

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MAURÍCIO MARKS HENNEMANN

PEDAGOGIZAÇÃO EMOCIONAL E DESEMPENHO NA ESCOLA

São Leopoldo

2021

MAURÍCIO MARKS HENNEMANN

PEDAGOGIZAÇÃO EMOCIONAL E DESEMPENHO NA ESCOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

São Leopoldo

2021

H515p Hennemann, Maurício Marks.
Pedagogização emocional e desempenho na escola / por
Maurício Marks Hennemann. – 2021.
115 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2021.

“Orientadora: Dra. Maura Corcini Lopes”.

1. Desempenho. 2. Avaliação de larga escala.
3. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
4. Capitalismo emocional. 5. Pedagogização emocional.
I. Título.

CDU: 371.26

MAURÍCIO MARKS HENNEMANN

PEDAGOGIZAÇÃO EMOCIONAL E DESEMPENHO NA ESCOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em 30 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge – UNIVATES

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (Orientadora) – UNISINOS

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

À Vó Leni, que, infelizmente, não conseguiu ver o resultado final deste trabalho, mas cuja influência e apoio foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. E assim sempre será, para onde quer que eu vá daqui pra frente, pois é uma presença que vive em mim.

AGRADECIMENTOS

À Capes, pelos recursos que tornaram essa pesquisa possível.

Ao PPG de Educação da Unisinos, por todo o acolhimento, suporte e estrutura.

Ao pessoal do *Coven* e do GEPI, com quem sempre estou aprendendo.

Aos professores Láercio e Lucas, que, na graduação, acreditaram, me apoiaram e me ajudaram a ingressar no Mestrado.

À professora Morgana, pela inspiração através de suas pesquisas e pelo rigor e a generosidade que teve enquanto membro da banca examinadora.

Ao professor Roberto, que esteve presente desde minha entrevista para o mestrado até o momento da aprovação final desta dissertação. Agradeço especialmente pela paciência, respeito e preocupação que teve comigo durante todas as fases deste louco processo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maura Corcini Lopes, que me fez ir longe e superar (várias vezes) todos os meus limites, mas que também soube me trazer de volta.

À Cami; as minhas melhores memórias do mestrado foram as manhãs na sala da engenharia.

À Deise, inspiração como pessoa e pesquisadora, a quem sempre recorri (e recorro) quando preciso de um ombro amigo.

Ao Henry, pelo exemplo, pelos conselhos, pela voz mansa e amiga que sempre acalma e acolhe.

À Joana, que, como eu sempre digo, tive muita sorte de tê-la encontrado, e aí me encontrado também, ao longo dos meus turbulentos vinte e poucos anos, que agora já são parte do passado.

À Débora, que, em meio ao caos, esteve do meu lado sempre, entre tapas e beijos (risos), ajudando a me lembrar que a vida e o amor são maiores sempre, o resto a gente corre atrás.

Enfim, aos meus pais, Jane e Marcelo, que conseguiram a façanha de me aguentar em meio ao combo mestrado/pandemia – ressalto que me aguentar em tempos mais tranquilos já não é das tarefas mais fáceis.

Este trabalho não teria acontecido sem vocês. Muito obrigado!

“What did you dream?
It’s alright we told you what to dream.”
(WATERS, 1975).

RESUMO

A presente dissertação objetiva conhecer e problematizar como os discursos emocionais em evidência nas mídias digitais escolares se apresentam e se relacionam com a excelência reconhecida pelo Enem. Para tanto, analisou-se o conteúdo posto em circulação nas mídias digitais das dez escolas mais bem colocadas no *ranking* de escolas do Enem de 2019. O primeiro movimento analítico realizado foi mobilizado pelo questionamento sobre como se enunciam tais escolas em suas mídias digitais, destacando-se então um teor emocional nas publicações, observado principalmente no *Facebook* e *Instagram*, redes sociais que apresentam maior engajamento e quantidade de seguidores. A segunda investida nos materiais possibilitou observar a instrumentalização de questões emocionais visando ao desempenho e à produtividade no âmbito da escola, permitindo assim que se pense na escola de hoje inserida nos meandros de um capitalismo emocional, em que discursos econômicos e emocionais se misturam e se moldam mutuamente. Concluiu-se, então, que os discursos emocionais em evidência nas mídias digitais de escolas consideradas de excelência, segundo os parâmetros do Enem, manifestam-se a partir de práticas individuais e externas ao indivíduo, evidenciando uma espécie de pedagogização emocional cujos fins remetem à preparação emocional de alunos, tendo em vista as demandas de desempenho escolar em avaliações e competições diversas, num cenário político e educacional neoliberal em que o Estado assume o papel de avaliador ao invés de executor.

Palavras-chave: Desempenho. Avaliação de larga escala. Enem. Capitalismo emocional. Pedagogização emocional.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand and discuss how the emotional discourses in evidence in school digital media are presented and related to the excellence recognized by Enem. To this end, the content circulating in the digital media of the ten best-placed schools in the 2019 Enem ranking was analyzed. The first analytical movement carried out was mobilized by questioning how such schools enunciate themselves in their digital media, where it was observed that an emotional content in the publications stand out, mainly observed on Facebook and Instagram, social networks that show greater engagement and number of followers. The second analytical movement into the materials made it possible to observe the instrumentalization of emotional issues aimed at performance and productivity within the schools, thus allowing one to think about today's school inserted in the intricacies of an emotional capitalism, in which economic and emotional discourses mix up and shape one another. It was concluded, then, that the emotional discourses in evidence in the digital media of schools considered of excellence, according to the parameters of Enem, are manifested through individual practices and practices external to the individual, evidencing a kind of emotional pedagogization which purposes refer to emotional preparation of students, bearing in mind the demands of school performance in different evaluations and competitions, in a neoliberal political and educational scenario in which the State assumes the role of an evaluator instead of an executing State.

Keywords: Performance. Large scale evaluation. Enem. Emotional capitalism. Emotional pedagogization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Agrupamentos e principais argumentos da revisão de literatura.....	41
Quadro 2 – <i>Ranking</i> do Enem por escolas 2019, segundo a Folha de São Paulo	68
Quadro 3 – <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i> das escolas no <i>Top 10</i> do <i>ranking</i> do Enem 2019 da Folha de São Paulo	74
Quadro 4 – <i>Stories</i> do <i>Instagram</i>	79
Quadro 5 – Vídeos do <i>Facebook</i>	79
Quadro 6 – Práticas individuais I	89
Quadro 7 – Práticas individuais II	91
Quadro 8 – Práticas individuais III.....	93
Quadro 9 – Práticas individuais IV.....	94
Quadro 10 – Práticas externas ao indivíduo I.....	95
Quadro 11 – Práticas externas ao indivíduo II	96
Quadro 12 – Práticas externas ao indivíduo III	97
Quadro 13 – Práticas externas ao indivíduo IV	98
Quadro 14 – Práticas externas ao indivíduo V	99
Quadro 15 – Práticas externas ao indivíduo VI.....	100

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IAS	Instituto Ayrton Senna
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JA	Jovem Aprendiz
MEC	Ministério da Educação
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Seape	Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 POR QUE PESQUISAR DESEMPENHO?.....	19
1.1 Desempenho, logo existo	20
1.2 Boa educação hoje	23
1.3 Educação a serviço de um novo Estado.....	29
2 “DESEMPENHO ESCOLAR” AND “AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA”	33
2.1 Produção acadêmica brasileira: um panorama geral	33
2.2 Uma escola em mudança.....	42
3 CRISE E A ESCOLA DE EXCELÊNCIA.....	49
3.1 A crise e a crise da escola moderna.....	50
3.2 Excelência escolar e escolas de excelência	57
4 ESCOLHAS, CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	67
4.1 Acessando as mídias digitais.....	71
4.2 Discursos emocionais.....	77
5 A ESCOLA/EMPRESA GESTORA DE EMOÇÕES E DESEMPENHO	83
5.1 Pedagogização emocional na escola: práticas individuais e práticas externas ao indivíduo.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação teve por objetivo conhecer e problematizar como os discursos emocionais em evidência nas mídias digitais escolares se apresentam e se relacionam com a excelência reconhecida pelo Enem. Para tanto, analisou-se o conteúdo posto em circulação nas mídias digitais das dez escolas mais bem colocadas no *ranking* de escolas do Enem de 2019. No entanto, esse não foi o objetivo que deu início à pesquisa. As *manifestações emocionais* foram adquirindo relevância somente após os primeiros contatos com as mídias digitais escolares, as quais constituíram o material empírico analisado. O que me mobilizou inicialmente foi a busca de possíveis conexões entre desempenho e o cenário educacional.

No intuito de situar o desempenho com as pautas educacionais contemporâneas, no capítulo inicial, passei a realizar pesquisas na internet, entrando em contato com materiais diversos: reportagens, *blogs*, redes sociais, artigos acadêmicos, livros etc. A partir dessas buscas iniciais, percebi que, ao pesquisar por “educação” e “desempenho”, havia uma associação, nem sempre explícita, entre o que é considerado uma educação de qualidade e os resultados obtidos por escolas e alunos brasileiros em avaliações de larga escala.

Com o advento do Estado neoliberal e as reformas educacionais ocorridas no Brasil dos anos 90, os sistemas de avaliação, por vezes reduzidos simplesmente a procedimentos de fiscalização, passaram a ser muito funcionais. Nessa remodelação do papel do Estado, em que são adotadas medidas semelhantes em nível mundial, fortalece-se o lugar estratégico da avaliação na gestão educacional. Saía de cena a figura do Estado executor, assumindo em seu lugar o Estado que regula, ou o Estado avaliador – Estado este que deixa de ser um Estado que faz, mas um Estado que faz acontecer. Nesse cenário, o desempenho educacional, principalmente na escola, passa a exercer função central, pois serve como baliza e parâmetro para a gestão pública direcionar suas ações e investimentos.

Com o foco inicial mais amplo, em *desempenho e educação*, foi possível observar dois pontos centrais que surgem dessa relação: desempenho escolar e avaliação de larga escala. Dei sequência à pesquisa, visando compreender como se constitui a produção bibliográfica que discute a relação entre eles no capítulo 2.

Diante da revisão de literatura realizada, a importância da escola é reforçada diante desse paradigma educacional e político. Mais especificamente, é possível notar que a escola está sendo tensionada, desafiada, como se estivesse em um processo incômodo de mudança, de novos tempos, de novas demandas a partir do que se passa a esperar dela. Nos meandros de

um Estado avaliador, a instituição escolar tem sido ressignificada, e surgem novas imposições a respeito daquilo que ela deve ser.

A escola parece então estar tentando moldar-se de modo a atender esses imperativos de desempenho, o que implica um ideal de escola voltado à uma agenda política e educacional de cunho neoliberal. A escola, enquanto instituição tipicamente moderna, parece estar em crise, num processo de transformações na medida em que avançamos em uma época pós-moderna, dada a impossibilidade de se pensar o presente segundo um *ethos* moderno, o que me levou a discutir a escola a partir do conceito de crise, tanto da Modernidade quanto da educação, no capítulo 3.

Trata-se de um cenário de crise em que há resistência e disputas em relação ao paradigma político e educacional contemporâneo, principalmente no âmbito das escolas públicas. No entanto, tendo-se em conta o que se está cobrando das escolas, outras reações também surgem nesse contexto, dentre as quais o surgimento do que denomino *escolas de excelência*: instituições privadas alinhadas com o cenário educacional e as demandas que passam a se impor, de desempenho e de resultados. Entendo que tal noção de excelência escolar pode ser compreendida como uma resposta ao cenário de crise da educação e da Modernidade, pois, a partir de Perrenoud (1998), argumento que não há como definir e estabelecer juízos valorativos, tais como a excelência, de modo puramente técnico ou científico. Avaliar é uma prática social que consiste em construir uma representação de valor comparativo segundo uma determinada racionalidade.

Segundo a perspectiva de entender as escolas de excelência como *fabricadas*, inseridas no contexto educacional contemporâneo, retrato de uma certa ideia de sociedade, percebi a potência de investigar um grupo de escolas que se encaixam e se destacam diante das demandas educacionais do presente. Pesquisas mais amplas, no sentido de investigar grupos maiores de escolas, e que buscam saber mais sobre as instituições no topo dos *rankings* e índices revelam-se como uma tendência de análise ainda pouco explorada.

Conforme argumento no capítulo 4, escolhi o *ranking* de escolas do Enem de 2019 como o critério de modo a identificar *escolas de excelência* – ao menos segundo os moldes das avaliações de larga escala e do desempenho escolar. Devido à visibilidade na mídia das *10 melhores*, optei por investigar as mídias digitais dessas instituições para compor o material empírico da pesquisa. Elaborei inicialmente e provisoriamente a seguinte pergunta de pesquisa: *como se enunciam as escolas mais bem-sucedidas no Enem em suas mídias digitais?* Apesar de entender que a amplitude dessa pergunta pudesse tornar mais difícil a entrada nos materiais, foi a partir dela que consegui avançar de forma mais liberada e, diria,

solta, de uma concepção mais fechada ou até predefinida, isto é, ao invés de buscar por algo específico, tentei deixar que o material pudesse me dizer coisas novas.

Após uma imersão nas mídias digitais das escolas, decidi selecionar o material disponível no *Facebook* e *Instagram* – as mídias com mais engajamento e seguidores. Afinal, nelas, via uma comunidade ativa de estudantes, professores, gestores e o público em geral pronunciando-se e criando uma ambiência constitutiva da instituição. Desse modo, enfim, passei a compor o material empírico dessa pesquisa com as chamadas dos vídeos do *Facebook* e as *stories* fixadas na seção de destaques no *Instagram*. Após um período de contato desprezioso com esse material, algumas coisas passaram a chamar minha atenção: percebi um tom demasiado afetuoso, sentimental, emotivo, carinhoso nas publicações.

E, a partir desses enunciados, mobilizando sentimentos e questões emocionais, passei a analisar mais sistematicamente o que encontrei, percebendo indícios de uma repetição enunciativa. Mobilizava-me a acreditar que as enunciações observadas poderiam remeter à presença de discursos emocionais, pautando boa parte das práticas observadas nas escolas a partir do que faziam circular nesses espaços *on-line*. Entendendo e assumindo que a educação socioemocional estaria inscrita em uma ordem maior e constitutiva do neoliberalismo e de um capitalismo emocional (ILLOUZ, 2007), pois trata-se de um discurso potente e presente, de distintas maneiras, nas escolas de hoje em dia, encaminhei meus procedimentos de modo a buscar mais materiais nas mídias digitais das instituições.

Conforme extraía das mídias digitais os materiais e tentava (des)agrupá-los por unidades de sentido ou organizativas, ia fortalecendo o entendimento de que ali estava em jogo um currículo, diria informal, mas extremamente potente, pois atingia os alunos em qualquer momento e em qualquer lugar, para além da sala de aula ou mesmo dos limites da escola. Era a escola em casa, dando suporte aos jovens para que pudessem desenvolver condições emocionais capazes de os fazerem suportar a pressão de uma busca permanente de sucesso. As mídias davam parte das condições *on-line* para que a escola extravasasse seus limites. Diante dessas constatações, levantei inúmeras perguntas para o material que havia sistematizado de muitas formas, porém, uma delas pareceu-me mais potente e mais específica do que aquela que eu havia criado para iniciar a investigação.

Para a elaboração desta nova pergunta, é bom lembrar que os referentes desempenho e avaliação de larga escala já estavam postos quando selecionei meu material; o que surgiu como novidade foi a maneira como discursos emocionais eram amparados e traduzidos em uma ambiência afetiva mobilizadora formativa. Portanto, a pergunta de pesquisa, que me orientou até o final dessa investigação, foi a seguinte: como os discursos emocionais em

evidência nas mídias digitais escolares apresentam-se e relacionam-se com a excelência reconhecida pelo Enem?

Argumento então, no capítulo 5, que a instituição escolar, ao ser demandada a produzir desempenho, auferido em avaliações de larga escala, imersa em um *ethos* empresarial, conforme aponta Gadelha (2018), acaba apropriando-se de técnicas e conhecimentos da gestão que, por sua vez, pelo menos desde as décadas de 1920/30, percebe a potência de mobilizar questões emocionais em prol de desempenho produtivo com o advento da abordagem humanística na Administração, conforme nos mostra Motta (2013). A escola tida como de excelência hoje, portanto, assumiria para si técnicas e estratégias de uma típica empresa capitalista, dentre as quais a gestão das emoções como um modo de aumentar a performance e a produtividade, seja de funcionários ou de alunos.

Dando sequência ao capítulo 5, ao analisar o material empírico, não separei as publicações em categorias analíticas, pois, a despeito das narrativas empreendidas, o alvo final parece ser sempre o indivíduo, concebido como um vetor de desempenho, instigado a aprimorar continuamente seu capital emocional. No entanto, apesar dessa convergência teleológica das práticas observadas, os modos em que se engendram diferem, ainda que, por vezes, de modo sutil. Por isso, decidi pensar em ênfases dentro de uma perspectiva de preparação emocional: práticas individuais e práticas externas ao indivíduo.

A partir das publicações cuja ênfase são as práticas individuais, ou daquelas dirigidas ao indivíduo para que ele pratique consigo mesmo, foi possível perceber que apresentam práticas diversas, tais como dicas (de alunos e/ou professores), exercícios de relaxamento e concentração, mensagens motivacionais etc., que têm como propósito incitar o indivíduo a mobilizar internamente suas emoções de modo a administrá-las racionalmente, aprendendo a conviver com elas ou ainda a se conhecer melhor, também aprendendo a gerir sua própria vida, sua formação, somando ao seu currículo experiências que o estimulam a resolver problemas, a ser solidário e conseguir enfrentar momentos difíceis como aqueles que são demandados pelas avaliações. São competências individuais e emocionais constantemente associadas a comentários ou mensagens banais postos em circulação nas mídias digitais das escolas, bem como em postagens realizadas pelas próprias escolas com a finalidade de preparar os estudantes para enfrentarem seleções e avaliações na escola e fora dela.

Ao que se refere às práticas externas ao indivíduo, apresentam-se como esforços das escolas de constituir um ambiente acolhedor, seguro, visando ao suporte emocional dos alunos, em que o grupo e a socialização são protagonistas. São práticas que não necessariamente estão voltadas para um coletivo, mas que se usam das comunidades para que

possam atingir individualmente e com mais eficiência mais pessoas. As práticas que chamo de externas ao indivíduo manifestam-se principalmente através de discursos sobre a família, do incentivo às amizades dentre alunos, professores, funcionários das escolas, mas também agindo ao reforçar o vínculo dos alunos com os demais membros da comunidade em que estão inseridos, através de projetos de voluntariado, por exemplo, ou ainda através de ações com ex-alunos ou ex-funcionários.

Ênfases estas que entendo constituírem um conjunto de práticas que denomino de pedagogização emocional, seja através daquelas que incitam os alunos a olharem para dentro de si mesmos, entrando em contato com suas emoções, seja por meio daquelas que se utilizam de questões afetivas grupais com intuito de inserir os alunos em ambientes emocionalmente estáveis. O que diferencia as práticas é o modo em que o sujeito sofre as intervenções, ora incitado a agir por meio de uma busca e reconhecimento interior, ora por meio da sociabilização, do coletivo ou familiar. No entanto, o que as une é que o indivíduo individualista segue sendo exaltado, caracterizando essa pedagogização emocional como, em última instância, focada no indivíduo, entrando em ação para que, através dos discursos emocionais, as demandas de desempenho possam ser cumpridas.

Tais práticas, segundo o que interpretei dos conjuntos de meu material empírico, parecem inscrever-se na lógica de um neoliberalismo contemporâneo que investe nas subjetividades ao invés de operar disciplinarmente sobre os corpos, como no capitalismo industrial. Segundo Silva, R. (2017), o foco de intervenção agora seria o campo das emoções e as formas cognitivas, e para que a vida emocional seja alvo de intervenções, ela precisa ser deslocada do âmbito privado para o público: segundo Illouz (2007), esse movimento tem ocorrido desde o início do século XX, a partir da popularização e disseminação da psicanálise freudiana.

Com as análises realizadas durante o percurso investigativo, pareceu-me que esse conjunto de práticas, as quais entendo como uma pedagogização emocional, parecem sempre ter o desempenho como objetivo último e naturalizado, intervindo e instrumentalizando a vida afetiva dos alunos, beneficiando as instituições escolares segundo uma perspectiva econômica.

Concluindo, minha pergunta de pesquisa inicial, ainda sem adentrar o material empírico, foi a respeito de como se enunciam as escolas mais bem-sucedidas no Enem em suas mídias digitais. Diante dessa indagação, percebi que há uma proeminência de discursos emocionais nesses espaços *on-line*, e, assim sendo, percebi a necessidade de refinar minha pergunta de pesquisa de modo a levar adiante minha investigação: *como os discursos*

emocionais em evidência nas mídias digitais escolares apresentam-se e relacionam-se com a excelência reconhecida pelo Enem? Assim sendo, em resposta à essa pergunta, como resultado da pesquisa aqui empreendida, afirmo que os discursos emocionais em evidência nas mídias digitais de escolas consideradas de excelência, segundo os parâmetros do Enem, manifestam-se a partir de práticas individuais e externas ao indivíduo, caracterizando um cenário de pedagogização emocional que aparece com o intuito de otimizar o desempenho de alunos em processos avaliativos.

1 POR QUE PESQUISAR DESEMPENHO?

Os estudos que compreendem o campo de investigação na Educação apresentam a nós, pesquisadores da área, uma ampla gama de possibilidades e assuntos para a realização de nossas pesquisas acadêmicas. Com uma rápida incursão na memória, a mero título de exemplo, logo me vem à mente temas como inclusão escolar, estudos de gênero, filosofia da educação, estudos curriculares, dentre tantos outros. Confesso que essa liberdade pode, por vezes, ser assustadora, ainda mais para alguém como eu, que está tendo seus primeiros contatos com a área.

No percurso que trilhei no Mestrado em Educação, iniciado em 2019, frequentemente me senti como a Alice, de Lewis Carroll (2002), que, inocentemente, pergunta para o coelho qual caminho deve seguir, afinal. A resposta é desconcertante, mas profunda em sua simplicidade: “Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve”. (CARROL, 2002, p. 44). Essa pequena lição do clássico *Alice no País das Maravilhas* mobilizou-me: só posso encontrar meu caminho se, em primeiro lugar, descobrir onde pretendo chegar, o que não significa que, necessariamente, vou chegar de fato onde gostaria inicialmente, afinal, os caminhos são cheios de surpresas, mas a verdade é que, sem um objetivo traçado no início, é muito mais fácil se perder.

Conforme escrevi no título deste capítulo, anuncio que o caminho desta investigação desenvolve-se a partir de um conceito central: o *desempenho*. Contudo, toda vez que escolhemos alguma coisa ao invés de outra, a razão parece indagar-nos: dentre tantas outras possibilidades, por que escolher o que foi escolhido? Responder essa questão, sob os critérios acadêmico-científicos, demanda uma argumentação sólida que justifique a escolha para além de preferências pessoais ou *achismos* de qualquer ordem. Todavia, quem faz ciência ainda é o cientista.

Portanto, para responder à pergunta que dá o tom deste capítulo inicial – por que pesquisar sobre desempenho na Educação –, começo falando de mim mesmo, o que não significa um relato de cunho biográfico e/ou confessional, mas uma contextualização da minha trajetória até aqui, visando expor como surgem minhas inquietações e o interesse a respeito do tema escolhido.

1.1 Desempenho, logo existo

Creio que, de modo a contextualizar esta dissertação de Mestrado, seja necessário realizar alguns apontamentos iniciais acerca de minha trajetória pessoal e como pesquisador. Tal posicionamento se deve primordialmente à minha formação acadêmica como Bacharel em Administração e ao caminho não ortodoxo de seguir meus estudos na área da Educação. Discorrer somente sobre minha graduação não daria conta de contextualizar e introduzir o tema que me disponho a analisar, portanto, adicionarei alguns detalhes anteriores, que são constituintes daquilo que me move e ajudam a entender de onde falo quando me debruço sobre minha pesquisa.

Cresci e desenvolvi-me num ambiente familiar e social em que a competição, o contínuo aperfeiçoamento e a alta performance eram naturalizados e tidos como autoevidentes. Meu pai foi tenista profissional nos anos 80 e até hoje figura entre os melhores tenistas da época moderna do tênis brasileiro. Com seis anos, eu já estava numa quadra de tênis; com nove anos, comecei a disputar o circuito infanto-juvenil do RS; com 13 anos, fui campeão estadual pela primeira vez e comecei a disputar competições nacionais e latino-americanas. Quando decidi não me profissionalizar, tomei a decisão de finalizar meus estudos do ensino médio nos Estados Unidos (EUA), vivendo e estudando em Michigan durante o período de um ano.

Voltando desse intercâmbio, iniciei meus estudos em Administração na Unisinos e passei a realizar estágios e a trabalhar em diversas empresas privadas. O caminho até aqui foi bastante linear até que, em determinado momento, iniciei um processo de questionamento e reflexão acerca de minhas crenças e escolhas profissionais. Movido por esse momento reflexivo inicial de rupturas e descobertas, entrei em contato com a crítica nietzscheana da Modernidade e as obras de Michel Foucault sobre o neoliberalismo. Algum tempo depois desse processo, passei a vislumbrar uma carreira acadêmica e tornei-me professor de inglês em tempo integral.

De fato, havia uma aspiração romântica no início dessa guinada profissional a que me propus. Imaginava o meio educacional como um espaço mais livre dos muros das fábricas e escritórios aos quais estava acostumado até então. No entanto, ao invés do cartão-ponto, outros mecanismos se impunham, que, em certa medida, eram diferentes do controle disciplinar tradicional, mas que podiam ser ainda agressivos. Aos poucos, fui dando-me conta de que o *professor bom* era aquele com o maior índice de retenção de alunos, que sabia ensinar e, ao mesmo tempo, convencer os alunos de que aquela aula tinha *valor* e que seus

investimentos financeiros estavam sendo recompensados. A escola de inglês em que comecei a dar aula como escape, em minha mente, foi tornando-se cada vez mais parecida com as fábricas das quais eu havia fugido, e, novamente, via-me enredado num espaço em que o desempenho, o produtivismo, a performance e a maximização do lucro eram as regras do jogo.

Como administrador, ao refletir sobre as origens da ciência administrativa e da história das organizações com fins lucrativos, conceber a figura da empresa como o ideário da busca do lucro e da maximização de resultados concretos parece-me coerente. De fato, a empresa é este lugar por excelência, e os avanços sociais e econômicos que foram se desenvolvendo a partir da Revolução Industrial e seus desenvolvimentos são inegáveis e trouxeram benefícios para a humanidade, os quais, de fato, mudaram o modo em que vivemos. Admito que esse aspecto da organização econômica-social que se estende até os dias de hoje nunca me causou inquietações ou desapontamentos, *com a condição de que este ethos empresarial se mantivesse dentro da empresa*. Foi o fato de sentir-me como parte dessa mesma engrenagem, sendo professor, que algo passou a me incomodar, e, influenciado pelas leituras de Foucault, que realizava na época, comecei a me dar conta de que a lógica empresarial parecia estender-se por todo o tecido social, incluindo as instituições educacionais, e também em relação ao modo como me constituo como sujeito e interajo com o mundo ao redor.

Atravessado por questões que até então eram de cunho *existencial*, estava no final do curso de Administração, trabalhava cerca de 50 horas por semana como professor numa escola de inglês e via-me cada vez mais atraído pelo mundo acadêmico, da pesquisa, da universidade, atraído por aquele espaço no qual algumas pessoas pareciam falar diretamente comigo e abordavam dilemas aos quais passara a enfrentar. Quando chegou o momento de realizar o trabalho de conclusão de curso (TCC), eu só sabia que queria trazer Foucault para a discussão na Administração, pois havia tido contato com pesquisadores como Rafael Alcadipani e Fernando Prestes Motta, da FGV de São Paulo, que haviam realizado pesquisas utilizando o autor.

Não tive sucesso ao buscar um orientador através do procedimento indicado pela Unisinos, então, através de uma ligação para a coordenação do curso, entrei em contato com o Prof. Dr. Laércio Pilz, que lecionava na graduação de Administração, mas era filósofo entusiasta do francês contemporâneo de Foucault, Gilles Deleuze, e ainda havia obtido seu doutorado em Educação. O professor Laércio foi um grande incentivador das minhas aspirações, no entanto, devido à sua agenda e ao temor pelo fato de não ser graduado em

Administração, acabou por me sugerir como orientando ao Prof. Dr. Lucas Henrique da Luz, que, na época, recém havia concluído seu doutorado.

Após muitas conversas, no intuito de alinhar meus interesses de pesquisa com as possibilidades que o campo da Administração demandava, o orientador e eu decidimos trabalhar com a gestão do programa Jovem Aprendiz (JA) em uma organização não governamental (ONG) de Novo Hamburgo, utilizando Michel Foucault e sua biopolítica como um dos principais referenciais teóricos do trabalho. Hoje, refletindo sobre esse período, percebo como o trabalho dialogou com minha situação na época, pois eu era um professor realizando uma pesquisa sobre a gestão de um programa educacional cuja premissa era a preparação e a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social no mercado de trabalho.

Eis que surge o meu trabalho de conclusão de curso: *(Bio)políticas públicas de inclusão: um estudo de caso sobre a gestão do Jovem Aprendiz na ASBEM* (HENNEMANN, 2018). Ao me propor a analisar a gestão do Jovem Aprendiz (JA) em uma ONG, a noção de inclusão produtiva revelou-se como fundamental na estratégia das políticas públicas que norteiam o programa. Passei a entender o JA como uma iniciativa governamental que tem como propósito realizar um determinado tipo de inclusão com aqueles jovens tidos como *em risco*, inclusão essa que consiste em inseri-los no mercado de trabalho a qualquer custo, dando menor importância a outros aspectos mais complexos que faziam parte de suas vidas.

Logo após a conclusão da graduação, iniciei o Mestrado em Educação: agora seria a vez das questões educacionais tornarem-se protagonistas. Percebi que, no decorrer dos semestres, meus interesses enquanto pesquisador acabavam sempre retornando e encontrando ressonância em temas que dialogam com minha formação acadêmica e aspectos que sempre me acompanharam. Diante disso, pesquisar sobre *desempenho* pareceu natural e inevitável – ora exaltado, ora tensionado, percebo que este sempre fora um fio condutor da minha trajetória. No ambiente competitivo do esporte, na experiência como intercambista na escola estadunidense, no ambiente profissional e familiar, a naturalização e a centralidade do desempenho sempre estiveram presentes de modo autoevidente e explicatório.

Na graduação, a inclusão produtiva foi um ponto central em meu TCC, no entanto, ainda se tratava de uma pesquisa sobre administração. Com essa pesquisa, pretendo trazer à tona questões educacionais que dialogam com o desempenho. Todavia, descrever como esse conceito mostra-se importante diante de minha trajetória é insuficiente. Desse modo, faz-se necessário buscar conexões e motivos que possam justificar a relevância de uma dissertação na Educação que tenha o desempenho como carro-chefe.

1.2 Boa educação hoje

No intuito de situar o desempenho com as pautas educacionais contemporâneas, passei a realizar pesquisas na internet, não apenas em materiais acadêmicos, mas também em outras fontes, como reportagens jornalísticas, blogs, páginas de redes sociais etc., utilizando ferramentas de busca que poderiam trazer resultados. A partir do contato com os materiais lidos, passei a refletir sobre o que encontrei, e a primeira impressão a que cheguei é que, na maior parte das narrativas encontradas, a partir da busca por “educação” e “desempenho”, existe uma associação implícita, autoevidente, entre o que é considerado uma educação de qualidade e as notas obtidas por escolas e alunos brasileiros em avaliações de larga escala.

O estudo *Excelência com Qualidade*, da Fundação Lemann, elaborado a partir da série de reportagens *Aulas de Excelência na Pobreza*, realizadas pelo jornal O Globo em 2012, com o auxílio da Fundação (EXCELÊNCIA, [2012?]), reforça esse argumento. Segundo o texto informado pelo *site*, o objetivo do estudo foi “[...] identificar aspectos em comum presentes nas escolas com alunos de baixo nível socioeconômico e que alcançaram bons resultados na Prova Brasil e Censo Escolar”. Ou seja, aqui fica nítida a associação entre o termo *excelência*, utilizado no título do estudo, com o desempenho das escolas pesquisadas em avaliações de larga escala. Como algumas das conclusões do estudo, o *site* apresenta o seguinte parágrafo:

Com o estudo, foram identificadas as práticas em comum às 215 escolas selecionadas e quatro estratégias-chave para o sucesso de desempenho. Entre elas estão a definição de metas com clareza ao que se quer alcançar em relação à aprendizagem dos alunos e a criação de um fluxo aberto e transparente de comunicação. (EXCELÊNCIA, [2012?]).

A partir desse trecho, percebe-se a idealização de um determinado tipo de escola de excelência, que necessita ser gerida tal qual uma empresa, com estratégias-chave para o sucesso. Não é de surpreender-se, portanto, que até mesmo o linguajar empregado é gerencialista, pois é necessário que se estabeleçam metas claras e um fluxo aberto e transparente de comunicação. Tais observações poderiam muito bem estar dispostas em relatórios de gestão de qualquer fábrica.

Mas, afinal, a escola não poderia ser considerada tal qual uma empresa cujo objetivo é produzir aprendizagem e, conseqüentemente, qualificação técnica para o mercado de trabalho? E, por sua vez, as avaliações em forma de provas e exames de abrangência nacional e internacional seriam um meio de avaliar a qualidade das instituições, ainda mais quando se tratam de instituições públicas pagas com o dinheiro do contribuinte, que, por sua vez, merece ter um retorno de seu investimento através dos impostos que paga? Na realidade, ela pode. De

acordo com a visão da Fundação Lemann (EXCELÊNCIA, [2012?]), por exemplo, essa parece ser de fato a concepção de escola hoje em dia. Diversos são os teóricos que tratam da Educação; que apresentam críticas a esse posicionamento, destacando-se na literatura a obra do sociólogo francês Christian Laval (2004), cujo título soa como um manifesto: *A escola não é uma empresa*. Nesse livro, o autor apresenta suas inquietações a respeito do que ele entende como o avanço do pensamento utilitarista e mercantilista no sistema de educação, pressionado cada vez mais pela lógica da concorrência, da competitividade e da rentabilidade.

Na realidade, o debate acerca da natureza e função da instituição escola não é nenhuma novidade, pois, como afirmam Simons e Masschlein (2013, p. 5): “[...] a escola é uma invenção histórica” e fora utilizada estrategicamente de diferentes formas. De acordo com os autores, por muito tempo, a escola foi tolerada na medida em que se dedicasse ao serviço de ideais políticos ou religiosos, ou ainda a projetos como a construção de uma nação ou missões civilizadoras.

É devido a essa maleabilidade do conceito e função da escola que, de tempos em tempos, novas concepções podem tornar-se hegemônicas e naturalizadas, servindo a propósitos outros em determinadas configurações sociais e históricas. Diante disso, pode-se perguntar: o que é uma boa escola hoje? Ou ainda, que características as escolas devem apresentar para se destacarem e serem valorizadas? Conforme iniciei discorrendo nesta seção, parece-me que, na atualidade, a boa escola é aquela que produz resultados, ou seja, que apresenta bom desempenho – por sua vez, medido em *rankings* elaborados através de avaliações educacionais. Um exemplo disso pode ser verificado a partir da reportagem publicada pelo portal Exame (PRATES, 2014), intitulada “As 300 melhores escolas do Brasil segundo o ENEM”.

O que inicialmente chama à atenção é que o título adjetiva de *melhores* as escolas mais bem ranqueadas no Enem. Isso demonstra que a qualificação no exame nacional é o fator que qualifica as escolas a terem a alcunha de *melhores*. Poder-se-ia argumentar que essa matéria especificamente visa lançar luz às melhores escolas utilizando-se somente desse critério, não excluindo, portanto, outros indicadores que poderiam medir a suposta qualidade. No entanto, ao buscar no *Google* por “melhores escolas do Brasil”, a grande maioria das reportagens e referências remete à mesma noção de *escola boa*. Em suma, se a relação desempenho e educação de qualidade passa a ser hegemônica, a própria função da escola passa a ter cada vez mais o desempenho como força-motriz, o qual adquire materialidade e visibilidade através dos resultados de provas e avaliações de larga escala.

Para Silva, Lopes e Castro (2016), esse cenário, ao qual os autores denominam *centralidade dos testes em larga escala*, acaba por provocar mudanças na regulação e oferta dos serviços educacionais, os quais passam a ser mais orientados ao mercado. Os autores sustentam um argumento que parece corroborar o que venho sugerindo nesta seção a partir de pesquisa em materiais diversificados na internet, isto é, *a qualidade educacional hoje em dia seria alcançada através dos resultados obtidos em avaliações educacionais de larga escala*. Em suma, “[...] as provas em larga escala se tornam a representatividade última da qualidade educacional”. (SILVA; LOPES; CASTRO, 2016, p. 391).

Entendo que tal paradigma acaba por colaborar para a consolidação de *ideais de mercado* no sistema educacional brasileiro, como, por exemplo: a meritocracia, a concorrência, a competitividade e o foco na geração de resultados mensuráveis do ponto de vista econômico. Concordo com Freitas *et al.* (2012) no sentido de que esse modo de conceber a educação não auxilia na construção de referenciais de qualidade que possam promover o desenvolvimento humano, levando em conta sua complexidade. De fato, a importância e o *status* que o desempenho escolar passa a adquirir na atualidade acabam por gerar diversos efeitos na sociedade, sendo um deles o aprofundamento das desigualdades sociais e escolares. Portanto, não supreende que a referida matéria da Exame aponte para o que seria uma supremacia das escolas particulares em relação à avaliação no Enem:

O ranking das 300 escolas do país com maiores notas no Enem 2012, divulgado nesta semana pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, mostra o que todo mundo já sabe: as instituições privadas dominam fortemente a lista. Das 300, apenas 25 são mantidas com recursos públicos, sendo que a maior parte delas são federais, com predominância de colégios militares ou ligados a universidades. (PRATES, 2014).

Para Brandão e Carvalho (2015), as hierarquias sociais desempenham forte papel na produção dos *rankings* escolares, e falar sobre o desempenho escolar através da divulgação de avaliações externas tende a fortalecer ideologias que centralizam o mérito e o esforço individual dos alunos bem-sucedidos. As autoras entendem que essa lógica performativa-dominante acaba por contribuir para o aprofundamento das desigualdades sociais e escolares, e, ao legitimar certa lógica meritocrática, acaba por tirar de foco problemas sistêmicos que concernem à educação brasileira.

A questão é que falar de desempenho escolar tendo como base avaliações externas em que todos são julgados mediante os mesmos critérios acaba por obscurecer os diferentes contextos escolares do Brasil. Em um país com tanta desigualdade social e pobreza, as avaliações de larga escala e os *rankings* educacionais acabam por homogeneizar a narrativa

das melhores escolas, ignorando as enormes diferenças estruturais entre as *concorrentes*. Em estudo de Carvalho, C. (2013), enfatiza-se a enorme distância entre o trabalho pedagógico nas escolas municipais e as federais e privadas. Apesar de exaltar a clara relevância do trabalho realizado pelas lideranças das equipes de gestão em todas as escolas pesquisadas, as diferenças de estrutura revelam-se impressionantes, delimitando as possibilidades e os desafios nos processos de construção e manutenção da qualidade de ensino, levando em conta contextos tão distintos. (CARVALHO, C., 2013). Conforme apontam Brandão e Carvalho (2015, p. 451), “[...] quando se fala de desempenho escolar com base na divulgação de avaliações externas, nem sempre essas diferenças são percebidas pelos não especialistas”.

Além de legitimar narrativas que colaboram para o aprofundamento de desigualdades escolares e sociais, a centralidade do desempenho escolar em avaliações de larga escala, que passa a estabelecer as noções de uma escola de qualidade, também acaba por ser um orientador para os estudantes, que tendem a escolher as escolas mais bem avaliadas. (CAMELO, 2010). Uma das consequências disso é que as instituições de ensino passam a adequar o trabalho pedagógico tendo em vista práticas que produzem melhores resultados, segundo os parâmetros dos *rankings* educacionais.

Segundo Neubauer *et al.* (2011), esse viés pedagógico pode resultar em um estreitamento curricular, pois, já que o principal objetivo em sala de aula passa a ser preparar os alunos para se saírem bem em provas como o Enem, o planejamento docente tende a enfatizar mais atividades que funcionariam como um projeto de treinamento para a prova, tais como projetos de revisão de conteúdo e simulados. Ao que concerne o ensino de Matemática, por exemplo, Camelo (2010) aponta que os professores tendem a desenvolver com mais frequência atividades de resolução de problemas, desconsiderando atividades que lidam com aspectos que dizem respeito à contextualização do conteúdo e dos problemas desenvolvidos, tais como a associação com situações do cotidiano.

A gestão das escolas, por sua vez, também acaba sendo pressionada pela necessidade de serem bem avaliadas nos *rankings* educacionais, e diversas iniciativas que visam elevar seus índices são empreendidas, podendo, por vezes, incorrer em atos que possam atentar contra a lei, como é o caso investigado pela operação “Educação do Mal”, no Ceará.

Críticos ao sucesso do Ceará nas avaliações nacionais espalham notícias nas redes sociais de que algumas escolas do estado teriam se adaptado de modo a jogar com os *rankings* – de maneiras nem sempre lícitas. Por isso, só escolas do interior, dizem, aparecem entre as melhores. Um indício disso seria a recente operação “Educação do Mal”, realizada pela Delegacia Municipal de Itapajé. Durante as investigações, que ainda não acabaram, servidores admitiram que adulteravam as notas de

estudantes da Escola Municipal Padre Manoel de Lima para melhorar o Ideb. (ENTRE, 2018).

A reportagem da Gazeta do Povo (ENTRE, 2018) ainda enaltece que se trata de um caso isolado e que são raros os casos comprovados de manipulação de *rankings* e avaliações educacionais. No entanto, esse caso ganhou ampla cobertura da mídia, pois a gestão educacional de várias cidades do interior cearense fora uma das principais bandeiras do discurso do então presidenciável em 2018, Ciro Gomes. (LIMA, W., 2018).

De acordo com as acusações, ex-alunos e ex-professores afirmam que visando a elevação dos índices educacionais, principalmente em Sobral e em Itapajé, diretores e professores utilizavam de expedientes como adulteração das notas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), aliciamento e cooptação de estudantes com melhor desempenho escolar para substituir os de rendimento mais baixo, professores permitindo que os alunos colassem nos testes, entre outras práticas. (LIMA, W., 2018).

É importante frisar que, segundo as reportagens que trago aqui (ENTRE, 2018; LIMA, W., 2018), trata-se de uma investigação em andamento e que o secretário de Educação de Sobral nega as acusações e as classifica como perseguição política ao então presidenciável. Na reportagem da Istoé (LIMA, W., 2018), o secretário comenta que “[...] temos uma rede com 22 mil alunos. Esse é um universo muito grande de alunos para nós tivéssemos esse tipo de capacidade de intervenção direta”.

Sendo o suposto caso de fraude comprovado ou não, a ampla repercussão e relevância da operação acabou por mobilizar uma série de atores e instituições. Ao meu entender, os supostos atos criminosos e os desdobramentos que adquiriram reforçam o argumento de que os índices e *rankings* educacionais brasileiros passam a exercer um papel de relevância na sociedade brasileira. E também que um dos possíveis efeitos de tal cenário é a utilização de práticas fraudulentas que poderiam ser utilizadas para ganho político, conforme o caso apresentado, ou ainda para vencer os jogos concorrenciais do mercado educacional na esfera privada.

Em suma, nesta seção, busquei trazer elementos que situam o desempenho nas pautas educacionais contemporâneas de modo a justificar a importância de realizar uma pesquisa que trate desse tema. Em um primeiro momento, a partir de buscas realizadas na internet, argumento que, hoje em dia, parece existir uma associação autoevidente entre o que é considerado uma educação de qualidade e o desempenho escolar, medido através de avaliações educacionais de larga escala. Embora assumindo que tal associação poderia ser estendida ao ensino superior, tanto o material midiático quanto o acadêmico, aos quais tive

acesso, enfatizam tais aspectos em relação à instituição escolar, portanto, percebo que a educação básica exerce maior protagonismo em relação ao que estou discorrendo.

Diante desse entendimento – de que educação de qualidade e desempenho escolar passam a ser praticamente sinônimos – corroborado por autores como Silva, Lopes e Castro (2016), trago à tona alguns dos efeitos que seriam resultados desse enlace. Destaca-se o aprofundamento de desigualdades sociais e escolares, pois a lógica performativa das avaliações de larga escala legitima relações que centralizam o mérito e esforço de atores individuais, por sua vez, inseridos em contextos escolares muito diferentes, acabando por tirar de foco problemas sistêmicos que concernem à educação brasileira. (BRANDÃO; CARVALHO, 2015).

Outro efeito apresentado é em relação a um certo estreitamento curricular que surge como resultado deste viés educacional, pois, se o que passa a ser prioridade é o *ranking* e a avaliação externa, o planejamento docente tenderia a funcionar como projeto de treinamento para as tais provas, o que teria como efeito uma prática pedagógica centrada na produção de resultados quantitativos.

Para encerrar esta sessão, trouxe reportagens e informações a respeito de uma investigação sobre supostas fraudes ocorridas no Ceará em relação às avaliações de larga escala. Primeiramente, para lançar luz à hipótese de que o excesso de cobranças por desempenho nestas avaliações poderia desencadear processos ilegais e/ou fraudulentos por parte da gestão pública ou das próprias escolas. E por fim, para destacar o impacto midiático e político que tal operação desencadeou, sendo possível então vislumbrar a centralidade que os índices e *rankings* educacionais passam a adquirir na sociedade brasileira.

Diante dos apontamentos iniciais e materiais aqui brevemente discutidos, tive como intuito abordar alguns aspectos da relação entre desempenho e o cenário educacional. Desempenho esse que adquire relevância na educação, principalmente a partir das avaliações de larga escala, implementadas com as reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos 1990. (SILVA; ABREU, 2008). Portanto, é possível inferir que existe uma relação entre desempenho, educação e questões políticas no Brasil. De modo a encerrar esta seção, em que busco justificar a pesquisa do desempenho na área da Educação, decido investigar, na terceira e última seção, aspectos políticos e da gestão pública brasileira que apontem algumas das formas em que o desempenho se insere na pauta política educacional brasileira.

1.3 Educação a serviço de um novo Estado

Em matéria do blog do *Instituto Millenium*, no portal Exame (VARGAS, 2019), intitulada *Desempenho no Pisa reforça importância da eficiência na Educação*, é possível notar sinais de que a política educacional no Brasil tem como uma de suas prioridades o resultado quantitativo do desempenho escolar, por sua vez medido através de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Segundo o cientista de dados, Wagner Vargas (VARGAS, 2019), que integra o *Millenium Analisa*, é preocupante a ineficiência dos investimentos públicos analisados à luz dos resultados obtidos pelo país:

O Brasil investe 6% do PIB com a área, o mesmo que nações de primeiro mundo, e os resultados, na comparação com países que investem tanto ou menos, são preocupantes, como a avaliação do Pisa mostrou. [...] se o Brasil investe tanto ou mais que nações ricas, porque o nosso desempenho fica aquém disso? (VARGAS, 2019).

A preocupação que o entrevistado exprime enaltece que, se o nível de gastos do governo não corresponde aos resultados do Pisa, logo, a Educação precisa de mais eficiência para manejar os investimentos visando à melhora dos seus índices. A preocupação em diminuir as despesas públicas, objetivando melhores retornos a partir de seus investimentos, de acordo com Souza e Oliveira (2003), faria parte de uma mudança na própria concepção de Estado no Brasil, influenciado pelas políticas neoliberais que teriam início nos governos Thatcher e Reagan, nos anos 1980. O Estado, no que diz respeito à gestão da educação, passaria a admitir a lógica do mercado e importar para a gestão pública modelos da gestão privada, cuja ênfase então estaria centrada nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Segundo Afonso (1998), tornar a gestão pública mais eficiente não somente exigiu a adoção de uma cultura gerencialista como também teria induzido a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. Nesse sentido, a lógica da avaliação – na educação e além dela – teria aparecido como um pré-requisito para a implementação de tais mecanismos. (AFONSO, 1998). No Estado neoliberal, aqui entendido sob o aspecto da adoção de modelos e práticas da gestão privada na gestão pública, os sistemas de avaliação, por vezes reduzidos simplesmente a procedimentos de fiscalização, seriam muito funcionais.

Nessa remodelação do papel do Estado, em que são adotadas medidas semelhantes em nível mundial, como a privatização de empresas estatais, a desregulamentação da economia, a realização de parcerias com o setor empresarial, entre outras, fortalece-se o lugar estratégico da avaliação na gestão educacional. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Nas palavras de Maria

Helena Guimarães Castro (1998), dirigente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) entre 1995 e 2002, saíria de cena a figura do Estado-executor, assumindo em seu lugar o Estado que regula, ou o Estado avaliador, que deixa de ser um Estado que *faz* e passa a ser um Estado que *faz acontecer*. Um dos meios desse *fazer acontecer* é através do estímulo à competição. O Estado que se torna avaliador ao invés de executor exime-se de certo grau de responsabilidade com a educação ao incitar a autonomia e a competição entre as instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas. Um dos exemplos desse modo de atuação estatal é o *Prêmio Escola de Valor*, concebido em 2008 por meio do Decreto Estadual nº 28.164, criado pelo Governo do Amazonas como um mecanismo para estimular a obtenção de índices educacionais progressivos (MELHORES, 2010).

O secretário destacou ainda que o Prêmio Escola de Valor, somado às demais políticas públicas estaduais na área de Educação estão contribuindo para o reconhecimento do Amazonas no cenário nacional da Educação. “De acordo com os dados do MEC, divulgados no último mês de julho, constatou-se que, na rede pública, o Amazonas foi o 6º Estado brasileiro a apresentar a maior evolução em índices no Ensino Fundamental (Anos Finais) e o 3º no ranking de crescimento no Ensino Médio. Observamos também que o Estado evoluiu em todos os níveis de ensino, como no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), onde já figura em 11º lugar no ranking nacional”, apontou Gedeão Amorim. Conforme o regimento institucional, para que uma Unidade de ensino receba o “Prêmio Escola de Valor”, é necessário que ela alcance ou supere a média 4,5 no Ideb, pelo menos em um nível de ensino. Caso a escola alcance este índice (4,5) em mais de um nível de ensino, o prêmio pode ser dobrado. (MELHORES, 2010).

Gatti (2012) aponta que, inicialmente, a instituição das avaliações educacionais de larga escala era apresentada apenas como diagnóstica, no entanto, tornou-se a grande política de currículo educacional. Segundo a autora, ocorreu uma inversão na ênfase de políticas públicas, tanto do Ministério da Educação (MEC) como de secretarias de educação, privilegiando as políticas de avaliação do desempenho escolar ao invés de privilegiar e centralizar as ações políticas em torno de definições e orientações claras de uma filosofia e política educacional abrangente.

A proposição das políticas centradas nas avaliações, além de ser resultado de um novo modelo de Estado avaliador e que faz acontecer, segundo Gatti (2012), também teria sido motivada pela necessidade de aumentar o controle da educação nacional por parte do governo. Conforme Werle (2011, p. 790), “[...] a crença na capacidade reguladora dos números e índices produzidos pelas avaliações é reforçada por todas as estratégias adotadas nos vários programas em nível federal”. Ou seja, as políticas centradas nas avaliações de larga escala e os resultados que produzem seriam efeitos da reformulação de um modelo de Estado e de gestão pública. Avaliação e controle passam a ditar a agenda da política educacional

brasileira, que precisa ser eficiente e gerar resultados quantitativamente mensuráveis. Nesse panorama, o desempenho educacional, principalmente na educação básica, passa a exercer função central, pois serve como baliza e parâmetro para a gestão pública direcionar suas ações e investimentos.

Adotar, na gestão pública, valores e modelos advindos da gestão privada, tem como pressuposto aumentar a eficiência e a racionalização dos recursos estatais. No entanto, priorizar valores como eficiência e resultados em áreas como a educação pode tornar-se problemático e suscitar diversas críticas e questionamentos. Em tal configuração política, por exemplo, o papel amplo formador da escola é esmaecido, pois a escola passa a ser cada vez mais compreendida como mera preparação para o mercado de trabalho. Diante de tal objetivo, justificam-se as políticas educacionais centradas nos processos de avaliação, principalmente na educação básica, que, de acordo com as orientações dos organismos internacionais, seria central para o desenvolvimento dos países.

[...] o Banco Mundial prescreve que as prioridades educacionais devem recair sobre a educação básica, e assim o justifica: A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

No entanto, além de esmaecer o papel formador da escola, esse tipo de orientação política acaba por reproduzir e intensificar desigualdades educacionais e sociais, ainda mais em se tratando de países como o Brasil, que possui altos índices de desigualdade. Ou seja, estamos diante de um projeto político de sociedade que não contém a *utopia da transformação* (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), e ainda, culpabiliza sistematicamente escolas e alunos individualmente por seus resultados, eximindo o Estado da responsabilidade pelas abissais diferenças estruturais.

Após as duas primeiras seções em que, além de discorrer sobre minhas motivações pessoais, comento sobre alguns dos modos em que o desempenho se insere na pauta da educação, encerro este capítulo com reflexões sobre como o desempenho acaba por ser prioridade no modo de gestão pública dos considerados Estados neoliberais. A educação, diante de tal configuração política, passa a ser compreendida como um setor que precisa ser eficiente e justificar os investimentos, logo, as políticas de avaliações de larga escala proporcionam a criação de *rankings* e índices educacionais, servindo aos interesses dessa gestão pública.

Em suma, com o esmaecimento do papel da escola enquanto instituição responsável pela formação integral do ser humano, são exigidos resultados da educação e da escola, medidos, por sua vez, através das avaliações de larga escala. Diante desse cenário, entendo que as pesquisas na Educação, que teorizam sobre desempenho, são de suma importância para a compreensão de fenômenos diversos no campo educacional contemporâneo.

Enquanto este capítulo teve um caráter abrangente e introdutório, no próximo, meu intento é realizar uma revisão de literatura, de modo a compreender a produção acadêmica brasileira. Com o foco inicial mais amplo da pesquisa, em *desempenho e educação*, foi possível observar dois pontos centrais que surgem dessa relação: *desempenho escolar* e *avaliação de larga escala*. E é a partir daí que prossigo com o capítulo seguinte.

2 “DESEMPENHO ESCOLAR” AND “AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA”

Conforme anunciado no final do capítulo anterior, passo a dar sequência à essa dissertação, visando compreender como se constitui a produção bibliográfica a respeito dos temas que me propus a investigar até aqui: *desempenho escolar* e *avaliação de larga escala*. Desse modo, opto por fazer uma busca por trabalhos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando as palavras-chave que dão nome a este capítulo: “desempenho escolar” AND “avaliação de larga escala”. O portal apresenta inicialmente 8.698 resultados para essa busca, e, devido ao grande volume, opto por realizar um filtro a partir do critério “área de concentração – *EDUCAÇÃO*”, restando 653 trabalhos.

Neste momento, passo a realizar o *download* de todos os trabalhos disponíveis para, através do título, resumo e palavras-chave, identificar aqueles que correspondem ao tema. Desse modo, pude elaborar o que denominei um panorama geral da produção acadêmica brasileira: um recorte analítico que tem como intuito mostrar como se constitui tal produção de um modo geral e amplo, evidenciando suas principais características através da realização de agrupamentos temáticos e análise das principais tendências encontradas.

2.1 Produção acadêmica brasileira: um panorama geral

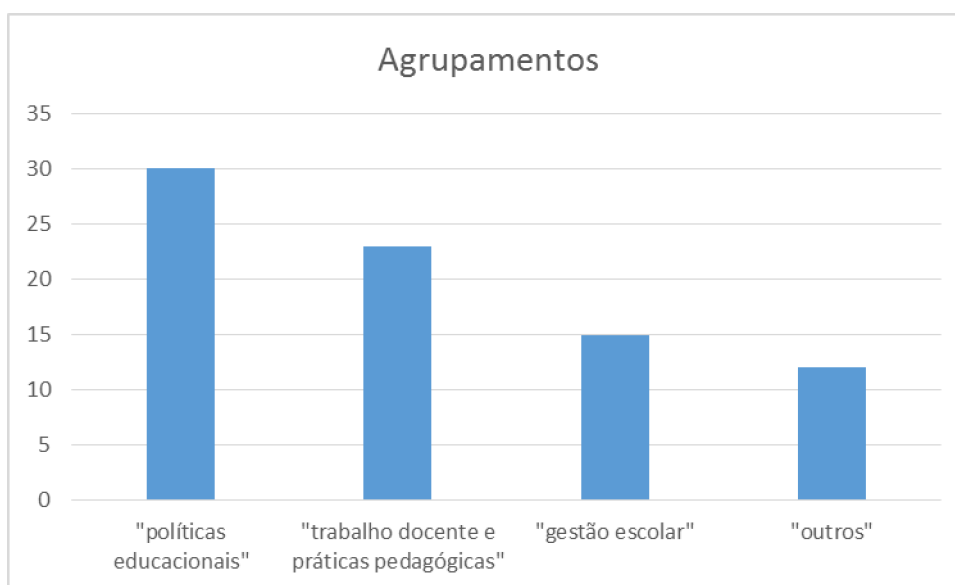
Após realizar a análise do título, resumo e das palavras-chave dos 653 trabalhos mencionados, foram selecionados 81 para serem abordados nesta seção. Por tratar-se de um número proporcionalmente bem menor do que aquele que fora inicialmente apresentado, inicio esta seção com uma breve contextualização acerca dos materiais descartados e os motivos para tal.

Devido à ampla utilização das palavras que escolhi como descritores, encontrei muitas pesquisas em que foram utilizadas principalmente as palavras “desempenho” e “avaliação” isoladamente ou sem apresentar conectividade entre ambas. Portanto, de modo geral, a maior parte dos trabalhos que descartei tratava-se de métodos e/ou teorias para testar ou para melhorar o desempenho de capacidades cognitivas, ou ainda, de estudos sobre avaliações realizadas dentro de determinadas escolas. Esses trabalhos foram logo descartados, pois, conforme anunciei no primeiro capítulo deste trabalho, meu interesse está em pesquisar as relações entre desempenho escolar e as avaliações de larga escala, e os modos em que tal engendramento exerce ou passa a exercer destaque no cenário educacional brasileiro.

Após esse filtro inicial, passo a identificar as pesquisas que dialogam de fato com este tema. No entanto, para realizar o recorte dos 81 trabalhos finais, também incluí nesse conjunto algumas teses e dissertações que, apesar de não anunciarem tal temática como central, apresentam resultados e *insights* que colaboram e acrescentam significativamente para as discussões que me proponho a realizar neste capítulo. Por tratar-se de um panorama amplo da produção acadêmica brasileira, as teses e dissertações foram escolhidas principalmente pelo título, palavras-chave e, no mínimo, uma leitura cuidadosa do resumo. Diante do material escolhido, passo a criar agrupamentos temáticos de modo a sistematizar os trabalhos a partir de seus resultados e conclusões. Para tanto, além da leitura cautelosa do resumo, foi necessário também ler alguns capítulos na íntegra ou, ao menos, de trechos principais.

Desse modo, identifiquei três tendências principais, classificadas mediante o que denominei *foco de análise*, pois já que todas as pesquisas discorrem sobre as relações e tensões entre desempenho escolar e avaliação de larga escala, separei-as de acordo com seus objetos de pesquisa e especificidades das análises e conclusões. Assim sendo, os seguintes grupos foram criados:

Gráfico 1 – Agrupamentos temáticos da revisão de literatura



Fonte: elaborado pelo autor.

A principal tendência encontrada no material selecionado diz respeito ao grupo denominado “políticas educacionais”. Embora os 81 trabalhos possuam relação com o tema, os que aqui estão agrupados têm como foco principal analisar as políticas de avaliação externa em si, investigando características gerais destas, geralmente através de pesquisas bibliográficas e/ou documentais. Ao analisar esse material, a primeira impressão é que as

produções acadêmicas no Brasil possuem um forte caráter crítico e opositor ao modo em que essas políticas são formuladas e implementadas, tanto em nível nacional quanto em níveis estadual ou municipal.

Wilkins (2013), através de estudo compreendendo documentos relativos ao Pisa – a Provinha Brasil e a avaliação municipal Olimpíadas de Matemática de São Paulo –, conclui que os instrumentos de avaliação externa possuiriam um caráter medidor do ensino-aprendizagem, atuando, por vezes, de forma perversa. Segundo a autora, desde os anos iniciais da Educação Básica, as avaliações externas estabeleceriam uma matriz única, ditando aquilo que deve ou não deve ser ensinado e aprendido, estabelecendo o que seria uma espécie de produção em massa de sujeitos dispostos às demandas do mercado de trabalho.

Caviedes (2017) reforça os impactos negativos desse modelo de gestão educacional do Estado brasileiro, que legitimaria os processos de avaliação e de complementação de aprendizagem ofertados pelo mercado, ocasionando a perpetuação das desigualdades sociais resultantes do modelo econômico de produção capitalista. Anjos (2013) sugere que a política de avaliação em larga escala, tendo como referência as avaliações que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fariam parte de um Estado gerencialista e regulador, integrante de uma agenda global. A autora ainda reforça que, em tal modelo de Estado, é possível verificar a forte presença do setor empresarial, que guiaria as políticas educacionais, inclusive no que se refere ao repasse e controle de verbas.

O predomínio da regulação e o poder de controle do Estado sobre os rendimentos escolares e produto de aprendizagens também pode ser verificado na pesquisa, por exemplo, de Santos, O. (2014). Através de análise documental e da entrevista a docentes em Porto Velho (RO), o autor observou que a Prova Brasil, principalmente, exerce um papel de pressionar as equipes escolares, que passariam a padronizar o trabalho pedagógico visando à preparação dos estudantes, sentindo-se responsáveis por elevar a classificação da instituição continuamente.

Por fim, destaca-se também a pesquisa empreendida por Libanori (2015), que realizou uma análise documental e crítica das concepções que embasam o Pisa entre 1997 e 2012. O autor conclui que o Pisa seria mais do que simplesmente um sistema de avaliação:

Assim, o PISA é mais do que um sistema de avaliação, sendo um agente de governança global que, por meio de indicações e persuasão discursivas, ações do tipo soft power feitas pela OECD e legitimadas pelos países participantes, busca difundir "boas práticas" econômicas a fim de homogeneizar a esfera produtiva internacional. Portanto, o PISA projeta-se como instrumento de regulação da educação com fins econômicos e políticos. (LIBANORI, 2015, p. 5).

Em suma, o principal argumento crítico expresso nas teses e dissertações acadêmicas do grupo denominado Políticas Educacionais é que as avaliações externas e os índices que as compõem exerceriam o papel de moldar/formatar os alunos de acordo com as demandas do mercado de trabalho e dos interesses econômicos da esfera privada. Esse processo faria parte de um rol de políticas públicas educacionais que teriam como marcas a regulação e o controle estatal.

Não obstante, foi possível observar também que os objetivos das políticas de avaliação externa, expressos pelos autores nos parágrafos anteriores, não são explicitamente manifestos. Essas políticas, assim como todos os programas e demais ramificações que as envolvem, parecem sempre estarem revestidas de um discurso que as enaltece como propulsoras da melhoria da qualidade da educação.

Morais (2016), ao pesquisar as reformas educacionais ocorridas no Acre (AC) entre 1999 e 2014, destaca a implementação do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape) ocorrida no período. O autor, no que diz respeito a essa avaliação externa e também ao conjunto de políticas adotadas pelos governos da Frente Popular do Acre, corrobora os aspectos relacionados ao gerencialismo e à regulação por parte do poder público, no entanto, destaca que a característica fundante dessas políticas seria o discurso da melhoria da qualidade da educação.

A esse respeito, Caetano (2016) é taxativa ao dizer que avaliar em larga escala não implica necessariamente a melhora da qualidade da educação. Essa melhora ocorreria apenas em um arranjo político e institucional que também levasse em conta a reflexão crítica sobre os resultados a partir de contextos escolares diversos, não homogêneos. E seria somente a partir desse exercício reflexivo que decisões poderiam ser tomadas no sentido de contribuir significativamente para a evolução das escolas no que diz respeito à qualidade da educação, de modo geral. (CAETANO, 2016).

Tavares (2013) sugere que haveria contradições nessa suposta busca pela *qualidade* da educação e as avaliações externas, pois estas teriam como primazia o aspecto da *quantidade*, medida pelos resultados escolares representados hoje principalmente pelo Ideb. Essa contradição seria fundamentada a partir de uma perspectiva teórico positivista, que embasaria os moldes das avaliações em larga escala no Brasil, transformando dados produzidos através de métodos de medição quantitativa em elementos relevantes ao se refletir acerca dos sistemas escolares no Brasil em nível nacional, estadual e municipal. (TAVARES, 2013).

No mesmo sentido, Greve (2017) argumenta, a partir de estudo que compreende o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o Enem, que

tais políticas públicas de avaliação têm se constituído como provas cujo foco seria somente o que a autora denomina produto das aprendizagens. É um modelo consonante com uma racionalidade técnica, que além de, por vezes, desconsidera a problematização dos resultados aliados aos condicionantes que os implicam, e ainda, favorece mecanismos de seleção e exclusão escolar, bem como a privação cultural. (GREVE, 2017).

Portanto, concomitantemente ao processo de regulação e controle estatal, que ocorreria no intuito de suprir as demandas e os interesses econômicos do mercado de trabalho e da esfera privada de modo geral, haveria uma espécie de camuflagem desses objetivos sob um discurso de melhoria da qualidade da educação. Conforme os autores pesquisados, tal discurso parece constituir-se mais como retórica do que como uma realidade factível e desejável, ao menos no modo como as políticas públicas de avaliação de larga escala se apresentam em território nacional.

Este modo de gerir o sistema educacional parece estar intrinsicamente alinhado com o modelo de Estado neoliberal, o qual deixa de ser um agente ativo (executor) no âmbito das políticas públicas para exercer um papel de avaliador. A implementação das políticas de avaliação externa, suas premissas e seus efeitos parecem ecoar esse modelo de gestão pública que se torna hegemônico no Brasil a partir dos anos 1990. Se, no primeiro agrupamento, denominado *Políticas Educacionais*, foi possível refletir acerca das políticas e dos sistemas de avaliação isoladamente, o próximo que apresentarei nesta seção, *Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas*, reúne trabalhos que discutem os efeitos que essas políticas acabam por gerar no cotidiano escolar das professoras e professores em sala de aula. De modo geral, a maior parte dos trabalhos que compõem esse grupo compartilha da mesma lógica: se há uma mudança no modo em que o Estado administra o sistema educacional e implementa as políticas educacionais, logo, a organização do trabalho docente passa a ter que se adaptar a essas demandas. As pesquisas que apresentarei a partir de agora, de uma forma ou outra, discutem e teorizam a respeito do que seria um ajustamento do trabalho docente e das práticas pedagógicas, visando à busca de melhores resultados nas avaliações de larga escala.

A partir de pesquisa documental e entrevistas com professores da rede municipal de ensino de São Paulo (SP), Mardegan (2014) indica haver uma tendência de ajustamento das escolas como um todo, de modo a adaptar o processo escolar em busca de melhores resultados nas avaliações externas. Essas adaptações podem apresentar-se de diversos modos. Nesse sentido, Gonçalves (2017) aponta que, nas escolas públicas estaduais de Campinas (SP), em que realizou sua pesquisa, tem se tornado frequente a prática de aplicar simulados com o intuito de preparar os alunos para o Enem, sempre se pautando por aquilo que a prova já

avaliou e/ou pretende avaliar. Santos, O. (2014), ao invés de usar a palavra *adaptação*, entende que estaria ocorrendo uma espécie de *padronização* pedagógica. Ao investigar as implicações da Prova Brasil no contexto escolar do ensino fundamental em Porto Velho (RO), o autor sugere que as equipes escolares passariam a se sentir pressionadas e então padronizar o trabalho pedagógico com o intuito de melhorar a classificação da instituição no Ideb. (SANTOS, O., 2014).

Tendo como foco de pesquisa também a Prova Brasil, Silva, M. (2016) aponta que, devido à ênfase dada aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, o currículo escolar vem passando por um estreitamento em prol daquilo que é exigido na prova. No entanto, a partir de pesquisa empírica, a autora sugere haver compreensões difusas em relação ao modo em que os professores reconhecem esse processo ocorrendo em suas práticas de sala de aula. Cardozo (2018) também reconhece o que seria uma submissão do currículo e do plano de ensino às avaliações externas, pois estas passariam a ser referenciadas.

Mesmo em escolas de municípios de pequeno porte, objeto de estudo de Pasini (2016), seria possível identificar aspectos do trabalho pedagógico associados à performatividade e ao gerencialismo, envolvendo ações relacionadas ao atendimento das especificidades das avaliações de larga escala. Porém, o autor destaca que percebeu resistência dos docentes para adequar seu trabalho a tais demandas, para que os princípios demandados pelas avaliações não sejam determinantes de sua prática pedagógica. Ao menos nessas escolas, observou-se que existe preocupação dos professores em não ficarem restritos somente a notas e *rankings* educacionais, havendo efetivo compromisso para que sejam desenvolvidas atividades de contraturno e/ou desenvolvimento de projetos interdisciplinares, culturais etc. No entanto, apesar da resistência, os resultados das avaliações de larga escala não são ignorados pelos docentes. (PASINI, 2016).

Este aspecto da resistência docente aparece também na dissertação de Silva, Selma (2014), que sustenta o argumento de que tal fenômeno ocorreria devido a sua observação de que a concepção pedagógica e educacional dos professores estaria calcada numa perspectiva humanista, ainda que enfrentem dificuldades de consolidar seu trabalho docente segundo essa orientação na prática. Em contraste, avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil, foco de análise da autora, seriam embasadas numa concepção de qualidade educacional segundo uma visão mercantilista, enaltecendo competência, eficiência e competitividade. (SILVA, Selma, 2014).

Além de corroborar com a visão de adequação, customização ou padronização — termos citados nos trabalhos mencionados anteriormente, que, apesar de serem diferentes,

apontam para o fenômeno da mudança do trabalho docente devido às demandas das avaliações de larga escala —, Bálamo (2014) destaca outra questão pertinente. Além de constituírem-se como ferramentas de pressão e controle da atividade pedagógica, as políticas de avaliação externa também acabam por deslocar a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar para os docentes e demais sujeitos escolares de modo individual, segundo uma lógica meritocrática. Assunção (2013) ainda acrescenta que, entre os professores que entrevistou em sua pesquisa, foi possível notar que estes assumem essa responsabilização sem a compreensão da dinâmica de responsabilização estratégica imputada por esse modelo de Estado.

Ao ter como foco analítico a questão da identidade do professor de Educação Básica subjetivada pela Prova Brasil, a partir de uma acepção foucaultiana, Borges (2016) sustenta a hipótese de que tal avaliação teria como efeito a fabricação de um determinado tipo de professor, que seja responsabilizado e responsabilize a si mesmo pelos êxitos e fracassos da escola básica. Silva, Simone (2014) sugere que estaria ocorrendo, no sistema educacional brasileiro, uma reestruturação produtiva, na qual os argumentos centrais que concernem à educação e à formação alinham-se a ideais calcados no individualismo, na competitividade, na concorrência, na performatividade, na empregabilidade e na meritocracia. Ainda, que, em tal processo, os sujeitos estariam tomando para si mesmos a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso de seus processos educativos. (SILVA, Simone, 2014).

As pesquisas citadas, referente ao grupo *Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas*, são bastante claras ao apontar que, de fato, as políticas de avaliação externa estão fazendo com que o trabalho pedagógico realizado nas escolas, de alguma forma, tenha que se adaptar. Ainda, é possível observar que alguns trabalhos citam a resistência dos professores em busca de maior autonomia em sala de aula, assim como verificar que essas políticas exercem um mecanismo de transferência da responsabilidade coletiva e estatal para o sujeito atomizado e refêem de um cenário político educacional de teor meritocrático e individualizante.

O último recorte que realizei do material selecionado para este panorama geral que venho tentando esboçar diz respeito ao grupo intitulado *Gestão Escolar*. No atual cenário, a gestão das escolas passa a assumir um papel fundamental e ao que concerne esta dissertação, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os resultados das avaliações de larga escala. Não por acaso, a maior parte das pesquisas que compõem esse grupo têm como tema principal a articulação entre os processos de gestão e as ações empreendidas, ou não, na organização do trabalho escolar a partir dos resultados das avaliações e índices educacionais.

Delfino (2017), ao investigar escolas da rede municipal de Santa Catarina (SC), percebe que os gestores de escolas básicas entendem a importância de avaliações como a

Prova Brasil para a qualidade de ensino, além disso, percebem impactos da aplicação desta no desenvolvimento pedagógico. Com os resultados da prova em mãos, a gestão das escolas costuma propor reuniões e paradas pedagógicas, com o objetivo principal de deliberar sobre questões referentes aos resultados alcançados, assim como discutir propostas de ações que contribuam para um melhor desempenho em avaliações futuras. (DELFINO, 2017).

Santos, J. (2018) acrescenta que as gestões escolares das escolas de Pernambuco (PE), as quais pesquisou, apresentam mecanismos de utilização dos resultados, determinados em grande parte pela gestão municipal. Seria também perceptíveis no ambiente escolar os efeitos do forte apelo de uma gestão pautada em resultados quantificáveis a partir da criação de *rankings* e pressões diversas por melhorias nos índices. (SANTOS, J., 2018).

Reis (2017) sugere haver uma dubiedade, por parte das equipes gestoras entrevistadas, em relação às avaliações. Ao mesmo tempo em que são consideradas como potencializadoras da qualidade educacional, parecem demonstrar também que, por si só, são impotentes e incapazes de garantir um padrão de qualidade. O fato é que a autora conclui que as avaliações em larga escala têm exercido forte influência sobre o trabalho das equipes gestoras. No entanto, é notório que alguns trabalhos sugerem haver dificuldades em relação ao efetivo uso das avaliações externas em benefício da escola. Conforme Brito (2018), é possível constatar aspectos problemáticos em relação à efetividade das reflexões e à tomada de decisão com base nesses resultados.

Ghisleni (2015) destaca que as orientações para utilização dos resultados das avaliações ocorreriam apenas de forma eventual, através de usos muito efêmeros ou fragmentados no trabalho docente, principalmente com a aplicação de simulados preparatórios. No mesmo sentido, Silva, M. (2016) sugere que a análise das implicações dos resultados da Prova Brasil, no contexto investigado, a partir das falas dos participantes da pesquisa, indica haver fragilidades na concepção das avaliações externas como um agente propiciador de ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

Em suma, nas páginas e parágrafos anteriores, tive como intenção mostrar as principais tendências encontradas nas teses e dissertações produzidas no Brasil cujo tema gira em torno de questões relativas ao desempenho escolar e avaliações de larga escala. De modo a traçar este panorama geral da produção acadêmica, filtrei e agrupei o material encontrado em três grandes categorias: *Políticas Educacionais*, *Trabalho Docente/Práticas Pedagógicas* e *Gestão Escolar*. A partir desses agrupamentos, foi possível identificar, de modo amplo, os principais argumentos defendidos e que são recorrentes nos trabalhos a partir de cada grupo,

conforme busquei demonstrar nesta seção. No Quadro 1, a seguir, realizei um esquema com o intuito de mostrar a relação entre os agrupamentos e os argumentos provenientes de cada um, respectivamente:

Quadro 1 – Agrupamentos e principais argumentos da revisão de literatura

AGRUPAMENTO	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
Políticas Educacionais	Avaliações externas exercem o papel de moldar ou formatar alunos para as demandas do mercado de trabalho, através de regulação e controle do Estado.
	Mensurar e avaliar não parece implicar na melhoria da qualidade da educação.
Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas	Ajustamento do trabalho docente e das práticas pedagógicas visando à busca de melhores resultados nas avaliações externas
	Responsabilização dos sujeitos pelo sucesso ou fracasso escolar.
Gestão Escolar	Utilização dos dados provenientes das avaliações externas, com intuito de contribuir para a melhora da qualidade da educação ofertada pelas escolas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ressalto que, dos 81 trabalhos escolhidos para serem discutidos nesta seção, 13 foram classificados mediante o grupo *Outros*. Essas teses e dissertações não foram descartadas desta revisão de literatura, pois também discutem as relações entre desempenho escolar e avaliação de larga escala. No entanto, tratam-se de pesquisas com temas singulares e que não apresentam uma tendência geral em relação ao material como um todo, portanto, devido ao meu objetivo de elaborar, neste momento, um panorama geral da produção acadêmica brasileira, escolhi priorizar os materiais que representam tendências e/ou argumentos mais frequentes em minha análise. Ressalto, ainda, que, além destes trabalhos não se enquadrarem em tendências, também não vão na direção daquilo que me interessa investigar.

É interessante notar também que alguns dos temas que aqui foram discutidos indicam aproximações com a problemática de pesquisa mobilizada no capítulo inicial deste trabalho. Entretanto, a partir da revisão de literatura realizada, revelou-se ser possível descobrir coisas novas, assim como aprofundar o olhar acerca dos temas que já haviam sido colocados em pauta.

Entendo que, através dos trabalhos pesquisados para a composição desta seção, foi possível inferir que todos compartilham da noção de que as políticas educacionais que têm implementado as avaliações em larga escala no Brasil, assim como os demais índices e ranqueamentos derivados destas, estão demandando adaptações no cotidiano escolar. Através de enfoques diferentes, foi possível perceber convergências no sentido de que o cenário político educacional contemporâneo estaria contribuindo para a constituição de uma instituição escolar alinhada com o que seriam valores neoliberais. Isto é, uma escola competitiva com foco no desempenho escolar, medido segundo os parâmetros das avaliações externas, cuja natureza apresenta-se como quantitativa e homogeneizadora, centralizada nos resultados finais de aprendizagem. Ou seja, é evidenciado que a escola está em processo de reconfiguração e que está tendo que se adaptar.

2.2 Uma escola em mudança

Diante da revisão de literatura realizada, conforme descrito na seção anterior, tendo como foco a leitura de teses e dissertações que discutem questões relativas ao *desempenho escolar* e à *avaliação de larga escala*, a partir dos grupos e ênfases que identifiquei nesse material, percebo a centralidade da escola. Mais especificamente, é possível notar que a escola está sendo tensionada, desafiada, como se estivesse em um processo incômodo de mudança, de novos tempos, de novas demandas a partir do que se passa a esperar dela. Nos meandros de um estado avaliador e neoliberal, parece que a instituição escolar tem sido resignificada, e surgem novas imposições a respeito daquilo que a escola *deve ser*.

Percebo a centralidade da figura da escola diante da lógica que envolve as avaliações de larga escala e os imperativos de desempenho, inserida em um paradigma político educacional e político que associa qualidade educacional com resultados e indicadores oriundos desses mecanismos de avaliação. Em muitos dos trabalhos com os quais entrei em contato, parece haver um desalinhamento, um conflito, como se aquilo que se exige das escolas hoje em dia estivesse demandando uma instituição diferente daquela idealizada pela comunidade escolar.

Nesta seção, aprofundo e refino o olhar a partir das teses e dissertações selecionadas para este capítulo, porém, agora tenho como foco a escola. Muitos destes trabalhos são pesquisas que contaram com a presença do pesquisador em campo, observando a realidade das escolas e teorizando a respeito de suas impressões. Portanto, selecionei os trabalhos inseridos nessa perspectiva metodológica, e então passei a buscar, nos capítulos analíticos

destes, relatos e reflexões a respeito desta *escola em mudança* que percebo nos trabalhos selecionados nesta revisão de literatura.

Importante fazer duas considerações antes de adentrar os trabalhos. Primeiramente, enfatizo que algumas discussões que já havia trazido à tona no item 2.1 deste capítulo são reforçadas e reaparecem agora no 2.2. Enquanto o item 2.1 tem um caráter mais abrangente, o 2.2 tem como foco explícito tudo aquilo que me auxilia a compreender melhor a escola diante do cenário atual. Portanto, ainda que, eventualmente, utilize argumentos similares ao que já fora posto em pauta de *modo panorâmico*, meu intuito agora é mobilizá-los de modo a teorizar estritamente ao que diz respeito à escola e seu entorno.

Em segundo lugar, é importante frisar que a maioria dos trabalhos aqui apresentados realizou-se tendo como objeto de pesquisa escolas públicas, no entanto, a racionalidade de um Estado avaliador e neoliberal, expressa a partir das avaliações de larga escala e os imperativos de desempenho escolar, estende-se a todas as escolas. Portanto, ao menos agora, discorrerei sobre a escola enquanto uma instituição do presente, não aprofundando discussões a respeito das diferenças entre escolas públicas e privadas. Por ora, o que parece ser evidente é que a lógica de um Estado avaliador, que direciona os esforços de todas as escolas através de avaliações de larga escala, parece ser a mesma, calcada em valores que prezam pela competição e a meritocracia.

Tais valores se refletem a partir da pesquisa de Lima, L. (2018), que, ao investigar uma escola municipal em Mato Grosso, percebe contradições em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). A autora afirma que os valores da competição e meritocracia se apresentam na missão da escola, ainda que discretamente. No entanto, na visão de Lima, L. (2018), a filosofia da escola é contraditória ao anunciar sua missão, uma vez que é possível perceber também o que seriam princípios de uma *formação integral do sujeito*. Para Silva, Selma (2014), é evidente que, enquanto as escolas se esforçam em promover o desenvolvimento dos alunos, fundamentadas em propostas humanizadoras, os espaços escolares seriam invadidos por instrumentos de avaliação que visariam atender a princípios neoliberais.

Uma das gestoras escolares entrevistadas por Silveira (2016) parece até mesmo não dar tanta importância aos índices e *rankings* escolares (neste trabalho é o Ideb que está em pauta), ao afirmar que se preocupa em “melhorar o ensino-aprendizagem, sanar as dificuldades dos alunos. Não me preocupo com o índice, tanto que o da minha escola não é dos melhores. Minha meta enquanto gestora é promover uma educação de qualidade”. (SILVEIRA, 2016, p. 61). Na escola de ensino fundamental investigada por Carvalho, P.

(2013), três professoras foram entrevistadas em relação ao uso dos resultados do Ideb no contexto da sala de aula. No mesmo sentido da gestora entrevistada por Silveira (2016), duas dessas professoras afirmam que não mudam sua prática pedagógica em função do índice; por vezes, até o ignoram. No entanto, uma das professoras afirma realizar adaptações em seu trabalho, tendo como objetivo que seus alunos tenham um resultado melhor. (CARVALHO, P., 2013).

Pasini (2016) ressalta que os membros da comunidade escolar, entrevistados para sua pesquisa, entendem que as avaliações em larga escala são importantes para o progresso da escola e o desenvolvimento de atividades para melhorar a aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar de concordarem que os indicadores são importantes para olhar a realidade da escola, são contrários à ideia de que eles podem por si só mensurar a qualidade da educação. Na visão dos entrevistados, a escola não pode ser entendida como apenas um número, reduzindo toda a complexidade do trabalho pedagógico a uma nota. (PASINI, 2016).

Em Silveira (2016), a autora cita a entrevista com um dos colaboradores da escola analisada, mostrando sua insatisfação. O profissional comenta que o próprio governo fortalece a lógica do *ranking*, da classificação, causando mal-estar entre os docentes, pois, quem iria querer trabalhar nas escolas na parte inferior do *ranking* se tiver a oportunidade de ir para uma *melhor*? (SILVEIRA, 2016). Outro colaborador desta escola sugere que o *ranking* acabaria por gerar uma disputa entre as escolas, o que é muito ruim porque a educação não deveria ser alvo de disputas e competições, a escola deveria ter como intuito formar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos. O ranqueamento, portanto, teria impacto na formação dos alunos, o que este colaborador entende ser negativo, ao esmaecer impactos mais humanistas da formação, dando lugar para um sentimento e um ambiente de disputa. (SILVEIRA, 2016).

Em tese, a premissa das avaliações de larga escala na educação básica é de realizar um diagnóstico da situação educacional, mas, na realidade, as escolas parecem estar sendo avaliadas primordialmente com fins classificatórios. Conforme Pasini (2016) aponta a partir de sua pesquisa, afirma-se que a nota do Ideb deveria ser utilizada para realizar um diagnóstico da situação da escola, promovendo subsídios para o planejamento da gestão escolar e do trabalho docente. No entanto, a impressão é que a nota passa a ser um fim em si mesma, e a escola é incentivada a adotar práticas que proporcionem melhores posições nos *rankings* educacionais, como, por exemplo, investir e até mesmo inscrever nas avaliações somente alunos que podem proporcionar resultados melhores. (PASINI, 2016).

Silva, Selma (2014), ao entrevistar professores, ouve de um deles que é feita uma espécie de triagem para selecionar os alunos considerados mais capazes para realizar a

Provinha Brasil. Desse modo, o autor percebe que os objetivos da Provinha Brasil não estão sendo alcançados, pois esse instrumento avaliativo preconiza uma forma de encaminhamento pedagógico em que os resultados possam ser utilizados com caráter diagnóstico e sem fins classificatórios. A partir do relato desse professor, é possível perceber a ideia de uma escola voltada a princípios do mercado, em que a aprendizagem passa a adquirir *status* de moeda de troca, e alunos com dificuldade de aprendizagem, nesse paradigma, seriam um prejuízo para a unidade escolar. (SILVA, Selma, 2014).

Em Lima, L. (2018), é possível observar, na fala dos entrevistados, a preocupação de toda a comunidade escolar com o produto final das avaliações de larga escala, bem como os *rankings* educacionais. Um dos gestores da escola pesquisada afirma haver um desconforto e uma sensação de fracasso quando a escola não atinge os resultados esperados, ainda mais que as escolas com os menores resultados são expostas diante daquelas que obtiveram mais êxito. E ainda, seguindo uma lógica meritocrática, de acordo com Lima, L. (2018), parece não haver uma busca do porquê a escola se saiu mal na prova, mas uma culpabilização individual dos sujeitos pelo desempenho insatisfatório.

Inversamente, as escolas no topo dos *rankings* são prestigiadas. Bálamo (2014) realizou sua pesquisa em uma escola que atingiu a primeira colocação no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) em 2010, e logo após a volta às aulas durante o pós-recesso escolar, foi colocada uma faixa na entrada da escola, com os dizeres: “A ESCOLA 1º LUGAR NO IDESP”. Bálamo (2014) aponta que, assim que o município de Sorocaba – SP recebeu os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), em 2010, estes foram publicados num dos jornais do município. A supervisora da escola pesquisada imediatamente solicitou que fosse feita a faixa para que fosse colocada em local visível, orgulhosamente informando à comunidade que se tratava da primeira colocada no ranqueamento das escolas públicas municipais. (BÁLSAMO, 2014).

Os exemplos referidos pelos trabalhos mencionados evidenciam que as colocações em *rankings* educacionais a partir da aplicação das avaliações de larga escala parecem ditar os rumos das escolas no Brasil, como se fossem o referencial a ser seguido, o objetivo último. Assunção (2013, p. 172) sugere que “[...] os padrões de desempenho são colocados em evidência e fortalecem uma gestão baseada na lógica empresarial, na centralização das decisões e na operacionalidade técnica”.

Por sua vez, a partir da perspectiva dos professores entrevistados em sua pesquisa, Silva, Selma (2014) afirma que, para eles, as avaliações de larga escala possuem um caráter

regulatório e que acabam por determinar e direcionar as diretrizes e políticas educacionais. Desse modo, Silva, Selma (2014) reforça que, de uma forma ou outra, o desempenho auferido através dos instrumentos nacionais de avaliação é o que norteia os rumos da educação e conseqüentemente de cada unidade escolar.

Assunção (2013), também ao entrevistar professores, nota que existem pressões que ditam os caminhos que a escola e os docentes devem trilhar. Um deles afirma que “[...] aqui na escola tem que mudar pra valer, já estamos nos treinamentos, a direção quer sim uma mudança visível. Na verdade, é aqui na escola que somos mais cobrados.” (ASSUNÇÃO, 2013, p. 157). Outro professor enfatiza que seu trabalho está voltado totalmente para a melhora do Ideb, pois sua meta é justamente a qualidade de ensino que precisa oferecer aos alunos. Nessa fala, além de perceber o direcionamento da escola perante as demandas das avaliações de larga escala, também é possível notar a naturalização da associação entre qualidade educacional e desempenho escolar. (ASSUNÇÃO, 2013).

Uma das gestoras entrevistadas na pesquisa de Pasini (2016) aponta que sua escola sempre teve muita preocupação com os resultados, e já que a instituição é referência para o município, este seria um dos principais motivos para que muitas famílias procurassem a escola. Conforme Pasini (2016), um dos fatores que impulsionam essa escola a buscar melhorar constantemente seus índices é o recebimento de recursos financeiros provenientes do governo. Segundo os entrevistados, valores foram destinados às escolas que fariam a Prova Brasil, no intuito de ofertar melhores condições para que os alunos possam ter um desempenho mais satisfatório. (PASINI, 2016). Carvalho, P. (2013) argumenta que os resultados obtidos pelas escolas não deveriam ser considerados como critério exclusivo para definir o direcionamento de investimentos públicos, que teriam como objetivo premiar as instituições com os melhores resultados. A autora considera um problema a priorização das escolas com os melhores índices pelo Estado, pois isso pode gerar acirramento e conflito entre as escolas e não a melhora da qualidade da educação de modo homogêneo. (CARVALHO, P., 2013).

Lima, L. (2018) aponta que, embora alguns professores acreditem ser positivo avaliar a aprendizagem, é negativo o fato de que o que “cai” na Prova Brasil nem sempre condiz com o que está sendo trabalhado em sala de aula. Isso levaria os docentes a se preocuparem mais com a Prova de modo a obterem melhores resultados, um índice mais elevado, que seja benéfico para a unidade escolar e o Estado. (LIMA, L., 2018). E esse parece ser o critério que distingue as melhores e as piores escolas. Segundo Bálsamo (2014), que investigou uma escola que obteve sucesso em um *ranking* educacional estadual, diante desse paradigma e das

demandas que se impõem às escolas, basta manter os resultados nas avaliações de larga escala para ser considerada uma escola de qualidade. A autora sustenta ainda que “[...] as orientações das habilidades/competências que se apresentavam às professoras da escola não eram produzidas pela própria escola, mas pelo governo federal/estadual, baseados nos sistemas de avaliação internacionais”. (BÁLSAMO, 2014, p. 129).

Bálsamo (2014) afirma que a escola que investigou, por ter sido a primeira colocada no *ranking* do Idesp 2010, foi classificada pela rede municipal de ensino como o *benchmarking* da região. Ou seja, a escola fora elevada à condição de referência para as demais. Sendo assim, ela deveria ser observada por todas as outras, para que cada uma pudesse inspirar-se em suas práticas e alcançarem também bons resultados, e, quem sabe, no próximo ano, ser a nova primeira colocada. (BÁLSAMO, 2014). A escola no primeiro lugar dos *rankings* torna-se, portanto, a referência nesse paradigma político e educacional, pois é o modelo a ser seguido e o retrato da educação de excelência no contemporâneo. A partir das avaliações de larga escala e do desempenho auferido nestas, estabelece-se o julgamento das melhores e das piores escolas, sendo as primeiras, referências para as demais.

Ao direcionar o foco desta revisão de literatura na escola, foi possível perceber que a instituição é constantemente atravessada por demandas de desempenho através da aplicação de diversas avaliações de larga escala. O padrão de excelência escolar hoje em dia está intrincado com o desempenho nessas avaliações. Assim, o resultado final passa a adquirir centralidade, demandando que as escolas se adaptem de modo a entregar bons índices, o que nem sempre é um processo fácil e isento de contestações. A escola contemporânea parece estar se moldando de modo a atender esses imperativos de desempenho, o que implica um modelo de escola voltado à uma agenda política e educacional de cunho neoliberal. Julgar escolas segundo tal critério parece obviamente raso, no entanto, o discurso da excelência escolar mensurada através de índices quantitativos mostra-se frequentemente naturalizado. Determinadas escolas destacam-se e acabam representando aquilo que passa a ser considerado como a escola ideal, um modelo de excelência a ser seguido.

Se, por um lado, esta revisão de literatura evidenciou aspectos do que poderia ser chamado de uma reforma educacional neoliberal na Educação, e também como as políticas educacionais têm contribuído para mudanças estruturais nas escolas brasileiras, por outro lado, percebo também a possibilidade de operar com ênfases pouco exploradas nos estudos analisados. Diante do que argumento e apresento neste capítulo, tendo em vista as possibilidades de contribuição que ainda posso realizar, o que passa a me instigar e apresenta-

se como possibilidade de pesquisa é, portanto, a própria concepção e constituição do que seria o ideal da *escola de excelência*, bem-sucedida e em sintonia com as exigências destes tempos.

Embora reconhecendo os problemas e impossibilidades de supor que exista algo como uma escola ideal, sou mobilizado pelo questionamento e pela curiosidade acerca do que seria a escola de excelência, ao menos diante deste cenário educacional, em que o desempenho escolar e as avaliações de larga escala são engrenagens centrais de seu funcionamento. Pesquisas mais amplas, no sentido de investigar grupos maiores de escolas, e que buscam conhecer mais sobre as instituições no topo dos *rankings* e índices revelam-se como uma tendência de análise ainda pouco explorada.

Estudos deste porte apresentam-se como uma possibilidade hoje principalmente devido à grande e diversa quantidade de material disponibilizado na internet por estas escolas, o qual, segundo a revisão de literatura realizada, ainda não fora utilizado para pesquisas acadêmicas. Ao propor uma investigação acerca dessas instituições que representam, em tese, as melhores escolas do Brasil, entendo que estas não deveriam ser analisadas e reverenciadas como modelos a serem seguidos, mas discutidas segundo uma perspectiva questionadora, com intuito de ampliar o conhecimento sobre como se constituem e se caracterizam as escolas mais alinhadas às demandas do cenário educacional e político destes tempos. Ao olhar para o material disponibilizado *on-line*, de um grupo de “escolas de excelência”, interessa-me compreender e problematizar como tais escolas se enunciam, seja para competir no mercado educacional, seja ou para prestar contas a respeito de sua relevância enquanto instituição educacional.

Mobilizado por essa possibilidade de investigação, o próximo capítulo será de refinamento teórico, contextual e histórico a respeito desta escola de excelência na atualidade, bem-sucedida nas tramas das avaliações de larga escala e dos imperativos de desempenho. Desse modo, tenho como objetivo aprofundar as reflexões a respeito do tema, assim como trazer elementos que me permitam estabelecer critérios para a construção da pergunta e objetivo desta pesquisa, que, embora não foque a avaliação de larga escala e tampouco analise o desempenho escolar em si, busca problematizar, a partir desses referentes, o posicionamento das ditas escolas de excelência ao divulgarem a si mesmas.

3 CRISE E A ESCOLA DE EXCELÊNCIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar caminhos possíveis no modo de entender a constituição da escola contemporânea de excelência, inserida numa narrativa que naturaliza a relação entre bom desempenho em avaliações de larga escala e qualidade educacional. Para se entender a escola hoje, a noção de *crise*, fortemente relacionada às mudanças estruturais da sociedade nas últimas décadas, aparece com força na literatura pesquisada. Diante disso, proponho, antes de desenvolver um pouco mais os entendimentos sobre a escola e o que seria uma “escola de excelência”, desenvolver o conceito de *crise*.

Entendo que o conceito de crise pode ser compreendido de distintas maneiras. Nem todas as maneiras estão associadas a representações negativas. Isso significa que se trata de um conceito difícil e que exige maior detalhamento. Afinal, a escola sempre foi alvo de duras críticas por não corresponder às expectativas de seu tempo. Aqui, só para contextualizar a discussão para posteriormente desdobrá-la, faço referência às críticas feitas por Comenius, no século XVII (NARODOWSKI, 2001), o qual falava sobre o distanciamento da escola da realidade dos alunos. Assim como o pedagogo Comenius, em diferentes tempos da história da escola, vários foram os pensadores que criticaram a escola, buscando ressignificá-la. Tal fato reforça a leitura de que a escola é um espaço de resistências, de diversidade, de compreensões sobre formação, ensino, aprendizagem, democracia etc. Também é um espaço que tem, entre suas funções, suspender crianças e jovens de contextos particulares para fazê-los ocuparem-se com coisas comuns ou terem acessos comuns. Voltarei a esse assunto mais adiante, desdobrando a discussão acerca da *crise da escola*.

Embora o foco de minha pesquisa não seja a crise da escola, como já disse, entendo que, para abordar o que as então denominadas escolas de excelência fazem circular sobre si mesmas, seja importante retomar o que a literatura da área nos diz sobre a recorrente enunciação de crise da escola. Afinal, se crise é o anúncio de um problema, então cabe entender que problemas são esses e como as escolas que se saem bem nas avaliações de larga escala propõem práticas para diferenciar suas instituições.

Na sequência do capítulo, abordo o enunciado *escola de excelência*. Importante marcar que não tomo um posicionamento *a priori* sobre o tema, mas busco conhecer como se constrói essa discussão e como se pode posicionar a escola dentro dela.

3.1 A crise e a crise da escola moderna

Independentemente de por onde abarquemos o conceito de crise, ele parece estar sempre sendo associado a um tipo de sentimento negativo. Veiga-Neto (2008) chama a atenção para a palavra crise afirmando que, em suas origens gregas, ela aparecia voltada para uma tomada de decisão.

No grego, *krisis*, *eōs* é tanto a faculdade de distinguir, separar, quanto debate, disputa; o verbo do qual essa palavra deriva é *krínō* e denota a própria ação de julgar (para decidir melhor). A forma latina *crisis, is* passou a significar o momento de decisão cujo objetivo é a execução de uma mudança súbita no curso de um acontecimento, de uma ação, de uma doença etc. As palavras derivadas de *crise* — como *crítica*, *critério*, *endócrino* — não têm sentidos negativos; ao contrário, evocam até mesmo alguma produtividade. (VEIGA-NETO, 2008, p. 43).

Tal compreensão nos permite vincular a noção de crise ao pensamento reflexivo e a um tipo de comportamento capaz de gerar algo novo, diferente. Portanto, na raiz da palavra, afastamos de sua leitura a carga negativa que hoje ela apresenta. Ainda conforme o autor, “[...] foi graças ao uso das metáforas biológicas, tão presentes e potentes no século XIX, que esse sentido negativo de crise [...] transferiu-se para o campo das Ciências Humanas, especialmente para a Economia”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 44).

A cada dia estamos produzindo, de forma mais intensa, a sensação de crise. Sensação esta que, nas últimas décadas, tem sido experienciada em seus níveis mais altos e intensos, estendendo seus efeitos também à educação e a suas instituições. Mas é importante pontuar que a crise que afeta a educação está relacionada com algo maior, uma crise que atinge intensidade inédita nas últimas décadas, mas que vem acompanhando a Modernidade desde suas origens. Hardt e Negri (2003) afirmam que a própria Modernidade é definida por essa sensação, de modo que se torna redundante afirmar que *agora* estaríamos em crise. Apesar do ineditismo e da intensidade dessa crise que nos leva a procurar novos adjetivos e termos para tentar definir esses tempos como uma nova fase, é importante enfatizar que modernidade e crise sempre foram indissociáveis, para, desse modo, compreender melhor porque essa crise atual é sentida tão intensamente e afeta a educação do mesmo modo.

Para Bauman (1998, p. 20), a Modernidade seria “[...] a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente”. Veiga-Neto (2008, p. 41) sugere que é justamente “[...] desse começar e recomeçar de novo que, em parte, nos vem a

sensação de crise”. O início da Modernidade está associado com uma *negação radical* aos valores transcendentais e sagrados da Idade Média. (VEIGA-NETO, 2008).

Essa primeira Modernidade, marcada pelo Renascimento, esteve implicada com a destruição das relações com o passado medieval e com o surgimento de um novo paradigma de mundo e da própria vida. (HARDT; NEGRI, 2003). A partir desses autores, Veiga-Neto (2008) destaca o que caracteriza essa *primeira* Modernidade: um rompimento com a transcendência em prol da imanência. No entanto, isso não ocorreu tranquilamente. De fato, a tensão *transcendência x imanência* esteve e está presente no âmago das crises e do próprio conceito de Modernidade – mais adiante retomarei este assunto. Ao que concerne a primeira Modernidade, marcada pelo movimento renascentista e por esse movimento de ruptura, da negação radical do passado medieval, trata-se de um momento histórico em que a imanência, com sua força construtiva e criadora, entra em conflito com o poder transcendente, que visa sempre à restauração da ordem. (HARDT; NEGRI, 2003). Como poderia se prever, a ascensão imanentista renascentista que inaugura a Modernidade não ocorrera de forma incólume.

A ênfase na imanência de um novo paradigma do mundo e da vida é o que nos permite falar em uma primeira Modernidade (HARDT; NEGRI, 2003), no entanto,

[...] logo se organizaram poderosas forças religiosas e políticas, interessadas em recompor a transcendência medieval – sagrada, pastoral, autoritária – que se perdia por ação do pensamento secular, das novas práticas de vida e da estética renascentista. É assim que surge e se estabelece, nos Quinhentos, a segunda Modernidade, como a primeira contra-revolução moderna, em que a ordem quer vencer o acontecimento, a vontade quer vencer o desejo, a administração quer vencer o imprevisível. (VEIGA-NETO, 2008, p. 41).

Assim, ao apontar para três Modernidades, Veiga-Neto (2008) afirma que a primeira Modernidade ocorre com a ruptura com a medievalidade e a emergência do Renascimento. A segunda Modernidade é caracterizada pela busca da ordem e a prevenção contra o acontecimento, a exaltação do desejo e a expectativa de vencer o imprevisível, tornando os humanos os referentes de seus destinos. Resumindo, o desejo moderno de dominar o tempo, prever o futuro e afastar as ameaças geradas pela imprevisibilidade é um dos grandes responsáveis pelo sentimento de crise que alimentamos, como sujeitos modernos. “Nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 42).

É neste jogo ininterrupto entre forças imanentes e transcendentais que está a chave do conceito de Modernidade, e também aquilo que caracteriza seu permanente estado de crise.

No entanto, tal conflito sempre fora dominado e constituía o *delicado equilibrio* do mundo moderno. (HARDT; NEGRI, 2003; VEIGA-NETO, 2008). Na primeira e na segunda Modernidades, o poder transcendente sobressaía-se, ainda que sempre acompanhado pela sombra da imanência, do incalculável, do imprevisto. Essa transcendência não se restringe somente a questões de ordem religiosa, mas a todas as forças que buscam unificar, sistematizar os acontecimentos imprevisíveis da ordem da vida.

A segunda Modernidade é marcada pelas grandes teorias, as narrativas totalizantes, a busca por uma explicação universal dos fenômenos da realidade. As filosofias hegeliana e marxista buscaram, através da história, compreensões de cunho universal, assim como a epistemologia kantiana, que tinha como objetivo unificar empirismo e o racionalismo em uma nova teoria do conhecimento, em busca de resolver um conflito de visões antagônicas. Do mesmo modo, as instituições disciplinares, como a escola e o próprio Estado, também representam forças transcendentes, pois “[...] para o estruturalismo, o ordenamento disciplinar é entendido como a própria manifestação de transcendência de uma estrutura subjacente”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 48).

Do lado da imanência, a Modernidade teve expoentes importantes que questionaram a, por vezes exacerbada, *crença* moderna na razão. Os esquemas totalizantes unificadores e as teorias e perspectivas que dariam conta de toda a realidade passaram a ser acusadas de tratarem-se de metanarrativas, e que a razão teria limites. Espinosa (séc. XVII), por exemplo, rejeitava a ideia de que a razão poderia dominar ou superar a emoção, e ainda, que existiriam emoções compreendidas racionalmente e outras não. Nietzsche (séc. XIX) também argumentava que nossa consciência seria apenas uma lanterna, um feixe de luz em meio a um porão escuro, que seria tudo aquilo que nos constitui e foge do que concebemos de modo racional e consciente. Na psicologia, Freud (séc. XIX; XX) também desafiou a razão ao apresentar suas teorias que propunham a importância do inconsciente na constituição psíquica das pessoas. Enfim, e para citar apenas algumas figuras, o romancista russo Dostoiévski (séc. XIX) concebeu a maior parte de sua obra literária explorando as profundas camadas da psique humana, com todas suas contradições e paradoxos, também seguindo a linha de desafiar o *status* messiânico que a razão ocupara nestes tempos.

Esse é o delicado equilíbrio de forças em que sempre esteve o mundo moderno (VEIGA-NETO, 2008). Daí a afirmação de que crise e Modernidade sempre estiveram intrincados, pois é justamente a partir do conflito ininterrupto entre as forças imanentes e o poder transcendente que se visa restaurar a ordem, em que estaria a chave do conceito de Modernidade. No entanto, até algumas décadas atrás, esse embate em que a transcendência

fora proeminente e a iminência a acompanhava como uma sombra sempre fora dominado, refreado. (HARDT; NEGRI, 2003).

No entanto, a terceira Modernidade representa o momento em que a balança parece estar pendendo a favor da imanência, “[...] o que está acontecendo na sociedade, de maneira cada vez mais intensa, é a reposição da imanência e uma correlata destranscendentalização”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 45). Assim sendo, apesar de que crise e Modernidade estiveram sempre relacionados, agora estamos numa época em que experimentamos os níveis mais altos e intensos dessa sensação. Tanto que, para caracterizar este período em que vivemos, falarmos somente em Modernidade não parece ser mais suficiente.

A aceleração das relações, o avanço de uma cultura digital, o colapso do tempo e do espaço proporcionado pela Revolução 4.0 tem-nos tem feito experimentar uma terceira modernidade. Esse novo tempo é chamado por muitos de pós-Modernidade; por outros, de Modernidade tardia, Modernidade líquida e até de hiperModernidade. Independentemente das formas de nomear esses tempos tão incertos, o que se coloca para pensarmos é que vivemos uma crise de época. Uma época em que a solidez está ameaçada e que as relações são tomadas pela velocidade e a temporalidade da conectividade, de modo que toda e qualquer estrutura que insista em um *éthos* de Modernidade pode ser entendida como em crise e sendo geradora de crise nos indivíduos. Hoje em dia, então, experimentamos uma sensação constante de crise, como se a Modernidade, entendida como forma de estar no mundo, de ser e de pensar, estivesse sendo deixada para trás. (VEIGA-NETO, 2008). Parece ser consenso na literatura que essa condição “pós-moderna” seria a manifestação terminal da crise da Modernidade.

Bauman (2001) afirma que esse momento crítico gerou uma enxurrada de prefixos “pós” para tentar nominar esta espécie de limbo, esta época em que parece termos abandonado a Modernidade, mas ainda não sabemos ao certo onde estamos e para onde vamos. O autor, inspirado nos escritos de Marx e Engels (1998), denominou esses tempos como Modernidade *líquida*. A analogia da liquidez, em oposição à solidez, aparece com frequência em sua obra e tem sido bastante utilizada ao se falar do contemporâneo por autores diversos.

Todas as relações fixas e congeladas, com seu rastro de preconceitos e opiniões, ancestrais e veneráveis, são varridas. Novas relações ficam obsoletas antes de se solidificarem. Tudo o que é sólido se desmancha no ar. Tudo o que é sagrado é profanado. (MARX; ENGELS, 1998, p. 122).

Todas as utopias modernas – individuais e coletivas – estiveram ancoradas no desejo de controle do mundo – social, natural e econômico. No entanto, as grandes metanarrativas

modernas desmancharam-se, seja no ar, seja na água, numa era de incerteza total. (BAUMAN, 2008). Ohlweiler e Fischer (2013) apontam que a crise da Modernidade produz efeitos em diferentes campos, entre os quais a Educação remete a um desalento, um descontentamento. Sendo a escola uma instituição da sociedade, ela não poderia ficar imune às mudanças que ocorrem nessa mesma época e lugar. Nesse sentido, a crise contemporânea da educação é, pois, “[...] o correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo”. (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 827). A crise contemporânea da educação e da escola teria a ver com a sua própria incapacidade de desempenhar sua função de mediar os espaços de domínio privado e o mundo, relacionando-se diretamente à nossa incapacidade para cuidar, conservar e transformar o mundo. (CÉSAR; DUARTE, 2010).

A influência da crise da Modernidade na escola é sentida ainda mais intensamente, pois a instituição escolar é uma invenção, um artefato concebido na própria Modernidade, moldada em sua origem para um mundo sólido, de forças disciplinares e transcendentais. Não se trata de negar ou diminuir a importância das escolas medievais, ou ainda, da Paideia da Grécia Antiga, mas considerar esses sistemas educativos como algo anterior, num sentido histórico continuísta, à *novidade radical* representada pelas escolas urbanas desenvolvidas pelos Irmãos das Escolas Cristãs no fim do século XVII, seria não fazer justiça às diferenças, singularidades e ineditismo que a forma escolar de socialização, emergente nesse período, representa. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Em contraponto a uma certa historiografia que vincula e atribui casualidades a eventos que Vincent, Lahire e Thin (2001) consideram como incessantes anacronismos, é que podemos situar a invenção da *forma escolar* como arranjo e relação social apenas no final do século XVII. Tal relação instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola. Boto (2003), ao referir-se à cultura escolar moderna, como projeto político e pedagógico, destaca a centralidade e importância do que seria essa forma particular de lidar com as disposições espaciais, institucionalizando locais e espaços específicos com intuito de otimizar a formação das novas gerações. A instauração da escola como este lugar privilegiado mediado pela relação pedagógica é inédita no sentido de que se diferencia das culturas orais, onde o tempo da prática era confundido com o tempo da aprendizagem. (BOTO, 2003; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Alguns autores, como Hargreaves (1998), entendem que as escolas continuam ainda a ser instituições tipicamente modernas, mas que se veem obrigadas a dar conta de uma realidade mais recente, denominada por ele como *pós-moderna e complexa*. Nesse sentido,

Sibilia (2012) convida-nos a pensar a instituição escolar como um dispositivo ou ferramenta, destinada a produzir resultados específicos diante de uma determinada configuração social e histórica. O que estaria ocorrendo hoje seria um desajuste coletivo que marca essa época e se torna um problema de geração – a escola contemporânea parece ter se tornado uma máquina antiquada. (SIBILIA, 2012). Termos como *incompatibilidade* ou *anacronismo* são encontrados na literatura de modo a enfatizar o hiato que separa a escola, enquanto instituição sólida da Modernidade, de um mundo cada vez mais líquido.

Compreender a escola como uma ferramenta destinada a produzir resultados específicos (SIBILIA, 2012) é interessante na medida em que nos ajuda a ter em mente que “[...] a escola é uma instituição social, não faz parte de nenhum código genético, nem nos chegou já pronta como uma espécie de verdade revelada”. (FINO, 2007, p. 42). Reiterar que a escola é uma invenção humana e existe em função de determinadas demandas sociais, históricas e políticas, remonta às suas origens, em meados do século XVII. Ainda que existam divergências a respeito da exatidão do que seria o nascimento da escola, pelo menos entre aqueles que situam suas origens na Modernidade, parece haver um consenso que, até a então confluência de interesses entre iluministas e a emergente classe burguesa, nunca houvera a necessidade de uma escolaridade universal.

A ordem social que surgiu após o início da Revolução Industrial precisava de um novo tipo de ser humano que nada tinha mais a ver com os ritmos naturais do modo de vida até então, predominantemente rural e bucólico. (FINO, 2007). O ensino em massa passou a ser, portanto, a solução encontrada pela sociedade industrial de modo a formar trabalhadores adaptados às exigências deste novo modelo de produção. Novamente, a analogia que faz referência à ideia da escola como uma ferramenta parece ressoar o que Fino (2007, p. 34) sustenta: “[...] o ensino em massa foi a máquina genial criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adultos de que precisava”. E ainda, o próprio sistema educacional, em sua própria estrutura e funcionamento, deveria simular esse novo mundo.

A escola, pública e universal, surge justamente para dar conta da formação de pessoas para um modelo de produção industrial, nos moldes de um paradigma disciplinar de sociedade, predominante nas duas primeiras fases da Modernidade. Com o esmaecimento do capitalismo industrial e a atual crise terminal da Modernidade, as instituições modernas passam a sofrer os impactos das rápidas mudanças do mundo contemporâneo, havendo, portanto, a sensação de que a escola seria uma destas instituições desalinhadas com o mundo além de seus muros. Veiga-Neto (2007) argumenta que as rápidas modificações espaciais e temporais que ocorrem no mundo atual estariam em descompasso com as práticas escolares, e

aí que estaria boa parte daquilo que se costuma denominar de *crise da escola*. Desse modo, refletir sobre as mudanças na esfera da escola pressupõe refletir sobre as mudanças na esfera da sociedade. (VEIGA-NETO, 2007).

A tensão entre o que seria o mundo de dentro e o de fora da escola suscita posicionamentos distintos. Em suma, há aqueles que defendem uma escola mais aberta e conectada com as demandas de fora, principalmente aquelas do mercado, e quem advoga em prol de uma escola mais fechada, preservando o espaço escolar como lugar de se fazer suspender exigências imediatas e ocupar-se com a formação. Simons e Masschelein (2013), ao tratarem da crise da escola, apontam que a tensão entre estes dois mundos se caracteriza como sendo uma questão de *alienação*.

A alienação é uma acusação recorrente dirigida contra a escola. Essa acusação existiu e continua a existir em diversas variáveis. As matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente. Os temas são “artificiais”. A escola não prepara seus alunos para a “vida real”. Para alguns, isso significa que a escola não leva suficientemente em conta as necessidades reais do mercado de trabalho. Para outros, isso significa que a escola coloca ênfase demais na ligação entre a escola e o mercado de trabalho ou entre a escola e as exigências do sistema de ensino superior. Essas preocupações, assim dizem os críticos, tornam a escola incapaz de proporcionar aos jovens uma ampla educação geral que os prepare para a vida como um adulto. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 07).

Compreende-se por alienação as muitas formas de associação exigidas da escola com o mercado, a sociedade, as múltiplas realidades, a aprendizagem, entre outras. As exigências feitas às escolas demandam dela um tipo de resposta difícil de ser dada, pois sua natureza moderna, voltada para princípios políticos comuns, operam como dificultadores para que a alienação se efetive. A escola, principalmente pública, reage a alienação ao mercado, embora, cada vez mais estejamos assistindo a alienação desta às políticas de um tipo de Estado gestor e avaliador, que passa a exigir coisas novas das escolas.

Ohlweiler e Fischer (2013) apontam que, da segunda para a terceira Modernidade, houve uma virada psicopedagógica que deslocou a preocupação com formação e educação para a ocupação com a aprendizagem. Enquanto, em períodos anteriores, a transmissão da educação e dos ensinamentos vindos de pais e professores era central, a partir da década de 1960, passaram a prevalecer os processos de aprendizagem e os possíveis traumas a eles associados. (OHLWEILER; FISCHER, 2013).

Veiga-Neto (2008) argumenta que, se da aposta na transcendência resultou a ênfase na disciplinaridade, no plano da imanência, está resultando a ênfase no controle. Essa transição resultaria numa condição de possibilidade para o enfraquecimento do planejamento dos objetivos e da seleção de conteúdos, e o fortalecimento dos modos pelos quais eles são

colocados em ação e avaliados. Desse modo, proliferam-se os discursos sobre ensino-aprendizagem, mudando os focos daquilo que é mais importante na educação escolar, multiplicando-se os processos de avaliação, classificação e ranqueamento de instituições e pessoas. (VEIGA-NETO, 2008).

Tais processos acabam por conferir um sentido particular à excelência escolar e também à escola, pois o que passa a ser cobrado e esperado de escolas e alunos é, principalmente, resultados em avaliações que mensuram resultados de aprendizagem, sendo estes os parâmetros que passam a ditar aquilo que é então uma educação de qualidade. E se isso é o que importa, emergem algumas respostas em relação a essas demandas, de um Estado que deixa de ser executor para ser somente um avaliador.

Há resistência e disputas em relação a essas diretrizes políticas e educacionais, principalmente no âmbito das escolas públicas, que tentam não se curvar perante o que pode ser considerado um empresariamento da educação escolar como uma política de Estado. No entanto, tendo-se em conta o que se está cobrando das escolas, outras reações também surgem nesse contexto, dentre as quais o surgimento de “escolas de excelência”, que seriam instituições privadas alinhadas com o cenário educacional, concebidas para o atingimento das metas e demandas impostas. Essa noção emergente de excelência escolar envolvendo o Estado, as escolas e os alunos pode ser compreendida como uma resposta ao cenário de crise da Modernidade/*educação* destes tempos. Na próxima seção deste capítulo, discorrerei, portanto, sobre a excelência escolar e a escola de excelência como fenômenos e invenções específicas dessa época.

3.2 Excelência escolar e escolas de excelência

Não há como definir e estabelecer juízos valorativos, tais como a excelência, de modo puramente técnico ou científico. Avaliar é uma prática social que consiste em construir uma representação de valor comparativo segundo uma determinada racionalidade. (PERRENOUD, 1998). A medida da excelência, portanto, vale-se de uma norma abstrata, de objetivos escolhidos por ela ou a ela atribuídos. Ainda que a avaliação possa se utilizar do método científico, tanto nos seus procedimentos quanto no método empregado, sua neutralidade é apenas aparência, servindo sempre a um determinado propósito e a determinados interesses, ainda que sejam empreendidos esforços para se criar uma representação fidedigna e inatacável da realidade. (PERRENOUD, 1998).

A excelência escolar é, portanto, uma fabricação, pois o que determina a alcunha de excelência a indivíduos ou instituições é uma comparação a determinadas normas estabelecidas socialmente. Segundo Lüdke (1987), aí se reflete o caráter contingencial e sociológico da avaliação, pois ela reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve: “[...] se quisermos saber o que determinada sociedade valoriza, basta observarmos seu sistema de avaliação”. (LÜDKE, 1987, p. 44).

Franco (1994) reforça a complexidade de conceitos como excelência escolar ou qualidade de ensino, considerando-os como produtos históricos e sociais que refletem um posicionamento político e ideológico orientado por certas expectativas que se modificam e incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo. Hoje em dia, afirma Apple (1996), a escola está numa encruzilhada de tensões diversas, inscrita nos valores de mercado, numa mentalidade de eficiência, qualidade e meritocracia, sendo também responsabilizada pelo fracasso escolar, como se as políticas econômicas ou contextos sociais nada tivessem a explicar. Desse modo, o Estado estaria agindo no sentido de impor conhecimentos e avaliações oficiais, com a finalidade de credibilizar a escola perante a sociedade, reforçando o papel da certificação na hierarquização de sujeitos e instituições. (PACHECO, 1998).

Na década de 1990, devido às mudanças no cenário econômico e ao crescente processo de globalização, as recomendações de organismos internacionais passam a exercer grande influência política no cenário latino-americano, no sentido de buscar uniformizar as políticas públicas educacionais, recorrendo à educação para diminuir a pobreza. (MACÊDO; ALVES; SILVA, 2010). A Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, na Tailândia (1990), foi um dos marcos desse processo, tendo como colaboradores a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (Unicef), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1991), era preciso definir padrões mínimos de qualidade da aprendizagem, e a meta a ser cumprida pelos 155 países participantes era o aperfeiçoamento e a elaboração de sistemas de avaliação que fossem capazes de mensurar o desempenho, tanto dos alunos quanto do sistema de ensino. O papel do Estado seria o de formular políticas e incentivar, identificar inovações pedagógicas e criar sistemas de avaliação para, assim, definir os rumos, o investimento e o planejamento educacional. (FREITAS, D., 2005). É nesse contexto que surgem as primeiras iniciativas de avaliar o sistema educacional brasileiro: aferições padronizadas do rendimento escolar dos

alunos, realizadas no sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico, atualmente conhecidas como avaliações em larga escala. (ESQUINSANI, 2010).

Afonso (2009) aponta que a gênese das avaliações em larga escala pode ser atribuída a um Estado avaliador e toda a sua série de pressupostos teórico-metodológicos e instrumentos de atuação. É um modelo de atuação política que implica em um Estado que adota um “[...] ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. (AFONSO, 2009, p. 49). Desse modo, tais avaliações configuram-se como um meio de regulação estatal da educação, perpetrando a tão referenciada cultura do desempenho na atualidade. (SANTOS, L., 2004).

Santos, L. (2004) afirma que, de certa forma, este modelo de Estado vale-se de uma retórica que atrai o interesse público devido ao seu apelo democrático, contando com a adesão de grandes setores da população, legitimando-se através de práticas pretensamente transparentes. Desse modo, consolida-se a política de avaliações de larga escala, e o dinheiro público passa a ser traduzido em serviços educacionais e resultados mensuráveis. (SANTOS, L., 2004). A respeito desse cenário educacional, Afonso (2009, p. 50) afirma que “[...] a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras”.

De certo modo, já expus alguns desses assuntos ao decorrer deste trabalho. Alguns tópicos inevitavelmente se entrecruzam, mas, aqui, são abordados na direção de se teorizar acerca do que seria essa fabricação da excelência escolar hoje em dia. E para isso, torna-se necessário trazer novamente tópicos que dizem respeito ao paradigma político e educacional contemporâneo, no entanto, a questão da excelência escolar e das escolas tidas como de excelência ressoa e constitui-se para além do cenário político.

É preciso definir critérios e classificações arbitrárias para se fabricar um ideal de excelência escolar, e, por conseguinte, uma instituição escolar alinhada como tal. Em um cenário de centralidade das avaliações de larga escala, regido por um Estado avaliador, de modo simplificado, pode-se apontar que as escolas de excelência são aquelas mais bem classificadas nessas avaliações. Não obstante, a mídia fortalece esse discurso, o que parece representar uma naturalização das regras do jogo na medida em que se criam narrativas acerca daquelas que seriam as melhores escolas.

Conforme Freitas, L. (2014), com ajuda da mídia, a simples avaliação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como referência daquilo que consideramos uma boa educação. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Esquinsani (2010), que, ao

investigar reportagens de três importantes revistas de circulação nacional entre 1996 a 2007, conclui que, na medida em que tornam públicos os índices e indicadores de escolas e sistemas de ensino, reforçam o caráter competitivo e o desempenho enquanto parâmetro de qualidade. A mídia acaba por incluir o tema na agenda da Educação nacional (ESQUINSANI, 2010), colaborando para mobilizar a opinião pública no sentido de credibilizar essa emergente noção de excelência escolar que começa a tomar forma no contexto político brasileiro na década de 1990. Esquinsani (2010) aponta três grandes tendências encontradas nessas reportagens, as quais resumo como:

1. Culto aos indicadores e valorização dos primeiros lugares.
2. Denúncias a quem “ficou abaixo”.
3. Esforço em criar modelos, *cases* de sucesso.

Em relação à primeira, destacam-se as notícias sobre os primeiros lugares, de alunos, escolas ou sistemas que obtêm desempenho favorável nas avaliações de larga escala:

Revista Veja, “Campeões do Provão”, 21/3/2001; “As lições da nota 100”, 19/12/2001; “Quatro horas de estudo por dia”, 11/02/2004; “Medir, avaliar e premiar”, acompanhada pela síntese “O novo pacote de Lula para a educação promete resolver o atraso brasileiro de um jeito sensato: premiando o mérito” – 02/05/2007. (ESQUINSANI, 2010, p. 135).

Quanto à segunda tendência, enfatizam-se as comparações e os ranqueamentos que desembocam na elaboração de denúncias acerca da qualidade de determinadas instituições que tiveram resultados abaixo do esperado: “Revista Veja, ‘A média foi só 3,6’, 17/12/2003; ‘Assim vai mal’, 15/12/2004; ‘As escolas campeãs’, 22/02/2006; ou ainda Revista Época, ‘Estudo revela que mais de 44% dos alunos não aprendem a ler direito’, 16/04/2003”. (ESQUINSANI, 2010, p. 135).

Por fim, a terceira tendência diz respeito à tentativa de, através da valorização de primeiros lugares e *rankings*, criar modelos de sucesso, referenciais a serem seguidos:

Revista Veja, “Modelo de Educação”, 19/08/1998; “Um bom exemplo”, 13/01/1999; “Viva a periferia”, 7/3/2001; “As melhores da turma”, 05/05/2004; “Escola pública, gestão particular”, 14/02/2007; “Lição bem-feita”, 05/12/2007; Revista Época, “Um modelo no campo”, 01/07/2004; Revista Isto É, “Heróis da resistência”, 13/10/2000. (ESQUINSANI, 2010, p. 135).

Lasneaux (2020) sugere que, através da divulgação dos resultados das escolas, noticiados pela imprensa, a população passa a assumir a postura da redação realizada pelos

especialistas. Apesar da simplificação que alguns veículos assumem, ao redigir matérias a respeito das “10 melhores escolas” ou das “10 piores escolas”, isso não impede que, principalmente as escolas da iniciativa privada, utilizem a retórica contida nos *rankings* expostos nesse tipo de material, com fins de autopromoção.

Parece que se cria um sistema em que as escolas privadas atraem as famílias através de seus resultados em avaliações de larga escala, com promessas de aprovação em vestibulares e ingresso no ensino superior. Esse processo envolve diretrizes políticas, escolas, mídia e famílias, concebendo a escola como baseada em princípios meritocráticos. (PACHECO, M.; MORENO; PACHECO, P., 2018). Os autores ainda enfatizam a importância e a necessidade, por parte das escolas privadas, em se colocar e se manter numa posição de destaque e, como tal condição é mantenedora de recursos, de alunos e pais ávidos por resultados. Nesse sentido, Heckert (2012) representa essas escolas como parte de um mercado educacional que contabiliza resultados através de diagnósticos de excelência.

Desse modo, são empreendidas estratégias para se destacar nesse mercado, desde a aplicação de processos seletivos para a entrada nas escolas mais bem ranqueada até o estabelecimento de turmas especiais para prestarem a prova do Enem, por exemplo. Pacheco, M., Moreno e Pacheco, P. (2018) ainda enfatizam que tais estratégias teriam apelo midiático, cujo intuito é gerar manchetes que referenciem as escolas como “as 10 melhores” ou algo do gênero. No entanto, tanto a mídia quanto a opinião pública parecem não ter interesse em aprofundar o olhar acerca de como esses resultados são, literalmente, *produzidos*. O que interessa seria vender a possibilidade de sucesso a todos aqueles que podem pagar por ele, mesmo que, na realidade, as coisas não sejam assim tão simples. (PACHECO, M.; MORENO; PACHECO, P., 2018). O que fica claro acerca desse mecanismo é que, nessa lógica, a educação ganha um *status* secundário, pois, se são vendidos resultados, a educação torna-se um meio ao invés de um fim em si mesma.

A busca por resultados e sua divulgação na mídia apresentam-se como um dos modos em que as escolas privadas competem entre si, chamando a atenção de famílias com o sonho de adquirir um ótimo futuro para seus filhos. (PACHECO, M.; MORENO; PACHECO, P., 2018). Nesse cenário político, educacional e social, ainda que revestido de um caráter supostamente neutro, na medida em que se celebra o discurso do mérito e da transparência, não há lugar para os mais pobres. O discurso da excelência escolar, assim como as instituições classificadas nesse espectro, possui um caráter elitista e passivo, pois reproduz desigualdades estruturais, expondo os valores de um projeto de sociedade que não contempla a transformação social e a luta por mais igualdade.

O ideal de excelência escolar nos moldes do contemporâneo parece estar de fato mais alinhado com as escolas privadas. Quando as escolas brasileiras são avaliadas em conjunto, a partir do Pisa e do Enem, há uma hegemonia absoluta dessas instituições. De acordo com o *ranking* de escolas do Enem de 2019 compilado pela Folha de São Paulo (VEJA, 2020), a primeira escola pública que aparece na lista está apenas em 19º lugar. De acordo com matéria da Istoé (PISA, 2019), ao analisar os resultados das escolas privadas do Brasil no Pisa isoladamente, aponta-se que elas estão no mesmo nível de escolas de países reverenciados por seu sistema educacional, tais como a Finlândia. No relatório do Pisa do ano de 2019, é possível ver essa discrepância entre as escolas privadas, seguidas pelas federais, e então, as escolas públicas.

Em relação às diferenças entre escolas públicas e privadas, Veiga-Neto (2000) sugere que aqueles que têm acesso à escola privada estariam ao alcance da sedução do mercado e, portanto, é nessa escola que poderão estar se tornando menos rígidas as práticas de controle. O inverso ocorreria entre os alunos das escolas públicas, que, devido ao maior distanciamento dessas seduções, as práticas disciplinares tradicionais estariam ocorrendo com maior intensidade. Veiga-Neto (2000) ainda sugere que não há necessariamente o desaparecimento da função disciplinadora na escola, seja qual for, mas destaca que é preciso saber o quanto e em que circunstância essa função ainda se faz importante. O poder disciplinar estaria destinado a controlar aqueles que não estão ao alcance das tecnologias de sedução do mercado, e isso implica que a centralidade do mercado no neoliberalismo pode funcionar também como uma espécie de substituto do panoptismo e das demais práticas de disciplinamento e normalização. (VEIGA-NETO, 2000).

Portanto, em um cenário no qual a escola privada e seus alunos teriam o mercado como controle, o que não implica afirmar que a função disciplinadora desaparece, é onde uma parte importante da modelagem pretendida pelo neoliberalismo, realizada pelo *marketing*, pelas mídias digitais etc., teria maior capilaridade. Nessa lógica, Pacheco, M., Moreno e Pacheco, P. (2018) apontam que as escolas públicas, por lidarem com o acesso de novos alunos na forma de sorteios ou seleções via provas ou triagens, acabam não tendo como grande preocupação o fator que envolve a busca e seleção da escola pela família dos alunos. Nas escolas privadas, por sua vez, é necessário sempre estar renovando a clientela, os consumidores do produto *resultado*.

Assim, destaca-se o *status* que o Enem passa a ostentar entre as escolas privadas, e ainda, o sucesso no exame parece ter se tornado o grande balizador da excelência escolar no Brasil. O Enem destaca-se principalmente devido ao seu impacto mercadológico. Possuindo

múltiplas finalidades, além de ser utilizado como indicador de qualidade educacional, pode servir como certificado de conclusão do ensino médio, prova admissional para incursão no ensino superior, dentre outras. Outro importante indicador utilizado para medir a qualidade da educação no Brasil é o Ideb, no entanto, esse índice, acaba sendo mais relevante e importante para que a população em geral possa exigir e clamar aos governantes por melhorias nas escolas públicas. Nas escolas privadas, a situação é diferente: os pais e os alunos destas instituições preocupam-se mais com o Enem e as possibilidades de ingresso no ensino superior, de acordo com matéria do Terra, de modo que essas escolas acabam priorizando o exame e há pouca mobilização e dedicação para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (CAFARDO; BRAMMATI, 2020).

No entanto, é preciso ser pontuado o quão problemático é atribuir a alcunha de melhor ou pior às escolas segundo um critério de classificação a partir de uma avaliação de larga escala, ainda mais tratando-se do Enem.

Seu caráter não obrigatório e com a inscrição possibilitada a todos que já haviam concluído o Ensino Médio trouxe uma subversão de avaliação para se tornar efetivamente em um concurso nos moldes de um “vestibular nacional” e semelhante a exames existentes em outros países como Alemanha e Estados Unidos da América. Abitur, no caso alemão, e, podemos citar, o Scholastic Aptitude Test (SAT) e o American College Testing (ACT) nos Estados Unidos, como instrumentos de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Todos dentro de uma lógica de meritocracia e seleção/exclusão. (ZANARDI; OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 30).

O caráter elitista e meritocrático que o Enem passa a assumir no presente, em 2020, parece ter se acentuado. Devido à pandemia de covid-19 (do inglês: "*corona virus disease 2019*", em português: "doença por coronavírus – 2019"), as escolas tiveram que suspender as atividades presenciais desde março de 2020 (CAFARDO; BRAMMATI, 2020), restando como opção continuar as atividades pedagógicas com a utilização de recursos digitais para a realização de ensino remoto. Se a desigualdade escolar no Brasil já vem sendo preocupante há bastante tempo, a pandemia parece ter evidenciado o verdadeiro abismo entre as escolas ricas e as pobres. Desse modo, ocorreram diversas manifestações pedindo pelo cancelamento ou adiamento do Enem deste ano (CAFARDO; BRAMMATI, 2020), pois aqueles que não conseguiram estudar remotamente, devido às suas condições sociais e/ou estruturais, estariam em desvantagem perante aqueles que conseguiram manter uma rotina de estudos relativamente normalizada.

A fala do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub,¹ em maio de 2020, sobre o Enem, em matéria do Estado de Minas, é emblemática: “Não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”. (MENDONÇA, 2020). Concordo com Zanardi, Oliveira e Santos (2020) quando afirmam que a fala do Ministro Weintraub foi ríspida e insensível, além de não ter mascarado o cenário seletivo e excludente do exame. Para os autores, ele não se preocupou em “[...] dissipar ilusões sobre a dinâmica elitista e seletiva do exame”. (ZANARDI; OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 34).

Brandão e Carvalho (2015) afirmam que as hierarquias sociais têm um papel fundamental na produção dos *rankings* escolares. Haguette, Pessoa e Vidal (2016, p. 629) enfatizam que “[...] pesquisas internacionais concluem que alunos de famílias socioeconomicamente privilegiadas aprendem melhor; somente uma parte dos alunos de famílias desfavorecidas consegue ter sucesso (6%), conforme já destacado”. Desse modo, parece evidente que o discurso que fabrica a excelência escolar a partir de resultados em avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, tem contribuído para o aprofundamento das desigualdades sociais e escolares, também legitimando a suposição de que a escolaridade depende apenas de interesse, esforço e competência por parte da comunidade escolar. (BRANDÃO; CARVALHO, 2015).

Além dos impactos sociais resultantes do que se entende por excelência escolar hoje, no sentido de aprofundar e reproduzir desigualdades diversas, paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, as médias de desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala passam a ser aceitas como referência do que consideramos uma *boa educação*. (RAVITCH, 2010). Sem reflexões críticas, como por exemplo, acerca do que e para quê se aprende, questões que dizem respeito à formação humana acabam sendo obscurecidas, e a educação insere-se numa lógica de *aprendificação*. (BIESTA, 2017). Ainda, ao que me parece, essa tem sido a tônica das respostas encontradas para aliviar a sensação de crise nesse estágio da (pós) Modernidade.

No entanto, conforme sugere Quaresma (2015), a questão do “ser excelente em quê?” é muito pertinente. Isso se deve à heterogeneidade de motivações, competências e áreas de interesse dos alunos que a escola deveria, além de estimar, também considerar como objeto de avaliação de excelência. Quaresma (2015), a partir das teorizações de Perrenoud, reforça que as formas de excelência e das normas que a regem variam historicamente ao decorrer do

¹ Ministro da Educação nomeado pelo presidente Jair Bolsonaro em 8 de abril de 2019. Weintraub anunciou sua saída do Ministério em 18 de junho de 2020, dois dias depois, sua exoneração do cargo foi publicada. Weintraub envolveu-se em polêmicas diversas durante este tempo, principalmente através de postagens na rede social Twitter, onde fez declarações controversas, ataques à esquerda e o PT, assim como à imprensa.

tempo, colocando em pauta a noção de excelência escolar como algo que seria *fabricado*. Tal fabricação não ocorre, portanto, como um fim em si mesma, mas que inevitavelmente está a serviço de um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação. A própria centralidade das avaliações de larga escala, que acabam por reduzir o debate da excelência a resultados de aprendizagem, não ocorre num vazio conceitual e epistemológico. Pelo contrário, representam um ideal de sociedade e dos valores que a solidificam.

Biesta (2009) problematiza a tendência contemporânea de focalizar questões educacionais quase que exclusivamente através da mensuração e comparação dos resultados educacionais, dando a impressão de que as decisões que concernem políticas e práticas educativas podem basear-se somente em informação factual. Por essa razão, é necessário que se retome a discussão sobre os fins e propósitos da educação, para que, então, possa ser possível discutirmos acerca do que seria educativamente desejável. (BIESTA, 2009).

Em suma, a excelência escolar e as escolas de excelência de hoje seriam fabricadas e avaliadas no contexto de uma sociedade que associa notas em avaliações de larga escala que mensuram aprendizagem com qualidade educacional. Tal cenário se inscreve a partir de políticas públicas educacionais de cunho neoliberal, que passam a ser proeminentes no cenário educacional brasileiro a partir dos anos 1990. No entanto, conforme tentei argumentar aqui, tal ideal de excelência escolar é reforçado pela mídia e a opinião pública em geral, instrumentalizada pelas escolas mais bem ranqueadas na forma de propaganda e aderida pela sociedade, principalmente pelas famílias que matriculam seus filhos nessas escolas.

Ainda que exista um discurso de que tal cenário seria supostamente inscrito em valores como mérito e transparência, a visão de uma excelência escolar atingida através de resultados reforça e (re)produz desigualdades, dando pouca atenção às condições específicas de escolas e sistemas de ensino, desse modo, acentuando o abismo entre escolas privadas e públicas, exaltando as primeiras como modelos a serem seguidos, como *cases de sucesso*. Parece não haver espaço para se questionar esse ideal de excelência e os resultados que dele decorrem, tamanha sua positividade. Assim, perguntas aparentemente óbvias como *o que e para quem aprender*, ainda que relevantes, parecem não ganharem força. Concordo com Biesta (2009) sobre a necessidade de debatermos sobre desejabilidade de determinado tipo de educação, assim como problematizar o conceito de *boa educação* hoje.

Portanto, segundo a perspectiva de entender as escolas de excelência como *fabricadas*, inseridas no contexto educacional contemporâneo, retrato de uma certa ideia de sociedade, entendendo ser potente investigar um grupo de escolas que se encaixam e se destacam diante das demandas educacionais do presente. Conforme já apontei no capítulo anterior, investigar os

meandros dessas instituições, através do acervo de material que divulgam em suas mídias *online*, parece-me um movimento necessário no sentido de se compreender e problematizar alguns aspectos que dizem respeito a determinado modelo e ideal de excelência escolar.

4 ESCOLHAS, CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao assumir que existe um ideal de excelência escolar e de escola de excelência, *fabricado* segundo um paradigma educacional e político específico desta época, balizando as concepções da escola do presente e apontando o caminho que todas, inclusive as públicas, devam seguir, entendo que se trata de uma visão acerca daquilo que a escola deve buscar e proporcionar. E, se hoje é possível tratar a excelência escolar segundo parâmetros cujo desempenho, medido em avaliações de larga escala, mostra-se como a força motriz, aí também reside uma oportunidade de seguir problematizando e teorizando sobre tal condição.

Entendo que seja difícil a atitude de parar para pensar e frear os impulsos e o ritmo acelerado que a vida no século XXI assume, todavia, é necessário para que não nos deixemos levar pela corrente, seja ao criticar negativamente a excelência escolar hoje, seja ao exaltá-la. Pensar sobre o presente com um tom reflexivo e assumir a história como um *a priori* demanda uma atitude de pesquisa que visa superar dicotomias: entre o preto e o branco, lançar luz ao cinza. Como já mostrara Nietzsche no século XIX, aquilo que consideramos *bom* ou *mau* é resultante de uma conjuntura histórica e social. São apenas palavras, as quais inventamos para dar nomes àquilo que nos agrada ou não. Foucault, já na segunda metade do século passado, amplia essa noção com teorizações acerca das relações de poder; nos espaços vazios entre as *palavras e as coisas*, há interesses, jogos de forças e discursos.

Ao compreender a realidade social como *algo que não é dado*, como resultado de uma conjectura mais ampla, é possível fazer perguntas a respeito daquilo que fizemos e o que foi feito da sociedade e da educação nas tramas do presente. Nesse espaço de suspeita em que minha curiosidade é mobilizada, esse capítulo iniciou uma virada, ao menos para mim, em busca do novo. Novas respostas, reflexões, teorizações que acabam sempre se movendo, sem linha de chegada, no sentido da indagação foucaultiana² (RESENDE, 2020) sobre *como nos tornamos quem somos*.

Ao decidir olhar para as mídias digitais de *escolas de excelência*, na realidade, pouco me interessavam questões particulares dessas instituições, mas sim, ampliar compreensões a respeito daquilo que é considerado como referencial, como um modelo a ser seguido. Na busca por esses referenciais do presente, diante dos argumentos que vinha trabalhando, o

² Gostaria de pontuar que não estou, neste momento, indicando necessariamente que Foucault seria uma inspiração metodológica propriamente dita, mas simplesmente uma inspiração e referência no modo de conceber a realidade e ao assumir uma postura de pesquisa. Esse comentário se faz necessário para esclarecer que não estou assumindo que se trata de o que seria uma pesquisa foucaultiana num sentido mais estrito, como é o caso de outras na Educação. Segundo Gros (1995), para Foucault essa indagação não diz respeito a quem somos nós enquanto sujeitos universais, mas enquanto singularidades históricas.

ranking de escolas do Enem apresentou-se como um critério coerente, de modo a identificar as “escolas de excelência” do Brasil.

Desde 2016, o governo deixou de apresentar os resultados com as notas das escolas, justamente com a justificativa de que essas informações poderiam ser usadas por colégios particulares para propaganda (VEJA, 2020), o que não seria justo ou benéfico, pois o próprio Inep reconhece que as médias do Enem não refletem de fato a qualidade das instituições a despeito do que a mídia e parte da opinião popular parecem pensar. No entanto, isso não impediu que o *ranking* de escolas do Enem deixasse de ser produzido e divulgado para o grande público, mas, ao invés do Inep, veículos de comunicação, como a Folha de São Paulo, passaram a contabilizar os metadados do Enem, e, seguindo os mesmos critérios que o Inep utilizava anteriormente, criaram seus próprios *rankings*. Desse modo, a partir do *Ranking do ENEM por Escolas de 2019* da Folha de São Paulo (VEJA, 2020), tive acesso às escolas mais bem-sucedidas deste ano. Na reportagem em que obtive as informações, são divulgadas as dez escolas melhores colocadas e, devido à essa visibilidade, selecionei essas dez escolas. No Quadro 2, a seguir, reproduzo o *ranking*. Logo adiante, comento a respeito da metodologia utilizada para sua elaboração, que reitero, é adaptada pela Folha de São Paulo (VEJA, 2020) a partir do que o próprio Inep fazia até 2016.

Antes de apresentar o referido quadro, faço um esclarecimento. Omiti os nomes das escolas e das pessoas que aparecem nas mídias digitais, pois, embora os dados que utilizo em minha investigação sejam públicos, haja vista que circulam em sites abertos, não tive como objetivo pesquisar as *escolas* do *ranking*, mas sim, os discursos que circulam por e através delas em suas mídias digitais. Assim sendo, optei por não utilizar os nomes das instituições, e mais ainda, das pessoas de alguma forma expostas nos espaços *on-line* das instituições selecionadas. Ainda que todas as informações trazidas no Quadro 2 sejam públicas, opto em não favorecer sua divulgação em respeito às pessoas e às instituições. Também, por entender que os discursos das dez melhores escolas, segundo o Enem, dão evidência para uma atmosfera discursiva de onde filtro enunciações recorrentes, mas que não se restringem a um grupo tão restrito de instituições.

Quadro 2 – *Ranking* do Enem por escolas 2019, segundo a Folha de São Paulo

ESCOLA	UF	Porte da escola	Posição - Prova Objetiva	Posição - Redação
--------	----	-----------------	--------------------------	-------------------

OEFB-CA	CE	De 31 a 60 alunos	1	4
ASC-SMM	CE	De 31 a 60 alunos	2	24
OCI	SP	De 31 a 60 alunos	3	183
CB	MG	Maior que 90 alunos	4	32
CSA	MG	Maior que 90 alunos	5	58
C	MG	De 31 a 60 alunos	6	8
IDB	PI	Maior que 90 alunos	7	80
CF	MG	De 61 a 90 alunos	8	1
CC	CE	De 31 a 60 alunos	9	96
ASC – SMF	CE	De 1 a 30 alunos	10	150

Fonte: adaptado de Folha de São Paulo (VEJA, 2020).

Para a elaboração desse *ranking* pela Folha de São Paulo, foram apenas consideradas as notas dos estudantes que estiveram presentes nas quatro provas objetivas e na redação e obtiveram nota superior a zero do ensino regular, ou seja, excluindo do cálculo a educação especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que assinalaram no formulário do Enem sua situação como *estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2019*. Por fim, são apenas calculados os estudantes do terceiro ano, segundo o Censo Escolar, e então, a partir dessa base de estudantes, foram consideradas as escolas com pelo menos dez alunos participantes no Enem 2019 e com pelo menos 50% de seus alunos de terceiro ano matriculados no exame. Para o indicador de nível socioeconômico das escolas, utilizaram-se as definições atribuídas pelo Inep às escolas no Enem 2015. (VEJA, 2020).

Ao delimitar e justificar a concepção e percepção de *escola de excelência*, a qual foi utilizada para este trabalho, isto é, segundo o *ranking* do Enem por escolas, elaborei inicialmente e provisoriamente a seguinte pergunta de pesquisa: *como se enunciam as escolas mais bem-sucedidas no Enem em suas mídias digitais*³? Embora entenda que a amplitude da pergunta torne um pouco mais difícil adentrar nos dados da pesquisa, foi a partir dela que

³ Utilizo o termo “mídia digital” para me referir à mídia que converge meios num sistema de rede específico – a rede mundial de computadores (Internet). Sistemas populares de distribuição de conteúdo, utilizadas como ferramentas online, utilizando-se de texto, imagens, áudio, vídeo etc. (VERMELHO *et al.*, 2014). Conteúdo este que pode ser hospedado em plataformas populares como websites, blogs, *Facebook*, *Twitter*, *Wikipedia*, *Youtube*, dentre outros. (GREYSEN; KIND; CHRETIEN, 2010).

consegui avançar, de forma mais liberada, de uma vontade de ver algo predefinido ou definido antes mesmo de olhar para o material. Com tal pergunta, percebendo toda a mídia em circulação para destacar o que é realizado nas escolas ditas de excelência, fui sendo conduzido a querer saber mais sobre tais escolas. Com esses movimentos ainda dispersos, defini um objetivo de pesquisa, também de modo inicial e provisório, ao me propor: conhecer e problematizar como as escolas mais bem-sucedidas no Enem se enunciam em suas mídias digitais.

Embora bastante amplo, o referido objetivo, assim como a pergunta que havia então elaborado liberaram-me de uma tomada conceitual *a priori* dos materiais, deixando que eu simplesmente pudesse absorver livremente o que ia encontrando. Todavia, estava presente para mim que as escolas selecionadas eram aquelas de alto desempenho, que se destacam por seus resultados em avaliações de larga escala, o que deixava em suspensão, para posterior desdobramento, as noções de desempenho e avaliação de larga escala, que me trouxeram até aqui. A questão é, se o desempenho e o foco nas avaliações de larga escala não aparecessem nesse material, *onde mais apareceriam?*

Busquei inspiração em Biesta (2020) para manter uma postura metodológica aberta. O autor sustenta que a materialidade e o *corpus* da pesquisa demandam procedimentos que deveriam ser escolhidos tendo em vista as particularidades dos problemas que vão surgindo, e não ao contrário. Em outras palavras, busquei ouvir o material, deixar que ele viesse ao meu encontro, pois, se estou partindo do resultado final, o *desempenho*, o que me interessava então era adotar procedimentos metodológicos que pudessem me ajudar a entender melhor os meandros do processo: da escola que passa a figurar na lista das melhores colocadas no Enem. Essas reflexões me conduziram até as primeiras entradas no material, no entanto, após esse processo inicial, comecei a me questionar sobre as coisas que eu via circulando nas mídias digitais das escolas, em como se relacionavam, ou não, com os fatores que poderiam determinar – ou ao menos influenciar – o reconhecido destaque atingido pelas instituições.

Tendo selecionado essas dez instituições como foco de análise, que, na realidade, são nove, pois a ASC possui duas unidades no *ranking* (ASC-SMM; ASC-SMF), e o material institucional, em suas mídias digitais, que não possui distinção por unidade, passei então a sistematizar em planilhas do *Excel* as mídias digitais das escolas, em um quadro amplo. Realizei uma espécie de mapeamento de tudo que as escolas faziam circular de forma *on-line*, com o objetivo de entender a natureza do material. Eu não estava sistematizando e registrando dados referentes a publicações isoladamente; estava mais preocupado em onde elas estavam concentradas, o tipo de mídia que estava sendo utilizado (audiovisual, textual, gráfica etc.), o

engajamento e o número dos seguidores. Ainda, fiz algumas observações para entender as características gerais das escolas, como, por exemplo, sobre a localização geográfica ou o número de unidades das instituições.

A partir dessa planilha inicial, foi possível perceber a grande dispersão e quantidade de material disponibilizado em diversos espaços da internet, tais como: *site institucional*, *Instagram*, *Youtube*, *Twitter*, *Facebook* e *Spotify (podcast)*. Chegara, então, a hora de acessar as publicações, de modo a entrar em contato e conhecer as mídias digitais das escolas *por dentro*, para que, então, fosse possível buscar possibilidades de refinar e organizar esse amplo material.

4.1 Acessando as mídias digitais

Início aqui a olhar para as mídias digitais das escolas e o material que aí divulgam, e, nesse momento, passo a refletir sobre como operar de modo coerente o vasto material disponibilizado que encontro *on-line*. Ainda que possamos buscar inspiração e aprender através de caminhos metodológicos já percorridos por outros autores, busco inspiração em Zilio (2020), visando abrir espaço e entender a necessidade de uma certa dose de criatividade ao lidar com o material de pesquisa. Cito Zilio (2020), pois, em sua dissertação de Mestrado, a autora investigou vídeos de *youtubers* surdos e, por tratar-se de uma pesquisa que lida com uma materialidade e um fenômeno bastante atual, pressuponho que fora difícil encontrar referências em outras pesquisas. No mesmo sentido, analisar escolas através de como se enunciam em suas mídias digitais, tal como me proponho a realizar, também me pareceu uma tarefa em que uma dose de criatividade se fazia necessária.

Considerando que minha materialidade era bastante recente, as primeiras publicações nas mídias digitais da maioria dessas escolas datam de meados de 2010/2011, e também, a maior parte dos materiais disponíveis nesses espaços passou a ser publicada há apenas quatro ou cinco anos. Entendi que os elementos históricos e temporais não se apresentavam como centrais para os fins dessa pesquisa. Nesse sentido, Silva, R. (2008, p. 61) também me inspirou a realizar uma *pesquisa do presente*, ao afirmar que “[...] mover-me pela historicidade do presente implicou um distanciamento das pesquisas que buscam origens ou fundamentos para justificar esse mesmo presente”. No entanto, assim como o autor também sugere diante de tal perspectiva, busquei um exercício de suspeita permanente, dos sentidos emergentes e das trilhas de investigação, o que implica um movimento de buscar tensionar verdades que teriam sido naturalizadas.

Assim sendo, após apontar inicialmente a materialidade, a pergunta e o objetivo de pesquisa deste trabalho, a partir dos autores citados, destacam-se três pilares basilares na postura metodológica adotada:

- primeiramente, conhecer a materialidade, para, então, depois, escolher e refinar as ferramentas mais adequadas (BIESTA, 2020);
- aprender com outras pesquisas, mas fazer uso de uma certa dose de criatividade ao sistematizar e operar com a materialidade (ZILIO, 2020);
- distanciar-se de procedimentos de pesquisas que buscam origens e/ou fundamentos para justificar o presente, mas adotar uma perspectiva de observar sentidos emergentes e problematizar verdades naturalizadas. (SILVA, R., 2008).

Assim, passei a, de fato, adentrar o material disponibilizado *on-line* pelas nove instituições mais bem colocadas que compõem o *Ranking de Escolas do ENEM 2019*. Optei por iniciar pelos tradicionais *websites* institucionais, e logo percebi que essas *páginas* possuem informações e questões relevantes que poderiam ser investigadas e tornarem-se alvo de reflexões e teorizações, no entanto, decido descartá-las para esta pesquisa por três motivos principais:

1. cada *site* tem uma estrutura própria e personalizada para cada escola, o que torna difícil a sistematização e comparação do material;
2. os *sites*, em geral, têm como propósito principal prover informações e tirar dúvidas, tais como informar a localização das unidades, os telefones de contato, as modalidades e os níveis de ensino etc.;
3. as informações que são atualizadas mais frequentemente e apresentam maior dinamismo são geralmente em forma de *feed* de outras mídias digitais, principalmente do *Facebook*, ou seja, as publicações originalmente de plataformas como o *Facebook* são apenas replicadas no *site*.

O *Twitter* das escolas, por sua vez, tem alguma parcela de material inédito, entretanto, muitas vezes apenas replica o que está sendo veiculado em outros lugares, além do agravante de que quatro das nove escolas não possuem perfil no *Twitter*, e mesmo aquelas que o possuem têm um número baixo de seguidores quando comparado às outras mídias digitais. Menciono também a presença de escolas através de *podcasts* no *Spotify*, pois pode representar

uma tendência do futuro, no entanto, atualmente, apenas duas escolas investem nesse formato de mídia, e ainda assim, iniciaram esses projetos em 2020, portanto, não possuem engajamento significativo, ou, ainda, uma quantidade razoável de programas/episódios.

A partir da busca que realizei, restaram ainda *Instagram*, *Facebook* e *Youtube*. Decidi selecionar o material disponível no *Facebook* e *Instagram*, pois, em todas as escolas, são as mídias digitais com mais notável engajamento e número de seguidores. No *Facebook*, é possível divulgar dois tipos de material: *vídeos e fotos*; no *Instagram* também há duas alternativas de compartilhamento: *publicações e stories*. Os vídeos e as fotos do *Facebook* são formatos de mídia mais convencionais e autoexplicativas, enquanto que as publicações do *Instagram* possuem geralmente uma foto ou vídeo com um texto descritivo, permanecendo na linha do tempo de modo permanente; as *stories*, no entanto, apresentam possibilidades maiores de tipos de mídia para publicação, mas duram somente quinze segundos, podendo ser acessadas por apenas vinte e quatro horas, e ainda, não possuem um espaço específico para elementos textuais. No entanto, o dono do perfil do *Instagram* pode criar uma série de “destaques”, em que seleciona diversas *stories* publicadas ao longo do tempo e pode construir agrupamentos de um determinado tema ou tópico, deixando essas *stories* fixadas permanentemente em grupos, na sua página inicial do *Instagram*.

Decidi então analisar o material divulgado nos perfis do *Facebook* e *Instagram*, pelos critérios de popularidade e engajamento, quase idênticos em termos de centralidade em todas as escolas selecionadas. Passei a compor uma planilha no *Excel*, compilando os dados e descrevendo, de modo sucinto, o tipo de material disponível e a quantidade de publicações nessas duas mídias digitais, sendo possível verificar algumas das características e particularidades das instituições a partir do que fazem circular no *Facebook* e no *Instagram*.

A visualização desse quadro evidencia a importância e o destaque do *Facebook* como a principal mídia digital utilizada pelas escolas no topo do *ranking* do Enem de 2019. Apenas o perfil no *Instagram* do IDB possui mais seguidores, se comparado ao seu perfil do *Facebook*. Além disso, a quantidade de material postado, principalmente no *Facebook*, impressiona. Nesse contexto, a CC possui 51.077 fotos em seu perfil; a C possui 12.340; e a CB, 7.375. A seguir, apresento o Quadro 3, completo, sistematizando o que encontrei no *Facebook* e *Instagram*, referente às nove escolas.

Quadro 3 – Facebook e Instagram das escolas no Top 10 do ranking do Enem 2019 da Folha de São Paulo

(continua)

Escola	Mídia 1	Material	Mídia 2	Material
OEFB	FACEBOOK (52.641 seguidores)	Fotos: 7.600 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 456 (sem classificação em grupos)	INSTAGRAM (36.300 seguidores)	<i>Stories</i> : 340 (alta classificação em grupos)/Publicações: 1.775 (sem classificação em grupos).
ASC	FACEBOOK (32.410 seguidores)	Fotos: 6.974 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 151 (sem classificação em grupos)	INSTAGRAM (19.800 seguidores)	<i>Stories</i> : 157 (alta classificação em grupos)/Publicações: 1.875 (sem classificação em grupos).
OCI	FACEBOOK (92.045 seguidores)	Fotos: 2.252 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 1.112 (sem classificação em grupos)	INSTAGRAM (23.100 seguidores)	<i>Stories</i> : 101 (alta classificação em grupos)/Publicações: 207 (sem classificação em grupos).
CB	FACEBOOK (26.790 seguidores)	Fotos: 7.375 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 182 (sem classificação em grupos)	INSTAGRAM (17.600 seguidores)	<i>Stories</i> : 105 (alta classificação em grupos)/Publicações: 1.697 (sem classificação em grupos).
CSA	FACEBOOK (15.797 seguidores)	Fotos: 4.110 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 61 (sem classificação em grupos)	INSTAGRAM (11.300 seguidores)	<i>Stories</i> : 200 (alta classificação em grupos)/Publicações: 713 (sem classificação em grupos).
C	FACEBOOK (41.689 seguidores)	Fotos: 12.340 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 201 (sem classificação em grupos)	INSTAGRAM (16.200 seguidores)	<i>Stories</i> : 149 (alta classificação em grupos)/Publicações: 854 (sem classificação em grupos).
IDB	INSTAGRAM (privado) (18.300 seguidores)	<i>Stories</i> : (perfil fechado/secreto) (alta classificação em grupos)/Publicações: 8.087	FACEBOOK (17.259 seguidores)	Fotos: 76.130 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 316 (sem classificação em grupos).

(conclusão)

CF	FACEBOOK (22.792 seguidores)	Fotos: 9.266 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 444	INSTAGRAM (4.757 seguidores)	<i>Stories</i> : 232 (alta classificação em grupos)/Publicações:
-----------	-------------------------------------	--	-------------------------------------	--

		(sem classificação em grupos)		3.477 (sem classificação em grupos).
CC	FACEBOOK (60.292 seguidores)	Fotos: 51.077 (baixa classificação em grupos)/Vídeos: 413 (sem classificação em grupos)	INSTAGRAM (28.800 seguidores)	Stories: 393 (alta classificação em grupos) Publicações: 2.749 (sem classificação em grupos).

Fonte: elaborado pelo autor.

Devido à sua relevância, inicialmente, minha intenção era olhar primeiro para os perfis das nove escolas no *Facebook*, ou seja, familiarizar-me e conhecer as fotos e os vídeos publicados. No *Facebook*, é possível criar “álbuns”, agrupando fotos com temas em comum, e, portanto, passei a realizar algumas sistematizações, tendo em conta principalmente os agrupamentos de fotos realizados a partir desses álbuns.

Iniciei esse processo de sistematização das fotos no *Facebook* com a escola primeira colocada no *ranking* de 2019, a OEFB. No entanto, ao analisar primeiramente os álbuns no *Facebook*, notei que, dentre o total de 7.600 fotos nos álbuns do perfil da escola, 1.346 estão no álbum “Instagram Photos” e 2.614 no álbum “Fotos da linha do tempo”. São 3.960 fotos, mais que a metade do total, em álbuns genéricos que não me dizem muito em relação a algum tema ou critério para agrupamento ou classificação, e ainda, possuem fotos repetidas do próprio *Instagram*. Desse modo, percebi que os álbuns de fotos do *Facebook* possuem baixa classificação em grupos, dificultando a análise, devido, principalmente, à grande quantidade e baixa classificação dentro da plataforma *on-line*.

Não obstante, reiterando a sua importância, decidi continuar olhando para o *Facebook*, mas, agora, tendo como foco apenas os vídeos, que apresentam uma quantidade menor de publicações. Passei a notar que, além do próprio conteúdo audiovisual, os vídeos possuem um espaço em que há elementos textuais, e, na grande maioria das vezes, os títulos dos vídeos apontam exatamente o conteúdo de cada um, tornando mais simples o trabalho de comparação entre eles. Decidi, portanto, compilar e analisar os títulos dos vídeos das escolas, publicados em seus perfis no *Facebook*, eventualmente assistindo também ao conteúdo audiovisual para compreender melhor as publicações.

Se o *Facebook* destaca-se como a mídia digital com o maior número de seguidores em oito das nove escolas selecionadas, o *Instagram* é a principal na IDB, que é a segunda colocada em todas as demais. Desse modo, decidi também olhar para o perfil das escolas no *Instagram*. Se analisar as fotos publicadas no *Facebook* mostrou-se como uma tarefa não

exequível, devido à baixa classificação dos álbuns e ao grande número de publicações, as publicações do *Instagram*, por sua vez, não possuem nenhuma espécie de classificação, constituindo-se como um espaço de alto número de publicações aleatórias, o que dificultaria o processo de sistematização desse material. No entanto, no *Instagram*, percebi a possibilidade de olhar para as *stories* agrupadas em grupos de *destaques* permanentemente fixados na página inicial dos perfis das escolas.

Em suma, no *Facebook*, observei a possibilidade e potência de analisar as publicações de vídeos. No *Instagram*, por sua vez, recorri aos grupos de *destaques* – altamente categorizados segundo temas específicos. Dessa maneira, enfim, passei a compor o material empírico desta pesquisa, com as chamadas dos vídeos do *Facebook* e o material divulgado nas *stories* fixadas na seção de *destaques* no *Instagram* das escolas.

Conforme mencionei no início deste capítulo, ao começar a entrar em contato com o material, optei por não selecionar nenhum critério *a priori* ao buscar entender como as referidas escolas se enunciam, já que a própria pergunta que orienta a pesquisa é propositalmente ampla. Assim sendo, realizei um momento de distanciamento de qualquer concepção (*pre*)*conceituosa* que pudesse ter a respeito das publicações. Passei a simplesmente descrevê-las, assisti-las e observá-las despretensiosamente, deixando que o material assumisse a centralidade do processo e eu pudesse tentar entender o que ele tem a me dizer, buscando por indícios do que poderiam ser recorrências nas publicações através do que enunciavam.

Após esse período de contato despretensioso com o material, algumas coisas passaram a chamar minha atenção e até a causar alguma irritação – e refiro-me à *irritação*, pois até então não imaginava que pudesse ser algo potente para a pesquisa, mas apenas algo *que incomodava*. Isso acontece quando me deparo com uma série de vídeos e *stories* de uma das escolas, em que me parecia que toda publicação precisava necessariamente da figura ou *emoji*⁴ no formato de um coração. Eram publicações que repetiam e ecoavam um tom demasiado afetuoso, sentimental, emotivo, carinhoso, enfim, que pareciam mobilizar sentimentos e questões emocionais. A partir dessa impressão, passei a analisar mais sistematicamente as publicações das escolas, e então percebi indícios do que poderia ser uma *repetição enunciativa*.

Entendo que as muitas repetições de sentimentos observados nos materiais, por mais que sugerissem uma circulação de expressões afetivas/emotivas, não eram suficientes para

⁴ *Emoji* é uma palavra derivada da junção dos seguintes termos em japonês: e + moji. Os *emojis* são ideogramas e *smileys* usados em mensagens eletrônicas e páginas da internet.

caracterizar um tipo de discurso operando na geração de sentidos para o que eu observava. Diante de tal constatação, mobilizava-me a acreditar que as enunciações observadas poderiam remeter à presença de discursos emocionais pautando boa parte das práticas do presente.

O movimento metodológico que realizei então foi o de buscar por indícios que explicassem a proliferação de demonstrações de afetos tanto por parte da comunidade escolar quanto por parte da instituição em relação a seus alunos. Do total de escolas, a grande maioria mantém, em suas mídias, uma certa informalidade ao tratar e ao abordar seus alunos. Apenas uma delas é um pouco mais formal em suas postagens, fato que não significa *a priori* não operar sobre os alunos com comportamentos de acolhida, estímulo ao sucesso, reforços positivos, apoio/suporte emocional etc. Enfim, percebendo essa mobilização emocional produzida na escola, decidi seguir investindo em rastrear essa possibilidade analítica.

4.2 Discursos emocionais

As enunciações que sinalizavam a presença de discursos emocionais nos materiais produzidos pelas escolas conduziram-me a aprofundar as leituras sobre o tema. Nesse momento, entrei em contato principalmente com a dissertação de Mestrado de Ciervo (2019) e as teorizações de Illouz (2007). Ao ler ambas as autoras, percebi que necessitava de muito mais elementos para poder identificar discursos emocionais em meus materiais. Era preciso amadurecer minha compreensão e entender o conceito que se apresentava para mim.

Segundo Illouz (2007), é possível pensar no presente como um estágio da Modernidade em que as emoções estariam sendo esvaziadas e instrumentalizadas, visando a valores neoliberais: a produção, o desempenho, o sucesso competitivo etc. Diante de tal entendimento, passei a refletir sobre o que eu observava de suporte e apoio dados aos estudantes por parte da escola. A proliferação enunciativa de afetos, que turvava enunciados emocionais, ao mesmo tempo em que mostrava a banalização das expressões como apoio, amor, reforço comportamental, entre outras, também colocava em evidência práticas competitivas que demandavam a preparação dos estudantes para enfrentarem situações de estresse geradas, por exemplo, pelas avaliações. Perceber isso me fez entender que os discursos emocionais constituem práticas complexas e vinculadas às de avaliação. Tal vínculo, segundo Silva, R. (2017), dar-se-ia pelo próprio currículo, que demanda políticas e a materialização de ações capazes de gerarem o que o autor denomina de *novas figuras subjetivas*.

Silva, R. (2017, p. 709), ao analisar o que denomina *emocionalização pedagógica*, identifica, entre outras práticas, a personalização de itinerários formativos, salientando que tal personalização pode, juntamente com outros atravessamentos, operar como “[...] alavancas para a aprendizagem”. Nesse sentido, comecei a entender que há uma dobradiça emocional operando sobre a escola, ou seja, o emocional tanto opera sobre os comportamentos, banalizando a potência dos discursos socioemocionais, quanto sobre resultados de rendimento individual, pois serve de suporte para o estímulo à performance na busca de bons resultados. Assim, o discurso emocional passa a adquirir cada vez mais relevância, e os enunciados que circulam nas mídias digitais das escolas seguem mostrando-se produtivos para uma análise.

Entendendo e assumindo que a educação socioemocional estaria inscrita em uma ordem maior e constitutiva do neoliberalismo e de um *capitalismo emocional* (ILLOUZ, 2007), pois trata-se de um discurso potente e presente, de distintas maneiras, nas escolas de hoje em dia, encaminho meus procedimentos de modo a buscar mais materiais em duas das escolas anteriormente citadas. O critério que utilizo para selecionar duas das nove instituições mais bem ranqueadas pelo Enem 2019 é a ocupação dos primeiros lugares do *ranking*. Ao fazer esse aprofundamento, não transformo as duas escolas em focos analíticos ou estudos de caso, mas as tomo como experiências possíveis entre outras que poderiam ser citadas.

Compilando as publicações de vídeos no *Facebook* e as *stories* agrupadas nos destaques do *Instagram* de cada uma delas, encontrei 233 publicações nas quais identifiquei elementos que poderiam estar associados a um discurso emocional. Como estava lidando com publicações diferentes umas das outras, e ainda, advindas de mídias digitais com particularidades específicas, recorri a outras pesquisas que também utilizaram esse tipo de material, buscando inspiração justamente no sentido de como organizá-lo de modo que fizesse sentido e me ajudasse a explicitar os enunciados ali contidos. Grassi e Marques (2018), ao conduzirem um estudo cujo objetivo foi desenvolver estratégias de produção de conteúdo para uma marca de moda no *Facebook* e *Instagram*, elaboraram uma tabela de análise de redes sociais que contempla as singularidades de cada plataforma, criando matrizes específicas e ricas em detalhes.

Com uma certa dose de criatividade (ZILIO, 2020), inspirei-me na pesquisa dos autores e criei dois quadros que pudessem descrever todas as informações que julguei relevantes diante do meu objetivo de pesquisa. Desenvolvi um quadro específico para cada mídia digital de cada escola, de modo a sistematizar as 233 publicações selecionadas. Assim, a seguir, o Quadro 4 expõe como organizei esse material, com algumas das transcrições e/ou descrições que realizei.

Quadro 4 – *Stories do Instagram*

Escola: ASC/Mídia digital: Instagram		Grupo analítico: Discursos Emocionais	Conteúdo: <i>Stories</i> permanentes fixadas nos compilados/destaques do perfil da escola	Período das publicações: 2019 - 2020	
Identificação	Elementos da story	Conteúdo	Ano	Palavras em destaque	Observações/Notas
IGASC#1	texto (transcrição)	É hoje! <u>Vai ser muito especial.</u> CAMPANHA VOVÔ ASC. <u>Vamos levar amor e alegria a um idoso!</u>	2019	especial - amor - alegria	Projeto beneficente que envolve alunos e idosos de asilos da região.
	foto (descrição)				
	vídeo (descrição)				
	boomerang (descrição)				
	ilustração gráfica (descrição)				
IGASC#2	texto (transcrição)	<u>A recepção dos nossos convidados é com muita alegria!!!</u>	2019	alegria	Projeto beneficente que envolve alunos e idosos de asilos da região.
	foto (descrição)				
	vídeo (descrição)				
	boomerang (descrição)	Vídeo em que idosa é recepcionada com muito entusiasmo por jovens dentro da escola			
	ilustração gráfica (descrição)				

Fonte: elaborado pelo autor.

Devido aos cinco formatos de mídia que identifiquei nas *stories do Instagram*, separei-os por cores, conforme explicitado no Quadro 4, em relação à(s) mídia(s) que estava(m) em cada uma das *stories*. Às vezes, como na publicação que identifiquei no referido quadro como IGASC#2, é possível haver a descrição, realizada por mim, de um vídeo, ao mesmo tempo em que há a transcrição de um texto que acompanha esse mesmo vídeo, na mesma publicação. Também foi incluído um campo para palavras-chave, e outro para observações gerais.

Quadro 5 – Vídeos do *Facebook*

Escola: OEFB / Mídia digital: Facebook		Grupo analítico: Discursos Emocionais	Conteúdo: título dos vídeos publicado pela escola no Facebook	Período das publicações: 2014 - 2020
Identificação	Chamada dos vídeos	Ano	Palavras em destaque	Observações/Notas
OEFB#1	A superfofa I.N.M., aluna do OEFB Baby, representa todos nós quando chega o fim da aula: <u>NÃO SE VÁ!</u> 😊❤️ E, aos poucos, vamos <u>matando a saudade das professoras e dos coleguinhas!</u>	2020	saudade	Relações afetivas entre alunos e professores.
OEFB#2	<u>A alegria está renovada</u> com a volta das nossas crianças às atividades presenciais. <u>Novos hábitos, novos cuidados, novo jeito de demonstrar carinho.</u> Novos aprendizados que são lições para toda a vida.	2020	alegria - cuidado - carinho	Escola como lugar de acolhimento e de lições para a "vida toda".
OEFB#3	Ô de casa! Fique em casa e estude em casa. Entregamos seus livros, porque cuidar da saúde vem antes de tudo. <u>E cuidar da comunidade OEFB é nossa prioridade.</u>	2020	cuidar - comunidade OEFB	Escola como um lugar de cuidado; escola como uma comunidade.

Fonte: elaborado pelo autor.

Para os vídeos do *Facebook*, no quadro que elaborei para analisar o material, reproduzi a descrição textual/chamada original dos vídeos, destacando palavras-chave, e quando julgo necessário, para contextualizar ou enriquecer a análise, acrescentei observações acerca do próprio conteúdo audiovisual publicado, ou, ainda, resumindo pontos centrais observados.

A partir destas publicações, pude identificar duas tendências ali presentes, que perpassam os discursos emocionais, tanto das duas escolas com as quais aprofundi e sistematizei as publicações, como, com exceção de uma (IDB), das outras que compõem o *Top 10* do Enem de 2019. Não separei as publicações ou excertos em categorias analíticas, pois, a despeito das narrativas empreendidas, o alvo final parece ser sempre o indivíduo, concebido como um vetor de desempenho, instigado a aprimorar continuamente seu *capital emocional*. No entanto, apesar dessa convergência teleológica das práticas observadas, os modos em que se engendram diferem, ainda que, por vezes, de modo sutil. Por isso, decidi pensar em *ênfases* dentro de uma perspectiva de preparação emocional: *práticas individuais e práticas externas ao indivíduo*.

Por *práticas individuais*, em termos gerais, entendo-as como, por exemplo, dicas, exercícios de relaxamento, mensagens motivacionais etc., que incitam o indivíduo a mobilizar internamente suas emoções de modo a administrá-las racionalmente, aprendendo a conviver com elas ou ainda a se conhecer melhor, também aprendendo a gerir sua própria vida, sua formação, somando ao seu currículo experiências que o estimulam a resolver problemas, a ser solidário e conseguir enfrentar momentos difíceis como aqueles que são demandados pelas avaliações. São competências individuais e emocionais constantemente associadas a comentários ou mensagens banais feitas nas mídias digitais das escolas, bem como em postagens realizadas pelas próprias escolas com a finalidade de preparar os estudantes para enfrentarem seleções e avaliações na escola e fora dela.

Ao que se refere às *práticas externas ao indivíduo*, compreendo-as como esforços de constituir um ambiente acolhedor, seguro, que visa ao suporte emocional dos alunos, em que o grupo e a sociabilização são protagonistas. Compreendo-as também como estando contempladas pelo currículo, não o formal, pois, para afirmar isso, precisaria dar conta de analisar outros tipos de materiais que não os que eu selecionei. Refiro-me aqui aos saberes do *currículo em ação*, ou seja, de um currículo que se dá nos muitos espaços da escola, e não somente naqueles previamente pensados e planejados. As práticas que chamo de externas manifestam-se principalmente através de discursos sobre a família, do incentivo às amizades dentre alunos, professores, funcionários das escolas, mas também agindo ao reforçar o vínculo dos alunos com os demais membros da comunidade em que estão inseridos, através de projetos de voluntariado ou ainda através de ações com ex-alunos ou ex-funcionários.

Ao encontrar evidências, as quais atribuo aos discursos emocionais, perpassando práticas expostas nas mídias digitais das escolas mais bem colocadas no Enem 2019, senti a necessidade de levantar uma pergunta de pesquisa mais específica. Os referentes *desempenho e avaliação de larga escala* já estavam postos quando selecionei meu material; o que surgiu como novidade foi a maneira como os *discursos emocionais* se sobressaem ao pautar as relações que aparecem nas mídias digitais. Portanto, a pergunta de pesquisa que me orientou até o final dessa investigação foi a seguinte: *como os discursos emocionais em evidência nas mídias digitais escolares se apresentam e se relacionam com a excelência reconhecida pelo Enem?*

O refinamento da pergunta de pesquisa levou-me também a atualizar meu objetivo geral, que, contemplando os discursos emocionais, ficou definido como: conhecer e problematizar como os discursos emocionais em evidência nas mídias digitais escolares se apresentam e se relacionam com a excelência reconhecida pelo Enem.

Para dar seguimento à esta pesquisa, a partir dos direcionamentos que o contato com o material permitiu-me realizar, percebi a necessidade de elaborar um investimento teórico que pudesse mostrar algumas articulações possíveis entre *desempenho*, *avaliação de larga escala* e *emoções*. Portanto, antes de discutir e teorizar especificamente a partir do meu material empírico, inicio o próximo capítulo, argumentando que a instituição escolar, ao ser demandada a produzir desempenho, auferido em avaliações de larga escala, acaba apropriando-se de técnicas e conhecimentos da *gestão*, que, por sua vez, pelo menos desde as décadas de 1920/1930, percebe a potência de mobilizar questões emocionais em prol de desempenho produtivo. A escola tida como de excelência hoje, portanto, assumiria para si técnicas e estratégias de uma típica empresa capitalista, dentre as quais, a gestão das emoções como um modo de aumentar a performance e a produtividade, seja de funcionários, seja de alunos.

Diante dessa contextualização, no item 5.1, passo a explorar as duas tendências identificadas nos discursos postos em circulação nas mídias digitais das escolas: *práticas individuais e práticas externas ao indivíduo*, sugerindo então que estas formariam uma espécie de *pedagogia emocional*. Isso não implica necessariamente dizer que se estaria abrindo mão do conteúdo, da grande exigência por estudo ou disciplina, mas o que vem a público com mais força é justamente o que mobiliza emocionalmente os sujeitos.

5 A ESCOLA/EMPRESA GESTORA DE EMOÇÕES E DESEMPENHO

Illouz (2007) sugere que, desde meados do século XX, temos nos tornado uma cultura *preocupada* com a vida emocional em um sentido filosófico, na medida em que cada era da história da filosofia teria sua preocupação específica. O termo *estilo emocional* é então empregado pela autora ao discorrer sobre como lidamos com nossos problemas, forjando técnicas – entenda-se linguísticas, científicas, interacionais – para compreender e gerenciar emoções.

Esse *estilo emocional* teria como eixo a *linguagem da terapia*, que, a partir do surgimento e da popularização da psicanálise freudiana, torna-se um novo conjunto de práticas culturais que passa a reorganizar as concepções acerca do *Eu*, da vida emocional e até mesmo das relações sociais. (ILLOUZ, 2007). Ainda que a psicanálise sempre pareceu estar interessada em *dissecar a vida emocional*, segundo Illouz (2007), ela teria como vocação primária remodelá-la.

Essa preocupação com a vida emocional teve com um de seus efeitos borrar as tradicionais fronteiras entre a esfera pública, tradicionalmente na Modernidade compreendida como burocrática e racional, e a esfera privada, o lar da vida emocional por excelência. (ILLOUZ, 2007). Como consequência disso, a autora argumenta que o *Eu* privado até então nunca havia sido alvo central das descobertas e valores das esferas econômicas e políticas. Esse cenário, em que os discursos e as práticas emocionais e econômicas mutuamente constroem e modificam umas às outras, é denominado por Illouz (2007) *de capitalismo emocional*.

A Administração enquanto *disciplina*, corpo especializado e sistematizado de conhecimento, surge por volta do início do século XX, impulsionada pelas demandas por uma gestão mais eficiente, necessária para a racionalização da produção fabril, intensificada a partir do advento dos processos de industrialização que vinham ocorrendo nos séculos anteriores com a Revolução Industrial. O racionalismo cartesiano havia atingido seu apogeu no século XVII, dando forma a um paradigma que substituiu a tradição pela razão que fora sendo aplicado às ciências naturais e sociais. No entanto, nesse período, o trabalho era um campo que ainda não tinha sido alvo da racionalização até que, finalmente, ocorreu o advento da Escola de Administração Científica ou Escola Clássica. (MOTTA, 2013).

No entanto, de acordo com Colossi (1978), diversos autores apontam que a busca pela eficiência máxima desencadeou uma *desumanização do trabalho*, e os trabalhadores eram vistos apenas como meras peças de uma grande máquina; época da história da Administração

que ficou conhecida como *Engenharia Humana*. Ao decorrer do tempo, os estudos organizacionais passaram a explorar como essa abordagem em relação às pessoas é limitada, na medida em que se entende o ser humano como não controlável e não previsível, ao contrário de como a abordagem científica havia pressuposto. (MOTTA, 2013).

Nas décadas de 1920/1930, ocorreu o que Safatle (2020) chama de *humanização da empresa capitalista*: a criação de uma zona intermediária entre técnicas de gestão e regimes de intervenção terapêutica. Essa fusão dos repertórios do mercado com as linguagens do *Eu* permite então uma mobilização afetiva no interior do mundo do trabalho. (SAFATLE, 2020; ILLOUZ, 2007). Segundo Motta (2013), os estudiosos das organizações foram percebendo os limites da regra e do controle burocrático como formas de regulação social, dando luz a outros aspectos ligados à motivação e à afetividade humana.

A partir desse momento, iniciou-se um movimento conhecido na história como *Abordagem Humanística da Administração*, que ocasionou uma revolução conceitual: a transferência da ênfase na tarefa e estrutura organizacional para a ênfase nas pessoas que participam da organização. O homem e os grupos sociais passam a ser alvo de estudos e problematização, e aspectos formais e técnicos dão espaço a aspectos psicológicos e sociológicos. (CHIAVENATTO, 2004).

Nessa época, por volta dos anos 1920, os gestores estavam solicitando ajuda para os psicólogos com o intuito de investigar problemas relacionados à disciplina e à produtividade dentro das corporações. Foram os psicólogos clínicos, muitos influenciados pelas teorizações freudianas, que haviam tido sucesso em ajudar soldados traumatizados pela Primeira Guerra Mundial, mobilizados pelas corporações para ajudar na elaboração das diretrizes dessa nova tarefa da gestão de *abordagem humanística*. (ILLOUZ, 2007).

O principal componente da abordagem humanística é o que ficou conhecido como a *Escola das Relações Humanas*, surgida a partir do famoso Experimento de Hawthorne, ocorrido entre 1927 e 1933 na General Electric dos Estados Unidos, conduzido pelo psicólogo Elton Mayo. (COLOSSI, 1978). Inicialmente concebido para investigar a influência de fatores externos na produtividade dos funcionários, tais como iluminação ou o tempo dos intervalos, o experimento teve resultados inesperados. Mesmo quando os fatores externos eram intencionalmente dispostos de modo a, em tese, prejudicar o desempenho dos trabalhadores, a produtividade aumentava consistentemente desde que os pesquisadores de Harvard passaram a estar presentes na empresa.

Os resultados interpretados acerca dessa fase inicial do experimento ficaram conhecidos como *Efeito Hawthorne*, ou seja, o fato de os trabalhadores saberem de seu

monitoramento e a conseqüente comunicação com os pesquisadores levou-os a considerar que a empresa estava preocupada e interessada em melhorar as suas condições de trabalho. Portanto, eles passaram a produzir mais independentemente das condições externas.

Esses resultados chamaram a atenção para questões afetivas, pois o principal fator relacionado ao aumento de produção era a observação dos pesquisadores e a consciência de se estar sendo observado. (MOTTA, 2013). Conforme aponta Illouz (2007), ainda que acidentalmente, Mayo acabou deparando-se com a importância das emoções, da família e dos laços afetivos na medida em que se descobre que são fatores que aumentam a produtividade dentro das corporações.

Com o passar do tempo, o comportamento emocional torna-se tão central no pensamento econômico que, quando a noção de *Inteligência Emocional*, cunhada pelo psicólogo estado-unidense Daniel Goleman, surge nos anos 1990, ela passa a rapidamente tomar lugar de destaque na gestão das organizações norte-americanas. (ILLOUZ, 2007). Em seu *best-seller Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*, publicado pela primeira vez em 1995, somos logo avisados no prefácio:

A consciência das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo. Partindo de casos cotidianos, Daniel Goleman mostra como a incapacidade de lidar com as próprias emoções pode minar a experiência escolar, acabar com carreiras promissoras e destruir vidas. O fracasso e a vitória não são determinados por algum tipo de loteria genética: muitos dos circuitos cerebrais da mente humana são maleáveis e podem ser trabalhados; portanto, temperamento não é destino. Utilizando exemplos marcantes, Goleman descreve as cinco habilidades-chave da inteligência emocional e mostra como elas determinam nosso êxito nos relacionamentos e no trabalho, e até nosso bem-estar físico. Pais, professores e líderes do mundo dos negócios sentirão o valor desta visão arrebatadora do potencial humano. (GOLEMAN, 2012).

Illouz (2007) argumenta que esse livro e o conceito de *Inteligência Emocional* teriam contribuído significativamente para a configuração das emoções em uma forma de capital, articulando também uma linguagem do *Eu* na mensuração desse capital, criando ferramentas de classificação do comportamento emocional e falando das emoções enquanto uma competência. Do mesmo modo que o *QI* serviu para classificar as pessoas no exército e no local de trabalho de modo a incrementar a produtividade, a *Inteligência Emocional* converteu-se em um instrumento de classificação no trabalho, usada para controlar, prever e aumentar a performance. (ILLOUZ, 2007).

Em suma, o argumento central de Illouz (2007) é que o século XX caracteriza-se por ser uma época em que as emoções passam a adquirir centralidade, tornando-se, em termos filosóficos, a grande preocupação de nossa cultura. Esse processo teria se iniciado com a

popularização da psicanálise freudiana e do estilo emocional que enseja, caracterizando-se como uma linguagem emocional e terapêutica, preocupada em racionalizar, mensurar e, assim, instaurar um novo modo de se falar e pensar sobre a vida emocional, que até então era um espaço privado, dotado até mesmo de uma dose de irracionalidade, mas que agora passa a ser problematizada e discutida a partir de um aparato de ferramentas conceituais, teóricas e racionais.

A progressiva fusão das *linguagens do Eu* com os repertórios do mercado durante o século XX é o que daria forma, segundo Illouz (2007), a uma espécie de capitalismo emocional. Na cultura desse capitalismo, as emoções tornam-se entidades a serem avaliadas, mensuradas, discutidas e commodificadas. “O capitalismo emocional atribui às transações econômicas uma atenção cultural sem precedentes à gestão linguística das emoções, fazendo-as o foco de estratégias de diálogo, reconhecimento, intimidade [...]” (ILLOUZ, 2007, p. 221).

A partir, principalmente, das teorizações de Illouz (2007), foi possível perceber, a grosso modo, a fusão entre as emoções e o pensamento econômico e empresarial. Isso interessa aos fins desta dissertação na medida em que, segundo Silva, R. (2017), a partir dos estudos foucaultianos sobre a biopolítica, é possível examinar outra dimensão do neoliberalismo além daquela puramente econômica e política: “[...] o prolongamento da racionalidade econômica para campos não prioritamente econômicos”. (SILVA, R., 2017, p. 700).

Gadelha (2018) sugere que, na medida em que um *ethos empresarial* se desloca da empresa, com o advento do neoliberalismo, nas décadas de 1970/1980, ele passa a ocupar as demais organizações sociais, inclusive as educacionais. Mas não restrito às instituições, o *ethos empresarial* alastra-se também na instituição familiar, influenciando questões que dizem respeito às condutas individuais e às grupais, de modo que a *forma-empresa* e o mecanismo de concorrência se disseminam por toda a sociedade. (GADELHA, 2018). Tal fenômeno é denominado por diversos autores como *empresariamento da sociedade*, e, ao se referirem especificamente a temas educacionais, também é utilizado o termo *empresariamento da educação*.

A partir dos anos 1980, de acordo com Klaus e Hattge (2019), a empresa passou a ser celebrada como vetor dos progressos, das condições de prosperidade e provedora de empregos, ao mesmo tempo em que o Estado é apresentado como um peso, custoso, burocrático e ineficiente. Nesse contexto, inicia-se uma tendência de tornar a gestão pública mais parecida com a privada (*businesslike*), incorporando princípios empresariais, utilizando

de suas técnicas, critérios de qualidade e adotando um léxico uniforme – da competição, do *benchmarking*, *oneway*, *best practice* etc. (HENNEMANN, 2018). No contexto dessa *Nova Gestão Pública*, orientada a partir de uma reforma neoliberal na sociedade e na educação, é que são instauradas as avaliações de larga escala como tentativa de auferir e gerir a qualidade educacional, segundo a lógica de um Estado avaliador que supera aquela do Estado executor de até então. Nesse sentido, a implantação das políticas de avaliação de larga escala pode ser entendida como parte desse fenômeno de empresariamento da sociedade e da educação.

Klaus e Hattge (2019) sugerem que a lógica de concorrência, dos indicadores de desempenho, dentre outros métodos advindos da gestão privada, teria como missão reorganizar as instituições, mas que acaba por modificar radicalmente os sentidos do que se entende por *público*, *interesse geral* ou *coletivo*. As autoras, a partir das teorizações de Simons e Masschelein a respeito da escola enquanto espaço de *tempo livre*, entendem que as crenças e práticas gerenciais fariam parte da história dos renovados esforços de tentar tirar da escola essa que seria sua função essencial, ao tentarem tornar o tempo livre produzido por ela em novamente produtivo – o que, inevitavelmente, produz desigualdades e ataca o caráter democrático do escolar. (KLAUS; HATTGE, 2019). Silva, R. (2017) ratifica esse argumento ao afirmar que a competitividade, a responsabilização individual e o declínio da função pública da escolarização seriam sintomáticos de um modelo de sociedade neoliberal, que preconizam que a escola deveria ser gerida tal qual uma típica empresa capitalista.

Percorrendo e retomando a linha argumentativa que venho apresentando nesta seção, começo discorrendo sobre a centralidade que as emoções assumem no século XX, e, ao se misturarem com discursos empresariais e econômicos, acabam gerando efeitos na vida social e na cultura. Enfatizo que a ciência administrativa acaba apropriando-se das *linguagens do Eu*, instrumentalizando e comodificando as emoções de modo a extrair mais desempenho produtivo. A escola, por sua vez, inserida num amplo contexto de empresariamento da sociedade e da educação, acaba por adotar também princípios e técnicas da gestão privada, já que dela é exigido desempenho de aprendizagem em avaliações estandardizadas de larga escala.

Assim sendo, creio fazer sentido que escolas de alto desempenho nessas avaliações mobilizem estratégias de gestão das emoções, tais como as empresas capitalistas têm realizado desde os anos 1920/1930. Entendo que a articulação entre desempenho, avaliação de larga escala e as emoções encontra-se aí, nas práticas de uma escola atravessada por um *ethos empresarial*, da qual se exige desempenho e resultados, adotando, para atingi-los, técnicas da gestão centradas na vida emocional e afetiva dos alunos. O desempenho escolar seria, então –

e assim suponho – o objetivo final das instituições escolares em um cenário de comodificação e instrumentalização das emoções sob um paradigma neoliberal de organização política, social e educacional.

As hipóteses que trago até aqui são influenciadas pela análise acerca do que as escolas fazem circular em suas mídias digitais, no entanto, no campo dos Estudos do Currículo, já se pode perceber indícios dessa educação escolar que privilegia as emoções, que, dentre suas diretrizes, aponta diretamente algumas relações entre emoções e desempenho. Conforme destaca Ciervo (2019), as *competências*, enquanto conceitos centrais para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja difusão teria ocorrido através de um conjunto de organizações, privadas e públicas, destacando-se o Instituto Ayrton Senna (IAS), seriam compreendidas como *alavancas de aprendizagem*.

Ao assentar as bases que me permitem articular *emoções, desempenho e avaliação de larga escala* na escola e na educação, agora volto meu olhar para o detalhe. No item que segue, passo a trazer reflexões e teorizações a partir das práticas individuais e das práticas externas ao indivíduo, inseridas nos discursos emocionais que identifico nas mídias digitais das escolas mais bem colocadas no Enem 2019, que, enfim, levam-me a pensar em uma *pedagogia emocional*.

5.1 Pedagogização emocional na escola: práticas individuais e práticas externas ao indivíduo


*“Diante de tempos desafiadores, devemos direcionar os nossos olhares para atitudes que nos auxiliem a rever valores e elevar a compreensão de que, **quando cuidamos do outro, estamos a cuidar de nós mesmos**. Assista à mensagem de autoconhecimento que a equipe do Serviço de Orientação Psicopedagógica compartilha conosco neste momento!”* (Chamada de vídeo publicada no Facebook da escola ASC em 2020).

Quando cuidamos do outro, estamos cuidando de nós mesmos. Nada define tão precisamente o tom e a abordagem das escolas no modo em que se enunciam sobre emoções em suas mídias digitais: pensar no outro apenas se justifica na medida em que beneficia o indivíduo. Ainda que os discursos possam, por vezes, enfatizar aspectos ligados à coletividade, promovendo sociabilização, fortalecendo laços afetivos, é o indivíduo individualista, capaz de promover resultados para si mesmo e, conseqüentemente para as instituições, que segue sendo exaltado e alvo de intervenções diversas.

O Quadro 6, que apresento a seguir, expõe, de modo claro e objetivo, a ênfase nas *práticas individuais* que perpassa os discursos emocionais, e, desse modo, são essas práticas que analisarei primeiro.

Quadro 6 – Práticas individuais I

Quer saber como a C. passou em primeiro lugar em Medicina na Ciências Médicas - MG?

 **Assista ao vídeo e conheça a história da C.**, que mostrou pra todo mundo que com uma preparação sólida é possível chegar longe.

(Chamada de vídeo publicado no Facebook da escola B, em 2019)

*O nosso aluno F. B. veio dar mais uma dica de campeão. Sabe aquele filme ou livro que você esperou o ano todo para ler? Pronto, agora é o momento de curtir o momento, fazer o que você gosta e **se preparar mentalmente para o Enem. Acredite em si mesmo!***

Acompanhe nossas redes sociais e fique de bem com o #Enem!!

(Chamada de vídeo publicado no Facebook da escola OEFB em 2014).

Para você que também está no mesmo processo e está tentando, com muita garra e com muita força para tentar ser aprovado, continue, porque o que você precisa mesmo para ser aprovado é muito foco e apoio.

(Transcrição da fala de um jovem recém aprovado em vestibular para Medicina em vídeo, publicado em formato de *story* no Instagram da escola C, em 2017).

Fonte: elaborado pelo autor.

Nessas publicações, aparece uma estratégia das escolas em utilizar alunos bem-sucedidos em avaliações como o Enem ou vestibulares concorridos, para darem dicas para alunos mais novos ou ainda para o público em geral, que possam visitar as páginas *online*. Percebe-se aí a tentativa de inculcar no imaginário coletivo um ideal de *aluno de sucesso*, expondo aquilo que se espera deles. É interessante ainda que uma das escolas preparou uma série de vídeos, intitulada *Dicas de Campeão*, em que a retórica dos mitos e heróis tem um apelo emocional e funciona para que se disseminem a cultura e os valores dentro de uma

instituição, deixando claro quem são aqueles que estão no topo da hierarquia e assumem posições de *status* e prestígio. (PALACIOS; TERENCEZZO, 2016).

No entanto, o principal motivo para que esses excertos estejam incluídos nestes das *práticas individuais* é a fala de alunos sobre a importância de preparar-se mentalmente,⁵ acreditar em si mesmo, ter foco, garra e força. Nota-se aqui, e isso se repete frequentemente no material empírico, que o foco das *dicas* está direcionado a questões emocionais, como se, para ser aprovado, é necessário apenas acreditar em si mesmo, ter garra ou foco. No entanto, é óbvio que uma dose imensa de estudo disciplinado, um grande dispêndio de horas em frente aos livros, são condições obrigatórias para ir bem em qualquer avaliação concorrida. Não acho que a escola simplesmente ignore tais fatores, mas prefere expor apenas um dos lados, deixando questões do conteúdo e do estudo em um papel coadjuvante em suas mídias digitais.

Silva, R. (2017), a partir das teorizações do filósofo sul-coreano Byung Chul-Han, argumenta que, nas formas de regulação da vida que o regime neoliberal engendra, as emoções passam a ser encaradas como recursos para incrementar a produtividade e o rendimento, argumento similar aos de Illouz (2007), aos quais me detive por mais tempo na introdução deste capítulo. Silva, R. (2017, p. 705) ainda enfatiza que: “Ao servir-se das emoções e privilegiar a dimensão da liberdade, as novas formas de subjetividade derivadas do neoliberalismo tornam-se ‘emocionalizadas’, fabricando certo imperativo da emoção”. O que me instiga a pensar que, talvez, o protagonismo dos discursos emocionais, ao tratarem de técnicas para aprovação, seja um reflexo da emocionalização das subjetividades neoliberais, lembrando que, ao se tratarem de mídias digitais abertas ao público, é natural que as escolas escolham aquilo que tem um maior apelo junto aos internautas que não fazem parte necessariamente da comunidade escolar em questão.

Esses são fatores que fortalecem as teorizações que trago na introdução deste capítulo, sobre a escola hoje agindo sob um *ethos empresarial*, nos meandros de um capitalismo emocional (ILLOUZ, 2007), na medida em que se instrumentalizam emoções em prol de desempenho, ao mesmo tempo em que se escolhe colocar sob os holofotes a ênfase no emocional, possivelmente para se promover e atrair potenciais alunos/clientes, sugerindo um

⁵ Sobre a expressão “preparar-se mentalmente”, utilizada pelo aluno no excerto destacado, cabe um breve esclarecimento sobre porque estou tratando dessa dica também como sendo de caráter emocional. Segundo Pereira (2020), saúde mental e saúde emocional estão fortemente relacionadas, servindo como alicerce ou complemento uma a outra, pois, se alguma delas não está bem, a outra provavelmente será negativamente afetada. Isso se daria, pois uma pessoa com problemas de saúde mental não consegue lidar de modo satisfatório com os sentimentos e emoções inerentes ao dia a dia. E ainda, o desequilíbrio emocional, muitas vezes, pode levar ao declínio da saúde mental. (PEREIRA, 2020).

comportamento motivado por uma racionalidade empresarial e econômica ao lidar com as emoções de modo geral.

Desdobrando as *dicas* que evidencio no Quadro 6, as quais reflito e teorizo ao perceber a ausência de aspectos relacionados ao *estudo*, no Quadro 7, a seguir, fica explícito como o enfoque emocional é intencionalmente colocado em destaque, talvez por ser mais facilmente assimilável por um número grande de pessoas ou, ainda, porque enfatiza valores de nosso tempo, como a capacidade de superação, autodeterminação, força etc.

Quadro 7 – Práticas individuais II

Ah eu acho que além de muito estudo você deve ter confiança em si mesmo e em seu trabalho.

(Transcrição de fala de jovem egresso do OEFB em vídeo, publicado no formato de *story* no *Instagram* da escola, em 2014).

Fonte: elaborado pelo autor.

Aqui, é possível observar a fala “além do estudo”, ou seja, não parece um indício de que o ensino conteudista tenha sido superado, mas que se faz necessário ir além dessa lógica tradicional, pois, ao se pensar num ambiente de alta competitividade, *estudar muito* seria um requisito básico, e não um diferencial. Silva, R. (2017), ao chamar a atenção para a *curricularização emocional*, apoiado em teorizações críticas sobre o currículo, afirma que o currículo tem sido ajustado ao perfil dos estudantes, que cada vez mais buscam ampliar as suas competências socioemocionais. Produzir análises sobre tais práticas possibilita ver que o currículo pode ser lido de forma multifacetada ou, ainda, a partir de distintos modelos de racionalidades políticas. Não irei, neste momento, desdobrar tais racionalidades, mas sugiro a leitura do trabalho do autor para quem deseja o aprofundamento das discussões de currículo. Aqui, limito-me a chamar a atenção para o cenário de investimento na preparação e no apoio psicológico, que parece ser uma estratégia que oferece uma vantagem competitiva importante para os alunos público-alvo dessas escolas.

De fato, pesquisas da área da Neuropedagogia enfatizam que a missão da escola não deveria ser focada apenas no desenvolvimento intelectual dos alunos, mas que também deveria prestar atenção ao desenvolvimento socioemocional. Isso se deve às descobertas das neurociências acerca do processo de aprendizagem e ao grande impacto que as emoções nele exercem. (FONSECA, 2016).

As emoções conferem, portanto, o suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelas formas de processamento de informações mais humanas, verbais e simbólicas. É nas emoções que o processamento de informação humano se distingue do processamento de informação dos computadores, que a processam, analisam, armazenam, categorizam e classificam com mais velocidade e eficácia. (FONSECA, 2016, p. 369).

Nota-se que, a partir do que venho discutindo neste capítulo, tanto a partir da materialidade empírica quanto das teorizações de outros autores que me auxiliam a refletir, é possível perceber o entrelaçamento das escolas com uma racionalidade econômica e empresarial que busca desempenho, ao mobilizarem uma linguagem emocional em suas mídias digitais. Se, para essas escolas, os principais parâmetros do desempenho são as avaliações de larga escala, mais notadamente o Enem, assim como vestibulares concorridos, cabe também lembrarmos o que eles mensuram: *aprendizagem*. Se, conforme os estudos de Mayo, descobre-se que as emoções são fundamentais para a produtividade fabril (MOTTA, 2013), quando falamos em produtividade para a escola, falamos sobre aprendizagem. As emoções não são entidades neutras e vazias de significado. Conforme Illouz (2007), elas não são ação *per se*, mas a energia que as motivam. Assim, as emoções seriam um suporte que nos leva a mobilizarmos na direção de nossos objetivos e anseios, seja o operário que precisa produzir mais peças, seja a escola, quanto a produzir mais aprendizagem.

Anunciando a centralidade das emoções nas práticas promovidas pelas escolas em suas mídias digitais, assim como sua associação com o aumento de produtividade, encontra-se aí, também em meio a esses processos, uma *linguagem da aprendizagem*, sobre os quais autores como Biesta (2017) têm nos alertado. A educação, a partir de meados do século passado, vinha inserindo-se numa lógica de aprendizagem, em oposição a uma de ensino (ENZWEILER, 2017), esmaecendo uma educação que visaria à formação, assim como à figura do professor e a escola enquanto espaço de transmissão de um conhecimento comum. (SCHERER, 2017). Os moldes de produção do capitalismo contemporâneo, os quais instrumentalizam e comodificam questões afetivas e íntimas ao trazê-las para o âmbito público e assim submetê-las a intervenções diversas segundo uma racionalidade econômica e empresarial, estariam, portanto, alinhados a essa centralidade da *linguagem da aprendizagem* que tem sido observada na educação contemporânea.

Interessante destacar que, embora aprendizagem possa remeter, no contexto da escola, a conteúdos como os de física, matemática, português, entre outros, nos materiais que são publicizados pelas escolas, a lógica das competências emocionais enquanto *alavancas de aprendizagem* (SILVA, R., 2017) ganha evidência, destacando os indivíduos como

vencedores na disputa com os outros e consigo mesmos. É um mérito destacado como resultado do esforço individual, ainda que, por vezes, associado a enunciados coletivistas, colocado a serviço de um projeto de vida maior que serve de motor para o próprio sucesso.

Quadro 8 – Práticas individuais III

O M. tinha um sonho. Agora ele é 1º do Brasil no ITA! 🍀🥳 [...] #RumoAoInfinito

(Chamada de vídeo publicado no *Facebook* da OEFB em 2020).

Na vida, é preciso ter projetos, objetivos e sonhos. E sonhar com a Medicina é um projeto de vida. De salvar vidas, como fazem os alunos OEFB no Projeto OEFB MED IPREDE UFC. 1º do Brasil no ITA, no IME e no ENEM e 1º em Medicina UFC.

(Chamada de vídeo publicada no *Facebook* da OEFB, em 2018).

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 8, vemos a recorrência da alusão ao *sonho*. Ainda que não se trate especificamente de uma emoção, o sonho traz à tona emoções que, por sua vez, incitam os indivíduos a ações motivadas. Desse modo, entendo o *sonhar* como do âmbito das práticas individuais e dos discursos emocionais, já que se trata do lúdico, do íntimo, sendo instrumentalizado para finalidades de aprovação em vestibulares, por exemplo, conforme o primeiro dos dois excertos anteriormente citados. Associar *sonho* com aprovação no vestibular caracteriza-se, ao meu entender, como uma estratégia de direcionar o *coração* do indivíduo para que ele sonhe com o que a instituição demanda – o que fica bem claro nesse excerto.

Quando falamos sobre nossos sonhos, são mobilizados sentimentos e emoções diversas, diferentemente de quando nos referimos às nossas metas, planejamentos e/ou objetivos, que remetem a uma esfera mais *racional*. No segundo excerto exposto anteriormente, é mencionado que é preciso ter projetos, objetivos e sonhos, no entanto, é o sonho que é mais destacado. O sonho de passar em Medicina é o *sonho de salvar vidas*, deixando em segundo plano o conhecido fato de que, tradicionalmente, os cursos de Medicina são os mais concorridos do Brasil, demandando excelentes resultados para o ingresso, e, ainda, são os que possuem ótimas perspectivas profissionais e financeiras.

Em suma, ao mobilizar o sonho, ambos os excertos destacados parecem apontar para uma instrumentalização afetiva dos indivíduos de modo que estes se mobilizem a desejar e a

estarem motivados para o que a escola tem como objetivo – nesses casos, a aprovação em vestibulares concorridos ou o bom desempenho no Enem.

Através das *práticas individuais* que venho discutindo aqui, confirmo que, a partir do que articulo no início deste capítulo, as emoções seriam mobilizadas dentro da escola segundo uma lógica de aumento de desempenho dos alunos. Isso ressoa com aquilo que Illouz (2007) apresenta como um *capitalismo emocional*, paradigma tal em que os discursos emocionais e os econômicos passam a moldar uns aos outros, borrando suas fronteiras mutuamente. A partir dessas *práticas individuais* – que provocam os alunos a olhar para dentro, a fazer exercícios de introspecção, a buscar motivação, a refletir sobre seus sonhos, para assim maximizar seu capital emocional e aumentar a produtividade segundo as demandas da escola –, é que passo a perceber a presença de uma espécie de pedagogia emocional.

Quadro 9 – Práticas individuais IV

É muito importante o quanto nos conhecemos e compreendemos, mas existe algo que é ainda mais: **amar a nós mesmos**.

(Ilustração gráfica com mensagem do Serviço de Orientação Pedagógica da ASC, publicada no formato de *story* no *Instagram* da escola em 2019).

O incentivo de hoje é do professor S. C., de Sociologia. **Tranquilidade é a dica do professor**. #EnemIDB2018 #trajetóriasbrilhantes

(Chamada de vídeo publicada no *Facebook* da CO, em 2020).

Jovem comemorando o ingresso em universidade, pintada com o nome da instituição e do curso escolhido, vestindo camiseta da escola GF em que se destacam os dizeres: “GF COMPROVA/para **EMOCIONAR, PREPARAR E APROVAR**.”

(Descrição de foto publicada no *Instagram* da escola em formato de *story*, em 2018).


1º LUGAR DO BRASIL NO ENEM PELA 6ª VEZ. **A paixão por aprender** muda o mundo. ADMISSÃO 2021: INSCRIÇÕES ABERTAS.

(Ilustração gráfica com mensagem da B, publicada no formato de *story* no *Instagram* da escola, em 2020).

Fonte: elaborado pelo autor.

Nas *práticas individuais*, foi possível observar a ênfase em sugerir que, além de estudar, ou alguma outra dica ou estratégia que remetam ao paradigma de um ensino tradicional conteudista, é preciso *mobilizar-se internamente*, gerenciando as emoções para ter melhores resultados. Aliada aos discursos dessa pedagogia emocional agindo através de práticas individuais, é possível notar também, no material empírico, a tendência de um discurso coletivista que preza a família, a comunidade escolar e as amizades. Na medida em que essas relações afetivas e emoções são esvaziadas, *práticas externas ao indivíduo* passam a ser instrumentalizadas com fins de aumento de desempenho pelas escolas, observando-se aí também outra tendência dessa pedagogia emocional, que se utiliza de questões afetivas grupais, o que é possível observar no Quadro 10, em que identifiquei *práticas externas ao indivíduo*, na medida em que algo do “lado de fora” parece estar acontecendo.

Quadro 10 – Práticas externas ao indivíduo I

<p><u>Fazemos acontecer, juntos. Além de conhecimento, compartilhamos afeto, carinho, respeito e gratidão.</u> <i>Aperte o play para conferir mais mensagens especiais dos nossos alunos.</i></p> <p>(Chamada de vídeo publicada no <i>Facebook</i> da ASC, em 2020).</p>
<p><i>O Enem está chegando. <u>Neste momento de ansiedade e expectativa, reunimos alguns de nossos alunos e criamos um vídeo especial para aqueles que farão a prova. Juntos, somos mais fortes. SOMOS TODOS UM!</u></i> </p> <p>(Chamada de vídeo publicada no <i>Facebook</i> da CSA, em 2020).</p>
<p><i>A você, estudante, todas as nossas homenagens neste dia especial. <u>Somos muito felizes em estar ao seu lado nesta jornada de aprendizados e descobertas!</u></i></p> <p>(Chamada de vídeo publicada no <i>Facebook</i> da ASC, em 2020).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Em termos de finalidades, ainda se percebe que essas *práticas externas ao indivíduo* são também uma forma de instrumentalizar questões afetivas – enfatiza-se, no primeiro excerto do Quadro 10, que, *juntos, fazemos acontecer*. Devido ao contexto de alta competitividade nessas escolas, infiro que esse “fazer acontecer” poderia ser traduzido por algo como: vamos juntos fazer você passar no Enem, ou algo do gênero. Já no segundo

excerto, a ligação entre questões afetivas da ordem do coletivo com o Enem é mais explícita, pois a escola propõe-se a ficar junto dos alunos no momento do exame, pois, juntos, são mais fortes; é o suporte emocional operando através de práticas externas ao indivíduo. No terceiro excerto do Quadro 10, o que chama à atenção é que parece estar posto que a escola está feliz em estar ao lado de seus alunos, porém, restritamente, em sua trajetória de descobertas e aprendizados.

No sentido da mobilização do grupo em prol de resultados individuais, Ciervo (2019) aponta que o Instituto Ayrton Senna (IAS), por meio de seus projetos, promove ações educativas através de uma matriz holística cujo foco pedagógico é direcionado para o *indivíduo e suas possibilidades de aprendizagem*, mas, assegurando que estes sejam capazes de solucionar também problemas de *maneira colaborativa*. (CIERVO, 2019), explicitando o que parece ser essa ênfase na sociabilização e no discurso coletivista, mas que, ao fim, visa ao fortalecimento emocional do indivíduo para que, então, suas capacidades de aprendizagem possam ser otimizadas.

A escola ASC, por sua vez, também possui projetos de intervenção social com foco no coletivo, colocando os alunos em contato direto com a comunidade em que estão inseridos, promovendo sociabilização e estabelecimento de laços afetivos. Assim, ecoam-se as diretrizes da BNCC, que prezam pelo desenvolvimento de competências socioemocionais segundo uma formação holística dos sujeitos. (CIERVO, 2019).

Quadro 11 – Práticas externas ao indivíduo II

*Uma retrospectiva para lá de especial, **cheia de carinho e emoção**. O projeto VVASC **leva solidariedade e amor a muitos vovôs e vovós, proporcionando dias de muita felicidade!** Em 2020, não será possível realizar o projeto da forma como estamos acostumados, **com muitos abraços**, mas essa história continuará a ser escrita. **Mesmo remotamente, continuaremos de mãos dadas em mais uma missão!***

(Chamada de vídeo publicada no Facebook da ASC, em 2020).

Fonte: elaborado pelo autor.

Este projeto da escola acontece anualmente e tem como propósito levar as crianças e jovens da instituição para conhecer idosos em asilos da região de cada unidade da instituição, e, quando possível, também são realizados eventos recreativos e/ou culturais no interior da escola. Há diversos vídeos e registros fotográficos desses eventos, envoltos em um clima de

bastante festividade e animação. É notório como a escola dedica-se a esse projeto, tanto em sua realização quanto na divulgação nas mídias digitais.

Quadro 12 – Práticas externas ao indivíduo III

*ASC DO BEM. Hoje foi **dia de diversão com as crianças da Creche AB!***

(Transcrição de texto disposto sobre uma fotografia em que aparecem crianças da escola interagindo e brincando com outras crianças de uma creche pública; postada em formato de *story* no *Instagram* da ASC, em 2019).

Fonte: elaborado pelo autor.

Ambos os excertos expostos nos Quadros 11 e 12 apresentam dois projetos dirigidos para ações solidárias, realizadas fora dos muros das escolas. No contexto neoliberal de uma escola empresariada, parece fazer sentido investir nesse tipo de iniciativa, pois acredita-se que competências gestoras e empresariais também são formadas no contato com problemas sociais ou por meio de uma ação de sensibilização que exige desenvolvimento de empatia. Cada vez mais, as escolas estão adentrando as práticas sociais com vistas à formação de estudantes capazes de resolver problemas. Os jovens, cada vez mais seduzidos por grandes causas, são mobilizados à solidariedade, fato que, por mais contraditório que possa parecer, não significa necessariamente pensar no outro. Conforme Illouz (2007), os psicólogos que precederam e abriram caminho para a *abordagem humanística* na Administração, mudando a ênfase das práticas e estudos das organizações, já haviam alertado que *qualidades morais* seriam atributos cruciais da personalidade produtiva. Safatle (2020) acrescenta que essa abordagem humanística foi fundada nos recursos psicológicos de uma engenharia motivacional na qual atributos como cooperação e comunicação transformam-se em dispositivos de otimização de produtividade.

No entanto, neste conjunto do material empírico, que passei a chamar de *práticas externas ao indivíduo*, estão também muito presentes os discursos sobre a família, o que talvez possa ser explicado pelo fato de que a *abordagem humanística* da Administração ajudou a importar categorias terapêuticas, alinhadas e influenciadas pela popularização da corrente psicanalítica freudiana no século XX, para dentro das organizações, sendo a família uma de suas categorias fundamentais. (ILLOUZ, 2007).

Na psicanálise freudiana, a família nuclear é o local privilegiado de origem do *Eu*, onde começa sua história e se constitui a psique, no entanto, também é sempre onde são

identificadas as raízes de suas patologias. (ILLOUZ, 2007). E se a escola precisa de alunos estáveis e fortes emocionalmente, justificam-se, portanto, os esforços das escolas em manter estáveis as relações familiares, conforme evidenciam os excertos a seguir.

Quadro 13 – Práticas externas ao indivíduo IV

<p><i>Grupo Educacional cria <u>lives de apoio para estudantes e suas famílias</u> – Ed.M e a OEFB realizam, semanalmente, o <u>'Circuito de Apoio Socioemocional'</u></i></p> <p>(Print de reportagem realizada sobre a OEFB publicado em formato de <i>story</i> no <i>Instagram</i> da escola, em 2020).</p>
<p><i>Vai! Você é o nosso convidado pra ir pro OEFB, pra Colônia de Férias, vai ser muito legal! <u>As minhas filhas vão, todo mundo vai, você também vai! Leva teu filho, leva tua família.</u> Colônia de Férias do OEFB, vai ser show.</i></p> <p>(Transcrição da fala de um humorista famoso em vídeo, publicado em formato de <i>story</i> no <i>Instagram</i> da escola em 2018).</p>
<p><i><u>A sólida parceria entre o ASC e as famílias de nossos alunos é o que permite continuarmos vencendo os desafios desta nova realidade.</u> Nesta caminhada, o <u>apoio, a confiança, o diálogo e o entusiasmo têm sido fundamentais.</u> <u>Agradecemos a todas as famílias que trilham essa jornada conosco,</u> ao mesmo tempo em que renovamos nosso compromisso com o propósito de educar.</i></p> <p>(Chamada de vídeo publicada no <i>Facebook</i> da ASC, em 2020).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Mayo, ao estabelecer uma discursiva continuidade entre família e fábrica, introduz o imaginário psicanalítico da época na linguagem da eficiência econômica. Em seu famoso Estudo de Hawthorne, percebeu a importância da família enquanto um dos principais fatores de estabilidade emocional e, portanto, crucial para o desempenho produtivo. (MOTTA, 2013). Seguindo essa lógica da escola empresariada, guiada por valores econômicos e de produtividade, conforme discutido na introdução deste capítulo, é possível encontrar explicitamente publicações das escolas associando a família ao desempenho.

Quadro 14 – Práticas externas ao indivíduo V

*Música em Família oferecerá aos alunos do Infantil IV, Infantil V, 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental conteúdo artístico e educacional, especialmente trabalhado por meio da música e das artes, **com o objetivo de estreitar relações entre Escola, Criança e Família.** Trata-se de um Projeto que é sucesso em todo o país, por **envolver os participantes em uma dinâmica divertida e movida a afeto. Uma experiência assim contribui para o processo de formação socioemocional e para a aprendizagem infantil,** criando boas lembranças para a vida inteira.*

(Chamada de vídeo publicada no Facebook da OEFB, em 2018).

*Ficamos muito felizes em receber as palavras da EM, mamãe da IMAM e do LRMAM! Inspirados nas ações de incentivo à leitura desenvolvidas no ASC, eles criaram o “leiturômetro”, para acompanhar o hábito de ler das crianças. **Um exemplo de que família e escola, juntos, podem alcançar os melhores resultados. Excelente ideia!***

(Chamada de vídeo publicada no Facebook da ASC, em 2019).

Fonte: elaborado pelo autor.

Entendo que o ato de mobilizar a família enquanto vetor de desempenho é, assim como as demais práticas que identifiquei nas mídias digitais, um sinal de que as escolas, adotando uma racionalidade econômica, estariam invadindo e instrumentalizando esferas privadas da vida. No entanto, mobilizar a intimidade da instituição familiar com esses fins, a meu ver, introduz algumas nuances em relação às estratégias que comodificam as emoções.

Ao entendermos a figura da escola empresariada como parte de um fenômeno mais amplo, é possível pensar no empresariamento também refletido em outros espaços – tais como a própria família. O empresariamento da sociedade, ao menos aquele a partir dos anos 1970, que teria suas origens junto à ascensão do neoliberalismo, tenderia a tornar a exterioridade então existente entre o mundo corporativo e o mundo social borrada, dando lugar a uma relação marcada por uma conextensividade, em que a dinâmica da vida social e privada passariam a ser conduzidas do mesmo modo que uma empresa capitalista, refletindo seus valores e princípios. (GADELHA, 2018). Ou seja, a partir dos excertos destacados, sugiro ser possível observar a confluência de interesses, de cunho econômico, entre uma escola e uma família empresariada.

No entanto, os discursos encontrados no material empírico sobre família não tratam apenas daquela nuclear tradicional, mas também evidenciam a tentativa das instituições em se

promoverem elas mesmas como uma *família*, como é o caso dos excertos que apresento no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Práticas externas ao indivíduo VI

<p><i>O nosso lugar. <u>Nossa família.</u></i></p> <p>(Transcrição de texto disposto sobre uma fotografia em que aparecem ex-alunos da escola OEFB, postada em formato de <i>story</i> por um perfil pessoal do <i>Instagram</i> em 2020, marcando o perfil da escola na mídia digital).</p>
<p><u>Venha fazer parte da família ASC!</u></p> <p><i>Dê o play e descubra por que a V., a L. e a A. escolheram o ASC para estudar. E você? Já decidiu onde vai estudar em 2020? Programa Bilingue do Infantil II ao 8º ano. <u>Venha fazer parte da família ASC!</u> [...]</i></p> <p>(Chamada de vídeo publicada no <i>Facebook</i> da ASC, em 2019).</p>
<p><i>Que tal comemorar o fim de uma etapa com a OEFB? Este ano, realizamos mais uma tradicional festa de Formatura! Então, prepare-se para uma noite de muita alegria no dia 21/11, no I. Clube. A venda de ingressos será feita para os alunos #OEFB, podendo comprar para amigos de outras escolas. Então, <u>chame sua turma para curtir esse grande momento com a família #OEFB.</u></i></p> <p>(Chamada de vídeo publicada no <i>Facebook</i> da OEFB, em 2017).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Em todos esses quadros em que apresento discursos sobre a família no material empírico, é possível observar: esforços para manter os estudantes em um ambiente familiar estável emocionalmente; mobilização da família nuclear como parceira da escola para atingir desempenho escolar; ou ainda, as instituições escolares buscando trabalhar sua imagem para que elas mesmas sejam percebidas como uma espécie de grande família. Seja ao aproximar família e escola, seja para tratar da própria escola como uma família, entendo que aqui possa estar em jogo uma clássica estratégia política de psicologização – o familiaramento. Segundo Safatle (2020, p. 24), trata-se de uma estratégia que implica em estabelecer:

Sobreposições da autoridade às figuras paternas e maternas, sobreposições das relações entre iguais às figuras fraternas, que visam fazer das demandas sociais demandas decalcadas nas expectativas de amor e reconhecimento próprias ao núcleo

familiar. Essa sobreposição entre corpo social e estrutura familiar tem função clara. Tudo se passa como se a família fosse o modelo de “relações harmoniosas” que teria a força de eliminar o caráter muitas vezes aparentemente intransponível dos conflitos sociais.

Em suma, o familiaramento na política estabelece a família como fantasia social, espaço das relações hierárquicas naturalizadas, não questionadas, em que a autoridade e a submissão adquirem tal forma de modo que as interações sociais dentro do grupo passam a ser inquestionáveis, como se baseadas em amor e devoção. (SAFATLE, 2020).

Se trago essa reflexão aqui é porque entendo que a estratégia do familiaramento em política, nessa análise pensada a partir das escolas, faria parte também de um cenário de capitalismo emocional, adicionando algumas cores e nuances ao se refletir sobre quando as escolas escolhem utilizar o discurso da família enquanto prática externa ao indivíduo, de maximização de performance.

Através das *práticas externas ao indivíduo* aqui discutidas, foi possível observar essa segunda ênfase no material empírico, que se estende para além das *práticas individuais*, as quais abordei no início deste item. Ênfases estas que entendo, juntas, formarem um conjunto de práticas, as quais denomino como uma espécie de *pedagogia emocional*, seja através daquelas que incitam os alunos a olharem para dentro de si mesmos, entrando em contato com suas emoções, seja através daquelas que se utilizam de questões afetivas grupais no intuito de inserir os alunos em ambientes emocionalmente estáveis. O que diferencia as práticas é o modo em que o sujeito sofre as intervenções, ora incitado a agir por meio de uma busca e reconhecimento interior, ora por meio da sociabilização, do coletivo ou familiar. No entanto, o que as une é que o indivíduo individualista segue sendo exaltado, caracterizando essa *pedagogia emocional* como, em última instância, focada no indivíduo, entrando em ação para que, através dos discursos emocionais, as demandas de desempenho possam ser cumpridas.

Essa pedagogização emocional parece se inscrever na lógica do neoliberalismo contemporâneo que *investe nas subjetividades*, ao invés de operar disciplinarmente sobre os corpos, como no capitalismo industrial. O foco de intervenção agora é o campo das emoções e as formas cognitivas. (SILVA, R., 2017). Para que a vida emocional seja alvo de intervenções, ela precisa ser deslocada do âmbito privado para o público, e, segundo Illouz (2007), esse movimento têm ocorrido desde o início do século XX com a popularização e disseminação da psicanálise freudiana.

Assumir um tom crítico *a priori* a respeito desse tema pode ser perigoso, sob o risco de ignorarmos os benefícios dessas intervenções no âmbito da saúde emocional, da qualidade de vida e do desenvolvimento pleno dos indivíduos em toda a sociedade. No entanto, a partir

das análises realizadas durante o percurso investigativo, parece-me que essa pedagogização emocional que percebo em meu material agiria sempre tendo o desempenho como objetivo último. Tal desempenho parece estar posto como um objetivo por si só, moralmente estimulado e exaltado. E se não há conflitos, dúvidas, inquietações, abre-se um caminho livre para que as subjetividades possam se comportar de modo a, livremente e continuamente, buscar o aumento de sua performance. E é neste ponto, em que o neoliberalismo promove, segundo Safatle (2020), além de uma gestão psíquica, uma gestão moral.

Assim, o que gostaria de chamar à atenção com este trabalho não é, de modo algum, uma crítica às iniciativas de bem-estar emocional nas escolas, pelo contrário, entendo que pensarmos a formação integral dos alunos é relevante, ainda mais em um contexto em que o adoecimento psíquico cresce exponencialmente nos últimos anos. O que entendo que precisamos olhar atentamente e problematizar são as intervenções na vida afetiva dos alunos, realizadas de modo a instrumentalizar suas emoções em prol de desempenho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha formação acadêmica, assim como a maioria das minhas experiências profissionais, é na área da gestão. E apesar de *estar professor* há anos, o DNA gestor ainda está – e continuará a estar – presente em mim. Digo isso porque, quando iniciei o Mestrado em Educação, pensava que teria de me distanciar; de alguma forma, iniciar algo completamente do zero. Mas, na verdade, eu estava apenas começando a estudar uma área nova, o que é algo bem diferente em relação a querer mudar minha biografia passada, pois o comportamento e a racionalidade gestora estariam inevitavelmente impressos em quem sou.

Sinto que apenas consegui – e isso levou um tempo – a fazer pesquisa em Educação quando aceitei isso e, mais importante, quando passei a ressignificar as minhas experiências e a bagagem intelectual que trazia, processo que implicou em trazer mais da gestão para a Educação, mas também, em assumir para mim mesmo que uma atitude de pesquisador é diferente daquela de um gestor. Penso que *havia pouco da Administração naquilo que me propunha a pesquisar na Educação, assim como havia muito da Administração em mim enquanto um pesquisador da Educação.*

Este seria um relato puramente autobiográfico se não fosse um trabalho profundamente pessoal. Se não fosse assim, acho que não teria sido possível ter me doado tanto a esta pesquisa. Na primeira conversa que tive com a Maura, minha orientadora, em julho ou agosto de 2018, ela disse que meu tema de pesquisa deveria ser algo que eu fosse louco, fascinado por, ou algum adjetivo do gênero. E se já falei um pouco da minha relação com a Administração e a Educação, a Psicologia e questões de saúde mental e emocional também têm sido um interesse pessoal antigo. Desde que fui diagnosticado com depressão, ainda na adolescência, entre antidepressivos, ansiolíticos e sessões de psicoterapia, tive que aprender a, literalmente, gerenciar minha saúde mental/emocional, estando sempre atento a qualquer sintoma ou sinal de algo estar errado.

Talvez por isso que tenha tido alguma sensibilidade ao notar que havia *algo estranho* sendo enunciado nas mídias digitais das escolas. A banalização, o *discurso barato*, as frases de efeito – toda essa retórica, quase sempre explicitamente utilitarista, buscando mobilizar emocionalmente os alunos para os objetivos propostos pelas escolas. Não é que eu ignore ou menospreze questões afetivas e emocionais, pelo contrário, o que me incomoda é todo esse esforço em se utilizar de questões íntimas para benefícios premeditados ou egoístas ancorados numa racionalidade estritamente econômica e empresarial.

Sei que é *cliché* dizer isso, mas, ao final deste processo do Mestrado, sinto que minhas certezas foram abaladas, e, para afirmar seja o que for, são necessárias muita reflexão, ponderação e leituras. Por isso, é muito difícil agora tentar dar algum tipo de resposta definitiva. Ainda que seja necessário encerrar esta etapa de meu trabalho, prefiro pensar essa pesquisa como algo em constante movimento, assim como as conclusões que por ora apresento.

Minha pergunta de pesquisa inicial, ainda sem adentrar o material empírico, foi a respeito de como se enunciam as escolas mais bem-sucedidas no Enem em suas mídias digitais. Diante dessa indagação, encontrei uma proeminência de discursos emocionais nestes espaços *on-line*; assim sendo, percebi a necessidade de refinar minha pergunta de pesquisa: como os discursos emocionais em evidência nas mídias digitais escolares apresentam-se e relacionam-se com a excelência reconhecida pelo Enem?

Assim sendo, retomando a síntese afirmativa que já havia anunciado na apresentação desta dissertação, como resultado da investigação empreendida, afirmo que os discursos emocionais em evidência nas mídias digitais de escolas consideradas de excelência, segundo os parâmetros do Enem, manifestam-se a partir de práticas individuais e externas ao indivíduo, caracterizando um cenário de pedagogização emocional que aparece com o intuito de otimizar o desempenho de alunos em processos avaliativos.

Complemento acrescentando também que essa ambiência afetiva criada *on-line* faz transbordar a escola, estendendo seus efeitos para espaços diversos, dependendo da intensidade da captura dos indivíduos. Tal captura contribui com a formação na medida em que usa uma linguagem contemporânea, atrativa aos jovens, bem como intensifica as práticas de pedagogização emocional para além da sala de aula – espaço que se divide entre conteúdos específicos curriculares (matemática, português, física, entre outros) e o desenvolvimento de comportamentos desejados no presente para indivíduos que desejam ir para a universidade.

Assim, creio que a maior contribuição que este trabalho traz para a área da Educação é mostrar a significativa presença de *discursos emocionais* em espaços ainda pouco explorados, em materialidades recentes e pouco utilizadas em pesquisas acadêmicas. O *giro no afetivo* que Ciervo (2019), por exemplo, percebe na educação brasileira está ancorado em estudos e pesquisas do currículo. O que quero dizer é que, ainda que não discorra sobre um fenômeno inédito, do entrelaçamento entre escolas e emoções segundo uma racionalidade econômica, perceber isso nas mídias digitais escolares expande nosso olhar para as práticas escolares cotidianas, do currículo em ação, para além e complementando aquilo que observamos em documentos oficiais.

Margaret Thatcher, uma das maiores expoentes do neoliberalismo na política, costumava dizer que a economia é somente um método, o objetivo final é *mudar o coração e a alma*. (SAFATLE, 2020). E para que tal mudança pudesse ocorrer, a educação seria um importante ator, até o momento em que os indivíduos internalizassem a racionalidade econômica como a única força possível, compreendendo todas as esferas de sua vida, inclusive a *emocional*, como objetos de um trabalho sobre si mesmos, visando à produção de ativos, de competências. (SAFATLE, 2020).

É ao modificar as relações consigo, com os outros e com o mundo, guiados através da generalização de princípios empresariais por todos os meandros da vida, que a empresa poderia nascer no *coração* dos indivíduos. (SAFATLE, 2020). A partir de Safatle (2020), penso que, além de refletirmos acerca de nossa sociedade enquanto formada por *empresários de si*, poderíamos também prestar mais atenção ao fato de que a organização social empresa tem se tornado cada vez mais o fundamento para uma definição contemporânea de normalidade psicológica. Espero que este trabalho tenha contribuído um pouco nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/Universidade do Minho, 1998.
- ANJOS, Rosilene Amorim dos. **A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis**: avaliar para regular. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- APPLE, Michael. Cultural politics and education. **Teachers College**, Columbia University, 1996.
- ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação**: trabalho docente e avaliações externas na educação básica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- BALSAMO, Luciana Maria. **A avaliação da escola**: um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BIESTA, Gert. **Educational research**: an unorthodox introduction. Londres: Bloomsbury, 2020.
- BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with question of purpose in education. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, [s. l.], 21, p. 33-46, 2009.
- BIESTA, Gert. **The rediscovery of teaching**. New York: Routledge, 2017.
- BORGES, Walquiria Silva Carvalho. **A identidade do professor de educação básica subjetivada pela avaliação externa prova Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.
- BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da Modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003.

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 445-458, abr./jun. 2015.

BRITO, Kelly Daniele Santos Silva. **Avaliação em larga escala**: contributos da ANA para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização na rede municipal pública de ensino. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

CAETANO, Antonieta da Silva. **Educação básica e avaliação em larga escala**: uma análise para além do quantitativo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Regional Integrada (URI)/Campus de Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, 2016.

CAFARDO, Renata; BRAMMATI, Daniel. SP volta a liderar ranking do IDEB no ensino fundamental público, mas não entre escolas particulares. *In*: TERRA. São Paulo, 15 set. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sp-volta-a-liderar-ranking-do-ideb-no-ensino-fundamental-publico-mas-nao-entre-escolas-particulares,9b2b0853f1dda4f2673bb651067bb843bwj63yn6.html>. Acesso em: 13 out. 2020.

CAMELO, Rafael de Sousa. **Exames curriculares e resultados educacionais**: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio – 2010. 2010. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) – Escola de Economia de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro. **“Escolas de qualidade” da rede pública municipal de educação de Belém/PA segundo o IDEB**: que qualidade é esta? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar em escolas públicas e privadas: liderança e condições de trabalho. *In*: XAVIER, A.; CANEDO, M. L.; BRANDÃO, Z. (org.). **Construção da qualidade de ensino**: achados e tensões de uma década de pesquisa. Rio de Janeiro: FAPERJ, Forma & Ação, 2013. p. 101-144.

CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire de. **Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa**: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Palestra inaugural. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Brasília, DF: INEP, 1998. p. 9-11.

CAVIEDES, Juan Francisco Remolina. **Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo: Elsevier, 2004.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas do Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

COLOSSI, Nelson. **A teoria administrativa e o mito da neutralidade científica**. 1978. 324 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1978. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32850>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DELFINO, Denis Liberato. **Uso dos resultados da prova Brasil na gestão escolar: percepção de uma rede de ensino catarinense**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

ENTRE as 20 melhores escolas, 12 estão no Ceará – e 4 são militares; veja o desempenho por escola. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 05 set. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/entre-as-20-melhores-escolas-12-estao-no-ceara-e-4-sao-militares-veja-o-desempenho-por-escola-1oguedn2ukh2tnxf82tb9otee/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

ESQUINSANI, Rosemar Serena Siqueira. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2010.

EXCELENCIA com equidade: estudo promovido pela Fundação Lemann identifica práticas em comum de escolas públicas com bom desempenho na Prova Brasil. *In*: FUNDAÇÃO Lemann. Pinheiros, [2012?]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FINO, Carlos Manoel Nogueira. O futuro da escola do passado. *In*: SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos M. Nogueira (org.). **A escola sob suspeita**. 1. ed. Porto: ASA, 2007. p. 31-44.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores. **Ideias**, São Paulo, n. 22, p. 81-87, 1994.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 16, n. 13, jan/jun. 2005.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luís Carlos *et al.* Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr/jun. 2012.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. *In*: REZENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPQ, 2018. p. 227-245.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do sistema municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONÇALVES, Simone Jorge. **Uso dos resultados do ENEM por escolas públicas estaduais de Campinas: voz de gestores, professores e alunos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

GRASSI, Caroline; MARQUES, Antônio Dinis. Análise de conteúdo para as redes sociais: metodologia para uma marca de moda. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MODA E DESIGN (CIMODE), 4., 2018, Portugal. **Anais [...]**. Universidade do Minho: Centro de Ciência e Tecnologia Têxtil. 2018.

GREVE, Larissa Franciane. **SARESP e ENEM: efeitos no currículo do ensino médio integral em escolas públicas estaduais do município de Campinas na percepção de gestores e professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

GREYSEN, Ryan; KIND, Terry; CHRETIEN, Katherine. Online professionalism and the mirror of social media. **Journal of General Internal Medicine**, [s. l.], v. 25, n. 11, p. 1227-1229, nov. 2010.

GROS, Frédéric. Foucault e questão do quem somos nós? **Tempo Social**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 175-178, 1995.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio Kleber Moraes; VIDAL, Eloísa Maia. Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, 2016.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, Recife, n. 24, p. 85-93, 2012.

HENNEMANN, Maurício Marks. **(Bio) políticas públicas de inclusão**: um estudo de caso a partir da gestão do jovem aprendiz na ASBEM. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ILLOUZ, Eva. **Cold Intimacies**: the making of emotional capitalism. Cambridge: Polity Press, 2007.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana. Escola, inclusão e o princípio da igualdade: sobre o papel da gestão educacional em tempos de empresariamento da educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 62, p. 22-38, jul./dez. 2019.

LASNEAUX, Marcello Vieira. ENEM: o leviatã da educação brasileira? **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, Franca, n. 1, v. 15, p. 341-354, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LIBANORI, Guilherme Andolfatto. **Melhores políticas para melhores vidas**: um estudo crítico das concepções que embasam o *Programme for International Student Assessment* (PISA) no período 1997-2012. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LIMA, Lucinalda Carneiro. **Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: um estudo de caso em uma escola municipal de Cáceres – MT. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

LIMA, Wilson. Tem até educação fake na Sobral de Ciro. *In*: ISTOÉ. São Paulo, 21 set. 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/tem-ate-educacao-fake-na-sobral-de-ciro/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LÜDKE, Menga. A caminho de uma sociologia da avaliação. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 43-50, 1987.

MACÊDO, Seandra Doroteu de; ALVES, Francione Charapa; SILVA, Fabrícia Gomes da. Políticas educacionais de avaliação: a busca pela excelência dos resultados. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Imprece, 2010. p. 2024-2039.

MARDEGAN, Eliene Gomes Vanderlei. **Avaliações externas e qualidade da educação**: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MELHORES escolas do Amazonas são premiadas pelo Governo do Estado. *In:* AMAZONAS. Manaus, 9 nov. 2010. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2010/11/melhores-escolas-do-amazonas-so-premiadas-pelo-governo-do-estado/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MENDONÇA, Ana. Weintraub sobre o ENEM: “Não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”. *In:* ESTADO de Minas. Belo Horizonte, 15 mai. 2020. Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/15/interna_politica,1147798/weintraub-sobre-enem-nao-e-feito-para-atender-injusticas-sociais.shtml. Acesso em: 27 out. 2020.

MORAIS, Jean Mauro de Abreu. **A regulação do trabalho escolar no contexto das reformas educacionais no estado do Acre**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

MOTTA, Paulo Roberto de Mendonça. **O estado da arte da gestão pública**. São Paulo: Pensata, 2013.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NEUBAUER, Rose *et al.* Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 11-33, 2011.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e “crise na educação”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 220-239, abr. 2013.

PACHECO, José Augusto. A avaliação da aprendizagem. *In:* ALMEIDA, Leandro S.; TAVARES, José (org.). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 111-132.

PACHECO, Marcos da Silva; MORENO, Thamiris Monteiro; PACHECO, Paula Mello. O quê e a quem se quer ensinar: análise das propostas pedagógicas, missões e valores das escolas com os melhores resultados no ENEM. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 270-290, 2018.

PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO; Martha. **O guia completo do Storytelling**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

PEREIRA, Iara. Diferença Entre Saúde Mental e Emocional. *In:* CONCEITO Zen. São Paulo, nov. 2020.

PERRENOUD, Philippe. A Avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? **Ideias**, São Paulo, n. 30, p. 193-204, 1998.

PISA expõe o abismo entre rede pública e particular no Brasil. *In*: ISTOÉ. São Paulo, 04 dez. 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/pisa-expoe-abismo-entre-rede-publica-e-particular-no-brasil/>. Acesso em: 27 set. 2020.

PRATES, Marcos. As 300 melhores escolas do Brasil no Enem. *In*: EXAME. São Paulo, 21 fev. 2014. Disponível em: <https://exame.com/brasil/as-500-melhores-escolas-do-pais-no-enem/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

QUARESMA, Maria Luísa. Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. **Educação e Pesquisa**, n. 41, p. 1487-1502, dez. 2015.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 ago. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,notamais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

REIS, Maria das Graças da Silva. **A gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas: um estudo na rede pública municipal de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

RESENDE, Haroldo. A genealogia de Michel Foucault e a história como diagnóstico do presente: elementos para a história da educação. **Cadernos de História da Educação**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 335-344, maio-ago. 2020.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 11-36.

SANTOS, Josefa Roberta Roque dos. **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004.

SANTOS, Osiel Antonio dos. **A prova Brasil como instrumento de regulação do ensino fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SCHERER, Renata Porscher. Centralidade na avaliação e educação customizada: o fim da escola como espaço para transmissão de uma “cultura comum”? **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 32, n. 102, p. 118-144, 9 jul. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Matrizes**, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 195-211, 2012.

SILVA, Angela Maria Ferreira da; LOPES, Pedro Isaac Ximenes; CASTRO, Alda Maria Duarde Araújo. Avaliação da educação no Brasil: a centralidade dos testes em larga escala. **HOLOS**, [s. l.], v. 7, p. 388-401, 2016.

SILVA, Mirian Souza da. **A prova Brasil como política de avaliação em larga escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/AC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Universitários S/A: estudantes universitários nas tramas de Vestibular/ZH**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

SILVA, Selma Gatass Dias Aires da. **Políticas de avaliação para o ensino fundamental: a provinha Brasil e suas implicações na prática docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

SILVA, Simone Gonçalves da. **A certificação pelo exame nacional do ensino médio: implicações no currículo e no trabalho docente da educação de jovens e adultos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira Silveira. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, Sandra Záquia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, out. 2003.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga-escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha-RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

VARGAS, Wagner. Desempenho no PISA reforça importância da eficiência na educação. *In*: INSTITUTO Millenium. Rio de Janeiro, 05 dez. 2019. Disponível em: <https://www.institutomillenum.org.br/desempenho-no-pisa-reforca-importancia-da-eficiencia-na-educacao/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *In*: PERES, Eliane *et al.* (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

VEJA o desempenho da sua escola no Enem 2019. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2019.shtml>. Acesso em: 20 set. 2020.

VERMELHO, Sônia Cristina *et al.* Refletindo sobre as redes sociais digitais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, 2014.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

WATERS, Roger. Welcome to the machine. *In*: Pink Floyd. **Wish You Were Here**. Nova Iorque: Columbia, 1975. Faixa 2.1. Disco de vinil.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WILKINS, Stefanie Lello. **Princípios e propostas sobre o conhecimento matemático nas avaliações externas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de; SANTOS, Deisy Ferreira dos. ENEM em tempos de pandemia: a evidente desigualdade do Sistema Educacional Brasileiro. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020.

ZILIO, Virgínia Maria. **Digitalidade e educação de surdos**: a condição da exposição como possibilidade de uma educação linguística. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.