “gestão”. Esse tipo de ação demanda muito tempo e leva o corpo docente a se ocupar na captura ou mesmo elaboração de questões semelhantes às aquelas aplicadas nos testes padronizados, um treinamento institucionalizado e cristalizado no cotidiano das escolas públicas.

Essas cobranças adentram comumente os espaços letivos através do funcionamento típico da Seduc, que possui uma linha hierárquica consideravelmente eficiente e até elogiada por setores acadêmicos (Becskeahazy, 2018; Muylaert; Bonamino; Mota, 2022). Da sede localizada em Fortaleza, a Secretaria possui no interior sucursais regionais, chamadas de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), que em sua divisão interna conta com a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Cedea), a qual abriga o cargo de “superintendente escolar”, profissional que acompanha, de fora da escola (portanto com um contato mais ao centro do poder da Secretaria), o andamento das unidades sobre aspectos como lotação de professores, acompanhamento de resultados, efeti-

<sup>7</sup> Nome dado aos profissionais de gestão escolar interna.

vidade dos programas advindos da Secretaria, planejamentos pedagógicos e índices de aprovação/evasão.

A escola em questão possuía naquele ano mais de 1.100 alunos matriculados e estava passando por obras estruturais, já que as salas de aula existentes não suportavam mais a demanda, e, para mitigar esse problema, tiveram que ser construídas mais duas salas de aula ao longo do ano de 2019 (as obras duraram de fevereiro a novembro). Tal processo levou ao alojamento de discentes nos laboratórios de Informática, e de Biologia, Física e Química (que já dividiam o mesmo espaço pequeno), além do pátio. O corpo docente da escola (tanto de “gestão” como de “sala de aula”) não sentia apoio da gestão fora da escola sobre essa situação de extrema dificuldade física-estrutural. Do contrário, sentiam-se cobrados acerca da reversão dos “resultados” do ano anterior e pressionados pelos indicadores dos “simulados”.

O conjunto de reuniões foi sentida pelo diretor da unidade, que se viu impelido a adotar uma espécie de calendário alternativo que contava com aulas de preparação específica para as avaliações externas. Nas reuniões junto à sucursal regional, a despeito de suas explicações óbvias sobre as obras em andamento e todas as suas implicações, ficava em suas impressões que tal questão era vista como irrelevante ou quando menos superável. A presença dos PCAs e de docentes de “sala de aula” das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do ensino médio – série afetada por essas avaliações – conferia maior diversidade de pontos de vista, assim como a do próprio coordenador regional. Ocorria, no entanto, que os profissionais da escola não se sentiam efetivamente escutados, pois suas postulações acerca das razões não apenas da “queda”, mas do perfil mais abrangente da escola, eram tidas como “desculpas”.

Muitas das expressões dos docentes envolvidos mostram a percepção acerca daquele tipo de situação: “coisas da Crede”; “a gente escuta aquelas coisas de sempre”; “parece que a gente não faz nada”; “a gente está seguindo um calendário e vem um balão de fora e manda parar tudo”. Muitos dos registros da observação participante direcionavam para a sensação de injustiça sobre o complexo trabalho escolar que, aparentemente, estava sendo reduzido por resultados expostos em planilhas abastecidas por resultados de provas. O campo da Educação Escolar guarda, nas

provas, momentos de grande relevância, mas também que elas não deveriam resumir o todo do trabalho, como mostra Luckesi (2013); o campo da Educação escolar tem procurado, há um bom tempo e desde a academia, superar a supremacia do tecnicismo (Saviani, 2011).

Uma reelaboração de prioridades da forma como foi posta, deslegitima uma série de convenções estabelecidas no campo da Educação Escolar, a começar pelo planejamento das aulas cotidianas. Utiliza-se muito tempo para preparação de aulas, algo que envolve explicação de assuntos, elaboração e/ou reelaboração de materiais didáticos, correção de exercícios antes de apresentá-los às turmas, atualização de conteúdos e até compra de materiais. Quando uma força externa pressiona para alteração arbitrária disso, o ressentimento se instala, seja pelo tempo “perdido”, mais ainda pela sugestão de “incompetência”.

Ademais, antes de iniciar o ano letivo, as escolas também utilizam muito tempo – naquela unidade foi usada uma semana letiva (cinco dias) – para elaboração coletiva do “calendário letivo anual”. Nele são discutidas e marcadas datas de projetos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, com grandes debates sobre quantos dias e horas para cada parte de cada projeto. Fora as reuniões por área e ainda por disciplina para escolhas de sequências de conteúdos e metodologias de ensino para as turmas de cada série. Aqui não se procura idealizar o trabalho docente de sala de aula ou detratar a gestão escolar fora das escolas, mas discutir o tanto de tempo que se utiliza para planejamento e como uma proposta alienígena de alteração pode soar mal.

Uma questão proposta neste artigo é buscar marcadores e/ou categorias típicas de pesquisas etnográficas, e nessa direção pode ser feita a discussão do ressentimento ou mágoa desse tipo de interferência ser realizada a mando ou por execução de colegas que já foram de “sala de aula”. Questionar a “qualidade” das aulas de um professor é algo sensível, especialmente se feito publicamente por colegas que também já lecionaram e que, em suas práticas, deixaram memórias por onde passaram. Não se assemelha – distante disso – à cobrança de uma secretaria de Educação ou mesmo do próprio governador, tidos como políticos “profissionais” e agentes do campo da Administração

Pública sem contato nenhum com escolas e/ou colegas que realmente ensinam.

Uma questão central é discutir que as demandas da agenda gerencial de Administração Pública provocam no campo da Educação Escolar um processo de deslegitimação: aquilo que é cobrado não é simbolicamente legítimo de ser executado, ou ainda, demonstração de má conduta didática. Percebe-se que a agenda gerencial quer avaliar a Educação Escolar por resultados quantitativos, e para isso, sob a anuência de docentes da “gestão”, recorre-se a um artifício didático superado: o treinamento exaustivo de alunos. Esse tipo de prática é tão comum que pode ser averiguado na produção acadêmica sobre o assunto, como mostram Celedonio e Gussi (2023). Trabalhar em um ambiente circundado por precariedades e conviver com pressões por resultados que as desconsideram provocam ressentimentos variados pelo nível de contato com o precário, como veremos a seguir.

## SOBRE OS CONTATOS COM AS PRECARIIDADES

O trabalho de gerenciar escolas públicas no Brasil envolve labutar em um sistema construído de forma tardia e desigual em estrutura pedagógica e física<sup>8</sup>. O descaso histórico com a construção e manutenção de escolas e a adoção de um modelo administrativo que trata sempre da contenção de gastos, inclusive ou principalmente em relação à Educação Escolar, faz parte da realidade do setor. Participar disso é complexo e envolve manter uma relação constante com o gerenciamento **da precariedade**. Parte desse processo de subjetivação envolve sair de “sala de aula”, adentrar em postos mais ao centro do poder do Estado, adquirir nova lógica sobre o trabalho que exerceu anteriormente, incluindo nova linguagem e marcadores de avaliação da qualidade; a posição dos que trabalham na “gestão” distante fisicamente da escola promove naqueles que nela permaneceram uma sensação de “esquecimento”.

Os docentes de gestão escolar (núcleo gestor) que trabalham dentro das escolas participam com o gerenciamento **na precariedade**, posição diversa, mesmo que muitas vezes sejam

colocados no léxico cotidiano como parte da mesma essência. A falta de insumos básicos gera uma série de atritos gerenciados (e vividos) por diretores e coordenadores pedagógicos, a despeito de fugir de suas responsabilidades diretas. Toda a precariedade física-estrutural fomentou cobranças de pais, discentes, docentes e funcionários de serviços gerais. Mas a cobrança ainda (re) apareceu, exercida que foi por colegas da “gestão” fora da escola, na forma de “resultados”. Ser “gestão” *da* precariedade não é, assim, análogo a ser “gestão” *na* precariedade.

Nesse sentido, o distanciamento da precariedade demarca a hierarquia e, de certa forma, potencializa o ressentimento também por questões salariais, pois quanto mais próximo da precariedade, mais baixo na hierarquia e nos vencimentos salariais. Mas, na realidade observada (e provavelmente em muitas outras dessa Educação da/periferia do capitalismo), a empatia acabou tendo mais espaço nas relações hierárquicas entre o núcleo gestor e a *sala de aula*, com ambos cedendo espaço para o outro por perceber o esforço. Essa precariedade física-estrutural está presente no ato de lecionar com poucos materiais, na dificuldade de merendar em dias de chuva, na internet inconstante ou na dificuldade espacial da escola. Ela impacta no ensino e faz com que os livros didáticos sejam uma espécie de “luxo” universal, quase único.

Essa precariedade é vivenciada pelos professores de *sala de aula* de forma diferente do núcleo gestor: o primeiro, lida com um desgaste físico e emocional direto, improvisando na carência e acalmando os ânimos dos alunos; já o segundo, trata com a identificação da culpa, pois o máximo da *gestão* que a comunidade escolar convive é o núcleo gestor. Portanto, o atraso nas obras, a presença de alunos em salas de aula improvisadas (pátio e laboratórios) ou a danificação de um banheiro, acabam responsabilizando, no cotidiano, este grupo, e, em especial o diretor. A estrutura física precária e o atendimento às demandas mais urgentes do *ensino* formam categorias diferentes dentro dos cargos de “gestão”, e a posição dentro da escola, em si, torna-se inferiorizada e sujeita a culpabilizações pelas dificuldades.

Essas precariedades estruturais ainda são somadas às dificuldades socioeconômicas do corpo discente, atuando-se constantemente com a pobreza, violência e dificuldades mate-

<sup>8</sup> Ver Saviani (2011) |

riais básicas. Em um sistema que vive em panoptismo constante de levantamentos econômicos e sociais de alunos, não dá para supor que tal situação não seja de conhecimento da gestão mais ao centro do Estado. No entanto, a impressão de que os docentes que trabalham na escola observada expressaram é que nada disso é levado em consideração nos momentos de “responsabilização” por resultados. Cria-se um ambiente que, de um lado, ocorre a acusação de “traição”, e do outro, a de “incompetência”, vindas de sujeitos de origens sociais geralmente semelhantes e com justificativas prontas para agir como agem.

Essas impressões nativas de “traição” e “incompetência” mostram como um trabalho etnográfico tem potência para alargar avaliações de Políticas Públicas. O poder do Estado de formular avaliações quantitativas leva a uma pressão para atingir resultados nas pontas do sistema. Para isso, professores se veem pressionados a utilizar métodos de ensino defasados e deslegitimados pela formação acadêmica; tal pressão ocorre por meio de reuniões constantes, sob o argumento “racional” da responsabilização ou *accountability*, algo naturalizado dentro do Estado gerencial, mas que adentra ambientes escolares de maneira por vezes agressiva, pensando no componente simbólico da “competência docente”.

O que esse conflito escamoteia é que a lógica gerencial aplicada à Educação Escolar é de difícil tradução, pois para atingi-la, tem-se que largar o *ethos* de origem do próprio campo. O cenário fomenta a **precariedade relacional**, que se mostra como um conjunto de ressentimentos sobre trabalho e culpa, levados à frente por um sistema que gerencia algo subjetivo, pois trabalha com um setor como a Educação Escolar, mas que opera essencialmente sob a ditadura das planilhas, do levantamento de dados e das intervenções objetivas para atingir resultados, e que de fato traduz responsabilização como culpabilização.

Algo importante é que a “gestão” tem acesso a informações sempre maiores quando se adentra ao centro do poder do Estado, formando “evidências” sobre “qualidade” e “eficiência”. Mas o campo da Educação Escolar possui uma fronteira física e simbólica importante: a *sala de aula*. Ela é o local ainda relativamente inacessível a quem não participa dela; palco de acordos entre docentes e discentes, de fraternidade por “(in)sucessos”,

de festas de aniversários e (re)elaborações curriculares íntimas. Saber disso, porém, adensa mais a precariedade relacional por parte da “gestão” fora da escola, pois como são egressos dessa lógica, conhecem seu funcionamento; como expressa a frase de um superintendente entrevistado: “se o professor quiser (o resultado), sobe”. Simplifica-se o ato de “querer” do docente como ponto de reversão de “maus resultados”, mas sem questionar o preço simbólico dessa adesão.

O “querer” envolve, reiterar-se, deslegitimar-se dentro do campo a que está relacionado, potencialmente se tornando o professor “ruim”, “chato”, “repetitivo” e/ou “sem conteúdo” diante dos alunos. Transformar esse conjunto de relações em algo considerado tangível pela Administração Pública gerencial é um desafio posto nessa interface de campos sociais que convivem, se ferem e disputam constantemente legitimidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a trazer uma discussão sobre como o campo da Educação Escolar guarda especificidades que podem fazê-lo entrar em choque diante da Administração Pública gerencial. Partindo da discussão bourdieuseana sobre campos sociais, entende-se que as concepções gerenciais ferem, muitas vezes, a lógica do ensino escolar. Este, permeado de ideias e relações subjetivas sobre como ministrar aulas e conteúdos.

Se para a lógica gerencial devem ser atingidos resultados estatísticos para que se tenha uma “boa educação”, para grande parte dos teóricos do campo da Educação Escolar, a forma como se leciona em sala de aula importa tanto ou mais do que os “resultados” em si. Esse conflito de lógicas causa deslegitimação de um campo sobre o outro, desenvolvendo atritos entre colegas de profissão que em algum momento estiveram na mesma posição, a “sala de aula”, mas que foram clivados pela trajetória profissional de cada um.

As diferenças de lógicas e a subjetivação que disso deriva, contudo, não elimina o fato de que os docentes possuem uma formação relativamente próxima em concepções, mas que o posicionamento mais próximo ao centro do poder do Estado

hierarquiza simbólica e economicamente os colegas de profissão, especialmente quando estes se relacionam em reuniões de cobrança e/ou responsabilizações. Todo um cenário de precariedades interfere nessa convivência, a começar pelas físicas-estruturais e terminando nas relacionais.

A incorporação da teoria dos campos, de Bourdieu, vem ao auxílio do campo das avaliações de Políticas Públicas, expondo mais uma vez os limites de avaliações tradicionais positivistas. Evidencia-se também como as avaliações multirreferenciadas podem contribuir substancialmente para melhorar a compreensão sobre o poder do Estado gerencial, que elenca formas de avaliação que agridem os sujeitos que exercem seu trabalho, aqui especialmente os trabalhadores da Educação e suas precariedades relacionais.

## REFERÊNCIAS

BECSKEHAZY, Ilona. **Institucionalização do Direito à Educação de qualidade**: o caso de Sobral. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação)- -Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

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

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

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Microcosmo**: a Teoria dos Campos. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2025

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE**. Série Projeto Boas Práticas, nº 1, Brasília, INEP, 2005.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial**. In: BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos; SPINK, Peter. (Org) Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2006.

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

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

GUSSI, Alcides Fernando, OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897>. Acesso em: 22 out. 2025

LANGDON, Esther; GRISOTTI, Maria (org.). **Políticas Públicas: reflexões antropológicas**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

LEJANO, Raul. **Parâmetros para análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas, SP: Arte e Escrita, 2012

LOTTA, Gabriela S.; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de Médio Escalão: novos olhares sobre velhos atores de políticas públicas. In: CAVALCANTE, Pedro L. Costa; LOTTA, Gabriela S. (org.). **Burocracia de médio escalão**: perfil, trajetória e atuação. Brasília, DF: ENAP, 2015.

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

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 32, p. 129-156, 2009.

MUYLAERT, Naira; BONAMINO, Alicia; MOTA, Maria O. Notas para a reconstrução da noção de equidade subjacente ao desenho do Paic. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.115, p. 484-500, abr./jun. 2022.

RODRIGUES, Lea C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**. Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

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