

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**ESPERANDO O *SUPERMAN*: DA DIÁSPORA DO CONCEITO E SUA PRODUÇÃO  
DE DIFERENÇAS E DE RESISTÊNCIAS EM ESCOLAS NO NORTE E SUL GLOBAIS**

**João Luiz Simplício Porto**

**(João Porto)**

**Vitória, 2013**

**ESPERANDO O *SUPERMAN*: DA DIÁSPORA DO CONCEITO E SUA PRODUÇÃO  
DE DIFERENÇAS E DE RESISTÊNCIAS EM ESCOLAS NO NORTE E SUL GLOBAIS**

**João Luiz Simplício Porto**

**(João Porto)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa "Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas".

Orientador: Professor doutor Hiran Pinel

**Vitória, ES**

**2013**

**ESPERANDO O *SUPERMAN*: DA DIÁSPORA DO CONCEITO E SUA PRODUÇÃO  
DE DIFERENÇAS E DE RESISTÊNCIAS EM ESCOLAS NO NORTE E SUL GLOBAIS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Doutor Hiran Pinel – Orientador  
Universidade Federal do Espírito Santo CE/PPGE- ES

---

Professor Doutor César Pereira Cola – membro  
Universidade Federal do Espírito Santo CE/PPGE- ES

---

Professor Doutor Rogério Drago – membro  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CE/PPGE

---

Professor Doutor Osvaldo Luiz Ribeiro– membro externo  
Faculdade Unida – ES

---

Professor Doutor Aldo Victório Filho – membro externo  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – Instituto de Artes – RJ

---

Professora Doutora Marsyl Bulkool Mettrau – membro externo  
Universidade Salgado de Oliveira – RJ

*A Edinah, mãe, cuidadora*  
*A Zelito, peixe-grande, contador de histórias*  
*E a Antônio Alípio, amigo-novo-pai.*

## **Agradecimentos**

Aos meus familiares pelo suporte emocional, em especial minha mãe Edinah, minhas irmãs Rosangela Porto e Mara Porto e ao meu sobrinho provocador de inquietações, Giga.

Ao meu irmão Edson Porto e sua princesa Meire Porto.

Ao estimado amigo e companheiro Ebert Barbosa, pela sua paciência e amor.

Ao meu querido pai-orientador Dr. Hiran Pinel, ao co-mentor Dr. César Rossatto, ao professor/pensador César Cola e a preciosíssima presença intelectual da Dra. Denise de Jesus.

A amiga e *irmã* Carminha Paolielo.

Aos amigos Flávia Carpanedo, Ruth Guedes, Reinaldo Salgado, Maurício Juri, Charles Girelli, Paulo Tavares, Oscar Veloz, José Ávila e Luciene Wandermurem.

Aos amigos Mariano Raffaelli, Ewerton Fonseca, Dave Said e Gabriel Amorim pelas tentativas linguísticas quanto à Diáspora.

Aos jornalistas-amigos Diana Fisterra e Francisco Alárcon.

Ao amigo de jornada Márcio Colodete e Elisabeth Bassani pela beleza em me apresentar M.H.S.Patto.

A fantástica professora Ceci Rivas.

## RESUMO

### ESPERANDO O *SUPERMAN*: DA DIÁSPORA DO CONCEITO E SUA PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS E DE RESISTÊNCIAS EM ESCOLAS NO NORTE E SUL GLOBAIS

Vivências no Norte e Sul Globais, inspiradas pela Pedagogia Comparada e na Fenomenologia, são apresentadas tendo como personagens pais, alunos e professores em escolas públicas estadunidenses e brasileiras. A narrativa tem como foco a diáspora que ocorre por causa dos conceitos dados às essas escolas por meio de Testes Padronizados, impostos aos alunos, nesses Sistemas de Educação. Em decorrência dessa diáspora – uma busca por escolas de categoria “A”, “melhores” ou “mais ricas” – apontam-se as produções de diferenças, estigmas étnico-raciais, de exclusão e a manutenção do pós-colonialismo, do epistemicídio do Norte em relação ao Sul e das relações implícitas entre opressor/oprimido. Relata-se sobre as “*Charter-Schools*” estadunidenses, sobre os Testes Padronizados nos Estados da Florida e Texas, bem como da Prova Brasil e suas implicações na Educação Brasileira. Além da produção das diferenças, pontuam-se também as insurreições e resistências advindas dos resultados, ora positivos ora negativos, dos mecanismos nacionais de avaliação, bem como da Diáspora do Conceito.

**Palavras-Chave:** Educação: Avaliação: Testes Padronizados em Educação. Diáspora do Conceito: Mobilidade. Exclusão: Etnia, Bilinguismo e Cultura. Resistência. Globalização: Norte e Sul Globais.

## ABSTRACT

### WAITING FOR SUPERMAN: ON THE DIASPORA DUE TO SCORES AND ITS PRODUCTION OF DIFFERENCES AND RESISTANCES

Experiences in in Global North and Global South schools, inspired by Comparative Pedagogy and Phenomenology, having as main characters parents, students and teachers from North American and Brazilian schools are presented in this dissertation. The focus of this manuscript is on the diaspora, which occurs due to the scores attributed to these schools through the administration of standardized tests imposed to the students by the system of education. Because of this diaspora - a never-ending search for "category A", "better" or "richer" schools - one may point out the emergence of segregation, ethnic-racial stigmas, exclusion, and the maintenance of post-colonialism and the epistemicide of the North in relation to the South and also the implicit relationships between oppressor/oppressed. The North American Charter Schools, the standardized examinations from the states of Florida and Texas, as well as the "Prova Brasil" and its implications in Brazilian education are reported here. Besides the production of differences, the insurrections and resistances caused by the results of these tests, positive or negative, provided by national assessment instruments as well as by the Diaspora of Scores are also mentioned.

**Keywords:** Education: Assessment: Standardized Tests: Diaspora due to Scores: Mobility. Exclusion: Ethnic, Bilingualism and Culture. Resistance. Globalization: Global North and South.

## RESUMEN

### A LA ESPERA DE UN SUPERMAN: SOBRE LA DIÁSPORA DEL CONCEPTO Y SU PRODUCCIÓN DE DIFERENCIAS Y DE RESISTENCIAS EN ESCUELAS EN EL NORTE Y SUR GLOBALES

Vivencias en el Norte y Sur Globales se presentan inspiradas en la Pedagogía Comparada y en la Fenomenología, y tienen como personajes a padres, alumnos y profesores en escuelas públicas estadounidenses y brasileñas. La narrativa se enfoca en la diáspora provocada por las conceptualizaciones que se otorgan a esas escuelas a través de pruebas estandarizadas impuestas a los alumnos, en esos Sistemas de Educación. Como consecuencia de la mencionada diáspora –La búsqueda de escuelas de categoría «A», «mejores», o «pudientes» – se evidencia la producción de diferencias, de estigmas étnico-raciales, de exclusión así como la conservación del pos-colonialismo, del epistemicidio del Norte en relación al Sur y de las relaciones implícitas entre opresor/oprimido. Se hace referencia, asimismo, a las «Charter-Schools» estadounidenses, sobre las pruebas estandarizadas en los Estados de Florida y Texas, así como de la «Prova Brasil» y sus implicancias en la Educación Brasileña.

Además de la producción de diferencias, se observan las insurrecciones y resistencias acaecidas por los resultados, sean positivos o negativos, de los mecanismos nacionales de evaluación, así como de la Diáspora del Concepto.

**Palabras Clave:** Educación: Evaluación: Pruebas estandarizadas en Educación. Diáspora del concepto: Movilidad. Exclusión: Etnia, Bilingüismo y Cultura. Resistencia. Globalización: Norte y Sur Globales.



## SUMÁRIO

Prólogo .....	10
<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	11
1.1 Justificativa .....	13
1.2 Objetivo .....	14
1.3 Metodologia .....	14
1.3.1 O Trajeto .....	16
1.3.1.1 Dos Mapas, as Cidades... as Escolas .....	18
1.3.2 'Personagens' e Descrição .....	25
1.3.3 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa .....	26
1.3.4 Resultados .....	29
1.3.5 Glossário .....	29
<b>2 SUL, NORTE, NORTE, SUL</b> .....	35
2.1 Colonizador e Colonizado .....	36
2.2 Opressor e Oprimido .....	40
2.3 Diferenças e Resistência .....	43
<b>3 UMA INCONVENIENTE VERDADE POR TRÁS DE ESPERANDO</b>	
<b>O SUPERMAN</b> .....	48
<b>4 AS "CHARTER SCHOOLS", O "NO CHILD LEFT BEHIND" E A PROVA</b>	
<b>BRASIL</b> .....	52
<b>5 DA DIÁSPORA DO CONCEITO E A PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS E DE</b>	
<b>RESISTÊNCIAS</b> .....	61
<b>6 BURACOS NA CERCA OU CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>8 ANEXOS</b> .....	122
Epílogo .....	143

## Prólogo

“Hoje fui para *downtown* e, na volta, peguei outra linha de ônibus para conhecer novas paragens. O itinerário incluía saída de bem perto da ponte que atravessa para Ciudad Juarez, no México e o ônibus seguiu pela *Border Highway*. Confesso que ainda fico impressionado com a cerca, com os policiais, com os cães, com o Rio Grande, que de grande só tem o nome. Olhei, durante todo o percurso, e fiquei pensando que o quê os moradores de El Paso chamam de pobreza é, de fato, uma apresentação diferenciada de cultura, uma perspectiva diferente de valores, sejam eles materiais ou não. Vi casas bonitas, do ponto de vista latino, casas pintadinhas, sem um jardim – por que o deserto não permite –, mas nada tão assustador quanto os narradores do norte dramatizam. É muito próximo e imaginava sentir os perfumes das pessoas. Consegui ver cortinas estampadas em floral, quadra com crianças jogando, vi uma igreja no topo do morro. Se eu olhasse para a direita, via o norte global, para a esquerda detinha-me ao sul global famoso pelas “maquilarias” (indústrias americanas exploradoras de mão de obra barata no México). Minha pesquisa no doutorado é sobre esses ‘norte’ e ‘sul’ globais e onde mais eu poderia ter parado a ponto de vivê-los tão entranhados e tão afastados ao mesmo tempo? Minha mente está fervilhando. Cansei das fantasias do norte sobre o sul-Juarez. Sinto-me opressor vivendo aqui. Não sou branco. Não sou colonizador. Será que sou resistência? Na entre-fronteira, no entre-mundo, no entre-lugar, me sentindo entre-sozinho, me angustio pensando qual entre-ser eu sou.”

*Arde o colégio e uma criança ficou fechada na aula...  
Por que não há de ser o Norte e Sul?... O que está descoberto?...*

*Fernando Pessoa (Cancioneiro, 1913)*

## **1 APRESENTAÇÃO**

Há alguns anos o Brasil, atendendo a ditames internacionais de avaliação na área de Educação, tem aplicado testes como Prova Brasil para alunos de Ensino Fundamental. Ao visitar uma escola em Pompano Beach na Florida, Estados Unidos, no ano de 2011, verifiquei que esse sistema já é adotado há mais de duas décadas em escolas estadunidenses. Na mesma época, chegou a mim o filme "*Waiting for Superman*" (Esperando o *Superman*) que apontava uma solução para a 'salvação' da Educação naquele país. Algumas inquietações surgiram a partir dessa visita e do conhecimento desse filme. Essas inquietações se materializaram num artigo chamado "*Esperando o Superman: um norte não tão ao norte assim*", apresentado numa disciplina no Programa de Pós Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Até o momento daquele artigo, o filme me parecia apresentar uma excelente saída para a Educação. Essa solução estava um pouco longe da realidade do Brasil que ainda luta para, ao menos, uma estrutura física dos espaços escolares, falando, é claro, de um lugar-professor em escolas públicas nas cidades de Vitória e Serra, no Estado do Espírito Santo. Assim, minhas visitas se tonaram constantes à Flórida sempre participando de eventos na escola e me informando de como a Educação se mostrava, longe do meu espaço como professor. Ao mesmo tempo desses acontecimentos me aproximei dos escritos de Paula Meneses juntamente com Boaventura de Sousa Santos no livro *Epistemologias do Sul*. As inquietações começaram com inocentes perguntas tais como "estamos copiando do Norte, como um Sul pós-colonizado, as avaliações nacionais em educação?" e a simplicidade também de comentários "nós sempre copiamos tudo de outros

países". Longe de copiar do nosso Norte, adotamos um sistema de Testes Padronizados na Educação de um norte do nosso Norte. Assim como os Estados Unidos, com vistas nos índices financeiros e visibilidade mundial para investimentos, adotamos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) um sistema padrão de Avaliação Internacional em Educação. Essa constatação já florescera bem mais tarde, durante a pesquisa. Numa dessas viagens, conversando com as mães da Rua 13 e seus filhos-meninos-sem-pátria, comecei com novas inquietações. Elas procuravam, juntas, num catálogo fornecido pelo Distrito Educacional do Condado de Broward – onde a cidade de Pompano se encontra – o nome das escolas que, pelos Testes Padronizados impostos aos alunos, tinham uma classificação 'A'. Também buscavam por "*Charter<sup>1</sup> Schools*" que, até então, eu achava serem, de acordo com o filme, a solução para os problemas na Educação estadunidense. Essa busca significava retirar seu filho de escolas de classificação C e B (no caso de Pompano, pois existem classificações menores) e peregrinar em busca de vagas em "*Charter Schools*" e escolas de classificação 'A', que pareciam raras. Assim iniciava-se uma diáspora, a partir dos conceitos dados às escolas por meio de avaliações, em busca de uma "melhor educação" para seus filhos. Demoraram nossas conversas até que entendessem que, de fato, os conceitos A, B ou C eram os conceitos que não foram dados diretamente às escolas, mas primeiramente a seus filhos, pelos Testes Padronizados, pelos quais elas e as crianças sofriam todos os anos. Enfim, dessas conversas e da observação dessa diáspora, comecei a me perguntar "como são os testes padronizados aqui?" "no Brasil funcionam da mesma maneira?" "já que não temos "*Charter Schools*" no Brasil, como funciona essa diáspora?" "o que produz, na vida dos alunos e suas famílias, essa diáspora?" "como serão as 'mães da rua treze' na minha cidade?" "tem relação entre essa diáspora e a produção de diferenças e resistências nas escolas?". No Brasil, parece cedo avaliar os resultados

---

<sup>1</sup> Alvará, escritura, contrato, licença, patente, carta-régia, privilégio, fretamento.

dos Testes Padronizados em Educação, porém, caminhamos para que, em breve, sejamos atingidos, positiva ou negativamente, pela aplicação desses testes.

## **1.1 JUSTIFICATIVA**

Torna-se justificável que se iniciem pesquisas para entendimento das implicações advindas da aplicação dos Testes Padronizados em Educação, no Brasil e em outros países, e uma apreciação sobre o tema da mobilidade motivada pela conceituação – muitas vezes afetando o professorado. Desde o início da década de 1990 o MEC vem avaliando alunos do ensino fundamental, por meio de testes como Prova Brasil, e tomando essa avaliação como base classificatória para as unidades de ensino. Um teste pode ter muitos objetivos e, como pregado pelo Ministério da Educação, um dos da Prova Brasil é o de um “diagnóstico do nível de alfabetização dos estudantes para colaborar com a melhoria na qualidade de ensino”, porém baseado em disciplinas eleitas como mais importantes como Matemática e Língua Portuguesa, em séries iniciais. O fracionamento do conhecimento e a eleição das áreas que serão mais importantes impregnam-se como realidade aos alunos em seu início de formação. Também a classificação das escolas, por meio de um teste que condiz com um currículo uníssono, pode mascarar a realidade que é baseada nas diferenças culturais e regionais. Talvez se inicie, em breve, uma desarticulação comunitária no que diz respeito a uma movimentação para mudanças em uma unidade de ensino, com a resposta fácil de simplesmente cometer um êxodo rumo a escolas que, segundo esses testes, serão bem conceituadas e com mais recursos, premissas de um colapso no Sistema Educacional. Logo, poderão também, começar – se já não começaram – as associações do tipo “se os alunos são ruins, o professor é ruim, a escola é ruim, a comunidade é ruim, a cidade é ruim...” e nichos de exclusão vão ser formando contrários à luta pela inclusão escolar, social, cultural, entre outras. É provável que

esses estudos abram caminhos por essas veredas como início de uma conversa que apresentará – sobre os testes padronizados e sua produção diáspora –, seus pontos positivos e/ou negativos, daqui alguns anos.

## 1.2 OBJETIVO

Descrever e analisar, com inspiração na Pedagogia Comparada e nos Estudos Fenomenológicos, as vivências dos atuantes na Educação em escolas no Norte e Sul Globais, atentando para diáspora que ocorre por causa dos Testes Padronizados em Educação e a produção de diferenças e resistências, advindas dessa diáspora, nesse contexto.

## 1.3 METODOLOGIA

*"My 'method' is not fixed... it is based on what I read and how it affects me, that is, on the surprise that comes from reading something that compels you to read differently... I therefore have no method, since every work suggests a new approach.<sup>2</sup>"*

*Barbara Christian*

O trecho anterior se encontra no livro *Methodology of the Opressed* (SANDOVAL, 2000) (Metodologia do Oprimido) que faz referência ao emprego de uma metodologia, numa definição bem concisa, que prioriza a visão do oprimido sobre ele mesmo. Por essa metodologia as falas do indivíduo têm seu valor como legitimação da pesquisa. A leitura do oprimido sobre si mesmo "coloca o sujeito diferencialmente dentro poder" (IDEM, 2000 p. 76), talvez o de dissertar sobre si mesmo.

---

<sup>2</sup> O meu "método" não é fixo... É baseado no que eu li e como o que eu li me afeta, isto é, na surpresa que vem de ler algo que te obriga a ler de maneira diferente... Portanto, eu não tenho método, uma vez que cada trabalho sugere uma nova abordagem.

De fato, a metodologia do oprimido, trata das relações de poder, dos cuidados que se deve ter ao analisar as falas em uma pesquisa a partir da visão dominante e, no caso desses escritos, a partir de princípios branco-dominantes, colonialistas, eurocêntricos e até mesmo do ponto de vista de posições hierárquicas, como as de professor. A metodologia do oprimido se embrenha pelas lutas de classe, por uma descolonização das pesquisas que se apoiam, somente, no que já foi previamente estabelecido, sendo consideradas por Sandoval (2000) “apartheid acadêmico”. Para Sandoval (IDEM) os adeptos da

[...] metodologia dos oprimidos, reconhecendo seus lugares e corpos como narrados pelo e através do corpo social e que são, portanto, conscientemente comprometidos com formas inéditas de linguagem, refazem seus próprios tipos de posição social, utilizando todos os meios à sua disposição – se se trata da narrativa como arma, como motim, como discurso [...] (p.84)

A despeito da luta epistemológica-armada, no campo das pesquisas, abordada na metodologia do oprimido, prioriza-se dessa metodologia, para essa pesquisa, os aspectos relacionados à legitimação das “falas” e “narrativas” dos seus sujeitos. As conversas e entrevistas se deram com professores, alunos de todas as idades e em vários níveis na educação, cidadãos, pais, pedagogos, entre outros. Conversas em praças, na igreja, em rituais indígenas no deserto, no mercado livre depois da fronteira, na carona de carro para algum professor, na festa junina do bairro e em muitos outros lugares-tempo.

Nomear o tipo de metodologia empregado nessa pesquisa, nos leva a produções que remetem a Metodologia Descolonizada (SMITH, 2012) que dispensa nomeações, porém valoriza as descrições dos instrumentos, dos caminhos percorridos e também, como a Metodologia do Oprimido, “priorizando” a fala dos pesquisados. A descolonização também se aproxima do envolver-se, ser índio e ir para a tribo para pesquisar o índio. Essa descolonização – afastamentos das apropriações e nomeações metodológicas – se aproxima da pesquisa

fenomenológica no que diz respeito ao (STEIN, 2004) envolvimento com fenômeno e um distanciamento para análise.

Essa pesquisa não se classificará dentro de uma única metodologia, mas se aproximará de algumas delas para explicar: o trajeto da pesquisa, seus personagens, os instrumentos e o resultado.

### 1.3.1 O Trajeto

O trajeto dessa pesquisa se deu na aproximação do método de **Pedagogia Comparada em Educação** (estudos comparados, metodologia comparada) por sua constituição, em alguns países, do que conhecemos hoje como Sistema Educacional (MATTHEOU, 2012). No livro Educação Comparada (2004) de publicação do Inep/MEC<sup>3</sup> há uma rigorosa descrição da metodologia de Educação Comparada. Quando se afirma que o trajeto desse estudo se deu na aproximação dessa metodologia, essa aproximação se localiza na participação, convivência e observação em dois Sistemas Educacionais, o estadunidense e o brasileiro. Propõe-se então uma absorção menos rigorosa, numa dimensão quantitativa, do que se tem por Educação Comparada, porém acatando seu ideal e proposta principal, descritos por Filho e Monarcha (2004)

Só ao confrontarmos o sistema de ensino de nosso próprio país com outros sistemas é que tomamos maior consciência de certos aspectos distintivos do processo da educação nacional como conjunto, e passamos a elaborar critérios que nos levem a melhor entender as nossas próprias instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados. Em face de regularidade e diferenças, que se observem, é que nos propomos o problema de condições determinantes, ou fatores do processo educativo, apreendendo-lhes os contornos – e neles discernindo relações com outros muitos fatos da vida coletiva: os de natureza econômica, política, religiosa

---

<sup>3</sup>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Ministério da Educação.



e, enfim, todos quantos exprimam a dinâmica cultural de nosso próprio país –, que assim passamos a melhor compreender (p.20).

Os contornos, sugeridos pelo autor, bem como sua relação com os “fatos da vida” que fazem esse estudo poder ser considerado, dentro de uma metodologia (descolonizada) sem fronteiras ou delimitações, um **Estudo Comparativo Qualitativo**, que é **Fenomenológico**. Para Pinel (2005) esse tipo de estudo também apresenta uma inspiração em estudos Fenomenológico-existencialistas quando do valor/foco dado ao cotidiano vivido.

Assim o trajeto definiu-se com:

- Observações, comparações e descrição das experiências/fenômenos de escolas nas cidades de Vitória e Serra, no Estado do Espírito Santo, Brasil.
- Observações, comparações e descrição das experiências/fenômenos de escolas em Pompano Beach, na Flórida, em El Paso e Fabens, no Texas. Todas elas nos Estados Unidos.
- Observações da atuação de alunos e professores de Ciudad Juarez, no Estado de Chihuahua, México e suas relações com a cidade de El Paso com a qual faz divisa.

Faz-se, então, necessária a apresentação dessas cidades.

### 1.3.1.1 Dos Mapas, As Cidades... As Escolas

*Da minha aldeia veio quanto da terra se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não, do tamanho da minha altura...  
Nas cidades a vida é mais pequena  
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.  
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,  
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de  
todo o céu, Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os  
nossos olhos nos podem dar, E tornam-nos pobres porque a nossa  
única riqueza é ver.*

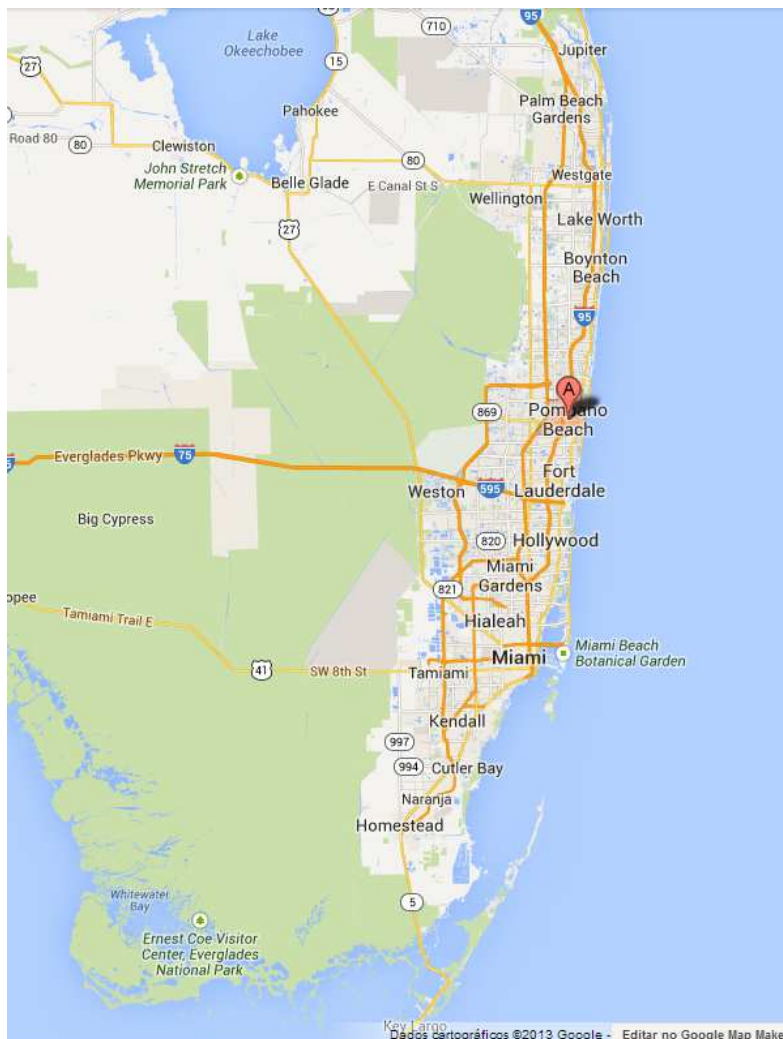
*Alberto Caeiro (Fernando Pessoa), "O Guardador de Rebanhos -  
Poema VII"*

<b>PAIS</b>	<b>ESTADO</b>	<b>CONDADO</b>	<b>CIDADE</b>
Estados Unidos	Flórida	Broward	Pompano Beach
Estados Unidos	Texas	El Paso	El Paso
Estados Unidos	Texas	El Paso	Fabens
México	Chihuahua		Ciudad Juarez
Brasil	Espírito Santo		Vitória
Brasil	Espírito Santo		Serra

#### **Pompano Beach – Flórida (EUA)**

Ruas largas e placas de vinte quilômetros por hora em áreas escolares, Pompano Beach – sendo Pompano um nome inspirado num peixe apreciado pela primeira família que chegou para residir ali por volta de 1896 – apresenta uma infraestrutura compatível com cidades bem planejadas. Ela se localiza na Flórida, Estados Unidos, no Condado de Broward, área litorânea, a maioria de sua população é composta por imigrantes brasileiros, cubanos, mexicanos, das Bahamas, haitianos e judeus. Os moradores se dividem – socioeconomicamente – em áreas negras, latinas e brancas. É comum alguém informar “aquele *Walmart* é dos negros”, “aquela escola é de negros”, “aquela praia é de brasileiros”, “aquele ‘*Plaza*’ é de judeus”. A cidade tem, em sua maioria, pessoas de classe média,

porém, nos setores negros é comum o casario mais simples com um número grande de adultos desempregados. Mexicanos são hostilizados. Brasileiros se situaram num campo de neutralidade durante muitos anos, porém, por questões econômicas são por ora a “bola da vez” para o comércio e o turismo. Há dois anos as sinalizações em aeroportos, shoppings, parques e outros eram em língua inglesa, espanhol. Atualmente são comuns as informações em português. Pompano Beach é banhada a leste pelo Oceano Atlântico e possui uma extensa área de pantanal conhecida como “glades” ou “everglades” a norte e oeste. A cidade foi suporte naval nas grandes guerras estadunidenses. Basicamente os colonos vieram por causa da construção da ferrovia, hoje, Old Dixie.



**Figura 1:** Mapa da cidade de Pompano (destaque), no Distrito de Broward, Florida, EUA. Área verde de pântano conhecida como os “Everglades”.

**Fonte:** Google Maps acessível em <https://maps.google.com.br/maps>.

## El Paso – Texas (EUA)

Situada no extremo oeste do estado do Texas, nos Estados Unidos, El Paso – El Paso del Norte, quando pertencia ao México – é a décima nona cidade estadunidense em população. Segundo o censo de 2010 a população da cidade é de mais de seiscentos e cinquenta mil habitantes. Pertence a uma região metropolitana, Condado de El Paso, que possui mais de oitocentos mil habitantes. Faz fronteira, separada pelo Rio Grande, com o México, pela cidade de Juarez, no estado de Chihuahua. As duas cidades formam uma área conhecida como Combinado-Metropolitano-Internacional com uma população de quase dois milhões e meio de habitantes, dois terços dos quais residem em Juarez.

El Paso, parte de Juarez cedida aos Estados Unidos em 1848, tem uma centralização nas atividades da Universidade de El Paso. Possui uma das maiores bases militares dos Estados Unidos – Fort Bliss – bem como uma base da força aérea, uma base de mísseis e uma base de lançamento de foguetes e ônibus espaciais.

Aos pés das Montanhas Franklin, El Paso, cenário de disputas territoriais no passado, hoje possui uma população significativa de mexicanos e chicanos (filhos de mexicanos nascidos nos Estados Unidos), negros, brancos e indígenas.



**Figura 2:** comum no Estado do Texas, EUA, camiseta com a frase *“aqui nós não ligamos para o 911 (polícia)”*, como uma postura em um Estado onde armas são permitidas em sala de aula a partir dos 21 anos de idade.

**Fonte:** The Texas Store, Austin.

### **Fabens – Texas (EUA)**

Fabens fica há cinquenta quilômetros da cidade de El Paso, no Condado de El Paso, região de deserto. Também faz fronteira com Ciudad Juarez. É uma cidade pequena, com apenas três escolas de ensino fundamental. É uma comunidade agrícola, com plantações de algodão e tem uma população de imigrantes mexicanos de número significativo. No passado Fabens tinha escolas separadas para alunos que não falavam inglês – falando espanhol – e uma escola específica para negros.

### **Ciudad Juarez – Chihuahua (MEX)**

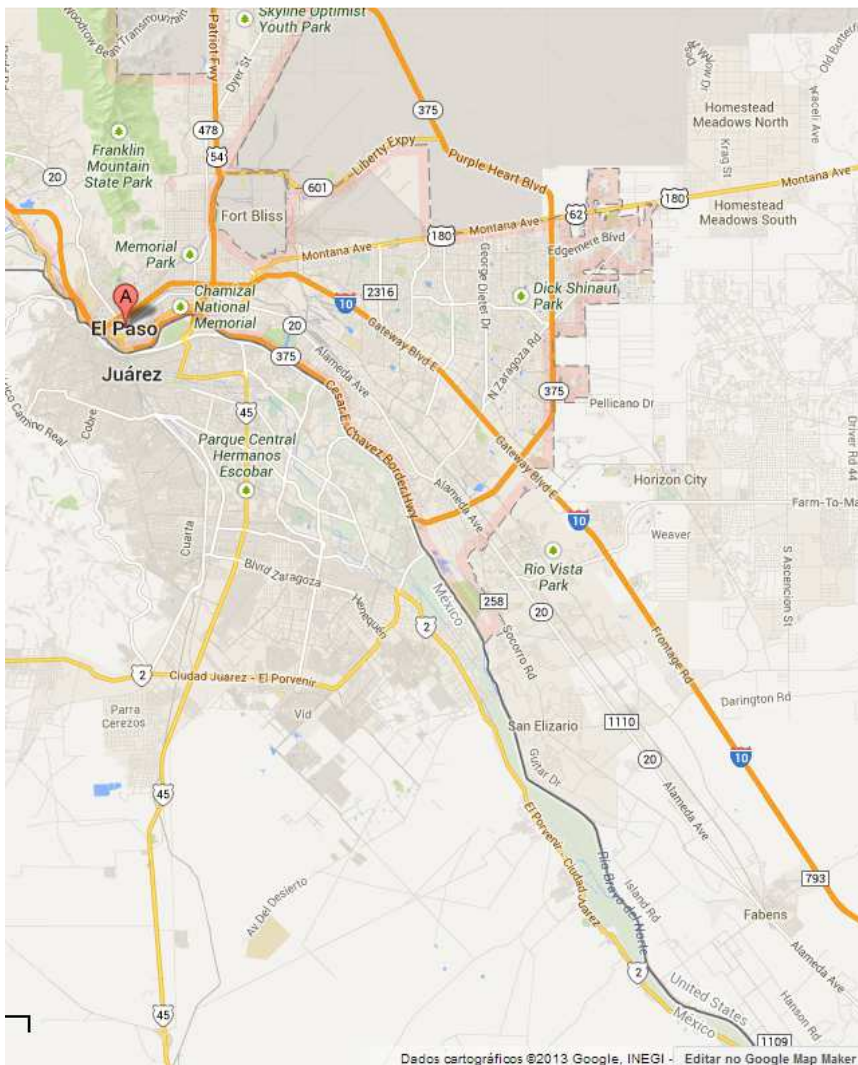
Ciudad Juarez – antiga Paso del Norte – está no estado de Chihuahua no México e faz fronteira, pelo rio Grande, com El Paso e Fabens, no Texas e com Santa Teresa e Las Cruces no estado do New Mexico, Estados Unidos. Tem como lema “Refúgio da liberdade”. Foi fundada em 1659 e atualmente possui cerca de 1,6 milhões de habitantes. É considerada, depois das áreas de guerra, como a cidade mais violenta do mundo. É conhecida, também, como a cidade das “mulheres desaparecidas”. Segundo informações do *Diario de El Paso*, no ano de 2012, foram dadas como desaparecidas, sem vestígios, cerca de dez mulheres por mês. As *maquilarias* – fábricas americanas que contratam trabalhadores a baixíssimo custo – fazem parte da economia da cidade.



**Foto 1:** fotografia de cartaz, como tantos espalhados pela Praça de Nossa Senhora de Guadalupe, em Ciudad Juarez, México.

**Fonte:** João Porto.

**Protocolo ALBA:** nome dado a um programa de segurança do Governo Mexicano inspirado num grupo de mulheres, mães, irmãs e parentes de mulheres desaparecidas em Ciudad Juarez que saem às seis da manhã (alva), todos os dias, e abordam jovens em pontos de ônibus, alertando sobre feminicídio e sequestro.



**Figura 3:** mapa das cidades fronteiriças de El Paso, Ciudad Juarez (sup. esq.) e Fabens (inf. dir.) – separadas pelo Rio Grande.

**Fonte:** Google Maps acessível em <https://maps.google.com.br/maps>.



## Vitória – Espírito Santo (BRA)

Uma das capitais mais antigas do Brasil (1551) sendo a principal cidade do Espírito Santo. Possui aproximadamente 330 mil habitantes. Vitória é uma ilha pequena com um forte complexo industrial com um dos sistemas portuários mais importantes do país. É cercada por uma colonização de suíços, italianos, alemães e pomeranos, mas na extensão do Estado do Espírito Santo também há uma população negra e indígena. Sua região metropolitana é de quase um milhão e duzentos mil habitantes, tida como o 4º melhor índice de desenvolvimento humano no Brasil.



**Foto 2:** arma de brinquedo produzida a partir de guidons de bicicleta por aluno de uma escola pública na Serra. Ele apareceu com as mesmas e começou a andar com mais dois amigos (todos de 10 anos) dizendo que “*agora* [depois da morte de um traficante que atuava no bairro] – *eu que mando na escola*”.

**Fonte:** João Porto.

## Serra – Espírito Santo (BRA)

Banhada pelo oceano Atlântico, a cidade da Serra tem suas origens em disputas e acordos entre índios e jesuítas aos pés de uma das igrejas mais antigas do país, a dos Reis Magos. Tem como personagens de sua colonização a família dos índios Temiminós – entre eles Arariboia – e jesuítas liderados por Brás Lourenço, em 1556. Em 1752 foi elevada a Freguesia, em 1822 a Vila e em 1833 foi emancipada do município de Vitória, atual capital, ao sul da Serra. Atualmente é uma cidade bem estruturada, com grandes indústrias e com crescente expansão econômica e demográfica. Serra é segunda cidade mais populosa do Espírito Santo com cerca





A população, número de escolas de 1º ao 9º ano e a quantidade de alunos nessa categoria ficam assim dispostos:

CIDADES	População estimada depois de 2010	Número de Escolas Públicas de Ensino fundamental de 9 anos	Número estimado de alunos depois de 2010
Pompano Beach	101.000	14	11.300
El Paso	650.000	170	62.330
Fabens	8.050	3	1.687
Ciudad Juarez	1.350.000	153	142.00
Vitória	330.000	53	28.308
Serra	410.000	61	46.534

**Tabela 1:** dados disponíveis em sites oficiais das Prefeituras, Secretarias de Educação e Administrações das cidades citadas.

**Fontes:** <http://www.episd.org>

<http://www.browardschools.com/index.asp>

<http://www.serra.es.gov.br/sedu>

<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php>

[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/todos\\_somos\\_juarez](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/todos_somos_juarez)

### 1.3.2 'Personagens' e Descrição

Essa pesquisa é estruturada, em muitas partes, pela fala e narrativa dos atuantes na educação, direta ou indiretamente, nas cidades descritas. Uma pesquisa fenomenológica também tem por beleza o entendimento de várias participações-outras que não diretamente ligadas à pesquisa.

O texto da pesquisa ora volta-se a rigorosidade da escrita ora permeia uma literaturalização para a introdução e aproximação dos personagens. A nomeação personagem vem substituir e/ou ser usado junto ao termo sujeito. Suas falas e narrativas são trazidas à luz como meio de legitimação do seu envolvimento no fenômeno pesquisado. Em suas falas, algumas palavras continuarão em inglês, outras em espanhol, trazendo os aspectos regionais de onde vivem esses personagens. Também pode ser um provocativo sobre a linguagem tão discutidas nas descrições sobre os testes padronizados e convívio escolar.

Alguns desses personagens são:

Dr. Hiran	orientador dessa pesquisa
Dr. Rossatto	co-orientador dessa pesquisa no estágio Sanduíche em El Paso
Superman	provocador das inquietações sobre educação
Will	menino de pais brasileiros, residente em Pompano
Mãe de Will	brasileira, uma das mães da rua treze no Norte Global
Dora	irmã de Will
Tutora de Will	pedagoga trabalhando em empresa de educação
Tio de Will	provocado pela diáspora
Sofia Sanchez	mãe mexicana com filhos estudando em El Paso
Guadalupe	Nossa Senhora
Mr. Harry	pai americano com visão romantizada do Sul Global
Gilmara	mãe de Samuel, enxerga um Norte dentro do Sul
Juan Samaniego	meu fiel escudeiro
Diretor	anfitrião na escola em Fabens
Miss Carrillo / Cecília	professora em Fabens
Miss Hart	receptionista em Fabens
Jesus Velasquez	tutor no Community College
Jucéia	mãe baiana, recém-chegada ao Espírito Santo
Doutor	pedagogo na escola em Pompano
Jornalista	apoio de pesquisa em El Paso
Secretário	responsável pela educação em El Paso
Mrs Romero	representando ela mesma
Ana Rita	professora de escola em Vitória
Diretora	atuante na escola da Serra
Oscar	professor de arte na Serra
Luciana	professora na Serra
Angel	aluno que queria um presidente mexicano nos EUA
Wasley	menino que achava que a lua era um queijo

### **1.3.3 Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa**

Como recursos e instrumentalização da pesquisa foram utilizados:

- Observação e entrevistas informais em diversos espaços:
  - escola primária pública em Pompano, Charter School em Pompano, Coordenação de Educação do Boca Raton Museum, escola primária municipal na Serra, duas escolas primárias municipais em Vitória, Rio Grande Community College, aulas do programa de Mestrado e

Doutorado em Educação da UTEP, Brazilian Center Culture El Paso, escola primária pública em Fabens, Centro de Referência da Cultura Mexicana Museu de Arte de El Paso, Museu de História de El Paso, aula de História Brasileira e Literatura em El Paso, Escola Indígena de Santa Fé – Novo México;

- Entrevistas gravadas em Pompano e Serra
  - Entrevistas informais gravadas com mães em Pompano Beach, com uma tutora de reforço escolar em Pompano, com duas mães, uma na cidade da Serra e outra em Vitória;
- Orientação presencial em Vitória, ES, Brasil e *on-line* nos EUA por *Chat*, *webconferência* e *Skype* pelo professor Hiran Pinel;
- Orientação por correio eletrônico, no Brasil e presencial em El Paso, Texas-EUA pelo professor César Rossatto;
- Aplicação de 200 questionários para alunos de escolas públicas de El Paso e Fabens, nos níveis fundamental e médio, e 50 para professores nas mesmas cidades. Foram priorizadas quatro escolas e um Community College.
- Utilização de jornais de Nova Iorque, El Paso e Ciudad Juarez.
- Visitas ao Diário de El Paso (Jornal) para pesquisa.
- Eventos Culturais: *Chalk the Block*, Comemoração indígena a N.Sra. de Guadalupe em Juarez, Dia da Família, Exposição "Revolta Mexicana", Exposição Pancho Villa, Exposição Arqueologia de El Paso, Exposição "Minha casa é sua casa", Festival *Apalooza* UTEP, *Thanksgiving Parade*, *4th July Parade*, Seminário de Cinema e Educação, Seminário de Educação Social, Seminário de Arte-Educação, Seminário Educação e Sexualidade, Seminário *Critical Pedagogy*, outros.
- Fotografias nas escolas de Fabens e Serra.
- Visita e oficinas no Setor de Educação dos Museus Vale (BRA), Pinacoteca (BRA), *Metropolitan* (Nova Iorque, EUA), Aeroespacial, Native American Culture, Smithsonian Art, Smithsonian Natural History (WS, EUA).

- Filmes utilizados como suporte para análise e composição na tese, também para a produção de artigos e apresentação de seminários:
  - **"Pro dia Nascer Feliz"** (BRA, João Jardim, 2007),
  - **"Waiting for Superman"** (EUA, Davis Guggenheim 2010),
  - **"An Inconvenient Truth Behind Waiting for Superman"** (EUA, Julie Cavanagh, Darren Marelli, Norm Scott, Mollie Bruhn e Lisa Donlan, 2011),
  - **La Educación Prohibida** (ARG, German Doin e Verónica Guzzo, 2012).
- Aulas com suporte no referencial teórico nos Programas de Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (ES, Brasil) e na University of Texas at El Paso (TX, EUA):
  - Boaventura de Sousa Santos: Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus (UFES),
  - Maria Helena de Sousa Patto, Prof. Dr. Hiran Pinel (UFES),
  - Paulo Freire: Prof. Dra. Regina Helena Silva Simões (UFES); Prof. Dr. Cesar Rossatto (UTEP).
- Atuação, para observação e coleta de dados, como professor de Artes numa escolar na Serra.
- Atuação, para observação e coleta de dados, com oficinas de Artes em Fabens, Texas.

### 1.3.4 Resultados

*“O navegador não diz ao capitão do navio ou ao piloto do avião para onde deva dirigir-se. Fala-lhe dos ventos, dos penhascos e baixios, ou de outros obstáculos que devam ser evitados, a fim de que a nave possa atingir com maior segurança e eficiência um ponto já prefixado.”*

*J. A. Lauwerys, 1958.*

Os resultados foram apresentados de forma descritiva, narrativa, priorizando as falas dos personagens da pesquisa. Tentaram-se aproximações nos aportes teóricos das epistemologias do sul, mobilidade, opressor e oprimido, exclusão e produção de diferenças, resistências entre outros. A narrativa tenta mostrar alguns esclarecimentos sobre:

- Como surge o termo “Diáspora do Conceito”, suas implicações, como ela ocorre e por que tem suas raízes nas avaliações e testes padronizados.
- O que são “*Chartes Schools*”, como funcionam e quais considerações essa pesquisa traz sobre as mesmas.
- Alguns tipos de diferenças e resistências que podem surgir em escolas no Norte e Sul Globais.
- A experiência em sala de aula de dois professores em escolas no Norte e Sul Globais.
- Como é a vivência de pais, alunos e profissionais da educação em meio a essa mobilidade por causa dos conceitos sobre as escolas.

### 1.3.5 Glossário

Algumas categorias e termos serão utilizados nessa pesquisa que, em princípio, configuram-se ou aproximam-se de algumas definições encontradas em estudos já produzidos em áreas como a de educação comparada, avaliação, currículo, entre

outros. Tomou-se, portanto, a liberdade de uma releitura ou apreciações dos mesmos na tentativa de direcionar esses escritos. Mesmo associado à categoria 'mobilidades', por exemplo, será utilizado aqui o termo "Diáspora do Conceito" como sugestão de terminologia para um fenômeno específico, observado a partir da mobilidade estudantil, nos últimos anos, dentro de escolas nos Estados Unidos e Brasil, mas com uma causa específica. Também, afóra a rigidez quantitativa entre os objetos num estudo comparado, como já mencionado na metodologia, acatar-se-á o estudo qualitativo em fenomenologia – com a comparação ou correlação de dados que podem ocorrer concretos, bem como de dados subjetivos, valorizados nas falas e experiências dos sujeitos atuantes nessa pesquisa. Essa subjetividade encontrada nas falas, atuações, observações culturais e geográficas, assim como no posicionamento dos sujeitos sociais observados para esse estudo, não obedecerão às regras de equilíbrio quantitativo e proporcional, mas experiências vividas, aproximadas, entre alunos, professores, pais e outros sujeitos em escolas do norte e sul globais.

30

### **Diáspora e Mobilidade**

Nessa pesquisa, a aproximação com o termo **Diáspora** talvez seja encontrado em estudos de Stuart Hall (2003) que localizam o termo no contexto de mobilidade cultural, principalmente entre povos africanos, que se deslocam para países brancos almejando "um retorno redentor" para seus lugares de origem. A palavra diáspora carrega em si a historicidade da movimentação dos judeus por causa da exclusão e do preconceito. Assim pode também relacionar-se a termos como êxodo, liberdade, fuga, porém todos ligados à migração e ao deslocamento. Esse deslocamento poderá acontecer forçada ou incentivadamente para outras áreas de acolhimento. Para Hall, quando se trata das relações culturais diante da globalização, essa diáspora, ou movimentação "como outros processos

globalizantes, [...] é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o lugar.” (p. 36)

Porém Hall (2003) vê possibilidades ambíguas nessa diáspora

A experiência da diáspora, como aqui a pretendo, não é definida por pureza ou essência, mas pelo reconhecimento de uma diversidade e heterogeneidade necessárias; por uma concepção de ‘identidade’ que vive com e através, não a despeito, da diferença; por hibridização. Identidades de diáspora são as que estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença. (p. 75).

Para essa pesquisa, a **Diáspora** dentro do contexto educacional, carrega mais do que o surgimento de novas identidades por meio da transformação ou adequação aos lugares de destino, ela poderá – e isso talvez não seja positivo – produzir diferença, preconceito e exclusão.

O termo **Diáspora** será apresentado, aqui, em conjunto com a palavra conceito, sugerindo um termo “Diáspora do Conceito” que – a grosso modo, pois será exposta mais detalhadamente nesses escritos – define-se pela saída dos alunos de escolas avaliadas e baixo-conceituadas pelo Estado, para escolas com alta conceituação objetivando uma educação ‘melhor’ e cedendo à ideia de competição e individualismo, deixando rastros de produção de diferenças, de desestruturação do ensino público com vistas em projetos neoliberais de privatização, de desarticulação de movimentos trabalhistas e sociais, mas também de resistências no sistema escolar.

A palavra diáspora, relacionada à educação, encontra sustentação nas teorias sobre **Mobilidade** como abordadas por Sobe e Fischer (2012) que afirmam que “a produção social de movimento está intimamente ligada à produção social de espaço” (p.438). O termo **Mobilidade**, portanto, muito discutida nas áreas de Educação Comparada, vem de observações sobre fluxos populacionais diretamente

ligados às questões de migração (SUÁREZ-OROZCO, 2001). Posicionamos aqui, como Diáspora do Conceito, uma mobilidade não relacionada, apenas, a uma migração com objetivos econômicos, mas provocada pelos conceitos resultantes de Testes Padronizados impostos pelos Governos em seus Sistemas Educacionais. Destes testes, porém, a partir de seus conceitos classificatórios, poderão surgir ou dele se ramificarem novos conceitos, agora subjetivos relacionados a classificações étnico-raciais, econômicas, entre outras.

Como um fenômeno recente, os resultados de uma mobilidade por causa de conceitos, advindos dos testes padronizados, começam a aparecer nos últimos dez anos, principalmente nos EUA e faz referência a essa mobilidade – não diretamente ligada à transição de uma escola para outra em busca de melhores conceitos – Offenberg (2004) quando aborda sobre o número de alunos que entram ou abandonam as escolas estadunidenses durante o ano letivo. Segundo Sobe; Fischer (2012) essa mobilidade está ligada “a estratégias de governança que classificam normas sociais e ideais regulatórios por meio de administração dos espaços e dos indivíduos que devem ou não atravessá-los” (p. 439).

32

### **Conceito, Avaliação e Testes Padronizados**

A principal utilização do termo **Conceito** será em relação às notas e classificações determinadas por processos de **Avaliação**, tendo como instrumento os **Testes Padronizados** que, no caso dessa pesquisa não se relacionam aos testes padronizados da área de Psicologia, apesar do estreitamento observado, mas das avaliações nacionais da educação em países que seguem o projeto da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com propósitos, inicialmente, (Governo do Estado de Santa Catarina, 2010) de identificação de carências e, principalmente, para um mapeamento geral de áreas e países onde são viáveis investimentos empresariais.



No entendimento do que é avaliação, uma série de categorizações define que esse recurso está delimitado a uma determinada prática pedagógica (CALDEIRA, 2000) e, mesmo que, dimensionada por um modelo de sociedade, no âmbito de padronização e aplicação, talvez não atinja, de fato, seus objetivos pedagógicos. Objetivos esses que, talvez, devessem contemplar uma melhor compreensão dos alunos em seu campo de conhecimento. A partir dessa compreensão pode-se, então, atuar com intervenções também pedagógicas, para a garantia de acesso ao currículo determinado para esses alunos.

Avaliações padronizadas parecem partir do princípio de que todos os alunos aprendem as mesmas coisas no mesmo tempo-espço. Mesmo com propostas de equalizar – o que não me parece viável – os currículos, antes disso os **Testes Padronizados** parecem dissolver a autonomia curricular regional e cultural. Para Sordi (2001) *"Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional [...]"* (p.173). Dentro do contexto escolar ou num âmbito nacional – como são as avaliações padronizadas nacionais – os **Testes Padronizados** se relacionam com uma apresentação, por parte dos alunos, de um produto final (RUSH, 1999), de uma demonstração previamente estipulada que define o que querem saber seus proponentes, nesse caso o Estado e não, exatamente, compreender o que os alunos realmente têm aprendido.

Segundo Michael Apple (2008) as **Avaliações e Testes Padronizados** parecem ser mecanismos neoliberais, com as desculpas de se definir a democracia em termos de livre-mercado com "consumidores" escolhendo produtos educacionais, que contribuem para o enfraquecimento do sistema escolar, da autonomia fortalecendo as contradições de identidade (cabendo aqui as estigmatizações e produção de diferenças) e ação – nessa pesquisa sendo, essa ação, vista como resistência.

Para essa pesquisa os **Testes Padronizados** serão tratados como instrumentos quantitativos para classificarem e determinarem conceituações sobre escolas, profissionais da educação e alunos, trazendo resultados para exclusão em âmbitos sociais, logo étnicos e raciais, quando da manutenção acirrada (APPLE, 2008) da competição e do individualismo, destituindo, também, o direito e mobilização coletiva pela educação como um bem público.

## 2 SUL, NORTE, NORTE, SUL

Aprendemos nossa posição geográfica no mundo desde antes de sentarmos em cadeiras na escola. Antes de sabermos o que é mapa, fomos informados da nossa posição ao sul. Encarnamos, com o aval da educação e de tantas outras áreas, nossa submissão ao, então posto, norte descobridor. Não existíamos antes de 'o norte' nos descobrir. Ousarei então tratar aqui, sobre um sul concebido pela ideia metafórica (SANTOS, 2010) de um lugar-espço de desafios epistemológicos que reajusta a nossa percepção colonizada em relação ao outro suposto – ou não – ponto cardeal, o norte capitalista colonizador, que, nos provoca quanto à vertente apregoadada de uma globalização positiva e rompedora de barreiras que trouxe à tona uma pseudo-equidade entre norte e sul, oriente e ocidente perpetuando um regime cultural e civilizacional indefinido onde instaura-se uma luta, segundo Boaventura de Sousa Santos, "contra uma dominação cada vez mais polifacetada" (2010, p.18) dificultando a identificação de quem domina e de quem é dominado, significando, muitas vezes, uma luta contra nós próprios.

Essa cartografia cultural-epistemológica subjetiva-se, também, no mapeamento de possíveis Europas e Américas do Norte no sul colonizado, onde elites locais, que se beneficiaram com o capitalismo, acabaram por subordinar grupos sociais proletários impondo-lhes uma divisão de classes. Também aparece, esse mapa subjetivo, nas 'sulificações' construídas dentro do norte, numa neo-colonização pela dominação com bases no racismo, no sexismo, na homofobia, na intolerância às imigrações, na contemporânea discriminação religiosa, na invisibilidade dos saberes-fazeres das classes desprestigiadas, entre outras, que acentuam as diferenças e a diversidade. Para Deleuze (1997), esses mapas subjetivos possuem duas dimensões, uma extensiva e a outra intensiva, o que significa dizer que, esse mapeamento, perpassa as questões de espaço se estendendo ao que preenche esse espaço, o que o ocupa bem como ao que percorre seus trajetos. O que se sobressai nessa dicotomia colonizador/colonizado, nessa complementação do

espaço, nessas elaborações discriminatórias e no estabelecimento de inúmeros 'norte' e 'sul', catalisa-se com a "dominação epistemológica" na relação desigual de "saber-poder" que suprime formas de saber peculiares dos povos/pessoas/alunos/nações colonizados, naturalizando as posições de opressor/oprimido. Um êxodo poderá ocorrer então. Uma diáspora onde, talvez, se mostre a vontade de um ser-sul-oprimido em ocupar, intensivamente, o lugar, o trajeto do ser-norte-opressor. Isso nos leva a Freire (1981) quando indica, sob minha livre releitura, que, participar dessa dominação epistemológica opressora, constitui-se numa incontida aspiração. Na sua alienação – que pode ser uma estratégia de resistência –, os oprimidos, em estado pós-colonial, querem a todo custo parecer-se com o opressor – que também poderá ser outro estratagema. Imitá-lo. Segui-lo.

## 2.1 Colonizador e Colonizado

*[...] Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. [...]*

*Carta de Pero Vaz de Caminha*

Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses propõem uma análise sobre que não há descoberta sem descobridores e sem descobertos e que, de fato, não se sabe ao certo quem é um e quem é outro. Há, nessa dicotomia descobridor/descoberto o fator conceitual de que a descoberta se assenta na produção de inferioridade do outro, em sua legitimação e em seu aprofundamento. Essa inferioridade é essencial para manutenção imperialista sobre o que foi descoberto e, para tal, os "descobridores" recorrem a múltiplas estratégias de inferiorização. Para Boaventura de Sousa Santos "o que está

descoberto está longe, abaixo e nas margens, e essa localização é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o descoberto após a descoberta” (2002, p.23). Logo, para o autor, o exemplo clássico dessa geografia é constatado pelo Ocidente em relação ao Oriente, sendo até mesmo, apoiada por grandes pensadores como Max Weber quando teorizou do inevitável predomínio do Ocidente sobre o Oriente, mesmo quando da confirmação de muitos pesquisadores de que, até o século XV, a China, como um exemplo oriental, não era em nada inferior à civilização ocidental. Mesmo assim, a prerrogativa de superioridade do Ocidente não foi abalada. O Ocidente é racional, desenvolvido e superior, enquanto o Oriente é subdesenvolvido e inferior, bem como disposto a uma história estática, uniforme e incapaz de se auto-proteger, levando a cabo as pretensões pacificadoras – por meio de guerras – impostas pelo Ocidente. Porém, uma vantagem parece se impor ao Oriente. Ele é exótico e, no *hall* das descobertas, foi a afirmação da existência do Ocidente.

37

Para as conquistas *off*-oriente, conhecidas como o grande Sul Global, África e América, temos uma relação para além do exótico oriental, o sul composto pelo selvagem. Agora, além de ocidente, o território dominante se hibridiza num Ocidente-Norte. A necessidade de inferiorizar o descoberto ainda se manteve com a necessidade de dominar os selvagens-sul e impor-lhes uma “culturalização” norte-ocidental. Assim acontece o epistemicídio “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS, 1998, p. 208) e, o grande projeto de colonização procurou, veementemente, tornar o mundo livre das diferenças, homogêneo, e mesmo deixando alguns rastros hoje úteis na produção de resistências, tentou limpar o mundo de suas diferentes culturas, designando ao norte um patamar de cultura/epistemologia dominante.

Assim, Boaventura<sup>4</sup> e Meneses, chamam de Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010) a diversidade epistemológica que se contrapõe à epistemologia dominante, concebidas metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos, visíveis até hoje, causados pela relação colonial do mundo.

A essa pesquisa, se inspira o trabalho de Boaventura e também Meneses, quando mapeiam e 'cartografam' que (SANTOS; MENESES, 2010)

A sobreposição [do Norte Global] não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico, classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afrodescendentes, mulçumanos) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as 'pequenas Europas', pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados. (p. 19) (grifo meu)

38

Ainda reiteram que,

[...] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. (IDEM, p. 19)

Quanto às sobras esquecidas pelo epistemicídio, sustentam-se, dentro de um Norte e Sul Globais – e para esse estudo especificamente – pontos de resistência no lugar-óbvio de trocas de saberes: a escola. Situa-se, então, a resistência, num novo 'sul' cartografado no Norte Global ou no num possível 'norte' mapeado no Sul Global. Em sua crítica à razão indolente, Boaventura de Sousa Santos (2000)

---

<sup>4</sup> Afora as indicações bibliográficas, nessa pesquisa, seguirei, como explicado por Inês Barbosa de Oliveira (2012) utilizando, em alguns casos, apenas o primeiro nome do Professor Boaventura em "virtude da facilidade e da beleza poético-política do nome" (para mim, da palavra) (IDEM, p. 16).

define que “[...] a resistência consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade compartilhada, e traduz-se em lutas contra e exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção.” (p. 72).

Assim, nos cabe entender que a escola, localizada em ambos os hemisférios, potencializa-se nos mesmos ideais de resistência e de inconformismo, talvez contra o saber dominante, o que caracteriza para Boaventura (SANTOS, 1995) um projeto educativo emancipatório que tem como objetivos produzir imagens desestabilizadoras dos conflitos sociais, bem como imagens que energizem as indignações para transformação da mesma. Então, ele constata que (IDEM) “Um relacionamento mais igualitário, mais justo, que nos faça aprender o mundo de forma edificante, emancipatório e multicultural. Será esse o critério último da boa e da má aprendizagem” (p. 33).

Precisamos ser concebidos não como objetos, mas como comunidade multicultural e essa comunidade, onde está envolta a escola com seus sujeitos, “não pode” – segundo Boaventura (SANTOS, 2004) – “limitar-se a ser a territorialidade do espaço contíguo (o local) e a temporalidade própria do tempo miúdo (o imediato)” (p.81) e ele prossegue (IDEM)

[...] a neo-comunidade transforma o local numa forma de percepção do global, e o imediato numa forma de percepção do futuro. É um campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo [o outro] numa teia intersubjectiva de reciprocidades. (p. 81) (grifo meu)

## 2.2 Opressor e Oprimido

*[...] E entre muitas falas que no caso se fizeram, foi por todos ou a maior parte dito que seria muito bem. E nisto concluíram. E tanto que a conclusão foi tomada, perguntou mais se lhes parecia bem tomar aqui por força um par destes homens para os mandar a Vossa Alteza, deixando aqui por eles outros dois destes degredados. [...]*

*Carta de Pero Vaz de Caminha*

Afastando o que possa parecer pessimismo nessa pesquisa, utilizar Paulo Freire nos direciona no campo das possibilidades positivas no campo da Educação. Beberam em Freire autores como Boaventura e Patto, porém, não nos ligam a ele no sentido de um otimismo sobre os rumos atuais da Educação. Parecem, as pesquisas sobre a educação na atualidade, carecerem das “profecias” freireanas de que, de fato, a educação produz mudanças. Mais que técnica, suas ideias sobre os temas “geradores”, talvez buscassem um sentido provocador de mudanças pela Educação.

Quando recorremos a Freire na concepção de que o mundo mudou, enxergamos a doutrina da globalização – falsa ou de execração cultural, como para Boaventura – e, já anterior a ela, dizia Freire (1987) que a leitura desse mundo não pode ser feita com os mesmos instrumentos do mundo passado, ao que acrescentamos, não pode ser feita como o mesmo olhar do passado.

Não perder de vista o passado, porém olhar o presente com olhos do presente justifica a fortificação do conceito de liberdade advinda da educação. Em Freire (1987) ouvimos sobre uma escola que é o espaço privilegiado para a construção da liberdade e, o autor, se encontrará nessa pesquisa, como em Patto, numa aproximação da resistência que parece, em seus escritos, um requisito para a liberdade “no momento em que se instaura a percepção crítica na própria ação, desenvolve-se um clima de esperança e confiança que conduz os homens a se



empenharem na superação das situações-limite.” (FREIRE, 1975, p. 107). Esse empenho pode ser uma resistência às situações-limite, as quais, não cabem aqui hesitar em considerá-las como um empacotamento do Sul num modo sul-global colonizado.

As questões que perpassam os problemas surgidos na educação pós-globalização fazem parte do conjunto complexo de argumentações pronunciadas por Freire. Assim, mesmo não vivendo o fluxo global contemporâneo, o “conselheiro” da educação dialoga com o que enxerga de um futuro para a Educação em tempos capitalistas globais e suas palavras direcionam para um aporte teórico, a um dos quais se pretende aproximar essa pesquisa. Para Freire (2002)

[...] a mudança social, para ter força instrumental, precisa que o processo educacional tenha relação de organicidade com a contextura social. Mais ainda: que essa relação implique um conhecimento crítico da realidade, para que ela se integre e não apenas se superponha. Já que sociedade está em trânsito, de uma economia de caráter complementar para uma economia de mercado, e que passa de formas rigidamente antidemocráticas para formas plasticamente democráticas, a revisão do processo educacional não pode ser parcial, por que é todo ele que está inadequado e é todo ele que a cultura em elaboração precisa. (p.114)

Além das forças tecnológicas apregoadas por Freire nesse discurso, bem como das relações democráticas e de classe, a mutabilidade cultural, a criticidade da realidade e a revisão do processo de educação, indicam a necessidade de uma análise comparativa no campo do ensino e aprendizagem. O que os polos têm a contribuir e/ou desestimular com relação às tensões na educação em ambos? Nessa “misturança” de culturas, na sua fusão, qualificação e desqualificação do outro, entender o norte e sul globais escolares dão suporte para se chegar ao quesito liberdade, a partir da escola?

O desafio da proposta Freireana não é apenas a de um ideologismo ou de um conceituar *ad aeternum* as práticas libertadoras e a criticidade. Os operantes dessa proposta precisam surgir o mais rápido possível – pensemos em mais de meio século desse discurso –, precisam ter domínio e competência para sustentar habilmente a escola mantenedora dessa liberdade e produtora de resistências.

Nos ajuda então Meirieu (2005) quando canaliza as teorias, balbuciadas dos púlpitos da educação, num contexto prático de execução e transformação do cotidiano escolar. Ele não concede à escola um lugar privilegiado de transmissão dos conhecimentos, porém um veículo primordial nessa causa. Quanto aos operantes, nesse veículo, informa que: “É essa a missão do professor: ele não encarna a verdade, e sim a exigência de verdade. Ele não é a verdade, mas apenas a conduz, ou mais exatamente, permite que os alunos cheguem a ela.” (MEIRIEU, 2005, p.52).

A presença de Meirieu se faz necessária, nessa pesquisa, pela tentativa de um reconhecimento do cotidiano escolar como o conjunto de possibilidades diversas. O que pode parecer um determinismo de verdades estabelecidas configura-se, de fato, num posicionamento ético e centrado sobre as possibilidades da escola, que fora intencionada para transmissão de conhecimentos. O autor interessa-se pela hipótese do acesso de todos a condições fundamentais de cidadania prezando pelo respeito à diferença sem a caracterização da exclusão.

Seus escritos, condizem com um ponto referencial, para educadores, que margeia a pedagogia da autonomia de Freire (2007) ou que é amplamente requisitado por Patto (2010), um ponto referencial de repolitização educacional como convocado por Arroyo (2009).

Apesar de sua visão da escola altruísta, no sentido de enxergar suas humanidades, Meirieu não perde o foco para o enfraquecimento das resistências possíveis mediante o impulso de ceder ao saber-poder. Ele nos diz (2005)

[...] sem dúvidas, não estamos livres da ameaça do homem providencial, aquele que se apresenta como a encarnação do poder-em-si em nome de uma legitimidade inquestionável... E, diante dos tateios, e mesmo dos descaminhos, de nosso funcionamento institucional, é grande a tentação de instalá-lo no Céu para que governe a Terra. Tentação essa tão forte que permite abandonar o exercício de qualquer responsabilidade, ao mesmo tempo preservando o poder de criticar, de renunciar ao seu dever de propor, deleitando-se com o direito de denegrir." (p. 26-27)

### **2.3 Diferenças e Resistência**

Maria Helena Sousa Patto traz à tona o referenciamento do modo dominante de pensar a escolaridade, instituídos na Europa (Norte Global para Boaventura de Sousa Santos) e América do Norte (na consideração dessa pesquisa) durante o século XIX. A produção de conceitos que permearam a escola brasileira, até a atualidade, é questionada por Patto (2010) pela invisibilidade que se deu às questões de realidade social, quando se sedimentou no Brasil o discurso do não sucesso de crianças dentro da escola.

Para essa pesquisa, interessam os escritos da autora, no que tange a estruturação histórica da "produção das diferenças" para uma pseudo-justificativa ao fracasso escolar. Também pelas relações estabelecidas entre a educação e as divisões sociais de classe, com referências às dualidades dominador/dominante, opressor/oprimido, burguês/operário, e também como no pronunciamento de uma escola redentora do povo para a consolidação de um avanço nacional. Para esse estudo Patto surgirá no entendimento de como as escolas se debruçam nas

ideias de etnia, no biologismo, entre outros para excluírem e justificarem o fracasso escolar.

Narra-nos Patto (2010) que na última década do século XIX, um momento ideológico e reformista, inicia-se uma cruzada capitalista nas universidades europeias e norte-americanas em busca de instrumentos para medir a capacidade e as diferenças individuais. Nesse contexto, os países dependentes, ou para Boaventura sul-epistêmicos, passam a buscar, influenciados pelo Norte, a introdução da psicométrica e da pedagogia nova, começando assim a surgirem as "classes fracas" e as "classes dos anormais" para bendizer os processos iniciais de exclusão escolar e hostilização das diferenças, propondo, ambos, a identificarem e promoverem os mais capazes. Segundo Patto (2010)

O eficientíssimo artifício ideológico domesticador que se articulou nesse período, em íntima relação com o discurso científico, foi a disseminação pelo corpo social de uma imagem negativa dos pobres, vírus poderoso que naturalizava a condição social de uma classe aos olhos de todos e justificava a exploração econômica, a rudeza do aparato repressivo e o exercício oligárquico do poder. Foi a partir de então que as teorias raciais começaram a desempenhar aqui o papel que vinham desempenhando na Europa desde o século anterior. (p. 183)

44

Do biologismo ao culturalismo a autora informa sobre o Norte inspirador do Sul que (PATTO, 2010):

Gerada no calor dos movimentos reivindicatórios das minorias latinas e negras norte-americanas, era de se esperar que as conclusões das pesquisas produzidas nesse país [Estados Unidos] a partir dos anos cinquenta fossem expressão, mesmo que sutil, da crença arraigada na inferioridade de negros, índios e mestiços. (p.71) (grifo meu)

Patto (2010) também afirma que "a tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil tanto nos países colonizadores quanto nos colonizados; nos

primeiros, justifica a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe.” (p. 93) Para a autora essa tese e muitas outras, de influência do Norte, corroboraram para a manutenção do discurso brasileiro sobre o fracasso escolar. Ainda aponta a resistência, que a mesma difere de rebeldia, como artifício primordial para contrapor esses discursos na educação brasileira.

Ainda para Patto (2005) “[...] o sofrimento de educadores e alunos que, condenados à cegueira e à surdez pela alienação que lhes é imposta, identificam erroneamente o inimigo, entreagridem-se e sobrevivem à duras penas, embora não sem alguma ambiguidade, que deixa aberta a fresta da resistência.” (p.10). Evidente que num ato falho ou despercebido, usar os termos cegueira e surdez como “condenações”, pareceu discrepante no discurso da autora.

E continua apostando nessa resistência quando afirma que (PATTO, 2010)

[...] a consciência do oprimido (a maioria da população brasileira) não é totalmente lúcida, ela também não é totalmente alienada. É ambígua, contraditória – contradição que pode ser trabalhada pelo esclarecimento objetivo e subjetivo, rumo à emergência do que está silenciado” (p. 100).

Visitar a escola quer seja aqui, ou em outro país, como fez Patto, em muitos momentos, pode garantir um mapeamento para análise das experiências de opressão e de resistências produzidas, não apenas por docentes como por discentes. Entrar, fisicamente, e talvez simbioticamente, no espaço pesquisado, traz a lume novas perspectivas de resistência, planejadas, estruturadas e vividas ali. Para Patto (2010)

A transformação social é um processo coletivo. O intelectual não pode produzir mudanças enquanto tal, por mais bem-intencionado que seja. Para ter uma experiência consequente na transformação social rumo a real sociedade democrática, é necessário que ele saia da “torre de marfim”, ligue-se aos problemas da sociedade, alie-se

aos interesses dos que são objeto de exploração, opressão, exclusão, humilhação. (p. 147)

Essa entrada, porém, precisa ser cautelosa. Atualmente as avaliações que fazemos de um todo estão pautadas na nossa experiência com o individual. Indiscutíveis são os empacotamentos da globalização, porém, contribuímos com ela quando determinamos, por exemplo, que todo o norte funciona uniformemente, bem como todo o sul. Arroyo aponta essa grande questão pós-colonialista, produtora de guetos, segregação, marginalização. Para Arroyo (2009) “cada aluno faz a prova, porém, seu desempenho, sucesso ou fracasso deixa de ser dele e é agregado ao sucesso-fracasso, bom ou mau desempenho do coletivo a que pertence: do campo, da periferia, do norte ou nordeste, do Jequitinhonha”. (p. 136). Com isso, se mantém marginalizados os coletivos populares e justifica-se sua segregação, inferiorização e sua inclusão-excludente (ARROYO, 2009).

Ainda para o autor cabe ao Sistema Escolar – nesse bojo repolitizado das avaliações-segregações – selecionar com maior rigidez os bem-dotados, os talentosos, os dedicados, os bem-sucedidos. Critérios de produtividade, competitividade, sucesso e seletividade passam a ser norteadores (termo usado por Arroyo).

Caminham, então, às margens da segregação, os processos de avaliação – sem eximir as pesquisas como avaliadoras dos sujeitos-objetos pesquisados – que sustentam uma exclusão que perpassa o campo político escolar. Avaliamos o macro a partir dos inescrupulosos resultados de avaliações do micro, esse último portador do estigma, alardeado pelas mídias e programas governamentais, de lugar-fixado do fracasso. Um ciclo de onde não parece haver saídas. Esse espaço se amplia então, no caso dos alunos, para fora da escola, posicionando esses mesmos alunos em largas proporções de exclusão. Tudo o que esses alunos se relacionam –

escola, comunidade, cidade, entre outros – se transforma agora em um bloco conciso de sul-fracasso em relação a um norte-global-sucesso.

### 3 UMA INCONVENIENTE VERDADE POR TRÁS DE ESPERANDO O *SUPERMAN*

O documentário estadunidense "*Waiting for Superman*" (Esperando o *Superman*) de 2010, dirigido por Davis Guggenheim – mesmo diretor do documentário "*An Inconvenient Truth*" (Uma Verdade Inconveniente) de 2007 sobre aquecimento global –, apresenta, como proposta, um mapeamento da educação nos Estados Unidos, argumentando sobre as prováveis falhas na educação. No mesmo documentário entrevistas com o educador estadunidense Geoffrey Canada tentam mostrar as soluções prováveis para problemas como a reprovação e a evasão escolar. Canada atuou por mais de vinte anos tentando propostas para manter elevados os índices de aprovação em escolas predominantemente negras, no Harlem, Nova Iorque.

Em princípio, há um encantamento geral com o documentário, pois ele aborda a educação de uma maneira romantizada, sendo dramatizada pela saga de crianças que saem de escolas de classificação "C", uma categorização de 'péssima' escola, no sistema avaliativo estadunidense, e tentam, sob um esquema de sorteio, vagas em escolas de classificação "A", as 'melhores' escolas para se estudar.

O filme prega uma esperança na salvação da educação pela privatização do Sistema Educacional, tendo como herói salvador o *Superman*, no caso escolas privadas mantidas com dinheiro público. A produção do filme aponta um novo tipo de escolas de conceito "A" que, vêm auxiliando nessa salvação da educação estadunidense: as "*Charter Schools*". Durante essa pesquisa, entenderemos melhor o funcionamento das "*Charter Schools*" que, atualmente, estão no cimo das discussões nas pesquisas em Educação nos Estados Unidos.

O documentário "*Esperando o Superman*", sob o ponto de vista abordado nessa pesquisa, trata de um enaltecimento do sistema avaliativo com "Testes Padronizados", que vêm sendo usados há anos pelo governo estadunidense para –



neste momento, apenas em uma análise superficial –, determinar bons e maus alunos, bons e maus professores, boas e más escolas. O documentário parece valorizar as falas de pais e alunos ressentidos com seu “insucesso” em escolas públicas, porém não busca o posicionamento de professores e pesquisadores da área de Educação. Parecem, nessa produção, serem ignorados os processos sociais tais como níveis de pobreza, violência, alimentação, moradia, entre outros – que não têm seu cerne na escola. A educação é apresentada desassociada de fatores sociais externos, tendo como única promotora de sucesso ou fracasso, a escola.

As críticas de jornais famosos como *New York Post*, *US Today*, *The Wall Street Journal*, entre outros, tornaram notório o empenho da mídia ao promover o filme sucessor de “*An Inconvenient Truth*” e são mencionados aqui para entendimento de como se dão a mediação, a promoção e, de fato, a internalização, não apenas do filme, mas dos discursos contidos nele.

Atualmente, ao que parece nos Estados Unidos e no Brasil, no âmbito da Educação e suas políticas, a midiatização tem sido utilizada como ferramenta nos processos de realçamento das produções sociais abordadas nessa pesquisa, das quais se destacam a produção de exclusão e mesmo a produção das diferenças.

Em contrapartida, a midiatização, atualmente veloz e acessível, viabiliza o interesse de conteúdos e, a partir de então, promove a construção de discursos que provocam outra produção social aqui abordada: a das resistências.

Ao ser promovido como um filme essencial para uma época

*“...when the future of public education is being debated with unprecedented intensity...”* (quando o futuro da educação pública está sendo debatido com uma intensidade sem precedentes)

e com uma

*"...stunning liberal exposé of a system that consigns American children who most need a decent education to our most destructive public schools..."* (assombrosa exposição de um sistema que condena as crianças estadunidenses que mais precisam de uma educação decente às nossas escolas públicas mais destrutivas) (*The Wall Street Journal*),

a mídia escrita provoca os personagens dessa escola. Atores atentos e resistentes ao posto e imposto por políticas públicas que desassociam o 'insucesso' da Educação de fatores extraescolares, como os políticos, os socioculturais, os socioeconômicos, entre outros.

Assim, surgiu entre professores de todos os Estados Unidos partindo de um grupo de professores, pais e estudantes de Nova Iorque, um movimento conhecido "*We're Not 'Waiting for Superman'*" (Nós não esperamos pelo *Superman*). De costa a costa nos EUA professores se dividiram – e atualmente ainda o fazem – quanto às questões expostas no filme. Então surgiram, nos últimos anos, *sites*, *webpages*, grupos em redes sociais e até um novo documentário conhecido como "*An Inconvenient Truth Behind Waiting for Superman*" (Uma Verdade Inconveniente por trás de "Esperando o *Superman*") (EUA, Julie Cavanagh, Darren Marelli, Norm Scott, Mollie Bruhn e Lisa Donlan, 2011), que contestam os discursos produzidos por "Esperando o *Superman*".

Utilizando um trocadilho-acusação, o título "Uma Verdade Inconveniente por trás de 'Esperando o *Superman*" – se referenciando ao documentário de 2007, também de Gunngenheim, que trata do aquecimento global – foi escrito, produzido e dirigido por um grupo conhecido como *Grassroots Education Movement*, formado por pais, alunos e professores das escolas públicas da cidade de Nova Iorque.

O filme tenta denunciar que o discurso de "Esperando o *Superman*" fornece dados inconsistentes e que nele está implícito uma política neoliberal de privatização das escolas públicas, ou pelo menos de suas administrações, como é o caso das "*Charters Schools*". Essa privatização desestabiliza os sindicatos dos professores, considerado um dos mais fortes nos Estados Unidos, bem como produz a falsa ideia de que as Escolas Públicas são ruins e que a solução está na privatização das administrações escolares, considerando o programa de "*Charters Schools*" como a melhor solução em todo o país.

#### **4 AS "CHARTER SCHOOLS", O "NO CHILD LEFT BEHIND" E A PROVA BRASIL**

O surgimento das "*Charter<sup>5</sup> Schools*" nos Estados Unidos, datam do início da década de 1990 a partir de ideais de uma "escolha de escola", propagados por um professor da Universidade de Massachusetts, tendo apoio do então presidente da Federação Americana de Professores.

Um mapeamento das origens das "*Charter Schools*" torna-se um pouco difícil, pois algumas escolas, como as Montessorianas, já seguiam uma linha parecida do que são hoje as "*Charter Schools*" como também as Escolas Integradas (ou Escolas Irmãs) que partiam da premissa da escola livre de separações étnicas (FRANKENBERG; LEE, 2003), fenômeno comum em muitas comunidades estadunidenses.

Ademais, os estados estadunidenses têm exacerbada autonomia política, jurídica e fiscal. Tudo que se fala sobre a formação das "*Charter Schools*" pode variar muito entre os estados da federação estadunidense. Em uníssono, tem-se apenas que todos "*Charter Schools*" e que, em todos os estados, elas são – e podem ser – dirigidas por grupos de professores, grupos de pais, autarquias, escolas privadas e empresas particulares.

Essas escolas têm o caráter, no que diz respeito ao acesso e ao recebimento de verba governamental, de pública, porém com uma administração privada de grupos que, em licitação, são aprovados com uma carta de concessão e contrato de cinco anos para a manutenção e funcionamento para esse tipo de escola. Na maioria dos estados as "*Charter Schools*" admitem, no acordo de sua "carta" de concessão e autorização, a aplicação de avaliações que informem ao governo o nível de atuação e os resultados obtidos com os alunos, porém não são uma obrigação.

---

<sup>5</sup> Alvará, escritura, contrato, licença, patente, carta-régia, privilégio, fretamento.

Ao que consta, (HOWE; WELNER, 2002) as *“Charter Schools”* são autônomas e livres das leis que regem as escolas públicas e também de leis estaduais, com exceção na exigência mínima de formação dos professores – a graduação. Operam como um negócio privado. Na maioria dos estados as *“Charter Schools”* recebem uma renda inferior, por aluno, do que receberia uma escola pública comum. Porém, elas se eximem de receber alunos com necessidades especiais em educação, que geram um custo maior na educação estadunidense.

Então, não são disponibilizadas vagas, nas *“Charter Schools”*, para crianças com necessidades especiais em educação (HOWE; WELNER, 2002). Elas têm a desculpa do recebimento menor de verba em relação às escolas públicas. Essa situação põe em cheque e contradiz as teorias na área de inclusão escolar, para os alunos com deficiência.

Também, por receberem menos e entendendo sua posição de negócio privado, talvez se possamos considerar hipóteses como a de redução de custos para combater os déficits financeiros e aumento nos lucros.

*“Essa nova escola [Charter School em Pompano Beach] do meu filho não é segura, antes o ônibus escolar o pegava aqui na calle [rua], agora ele tem que atravessar a Sample [rodovia de seis faixas] e ainda andar muito.”*

Disse Sandra, que colocara seu filho numa *“Charter School”* em 2011, numa conversa comigo, com uma Tutora de Reforço Escolar e com a avó de um estudante da escola pública regular, Betty, que ampliava a discussão

*“temos que levar tudo agora, eles não têm uma folha para os alunos desenharem. E ainda me vêm com essa história de que as mães precisam ser voluntárias no office [secretaria]. Se eles recebem verba do governo, por que é que eu tenho que trabalhar de graça para eles?”*

Sendo a exigência mínima para lecionar, a licenciatura, parece evidente também, nessas escolas, a contratação de professores com o mínimo de formação exigida, economizando-se com a não contratação de mestres e doutores. Sem a perspectiva de aumentos salariais por formação, talvez a disposição para a formação continuada seja sufocada, baixando assim os níveis de qualificação para se lecionar. Também se desvincula essa contratação como dever do Estado, tirando assim responsabilidades do Governo sobre esses profissionais e o medo de demissões, agora responsabilidade da empresa-escola, podendo levar a desarticulações junto ao sindicato dos professores.

Inicialmente, a ideia das *"Charter Schools"* era da possibilidade de uma escola autônoma que adequasse o currículo ao tipo de comunidade a que atendesse. Também da possibilidade de que uma família pudesse ter a chance de escolher outra escola para que seus filhos estudassem. Essa premissa se dá pela obrigatoriedade que tem um aluno, na maioria dos estados estadunidenses, de frequentar a escola designada para a sua região de residência.

Pensava-se também que as *"Charter Schools"* ofereceriam a oportunidade a um conjunto étnico mais diverso, o que não acontece em escolas públicas estadunidenses. Esses alunos, considerados afetados por fenômenos sociais como exclusão por raça, ameaças por violência, falta de acessibilidade cultural, entre outros, teriam então uma educação propiciada por uma escola que se adequasse à sua realidade (para transformá-la?).

O discurso da necessidade de mais *"Charter Schools"* e da sua grande inovação na educação se espalhou e, como no documentário *"Esperando o Superman"*, induziu ao pensamento de que esse tipo de escola salvaria o sistema educacional estadunidense, porém não constam claramente, nesses discursos os sub-discursos que dele se ramificam numa rede complexa de produções de diferenças e exclusão, de conceituação (classificação) injusta de alunos, professores e

instituições públicas, bem como as das resistências possíveis, advindas da espera de um herói para a educação.

No ano de 2001, no governo do Presidente George Bush, o filho, as *"Charter Schools"* proliferaram como resposta ao seu programa *"No Child Left Behind"* (Nenhuma Criança Deixada para Trás) (RAVITCH, 2011; RHIM et al, 2007). Desde então, segundo esse programa, existe uma chance para que as crianças possam mudar de escola para "escapar" daquelas com baixa classificação nas avaliações do governo.

As avaliações resultam dos *"Standardized Tests"* (Testes Padronizados) aplicados a todos os alunos de escolas públicas, em todas as partes do país. Escolas de categoria 'A', não podem receber alunos que não sejam de sua delimitação geográfica e as *"Charter Schools"* – sem essa regulamentação –, com suas poucas unidades, recebem a migração de alunos de escolas categorizadas como 'B' e 'C'. Porém essa movimentação, acompanhada da frustração dos alunos sobre as escolas "ruins" de onde são provenientes, esbarra nas vagas limitadas das *"Charter Schools"* que promovem uma loteria (sorteio), para ingresso nas mesmas.

É importante lembrar que, como meio de projeção mundial, vários países no mundo, diante das contraditórias, ou não, incursões da globalização, se atêm aos demonstrativos numéricos para uma classificação (conceituação), em patamar global, de sua estrutura de educação. A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) aplica uma Avaliação Internacional Padronizada (teste padrão) conhecida como PISA que abrange as áreas de Matemática, Língua e Ciências. Esse tipo de avaliação padrão é o aceito e reproduzido pelos EUA desde 1990, desencadeando em "soluções" para a educação estadunidense como as *"Charter Schools"*.

O Brasil, como país convidado da OCDE, começou a partir de 1995 a utilizar um projeto de avaliação nesses moldes com ANEB (Avaliação Nacional da Educação

Básica) a fim de, sob minha consideração, entrar nessa corrida de projeção dando números aos olhos internacionais sobre seu crescimento econômico. Nessa linha, produziu-se então, uma série de testes padronizados para alunos de ensino fundamental e médio, tais como ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), de caráter voluntário, mas essencial para ingresso em universidades públicas; o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) direcionado a jovens e adultos de programas como EJA (Educação de Jovens e Adultos), a Provinha Brasil que avalia o nível de alfabetização de alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental em escolas públicas, dentre outros.

Desde 2008, a Provinha Brasil está associada ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) tendo como objetivos, segundo o Ministério da Educação (2008), oferecer recursos para formular, reformular e monitorar as políticas públicas em educação visando à melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Assim, os alunos são avaliados no 2º ano do ensino fundamental, bem como 5º e 9º anos (ANEXO 10).

Podemos entender que, o Testes Padronizados, são utilizados em todos os Estados Unidos e a partir desses testes, escolas, alunos, comunidades inteiras recebem um conceito de “melhor” ou “pior” (de A a F) sem levar em conta as peculiaridades de cada comunidade.

No Brasil, que parece objetivar um posicionamento atrativo para o OCDE e ser percebido no campo de desenvolvimento econômico global, a aplicação dos Testes Padronizados pode falsear a realidade da educação. Esse equívoco avaliativo pode acontecer pela ideia (também observada nos EUA) de que o instrumento humano, por si só, sem as questões estruturais, salariais e de formação dão conta da manutenção da educação.

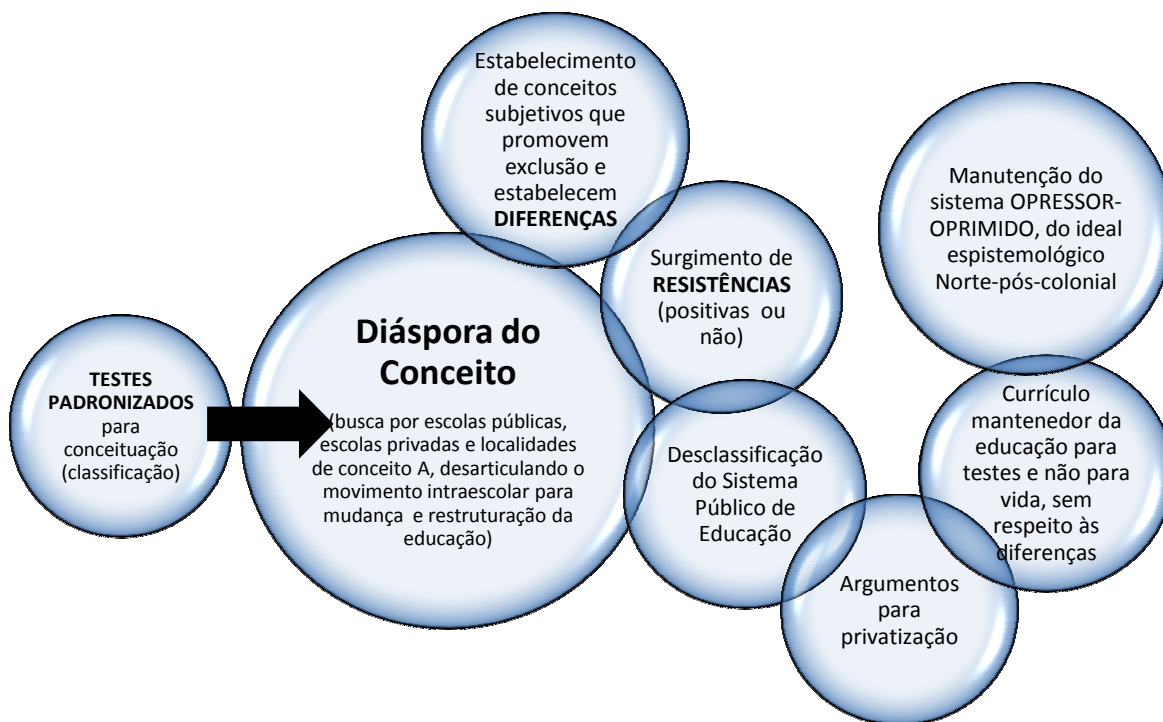
Fugir de uma escola para outra no Sistema Educacional no Brasil, encarnando um êxodo em busca de escolas com classificação alta – como acontece atualmente nos



EUA – por causa dos Testes Padronizados na educação básica, provoca uma desestruturação nas articulações comunitárias e projetos locais para mudanças na Educação.

Essa mobilidade desregulada é passível de trabalhar em direção contrária a uma educação crítica e emancipadora, pela falta de fixação, criação de laços comunitários e de uma adaptação curricular. Também enfraquece a mobilização social pelo desejo de transformação; pode bloquear os processos afetivos e de inclusão, de formação política e de estrutura micro para uma reestruturação do macro.

Temos então um sistema diáspora que NÃO contribui para o desenvolvimento, estruturação e reformulação das políticas públicas e Sistema de Ensino. Dá-se assim dentro da mobilidade estudantil um fenômeno recente, que aqui chamaremos DIÁSPORA DO CONCEITO.



**Figura 5:** criação, nesses escritos, de uma subcategoria dentro da categoria Mobilidade neles nomeada DIÁSPORA DO CONCEITO. Partindo dos Testes Padronizados Nacionais, alunos e escolas passam a receber conceitos. Alunos e professores migram em busca de escolas de conceito A ou livre de avaliações. Dessa migração surgem diferenças que corroboram com a exclusão em vários níveis (comunitários, escolares, étnicos, entre outros), porém também despontam insurreições e resistências, além de várias outras problemáticas que não serão o foco nessa pesquisa. As bolhas transparentes revelam e desvelam essas várias problemáticas desencadeadas pela Diáspora do Conceito, também indicam seu entrelaçamento e a possibilidade do surgimento de tantas outras.

**Fonte:** João Porto

Assim, define-se e retoma-se em vários momentos, nessa pesquisa, como “Diáspora do Conceito” a ‘fuga’ de alunos e, algumas vezes, professores de escolas de conceito ‘B’ e ‘C’ para escolas com conceito ‘A’ e, principalmente, para as “*Charter Schools*” nos EUA e interescolares e interestaduais no Brasil, estando essa diáspora emaranhada à produção de diferenças e ao aparecimento de resistências possíveis em escolas no Norte e Sul globais.

Advindos dessa diáspora temos a desvalorização das escolas de origem, a desarticulação dos Conselhos de Escola que, juntamente com as famílias, poderiam trabalhar para a reestruturação das mesmas. Também temos uma hipervalorização dos Testes Padronizados em Educação que, visivelmente, atropelam as questões sociais e culturais de cada região, estigmatizando e produzindo diferenças do tipo aluno-ruim-aluno-bom, professor-ruim-professor-bom, escola-ruim-escola-bom, bairro-ruim-bairro-bom.

Dessa diáspora também poderão ser deteriorados os ideais de um currículo (OLIVEIRA, 2012) aberto, adaptável e pautado na ideia da validade política e epistemológica dos diversos conhecimentos visando uma emancipação social democratizante; essa com olhar crítico sobre o desmerecimento, refletido também nos Testes Padronizados, de outros campos de conhecimento dentro da educação, tais como arte, filosofia, sociologia, história, entre outros.

Há também, nesse contexto, o desestímulo à formação continuada por parte dos professores, desestímulo ao trabalho coletivo e comunitário, uma falta de empenho por reformas políticas, um despreparo para movimentos sociais na conquista de direitos, a cessão do estado público às doutrinas neoliberais de privatização, bem como muitos outros afetamentos que perpassam os campos políticos, comunitários, individuais, entre outros.

Também, nesses escritos, apontamos a possibilidade de que os problemas advindos das "*Charter Schools*", nos Estados Unidos, podem suplantar seus benefícios, sendo os mesmos mascarados por produções discursivas neoliberais pautadas na privatização, no descomprometimento do Governo com a Educação, realçando as diferenças dentro das escolas, a estigmatização de comunidades, a manutenção de avaliações injustas pautadas na exclusão e, por fim, num prognóstico pouco otimista: o encaminhamento, no Brasil, pela adoção do mesmo

sistema para uma desestruturação da escola pública acometendo vários e graves problemas à educação.

## **5 DA DIÁSPORA DO CONCEITO E A PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS E DE RESISTÊNCIAS**

Como abordado anteriormente, definimos, nessa pesquisa, como “Diáspora do Conceito”, a saída de alunos lotados em escolas categorizadas “B” ou “C” pelos Testes Padronizados, aplicados pelo Governo, impostos a escolas públicas estadunidenses e, desde a década 1990, iniciadas em escolas públicas, no nível de ensino médio, no Brasil.

O equivalente aos testes estadunidenses aplicados ao Ensino Fundamental em escolas públicas, citamos, no caso brasileiro, a Prova Brasil (Anresc), iniciada em 2005 (MEC, 2011) que assim como no Norte, busca por escolas de conceito “A”. Também se considera relevante, na manutenção de uma Diáspora do Conceito, as formas subjetivas de conceituação, que podem, ou não, ter ligações diretas ou indiretas com os Testes Padronizados do Governo, agora importados ao Sul que olha, muitas vezes sem resistência, para a Educação em escolas no Norte Global.

Os dados apresentados são resultantes de uma vivência nas regiões abordadas sendo baseados em entrevistas estruturadas (ANEXOS 1 e 2), em conversas informais com professores, pais, pedagogos e alunos em escolas nas cidades de El Paso, Pompano Beach, Fabens, Vitória, Serra e Ciudad Juarez. Descreve-se também, sobre esses dados, tendo como meios a participação em discussões em aulas no programa de pós-graduação em educação da University of Texas at El Paso (UTEP) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), bem como observação e ações em escolas nas mesmas cidades, verificando-se alguns efeitos das avaliações, questões culturais e interferências globais que culminam nessa diáspora.



**Foto 3:** Vista do prédio do Doutorado em Educação em El Paso: em primeiro plano UTEP- Texas Estados Unidos, ao fundo, aos pés da montanha, Ciudad Juarez, México.

**Fonte:** João Porto

Na divisa do México com os Estados Unidos, na fronteira entre as cidades de El Paso, Texas e Ciudad Juarez, Chihuahua, México, percebeu-se uma extensão da Diáspora do Conceito que, além de pautada numa conceituação-classificação das escolas por meio de Testes Padronizados, se situa num patamar subjetivo da internalização de um norte epistemológico (El Paso) como bom e o um sul colonial (Ciudad Juarez) como ruim. Há pouco mais de cem anos, El Paso e um imenso território a sudoeste dos Estados Unidos, pertenciam ao México. Sem tocar nos escusos assuntos da aquisição de boa parte do México pelos Estados Unidos, percebemos que a dimensão geográfica dos mapas, bem como a problemática de ordem social e financeira, contribuem para um desejo incontido de migrar para o norte. Assim, todos os dias, alunos de Juarez, atravessam, caminhando, a ponte sobre o rio Grande, em direção às escolas públicas de El Paso.

A diáspora, no nível *'entrepaises'*, é resultado de um processo complexo, com muitas afetações sociais, porém, interessa aqui o entendimento de um resumo desse processo. Pais mexicanos viajam, muitas vezes a turismo, para os Estados Unidos. Decidem ficar, sem as documentações apropriadas. Vivem sem poder se distanciar de El Paso ou visitar seus familiares no México. Nasceram filhos, cidadãos americanos. A irregularidade de emprego, entre tantos motivos, provoca o retorno dessas famílias para o outro lado da ponte, de onde não podem retornar. Como cidadãos, os filhos têm acesso irrestrito aos Estados Unidos para usufruírem do *"american dream"* (sonho americano). Assim, estudar na cidade que está no *ranking* das mais violentas do mundo não se constitui fator atrativo, mesmo em escolas categorizadas como boas em Ciudad Juarez. Então ir a qualquer escola de El Paso passa a ser considerado um melhor investimento na educação, segundo alguns pais mexicanos.

*"Sei que lá..."*

– Sofia Sanchez, em conversa nas escadarias da Catedral Nuestra Señora de Guadalupe, Ciudad Juarez –

*"...meus filhos terão mais oportunidades, tenho medo de Juarez, lá eles aprenderão mais, mesmo que lá (El Paso) não tenha tanta cultura."*



**Foto 4:** Dança em homenagem a Virgem de Guadalupe. Catedral de Nossa Senhora de Guadalupe, Ciudad Juárez, México.

**Fonte:** João Porto

64

Essa cisma de investimento, para alguns *juarenses*, é fator predominante na Diáspora do Conceito, que subjetiva-se, agora, em avaliações outras, que não as padronizadas. A conceituação parece atravessar o patamar das avaliações de áreas específicas escolarizadas e recebem uma análise de cunho moral, social, estético e de aspirações financeiras, mesmo em detrimento das regiões culturais. As escolas boas estão no norte, as ruins estão no sul, essa é a lógica imposta no espelho de ser rico ou ser pobre. Porém, os Testes Padronizados, ainda constituem uma via que ultrapassa os limites da fronteira.

*“Sofia, seus filhos estudam em qual escola de El Paso?”*

– perguntei alto, diante da sonora apresentação de *‘danza a Nuestra Señora’*, ainda na Praça da Catedral.



*“Eles estudam na melhor escola para niños [crianças] de El Paso, uma escola com a nota A, que tem dinheiro para a educação”.*

Continuou assistindo a apresentação.

Dentro do norte, existia, no mundo de Sofia, outro norte.

Num emaranhando pós-colonial apresenta-se aqui, como colonizados, nessa pesquisa, um conceito que nos remete à educação com um olhar sobre capital (MÉSZÁROS, 2005). A educação voltada para a manutenção apenas econômica, tendo vistas e olhos de que no país mais rico a educação é melhor e que dentro dele, no surto competitivo globalizado, ainda precisamos buscar o melhor do melhor, precisamos buscar o conceito “A”. A fala de Sofia conduz ao pensamento de que esse melhor produzirá riqueza como etapa final. Cambaleamos aqui no que pode ser uma verdade ou não, tendo em vista as experiências e vivências, não apenas coletivas, mas individuais, observadas durante esse estudo.

Existe uma incongruente percepção de que a educação parte apenas do sistema e suas escolas e não do desejo do indivíduo – mesmo que, nesse caso, o anseio pelo material seja propulsor desse desejo, o que não negamos nem exaltamos aqui. A magia de que uma escola rica e de conceito “A” produzirá um bom aluno, esse por sua vez produzirá bens materiais, confirmando as expectativas e teorizações capitalistas de um norte melhor e um sul pior.

Fada-se, assim, ao fracasso – no discurso de uma educação capital e conceituadora –, a educação acatada como periférica, a educação do sul epistemológico, mantendo vivo o discurso de que a educação não parte do indivíduo e vai até suas relações com o sistema e suas escolas, mas que apenas o sistema surge como a gênese para um efetivo ensino e aprendizagem. Onde esse sistema parece falido, logo a educação também sucumbe.

Seguindo a *Border Highway*, ou paralelamente pela *I-10 Highway*, não ao norte nem ao sul, mas leste de El Paso, cheguei a Fabens. Não conseguia avistar de

longe a cidade de prédios baixos, camuflada no deserto. Um assentamento asfaltado com um comércio organizado. Até então, por não ter frequentado as zonas mais pobres de El Paso, notei pela primeira vez casas muito humildes, algumas parecendo contêineres de zinco. Havia ali uma grande lanchonete *Mcdonalds*, postos de gasolina, grandes carros, comuns na maioria das cidades estadunidenses. Adentrei a cidade, seguindo o GPS, e cheguei numa das escolas mais estruturadas, fisicamente, que já vira na vida. A escola primária (*Elementary School* – primeiro ao quarto ano) destoava do contexto visual da cidade. Na mesma região havia uma escola primária de séries finais (*Middle School*, quinto ao nono ano) e uma *High School* (ensino médio). Todas assentadas num escaldante deserto, sem nenhuma sombra à vista.

Tomando um "*mccafe*" com gordurosas salsichas e bolo de batatas puxei assunto com Mr. Harry, que também comia, ao lado, apressado com seu filho que levaria a escola,

*"meu primeiro dia na cidade, estou gostando muito."*

*"Isso é por que é seu primeiro dia... quando passar mais que um dia aqui, vai querer viver no México".*

*"O senhor é mexicano?"*

*"Não e, antes que me pergunte, nem meus pais, nem meus avós."*

*"Conhece Juarez?"*

*"Fui uma vez e queria ter ficado, se não fosse aquela violência e as escolas ruins para meus filhos [...] as pessoas parecem mais felizes lá."*

O sul, no conceito de felicidade, aqui sendo desassociada da violência – que não parece interferir, segundo a fala de Mr. Harry – agora parecia ser o norte, sim, o da esperança de uma vida mais feliz, colonialmente romantizado. Conceito subjetivo, não material, que nesse caso, parecia irromper contra a onda 'diaspórica'. Nem

pela felicidade, que é desejo num discurso comum entre os seres humanos, torna-se viável a mobilidade para o mítico sul, que tem escolas ruins e de baixa conceituação, para o olhar norte-colonizador.

Numa escola no Bairro Jardim da Penha, zona à beira-mar e de classe média da cidade de Vitória, no Espírito Santo, vemos uma quantidade significativa de alunos que residem num bairro classificado como pobre, São Pedro, matriculados e frequentando – mesmo com a longa distância – essa escola. Gilmara, mãe de Samuel me disse

*"arrumei um comprovante de residência para meu filho estudar aqui [...] os professores tratam melhor os alunos em bairro rico [...] não sei não, a escola parece que tem mais recurso".*

Não se pode definir, ao certo, se os instrumentos da globalização ou um mínimo de consenso social atravessam as fronteiras e espelham no sul global os mesmos conceitos de classificação da escola e/ou educação. Jardim da Penha, bairro num estado ao sul do Brasil, a sul do colonizador, ao sul do Norte epistemológico, torna-se, com o suporte das conceituações objetivas e/ou subjetivas da escola-educação, num norte-dentro-do-sul para o Bairro São Pedro.





68

**Fotos 4, 5, (sequência vertical):** No deserto do Texas, caminho para a pacata cidade de Fabens. Entrada da cidade.

**Foto 6:** identificador na recepção em uma escola pública em Fabens.

**Fonte:** João Porto

Lá em Fabens, no Texas, depois do "mccafe", segui meu caminho rumo à escola primária.

Encontrei-me com Juan Samaniego, na escola primária. Ele faria observações para seu curso de Pedagogia na UTEP e me ajudaria como intérprete. Ao entrarmos, fomos recebidos com sorrisos. Só se entra na escola pela recepção principal onde um computador registra sua identidade e\ou passaporte e confere seus dados numa central de polícia. Qualquer delito, inclusive multas de trânsito não pagas e débitos de veículo, são apontados impedindo a entrada no prédio. Ao passar sua *driver license* (carteira de motorista), um alerta foi emitido no computador da recepcionista, sobre a condição de Juan. A recepcionista entrou, vimos pelo vidro o Diretor ao telefone. Falava com o Departamento de polícia. Uma multa de trânsito que já tinha sido paga. Corrigiram no sistema. Os dois retornaram simpaticamente sorridentes.

*"Bem-vindos"*

disse o Doutor<sup>6</sup>, diretor.

*"Que bom que temos um brasileiro aqui, sinta-se a vontade, Miss Carrillo, professora do 3º ano, irá recebê-los. Ela não trabalha numa classe bilíngue, algum problema?"*

Existem duas escolhas ao se ter um filho matriculado na escola primária de Fabens: classe em língua inglesa ou classe bilíngue inglês-espanhol.

*"As mães que chegam do México para viverem em Fabens, geralmente escolhem as classes de língua inglesa."*

Miss Hart, a recepcionista, numa conversa informal na hora do intervalo – depois de respondê-la sobre o paraíso-Brasil – contou.

E prosseguiu

---

<sup>6</sup> Todos os títulos são devidamente usados dentro do Sistema Escolar, do ensino primário à pós-graduação.

*“Elas querem a todo custo que seus filhos falem inglês, mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem, isso parece, para elas, ajudar sua aquisição documentada de cidadania. Já as mães americanas, querem que os filhos aprendam uma segunda língua, por isso, muitas escolhem as salas bilíngues. Esse recurso da escola não tem sido usado como nós esperávamos, mas é uma escolha da família, não podemos decidir por nós mesmos aqui na escola.”*

Parece haver aqui um conceito – com implicações socioculturais – de uma língua do norte regularizadora e uma língua do sul emancipadora.

Surge com essa fala o que parece uma importância em se aprender inglês para a constituição de uma cidadania no Norte, a despeito da língua e cultura pátrias. Numa contra-conceituação da necessidade de se ser estadunidense, aprender outra língua, o espanhol, transcende o aluno ordinário do Norte e torna-se uma escolha de ‘intelectualidade’ para os não-mexicanos.

Não foi incomum – nesse mergulho na educação do Norte – tanto na escola de Fabens como numa *High School* em El Paso e nem numa *Elementary School* em Pompano Beach, na Florida ouvir a frase

*“mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem...”*

quando se referia ao fato de um aluno falar duas línguas. Ainda parecem vivas as pesquisas que reacenderam o a exclusão racial por meio da linguagem numa “produção do fracasso escolar” a partir da década de 1950 nos Estados Unidos (PATTO, 2010). Essa ideia que produz diferenças no ambiente escolar, e talvez até no familiar, desponta como uma nova vertente dentro da diáspora, que se refere à linguagem *“as mães que chegam do México para viverem em Fabens, geralmente escolhem as classes de língua inglesa.”*

A produção de diferenças por meio da língua atravessa os muros da escola. Segundo a mãe de Will, um aluno da cidade de Pompano Beach, Florida:

*“...já cansei de dizer que eu falo em inglês, mas o fato de ser brasileira, faz com que a secretária da escola traduza horivelmente todos os bilhetes no ‘google translator’ [programa de tradução na internet] e eu acabo não entendendo nada do português que eles imaginam que é inteligível”.*

Vemos uma tática escolar para auxiliar esses alunos bilíngues, porém com uma mensagem oculta de que existe algum problema relacionado à língua não inglesa. A mãe se comunica em inglês, porém o que parece importar é a definição de que a mesma é para estadunidenses e que precisa ser bem marcada a territorialidade da língua.

A mãe ainda contou

*“...outro dia Will chegou em casa me contando uma piada que aprendeu na escola... ele me perguntou ‘mãe o que é uma pessoa poliglota’ respondi que é alguém que fala várias línguas, ele então perguntou ‘e uma pessoa bilíngue?’ respondi que é alguém que fala duas línguas. Então me perguntou ‘e quem fala uma língua só?’ antes que eu respondesse ele disse ‘a pessoa que fala uma língua só se chama americano’. E mesmo sem entender ao certo o que essa piada quer dizer, ele riu muito. Ele ouviu isso da profissional de limpeza da escola.”*



**Fotos 7:** Will e os meninos da Rua 13. Pompano Beach, Florida.  
**Fonte:** João Porto

A irmã de Will, Dora, agora estuda na mesma instituição a qual a mãe de Will se refere. No dia da formatura do "pre-school" [pré-escola], seus pais foram impedidos de participar do evento por não terem "entendido" um bilhete traduzido no programa "google tradutor". Dora voltou para casa, sem participar do evento escolar no seu primeiro ano, o qual tanto ansiava, dizendo

*"não quero mais voltar naquela escola..."*

A priorização da comunicação e aprendizagem baseadas na linguagem (nesse caso idioma falado e escrito), foco principal em testes padronizados nacionais estadunidenses e também no Brasil, talvez não considere a diversidade da linguagem em países continentais, como ambos.

Segundo Jesus Velasquez, um aluno méxico-americano que era monitor de língua inglesa para estrangeiros no Rio Grande Community College e que foi viver pela primeira vez em Juarez, dos 12 aos 16, retornando em seguida aos Estados Unidos



*"apesar do meu 'accent,' [sotaque] ao falar espanhol na escola em Juarez, eu me sentia muito inteligente por que era fluente nas duas línguas... muitos pais de amigos meus queriam que seus filhos fossem para El Paso e que aprendessem inglês para melhorar de vida, meus professores lá nunca se incomodaram se eu tivesse problema vez ou outra na grafia. Meus pais brigavam muito, eu não melhorei de vida porque falava inglês, eu melhorei de vida por que me empenhei em estudar bastante e por que não queria mais estudar numa sala com cinquenta e dois alunos como aconteceu em Juarez."*

A produção de diferenças, ainda interligada às classificações – sejam por avaliação padronizada ou sócio subjetiva – mantém o movimento, a diáspora de alunos, pais e profissionais em todos os *norte's* e *sul's* cardeais. Nessa produção de diferenças, verifica-se que, mesmo na concepção de uma língua "única" e pátria (equivoco não só brasileiro) escolas no Sul Global também são visitadas pelos conceitos de que a aprendizagem é afetada pelas maneiras diferentes de comunicação.

*"Deus me livre, o ensino da Bahia é muito ruim, minha cidade lá é muito pobre, professor ensina fê, nê, mê, guê".*

Jucéia veio de Itamaraju na Bahia para a cidade da Serra, no Espírito Santo, porque sua irmã disse *"as escolas lá são muito melhores, meu filho já aprendeu a falar direito."*

*"Pena, professor",* prosseguiu Jucéia, *"que os alunos mangam muito de quem vem da Bahia, é porque a gente fala mesmo diferente".*

Afora as questões linguísticas que não são foco principal nessa pesquisa, é preocupante como os pequenos norte e sul reproduzem as inferências do norte e sul globais, com sua história estabelecida no colonizador-colonizado e, mais freireanamente, no opressor e oprimido. Também o estabelecimento de uma cultura (e a língua parece pertencer a essa categoria) melhor ou que suplanta a outra. A despeito de milhões, durante anos de educação no estado da Bahia, que foram educados como em qualquer outro lugar, Jucéia internaliza agora uma ideia

de educação ligada à pobreza e à linguagem, tornando a cultura e modos de comunicação da Bahia, problemas que, evidentemente, parecem ser outros.

"...é porque a gente fala mesmo diferente" carrega uma acomodação, um conformismo e uma reprodução da produção de diferenças para exclusão. Depois da diáspora da Bahia para o Espírito Santo, dentro de um mesmo país, com uma mesma linguagem, os filhos de Jucéia "precisam" acomodar-se ao que para eles é uma micro-representação do potencializado macro-norte epistemológico na educação.

Will foi acompanhado por seu tio à *Elementary School* na qual estudava o terceiro ano, na cidade de Pompano Beach. Ele iria realizar pela segunda vez o FCAT – *Florida Comprehensive Assessment Test*<sup>7</sup>, um teste que é realizado a cada dois anos para avaliação do aluno, no ensino fundamental, que produz um "score" pelo qual o aluno será "julgado" durante toda a sua vida acadêmica, inclusive para sua aceitação ou não em universidades nos Estados Unidos. Esse teste possui uma classificação que varia entre "A" e "F" (excetuando-se a letra E<sup>8</sup>), sendo "A" a melhor colocação e "F" a classificação mais baixa. As escolas então fazem um levantamento do índice de aprovação e reprovação nesse teste e, de acordo com os resultados, recebe também uma classificação, nos mesmos moldes. Por essa classificação, as escolas mais "bem-sucedidas" recebem mais recursos do Governo. Um teste similar é realizado, sob nomes diferentes, em outros estados estadunidenses.

Para Will, contrariando as regras, foi dada uma segunda chance de realização do teste. Will tem como primeira língua a inglesa e fala português pela ascendência paterna e materna. Durante a segunda série, na mesma escola, ele frequentou uma sala para alunos com altas habilidades em matemática. Ele variou suas notas,

---

<sup>7</sup> Algo como: Teste de Avaliação Global da Flórida. (apesar de nomes diferenciados os testes obedecem a um padrão nacional).

<sup>8</sup> Não houve consenso entre os profissionais da área entrevistados sobre o porquê da não utilização da letra 'E' nas avaliações.

durante todo seu terceiro ano, entre "C" e "A" (70% a 100%), o que caracterizaria aprovação, porém, segundo as regras nacionais – de acordo com o pedagogo de sua escola –, o que define a aprovação escolar é uma classificação acima de 70% no "*Standardizing Test*" (teste padronizado), obrigado aos alunos.

Ao chegar à *Elementary School*, juntamente com Will, para a segunda chance de teste, seu tio identificou-se como parente e pediu para falar com o pedagogo. Quando foi atendido perguntou ao Doutor a razão da segunda chance no teste. Não lhe foi explicado. Pediu para ver o teste anterior. Foi informado que era proibido pela "segurança nacional" e que, nem os professores nem o corpo administrativo tinham acesso ao teste. Perguntou, então, quanto tempo Will teria para fazer a prova. Foi respondido que a regra geral era que o teste deveria ser feito em uma hora. Também foi informado que o teste teria 60 (sessenta) questões.

Torna-se óbvio que um aluno de nove anos de idade não teria chances de aprovação, pois deveria em um minuto: ler uma questão, interpretá-la e respondê-la (ANEXO 3). Ao explicar isso ao Doutor, o mesmo admitiu que considerava o teste injusto, que não concordava com o mesmo, mas que

*" não sou eu quem faz as leis".*

Diante das interpelações do tio, o pedagogo decidiu permitir a Will que realizasse o teste com o tempo livre. Depois de três horas e dez minutos de teste Will foi aprovado. Segundo uma funcionária da escola, ela "achava" que

*" Will recebeu uma segunda chance de fazer o teste, pois suas notas...*

*– se o teste padrão não fosse obrigatório –*

*... eram suficientes para sua aprovação".*

Nesse mesmo ano, a escola de Will fora classificada como conceito "B" e perdera recursos. Sete amigos de Will, segundo sua mãe, desistiram da escola e tentaram migrar de escola. Sua opção foi disputar uma chance numa "Charter School", nas proximidades, porém, apenas dois foram admitidos por sorteio. Os outros cinco retornaram à escola. Quatro, desses alunos, estavam no mesmo dia que Will, realizando o FCAT. Ao ser perguntada sobre o que achava da segunda chance dada a Will, sua mãe respondeu:

*"[...] ele era um menino aprovado, não entendo como se sai de uma classe de altas habilidades em 'maths' [matemática] para uma reprovação [...] eles não voltaram atrás por Will, voltaram para, a qualquer custo, fazer com que a escola se torne novamente 'A' [...], eles voltaram pelo dinheiro do governo [...]"*.

Ao 'cair', na avaliação do Governo e aceitabilidade dos pais, as escolas recebem menos recursos e são abandonadas pelos alunos. No estado da Flórida, os 'scores' das escolas são listados, num informativo aos pais, todo início de ano letivo, bem como o número de vagas em "Charter Schools" – onde os alunos não precisam passar pela "avaliação padronizada". Esse sistema faz-nos supor que, na diáspora, se encontra o caminho mais procurado pelos pais, para auxiliarem seus filhos a terem sucesso nas escolas. Aos alunos, a esperança de não passar pelos testes padronizados também motiva esse movimento migratório de conceitos. Parece provável, também, que a diáspora do conceito, contribui em uma desarticulação da comunidade no sentido de atuar na escola para sua mudança. Segundo a tutora de recuperação escolar de Will, uma estudante de pedagogia, de uma empresa particular contratada pelo Governo:

*"a maioria dos professores não se propõe a trabalhar em escolas 'C', assim como os alunos, eles passam as férias procurando vagas para lecionar em escolas de conceito 'A'"*.

Essas conceituações promovem o surgimento, a cada ano, de empresas de educação, pagas pelo governo para remediar o problema. Parece ilógico, mas, o governo “testa” seu próprio sistema de educação, deixando um rastro de violência avaliativa (injusta) na vida e currículo dos alunos, promove um evento em massa para uma queda na qualidade do ensino, uma vez que agora professores ensinam focando o teste ao invés de uma educação para a vida no geral; depois disso financia empresas privadas para fornecer aulas particulares para os alunos que vão mal nos testes (ANEXO 4) e por fim mantém com dinheiro público “*Charter Schools*” – particulares terceirizadas – que como um negócio lucrativo não investe em professores qualificados, exigem dinheiro dos alunos para qualquer atividade na escola, não fornecem transporte escolar para todos os alunos, que tiram educação física e artes dos seus currículos, não têm vagas suficientes para os alunos, que retornam e “odeiam” as escolas “C, ruins e pobres” de onde saíram.

Segundo a mãe de Will

*“o governo, por ele ter reprovado no teste a primeira vez, mandou uma carta dando a ele o direito de uma professora particular que vem uma hora por semana auxiliá-lo, eles fornecem isso por quatro meses, o valor é de uns mil e seiscentos dólares”* (ANEXO 5).

A aplicação dos testes, como promotor da diáspora, traz também em si o estabelecimento de uma educação voltada para a manutenção do discurso neoliberal de empresariado e competitividade. A educação vira um “business”, um negócio rentável. A escola que Will estudava, em Pompano, ao invés de programas para a reestruturação do currículo, da avaliação e das condições de ensino e aprendizagem, gastava, uma vez por semestre, tempo e recursos para promover uma feira onde mais de 200 empresas de tutoria particular, bancadas com o dinheiro público, ofereciam seus serviços aos alunos categorizados, conceituados e estigmatizados com um ‘C’, em escolas ‘C’ de uma comunidade ‘C’. Numa dessas ocasiões, a mãe de Will retornou cansada, com 54 panfletos de propaganda e

vários brindes de empresas de educação que já tinha em seu cadastro Will como uma fonte rentável para seus investimentos.

*“Chorei no caminho de volta, fui bombardeada, assediada e na verdade me senti humilhada por aqueles urubus virem em cima de mim, querendo a carcaça do meu filho. Foi a primeira vez que ele reprovou no teste, agora o nome dele consta de uma lista espalhada por todo o Condado. Estou com pena do meu filho. Será que isso vai afetar psicologicamente ele?”*

Afastar-se do fenômeno para observar, como pesquisador, sem responder essa pergunta, pareceu muito frio e não pedagógico, pensando agora, enquanto digito a partir da gravação.

No Brasil, ao folhear inúmeras vezes o anuário 2011 da Prova Brasil, chega-se até o capítulo das interpretações pedagógicas do resultado do teste padronizado, sempre informando que é para compreender as ‘fragilidades’ que devem ser superadas. Porém, não dá o peixe, não dá a vara e nem mesmo ensina a pescar. Seguindo os sistemas de avaliação do norte, tornar-se também, no Brasil, ignorando as afetações individuais nos alunos, a educação num catalisador econômico em detrimento de uma prioridade na autonomia, criticidade e apropriação de saberes por parte desses mesmos alunos?

A diáspora do conceito não ocorre, somente, a despeito da aplicação de testes. As cidades de El Paso (EUA) e Ciudad Juarez (México) fazem fronteira no sudoeste estadunidense e a diáspora é acentuada por conceitos subjetivos tanto quanto pelos conceitos avaliativos-objetivos.

Apesar das muitas aquisições culturais provenientes do México, do sul, a cidade de El Paso, norte para o México, sul para os Estados Unidos, reproduz a lógica estadunidense de mercado e todo seu empenho capitalista. Assim como o Condado de Broward, onde se localiza Pompano Beach o Condado de El Paso,

onde se localiza El Paso, obedece ao sistema nacional de avaliação padronizada. Lá também são encontradas as "*Charter Schools*" e a busca se torna mais intensa na busca por vagas nessas escolas.

Num processo reverso ao da dominação cultural do norte epistemológico sobre o sul colonizado, na cidade de El Paso, é improvável que se trabalhe sem o domínio da língua espanhola. Além desse fator, muitas redes de *fast-food*, por exemplo, tiveram que adequar seus cardápios à comida mexicana como *tacos*, *guacamoles*, *tortilhas*, *burritos*, *orchata*, tamarindo e *chilli* para não fecharem suas portas. Nomes de ruas, bairros e lojas também obedecem à influência cultural do México. Porém é válido lembrar que essa reversão de dominação cultural, de proporções tímidas, não tinha como ser suplantada, pois os "chicanos" ou mexico-americanos foram comprados juntos do México pelos Estados Unidos. El Paso tem uma arqueologia muito complexa de colonização-dominação. Primeiro seus nativos foram dominados pelos espanhóis que, na sequência, foram dominados pelos estadunidenses.

Mesmo dentro desse contexto, a cidade, ainda, obedece a uma divisão social, não declarada, não assumida, podendo ser percebida apenas de dentro, onde a população cria núcleos étnico-culturais. Em *West Side* parece viverem a maioria dos estrangeiros e mexicanos de classe média alta, em *North Est* a maior parte da população negra e em *Est Side* a população branca.

No ano de 2012, completou-se seis anos da administração do novo Secretário de Educação do Condado de El Paso, onde se encontram as cidades de El Paso e Fabens, referidas para essa pesquisa. Entrar como pesquisador em escolas do Condado, nessa época, foi muito difícil. Muitas delas tinham a presença do FBI, a polícia federal estadunidense. O motivo faz parte do contexto dessa tese, sendo apresentado abaixo.

Como citado anteriormente, os filhos de mexicanos, nascidos nos Estados Unidos, atravessam todos os dias a ponte-fronteira, vindos de Ciudad Juarez, no México, para estudarem em escolas de El Paso, nos Estados Unidos. Pelas regras estadunidenses (na maioria das cidades, caso também de Pompano Beach, na Flórida) os alunos precisam estudar na escola designada à sua área de moradia. Evidente que, resistentemente, alguns alunos estadunidenses por nascimento, que foram obrigados a voltar com os pais – muitas vezes sem documentação para residir nos Estados Unidos – para Ciudad Juarez, usam algum subterfúgio para conseguirem suas matrículas em El Paso, o que se caracteriza como fraude. Assim como na Flórida, no estado do Texas são aplicados os testes padrão, ali sob o nome STAAR (*State of Texas Assessments of Academic Readiness*)<sup>9</sup>. Nesse teste, assim como no FCAT, da Flórida, a prioridade são as áreas de Matemática, Inglês e Ciências. O processo segue, para ambos, o padrão:

Criança "C" → Professor "C" → Classe "C" → Escola "C" = menos recursos financeiros, por parte do governo, para a escola.

Criança "A" → Professor "A" → Classe "A" → Escola "A" = mais recursos financeiros, por parte do governo, para a escola.

Os alunos de Ciudad Juarez vêm para a escola em El Paso, voltavam e vivem a vida mexicana, inclusive, é claro, sua cultura e linguagem. Isso resulta – segundo três professores de escolas em El Paso, alunos das disciplinas no programa de mestrado e doutorado em Educação da UTEP – num cíclico reaprender a língua inglesa. Os testes padronizados, realizados por esses alunos diásporos, na categoria língua inglesa, principalmente nas escolas mais próximas à fronteira, passaram a baixo conceito (classificação objetiva) e essas escolas começaram a perder recursos financeiros governamentais. Também para esses alunos existe o

---

<sup>9</sup> Algo como "Avaliação de Aptidões Acadêmicas do Estado do Texas".



ESOL (*English for Speakers of Other Languages*)<sup>10</sup> na Flórida e o TELPAS (*Texas English Language Proficiency Assessment System*)<sup>11</sup> no Texas, sistemas de ensino da língua inglesa, separados do ensino regular escolar, para alunos que não têm o inglês como primeira língua, com testes de proficiência, aplicados antes dos testes padronizados escolares. No caso do Texas, os resultados desses exames de proficiência foram usados como identificadores de alunos que “poderiam” retroceder os “altos” conceitos das escolas locais.

Segundo notícias veiculadas no El Paso Times e no Jornal The New York Times (ANEXO 6), o Secretário de Educação, juntamente com alguns diretores de escolas na Região Central e El Paso (próximas a ponte-fronteira) passaram a convencer os alunos “peregrinos”, não proficientes e mesmo aos residentes com “baixa conceituação” a faltarem aos exames e essa falta não afetou a “contabilização de sucesso” nos testes padrão, que se *percentualiza* em relação à quantidade de alunos que passaram pelo teste e não pela quantidade de alunos matriculados nas escolas. Noticiado pela mídia escrita e televisiva esse ‘escândalo’ fraudulento abalou o distrito escolar de 64.000 alunos nessa cidade de fronteira.

Os administradores regionais, alguns diretores e professores, manipularam mais que os números. Eles também mantiveram os alunos com baixo desempenho fora das salas de aula completamente, incentivando – e até mesmo obrigando – esses alunos a se matricularem em “*Charter Schools*” (desobrigadas dos testes padronizados com fins de aplicação de recursos, sendo realizados apenas para acompanhamento do governo), avançando outros sem os testes e impedindo muitos de aparecerem para os testes ou mesmo a se matricularem nessas escolas.

---

<sup>10</sup> Algo como “Inglês Para Falantes de Outras Línguas”.

<http://www.palmbeachschools.org/certification/Certification/esol.asp> último acesso em 20/05/2013 as 14:38h

<sup>11</sup> Algo como “Sistema de Avaliação de Proficiência em Língua Inglesa do Texas”

<http://www.tea.state.tx.us/student.assessment/ell/telpas/> último acesso em 20/05/2013 as 15:29h

De acordo com declarações de alguns alunos – em conversas informais e entrevistas não estruturadas com o pesquisador, no Rio Grande Community College, na cidade de El Paso – até mesmo fotografos foram usados para registrar o dia a dia de alguns alunos que atravessavam a ponte, sendo coagidos com essas “provas de não-residência em área designada pelo distrito”, para que não comparecessem aos testes. Ainda, de acordo informações noticiadas em jornais e mídia televisiva, muitos alunos, residentes em El Paso, mas com baixa classificação nos testes, foram visitados pela patrulha-escolar que os impeliam a não comparecerem nas escolas nos dias da avaliação. Segundo um jornalista, da cidade de El Paso, entrevistado,

*"esse mesmo método de força policial, de opressão, é utilizado em bairros pobres de incidência negra, no dia das eleições [...] um policiamento ostensivo nas ruas de bairros pobres que amedronta até mesmo quem não pagou uma multa de trânsito [...] assim, numa eleição passada, venceu nosso presidente branco, texano e promotor da guerra [...] atualmente muitos alunos são impedidos de provar a falência do nosso sistema de ensino, que prioriza brancos de classe média".*

82

De alguns alunos, os créditos foram excluídos do histórico escolar, notas foram alteradas para que fossem, documentalmente, classificados como calouros ou alunos pertencentes às séries que, pelas regras, ainda não passariam pelos testes, que são aplicados em anos alternados.

Como no Brasil, recursos de aceleração também foram usados. Porém essa aceleração foi constatada pela presença dos alunos por algumas horas em laboratórios de informática. Os alunos com “baixa conceituação”, em El Paso, eram avançados para turmas onde os testes padronizados já tinham sido aplicados no ano anterior, por terem gasto algumas horas com programas no computador.

Os índices na conceituação dos testes padronizados, desde 2006, quando assumiu o novo Secretário Distrital de Educação do Condado de El Paso, subiram (ANEXO 7), trazendo recursos financeiros para as escolas do Condado. Também, pelo “sucesso” na elevação conceitual da educação em seu distrito o Secretário obteve premiações salariais – método observado e copiado em alguns estados brasileiros com a premiação de professores com índices altos em aprovação de alunos – e escolheu por licitação a empresa de sua ex-esposa para aplicação e correção dos testes padronizados.

O ex-secretário cumpre pena prisional de três anos e meio tendo sido iniciados recursos, por parte da população, requerendo a prisão por dez anos. Mesmo depois desse desencadear dramático, os resultados que se iniciaram com os Testes Padronizados, passando pelo êxodo, pela diáspora produziram efeitos colaterais que não serão sanados com a aplicação da justiça, mas que se desenrolam em outros níveis além dos muros da escola.

Depois do desdobramento desse escândalo na educação, Mrs. Romero disse a repórter (ANEXO 6):

*“por causa disso (ter sido forçada a sair da escola num dos primeiros anos desse esquema), minha filha nunca prosseguiu na escola, nunca recebeu um diploma e agora, aos 21 anos, tem três filhos, está desempregada e sobrevive de um programa de assistência do governo. Depois disso ela tem atitudes muito negativas e sempre me diz 'mãe, eu fui expulsa da escola porque eu não era inteligente. Eu acho que eu não sou mamãe, olhe para mim'.”*

Apresenta-se, esse, como mais um fator que envolve a Diáspora do Conceito e que indica entremeios políticos, econômicos e de dominação na sustentação de um sistema educacional que incentiva a classificação, conceituação e premiação, a partir das avaliações padronizadas, tornando-se corrompido e altamente falível. Ao final, poderemos apenas pontuar que essa produção – a da Diáspora do Conceito de estudantes e profissionais da educação – afetarà e abalará todas as relações

que envolvem um Sistema Educacional. A conceituação, premiação e disputa acirrada constituirão uma teia complexa de corruptismos de onde surgirão positivas e/ou negativas resistências nos modos de sobreviver dentro das atuais e verticais políticas públicas em educação.

Dessas resistências, podemos captar incidentes quase embrionários ou até grandes movimentos para a reestruturação da educação, estando eles ligados direta ou indiretamente à Diáspora do Conceito com sua produção de exclusão e diferenças; não apenas almejando uma destruição das avaliações que produzem essa diáspora nem um panfletarismo acomodado ou uma crítica imobilizante (PATTO, 2010), mesmo que ambíguas, entre a lucidez e a alienação, essas resistências corroboram para um posicionamento do oprimido, frente ao opressor, de um colonizado, frente ao colonizador, do sul, frente ao norte, dos micro-sul's frente aos micro-norte's.

Nos Estados Unidos algumas resistências surgiram, inicialmente, em movimentos de professores e alunos com respeito à propagação do filme "*Waiting for Superman*" (Esperando o *Superman*) que canaliza uma esperança de que a privatização do ensino público estadunidense seria a salvação do seu Sistema Educacional. O jogo para essa proposta se constitui nos "*standarding tests*" (testes padronizados) que desencadeiam numa diáspora que produz exclusão e a própria resistência. Um grupo de alunos e professores de Nova Iorque decidiu sair às ruas e formar um movimento chamado "*We're NOT Waiting for Superman*" (Nós não esperamos os *Superman*). A partir desse movimento surgiu o documentário "*An Inconvenient Truth Behind Waiting for Superman*" (Uma Verdade Inconveniente por trás de 'Esperando o *Superman*'). Já detalhado anteriormente nesses escritos, entendemos que esse movimento foi um dos focos principais que desencadearam outros movimentos por todos os Estados Unidos como o da não proibição dos "Estudos Étnicos" no Estado do Arizona e Texas, bem como contra o banimento do

livro "Pedagogia do Oprimido" do pensador brasileiro Paulo Freire, por lei, no Estado do Arizona (LUNDHOLM, 2012).

No caminho dessas resistências, o Centro de Educação da UTEP – University of Texas at El Paso, manteve em seu programa as disciplinas de Pedagogia Crítica, Contextos Sociais da Educação e de Currículo, todas baseadas, principalmente nos escritos de Paulo Freire. Também a manutenção de grupos de estudo amparados pela "F.R.E.I.R.E - *Foundations and Resources for Educators Inspired by Reflective Education*" (Fundamentos e Recursos para Educadores Inspirados pela Educação Reflexiva)<sup>12</sup>, tendo como principal pesquisador e organizador Cesar Augusto Rossatto, Phd, brasileiro atuante na educação estadunidense desde a década de 1990, que mantém grupos de pesquisa e estudo em universidades nos estados da Flórida, Califórnia e Texas. Seus escritos como os livros *Reinventing Critical Pedagogy: Widening the Circle of Anti-Oppression Education* e *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility: From Blind to Transformative Optimism*, também corroboram com o pensamento freireano de resistências, do combate à exclusão e nas relações opressor e oprimido.

No Brasil, ao lecionar para uma turma de primeiro e sexto períodos numa faculdade particular (2010), em conversas informais, perguntei a 62 alunos do curso de Pedagogia "o que você sabe sobre Paulo Freire?" 54 desses alunos responderam que não tinham ouvido falar de Freire, que não se lembravam ou que nunca leram nada dele. Na Universidade Federal, 12 alunos de períodos diferentes, no mesmo curso, também me deram respostas semelhantes.

A desaprovação dos estudos étnico-raciais – resultado indireto da Diáspora do Conceito – em escolas e universidades estadunidenses realçam os efeitos nocivos das avaliações que, historicamente, parecem circundar as relações de

---

<sup>12</sup> disponível em <http://www.freireanpedagogy.org/>

“oportunidades” iguais, na educação, para as populações não-brancas<sup>13</sup>. No rol do encaixotamento curricular e desprezo à Pedagogia Crítica, o banimento de Freire – talvez inconsciente no Brasil – e seus escritos também pode ser um reflexo para a desarticulação e não compreensão dos efeitos dessa diáspora na educação.

As resistências, no Brasil, relacionadas à educação, produzem enfrentamentos que timidamente vão despontando como vitórias nas imposições sociais de exclusão.

As declarações de um país não preconceituoso contra a raça vão de encontro às práticas já antigas que desoportunizam o “sucesso escolar” de negros na educação brasileira, como também o dos pobres – o que, de acordo com nosso sistema, parece indissociável. Caímos, como profissionais da educação, na armadilha de dizermos que não pactuamos com o racismo. O que pode ser uma verdade, porém, apesar de não signatários do contrato racial vigente, somos, de fato, beneficiários dele (MILLS, 1999). E, talvez, como beneficiários, não atuemos mais criticamente no seu combate ou na promoção da inclusão.

Mesmo de uma perspectiva branco-dominante, que nos remete ao pós-colonialismo epistemológico pregado por Santos e Meneses (2010), as resistências despontam (PATTO, 2010). Para amenizar o impacto advindo das avaliações injustas, objetivas e/ou subjetivas, impostas aos alunos e causadoras da Diáspora do Conceito se põe, como correção da lei brasileira núm. 9.394, os artigos 26-A e 79-B, (vigorando a partir de 2003) que:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

---

<sup>13</sup> Utilizo esse termo, encontrado em livros de bell hooks (exige que o nome seja escrito em minúscula), de Peter Maclaren e Michael Apple, porém acredito que o mesmo realça uma superioridade branca: tudo que não é branco parece subjugado numa classificação “não-branco” corroborando com essa etnocentria.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

No Brasil, também cabem como focos de resistência com os movimentos surgidos nos últimos anos como o "Movimento Negro", o "Movimento de Diversidade Sexual", o de "Educação no Campo", entre outros, que apontam para uma educação pautada nas igualdades para as diferenças, mesmo ainda não provocando, a fundo, sobre as avaliações uniformes e padronizadas no ensino fundamental, mas já compreendendo os efeitos diásporos dessas avaliações sobre comunidades inteiras.

Como raiz da Diáspora do Conceito os Testes Padronizados aplicados e decididos verticalmente pelos Governos Estadunidense e Brasileiro, em seus Sistemas de Ensino, aqui pontuados, priorizam a quantatividade em detrimento da qualitatividade. Essas avaliações agregam à diáspora muitos elementos para a produção de diferenças e exclusão de alunos dentro do próprio sistema, exclusão e estigmatização de comunidades, exclusão por preceitos étnico-raciais, financeiros, de linguagem, entre outros.

A partir do documentário "Uma Inconveniente Verdade por trás de Esperando o *Superman*", podemos ligar alguns anseios expressos por grupos de professores,

pais e alunos, junto também às experiências observadas em escolas em Norte e Sul Globais, aos elementos que produzem diferenças e resistências, essas entranhadas à Diáspora do Conceito.

Ao final do filme clama-se por mudanças, abaixo descritas e relacionadas, nessa pesquisa, ao fator avaliação-diáspora:

- **Políticas antirracismo / anti-preconceito**

De fato, as avaliações padronizadas atravessam questões culturais, geográficas e econômicas. Torna-se evidente, que essas avaliações, sendo padrão, priorizarão determinadas comunidades e etnias, impedindo a elaboração de políticas inclusivas no ambiente escolar. Dos 18 alunos da turma de Will, em Pompano Beach, oito reprovaram no FCAT. Talvez essa turma responda a um currículo diferente do apresentado no teste padrão. Enquanto o tio de Will o esperava repetir seu FCAT – agora sem cronometragem – ouviu duas mães que conversavam, também esperando na recepção.

88

Mãe americana, negra:

*"Essa professora deve ser muito ruim mesmo, para essa quantidade de alunos reprovarem no FCAT".*

Mãe americana, branca:

*"Nada, pode ver que são todos hispanos (sic)... o inglês é muito difícil para eles".*

Os testes padronizados, afastados dos currículos autônomos, adequados à determinada região, promovem uma "desclassificação" em massa. Produz, por seus resultados, uma estigmatização de professores, de turmas, de escolas inteiras e



não muito incomum, de uma comunidade em sua totalidade. Produzem-se, então, escolas-gueto.

A mãe de Will buscou uma nova escola, porém, segundo ela, a diretora abriu a janela do escritório, mostrando os alunos brincando no pátio e disse:

*"Tem certeza que deseja matricular seu filho aqui? Eu te aconselho a não fazê-lo".*

*"Não entendi por quê?"*

*"Por que aqui seu filho teria problemas, só temos alunos negros e eles não convivem bem com alunos brancos."*

De latino demais, Will passou a ser branco demais. Em sua diáspora, ele retorna para sua antiga escola.

89

- **Mais ensino, menos testes.**

*"Tio, esse ano vão tirar as aulas de artes."*

*"Por que Will?"*

*"Por que esse ano tem FCA?"*

Quando os recursos financeiros das escolas dependem do resultado de um teste padronizado, quando ser identificado como "bom ou mau" professor depende também de um teste padronizado, quando sua turma será a "melhor ou pior" turma da escola ainda baseado no rigor de um teste padrão, a estratégia parece óbvia. Disciplinas eleitas como "saberes maiores" – o que também ocorre no Brasil, tornam-se prioridade, mesmo que moldadas para o sucesso nos testes.

*"Bom dia Professora Ana Rita. Os alunos estão tão concentrados!"*

Admirei, entrando na sala do quinto ano, numa escola da cidade de Vitória.

*"Eles estão nervosos, estamos fazendo um simulado para a Prova Brasil."*

Assim como nessa escola na cidade de Vitória e a escola "sem arte" de Pompano Beach, os conceitos de educação para vida, para cidadania, a educação emancipatória e crítica, perderão espaço para o ensino conteudista direcionado aos Testes Padronizados. A fábrica de alunos de conceito "A" será objetivo no Sistema Escolar. Isso resulta na contramão das solicitações apresentadas no filme: menos ensino, mais testes. No Brasil podemos pontuar, por isso, uma diáspora para escolas em bairros tidos como ricos, a retenção de alunos e evasão escolar. Nos EUA, uma fuga para as "*Charter Schools*", escolas-desculpa para privatização do ensino público.

- **Distribuição igualitária de recursos financeiros para todas as escolas**

90

Em El Paso, Texas, o secretário de educação condenado à prisão também foi obrigado a devolver quase noventa mil dólares – bônus pelo seu trabalho na elevação dos números – aos cofres públicos, após a descoberta de fraude nos resultados dos testes. Afora isso, uma reavaliação dos recursos enviados para as escolas que subiram para conceito "A" também foi realizada.

*"Professores, preparamos uma sala de leitura, além da biblioteca, para projetos menores que envolvam os alunos com a alfabetização para obtermos um resultado melhor nas provas até o conselho de classe".*

A diretora de uma escola na cidade da Serra, no Espírito Santo, foi bem enfática.

Percebia-se que era para um atendimento quase individualizado de alunos que estavam com dificuldades em leitura e escrita. Isso pode ser positivo, mesmo visando os testes nacionais. Mas o que se discute com essa fala é a lupa colocada no micro que não chega numa reflexão do macro. Dentro das unidades de ensino,

se compreende a necessidade de disponibilização de recursos – nesse caso a sala de leitura e biblioteca – para os alunos que mais necessitam e não para os que já têm se saído bem nas provas.

De acordo com o resultado dos Testes Padronizados, as escolas no Brasil, quanto, recebem menos ou mais recursos (MARCHETTI, 2010; FERNADES, 2010). As de melhores “conceitos” recebem mais recursos, diferentemente das que tem “conceitos” não desejáveis. Dentro dessa unidade de ensino, na Serra, percebeu-se que existe uma prioridade para os alunos com baixo rendimento escolar, voltando-se, assim, os recursos possíveis dentro do espaço-escola para o desenvolvimento de projetos direcionados aos alunos com baixo rendimento.

Por uma questão de lógica a escola entende que quanto menos progresso escolar um aluno possui mais recursos os professores e a escola precisam dispensar com eles. Pela lógica da bonificação maior de escolas de alto “conceito”, verificamos que pode não fazer muito sentido o investimento de recursos em quem “menos” necessita deles, mas sua aplicação a quem mais necessita. As diversas alegações sobre “a velha vontade de vencer” que ajudará os “menos conceituados” a buscarem melhorar os conceitos para obter mais recursos, pode não funcionar, a despeito de fatores como desvalorização de profissionais da educação, salas com número excessivo de alunos.

Evidencia-se também nessa pesquisa, que uma avaliação padronizada desconsidera as relações socioculturais, logo, haverá pouca variação nos “conceitos”, escolas “C”, de acordo com os testes, poderá continuar “C”, por muito tempo. Restarão modos de resistência, positivos ou não, como a burla avaliativa do Secretário de Educação de El Paso ou o conteudismo, em detrimento da educação emancipadora, como no caso da professora de Vitória que, para o quinto ano, promove testes simulados da Prova Brasil.

Em resposta ao filme, temos que: com a avaliação por meio de Testes Padronizados, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil a distribuição de recursos para as escolas serão sempre desiguais. A sociedade, desarticulada, caminhará com a Diáspora do Conceito, buscando as escolas com mais recursos a despeito de se unirem na reestruturação de escolas com menos recursos.

- **Currículo culturalmente relevante**

As discussões sobre currículo permearão por muitos anos ainda os estudos e pesquisas na área de educação. Numa aula sobre Currículo, na UTEP (University of Texas at El Paso), foi nos apresentado o seguinte quadro intitulado "Classes Sociais e Currículo Oculto", baseado nos escritos de Jean Anyon (1980).

<b>Social Class</b>	<b>Type of Work</b>	<b>Curriculum</b>
<b>Executive Elite</b>	CEOs; VIPs; top executives; presidents and VP of major corporations	analytical; problem solving; encouraged to disagree; discussions of current events; critical thinking; ownership over learning experience; students to control themselves; Math--students develop the formula; research;
<b>Affluent Professional</b>	Cardiologist; interior designer; corporate lawyer; corporate engineer; advertising executive	creative activities carried out independently; express and apply ideas and concepts; choice of appropriate methods and materials; in science there is a "hands-on" approach; negotiation; some free movement
<b>Middle Class</b>	technicians; printers; supervisors; teachers plumbers; construction workers; policemen; firemen; accountants;	right or wrong answer; follow directions; some choice; no creativity; some decision making; textbooks centered; grammar just to get by; bells to follow; no attempt to analyze; discipline; teacher centered; little excitement on schooling
<b>Working Class</b>	semi and unskilled maintenance; clerks; storeroom workers; waitresses ; security mechanics; assembly	following procedures and rules; step by step; little decision making or choice; dittos; teacher centered; formula is given to follow; docile and obedient; no resistance; discipline; mechanical; rote memorization;

Copyright @ Cesar Rossatto, 2013

**Figura 6:** Classes Sociais e Currículo Oculto  
**Fonte:** César Augusto Rossatto

Para Anyon (1980), cada uma das classes sociais, que ele categorizou, reproduz no currículo escolar os determinantes para a separação e manutenção das mesmas. Professores, em seus escritos, são categorizados como classe média, sendo difundida a ideia, na aula citada, de que estando o professor destinado a essa classe, reproduz o mesmo currículo com o qual aprendeu, sendo um instrumento mantenedor das divisões de classe.

Percebemos nos escritos de Anyon, que a ideia de reprodução condiz com uma eterna e irremediável divisão de classes. Ideias como as apresentadas em seu artigo, parecem ter um cunho fatalista de "de onde se está não se sairá". Essas ideias promovem também uma culpabilização de que a reprodução de um currículo está vinculada aos professores afetados por igual currículo e não a um Sistema Escolar de currículo imposto verticalmente para ensino público.

Ignora-se também, que na possibilidade da constatação dessa teoria, não haveria resistentes que furassem esse esquema de currículo reproduzido. Como exemplo, temos um dos presidentes do Brasil que salta da classe trabalhadora, com seu currículo reproduzido, para a classe de Elite Executiva, segundo classificações de Anyon.

Por que nos atermos, então a essa teoria? Para fazer uma nova pergunta: por que esse discurso é mantido como válido dentro do lugar de formação de profissionais que poderiam reinventar o currículo num Sistema Educacional que apresenta problemas?

Com os Testes Padronizados, exigidos pelos Sistemas Nacionais de Educação, tanto nos EUA quanto no Brasil, temos um atravessamento cultural que desrespeita regionalismos e sistemas culturais (ESTEBAN, 2009). Mesmo dentro de um mesmo estado, como o Espírito Santo, o currículo-direcionado-aos-testes-

padronizados se apresenta discrepante quando aplicado igualmente aos quilombolas da cidade de São Mateus e aos Pomeranos da cidade de Santa Maria de Jetibá e o mesmo com os alunos crescidos no deserto de El Paso e os criados na faixa litorânea na cidade Corpus Christ, no Texas.

Como efeito da Diáspora do Conceito, a mobilidade desses alunos contribuirá com uma desestrutura da possibilidade de adequação dos currículos a determinadas regiões. No cerne desse êxodo, com a transição constante de alunos, e mesmo com uma autonomia resistente curricular de algumas escolas, será improvável que, as mesmas, alcancem esses regionalismos ou esses sistemas culturais em seus currículos. O aluno levará algum tempo para adaptação, mas se houver novos resultados “insatisfatórios” e conceituação baixa da escola ele se mudará novamente e assim experimentará um novo currículo, outro e outro e, por fim, é provável que não se encontre num deles em tempo hábil para conclusão dos nove anos de ensino fundamental, tanto nos EUA quanto no Brasil.

94

- **Qualificação dos educadores**

Tanto no Brasil quanto nos EUA e, também, verificado no México (Ciudad Juarez), a exigência mínima para a atuação como professor em escolas públicas de ensino fundamental (primárias – MEX, Middle e Elementary School – EUA e Fundamental – BRA) é a Graduação / Licenciatura. Na escola em Fabens, no Texas, de 12 professores aos quais foi dirigida essa pergunta, 4 tinham chegado ao doutorado (qualificação para atuar como pedagogo e diretor escolar) 5 ao mestrado e o restante somente com graduação ou alguma especialização; todos atuando de pré-escola ao 4º ano. De acordo com esses professores, apesar de seu contrato efetivo com o governo não há uma garantia de estabilidade, cabendo ao diretor avaliar sua permanência no ensino fundamental ou não. Existe uma avaliação de

desempenho, todos os anos, relacionada à formação, à qualidade de seu ensino e mesmo ao índice de aprovação e reprovação em sua turma.

*"Johân [forma mais aproximada que a maioria falava meu nome], hoje teremos a presença do diretor na sala de aula."*

– explicou-me a professora de 3º ano na escola em Fabens.

*"Por que isso acontece?"*

*"Todos os bimestres ele assiste uma aula de cada professor para fazer a avaliação do professor"*

O diretor cumprimentou a todos. Sentou-se. A aula prosseguiu como de costume, sem nenhuma alteração visível, quanto às últimas aulas observadas. De pernas cruzadas, no fundo da sala, ele observava e tomava notas. Depois de vinte minutos ele se retirou. As crianças ignoraram sua presença.

Todas as salas, dessa escola, possuem um sistema de alto-falantes onde são anunciadas as palavras do diretor, onde se escuta o hino nacional uma vez por semana e por onde são convocados alunos, professores e feitos os anúncios da escola. Após a saída do diretor fui até a recepção e perguntei onde era a central de onde se faziam os pronunciamentos. A coordenadora, muito solícita e atenciosa, me levou a uma sala com equipamentos de som, telefonia e microfones. Explicou o funcionamento de tudo. Pediu que eu escolhesse um número (referente a uma sala de aula), me deu os *headphones*, levou o dedo à boca pedindo que eu não falasse e ligou o aparelho. Ouvi por alguns minutos a aula da professora na sala em que eu observava. Ela me disse que fazia isso algumas vezes, mas apenas por motivos de segurança, não para questionar ou avaliar as aulas dos professores. Acreditei.



**Foto 8:** Sala de Comunicação de onde são enviadas mensagens de áudio diretamente para as salas de aula e de onde, também, as aulas de qualquer sala podem ser escutadas. Fabens, Texas.

**Fonte:** João Porto

Numa escola na Serra, no Espírito Santo, assim como em Fabens, a mesma pergunta sobre formação foi feita. Dos vinte professores de 1º ao 4º ano, do turno vespertino, 1 possuía o título de mestre e fazia doutorado, 13 possuíam pós-graduação na área de educação, 2 concluíam o curso de pedagogia, pois ainda eram do regime que aceitava o ensino médio em magistério e agora se adequavam às novas diretrizes da educação quanto a formação de professores, 4 possuíam só graduação e 1 possuía bacharelado com complementação pedagógica.

Dessa escola, apenas 6 professores eram do quadro efetivo de professores e 16 eram contratados sob o regime de "Designação Temporária", onde o contrato reza o período de dois anos sem a garantia da atuação na mesma escola durante esse período. Depois da atuação nesses dois anos, o professor deve esperar por mais dois anos para uma nova contratação.

Na reunião de planejamento do ano de 2012, dessa escola na Serra, verificou-se apenas a presença de 6 professores do quadro efetivo e 1 que cumpria seu segundo ano de contrato na mesma escola. A escola iniciou as aulas com apenas 6 das 20 turmas de primeiro ao quarto ano, quarta série e ciclos. A escola ainda se adequa ao plano de 2010 do MEC para o ensino regular de 9 anos. A mesma



participa de um projeto de aceleração, para alunos com muitas reprovações, com salas de ciclos que equivalem, em um ano, a duas séries, com, por exemplo, 3ª e 4ª séries numa classe chamada de 1º ciclo. Nessa reunião de planejamento a discussão principal era a quantidade de professores “de passagem” pela escola e que essa situação não contribuía para o alcance das metas uma vez que a cada ano o acompanhamento dos alunos era feito por profissionais diferentes. Segundo a discussão geral, pelos professores, nenhum desses DTs criava um vínculo efetivo com a escola, pois passariam menos de um ano ali e os projetos e metas a médio e longo prazos não alcançavam resultados. A escola possui, no turno vespertino, quase 750 alunos.

*“Podemos dar números para a prefeitura, porém eles deveriam focar nessas escolas muito grandes e compor um quadro de efetivos maior, mas não o fazem, daí, todo ano vira essa bagunça.”*

– conversou comigo a professora Luciana, efetiva há cinco anos na mesma escola.

A qualidade dos profissionais em educação, nesse caso em ensino nos anos iniciais no ensino fundamental, pode estar relacionada a diversos fatores como a formação inicial, formação continuada, valorização financeira, recursos tecnológicos e didáticos, concursos públicos, salas com menos alunos, entre outros.

Nos EUA, podem-se supor dois problemas que talvez ocorram com relação à queda na qualidade do ensino em escolas públicas: a migração para escolas de melhor conceito e/ou para “*Charter Schools*” e, nessa última, o problema de contratar-se a menor qualificação exigida como modo lucrativo para essas escolas. Os professores desse tipo de escola não estarão motivados a se qualificar, isso poderia resultar na perda de seu contrato.

Assim, as mudanças quanto a uma melhor qualificação profissional, pronunciadas no filme, têm como resposta de que a má qualificação segue a linha Testes

Padronizados = Diáspora do Conceito = desqualificação do profissional de educação.

- **Democracia e justiça social**

Para o filme "Uma Verdade Inconveniente por trás de Esperando o *Superman*" os conceitos de justiça social estão ligados principalmente a problemas de cunho racial na educação. Escolas pobres parecem, segundo o discurso do documentário, estar situadas em bairros 'negros' e 'latinos'. O currículo e os Testes Padronizados, impostos a estudantes dessas regiões, parecem incômodos quando, atualmente, na área dos saberes, tudo pode ter vários significados, onde verdades não são mais absolutas. No Brasil parecem repetir-se, de fato, esses conceitos. É cabível entender o conceito de justiça, nesse caso, com o de injustiça, assim nos livramos das terminologias jurídicas e tornamos mais humanas questões como igualdade em todos os níveis, adequações às diferenças e respeito cultural. As diferenças, que há anos vêm sendo produzidas nos Sistemas Escolares e Sociais (sociedade), precisam agora de uma homogeneização no campo dos direitos. É necessário que se dê conta dessas diferenças.

Assim, classificar ou conceituar as escolas e alunos, por meio de um teste padronizado, torna-se um dos vieses para injustiça social. Além de produzir as diferenças isso as torna ao campo da desigualdade, nesse caso, desigualdade no direito à equalização dos recursos, no direito a ter as peculiaridades culturais respeitadas e no direito ao ensino e aprendizagem de qualidade.

Dessa maneira, verificamos que alguns dos requerimentos do documentário-protesto, tais como políticas antirracismo / antipreconceito, "mais ensino, menos testes", distribuição igualitária de recursos financeiros para todas as escolas, currículo culturalmente relevante, qualificação dos educadores e democracia e justiça social; dissolvem-se quando da Diáspora do Conceito, essa enraizada nos

Testes Padronizados que, seguindo um padrão econômico mundial, foram adotadas pelos EUA e que também têm sido uma realidade na educação brasileira.

Esses conceitos – sejam boreais ou austrais, objetivos, subjetivos, sociais ou culturais – irão de encontro a esses requerimentos, pois são avaliativos e para classificação, resultantes das categorizações de um 'A' para excelente a um 'F' insatisfatório; subjetivos na concepção de um norte e sul "mais feliz, menos feliz", bem como "mais rico, menos rico" com vistas do colonizador e colonizado e também de "mais importante e menos importante" superiorizando ou inferiorizando as culturas, além de muitos outros.

Qualquer conceituação que acarrete numa desistência de transformação da escola e na inevitável diáspora em busca de uma realidade supostamente diferente, provocando uma descontrolada mobilidade, afetando assim a construção de uma escola com políticas educacionais que visem à inclusão, a justiça social, a formação profissional, valorização cultural, o respeito às diferenças, o direito a acessibilidade e a sentido de público, tornar-se-ão, no Norte e Sul globais, destituidores da educação como um direito público e universal.

Entendido, nessa pesquisa, como um foco destacado de resistência, o documentário "Uma Verdade Inconveniente por trás de Esperando o *Superman*", bem como os movimentos pró-currículo de estudos culturais em escolas americanas, assim como a atuação dos movimentos negro e da diversidade sexual no Brasil, têm uma visibilidade que parece corroborar com uma macro resistência. Entendemos, porém, a importância das pequenas infiltrações resistentes nesse sistema global, para a manutenção desses movimentos, em prol de uma educação para a transformação.

Dessa maneira, traz-se para esses escritos, o que parece ser um núcleo viável para mudança, um *útero* para uma embrionária formação política, crítica e

emancipadora: a sala de aula, desde as séries iniciais, como viabilizadora na produção de discursos de resistência e promoção de justiça social.

Assim, apresentam-se duas experiências de sala de aula, uma no Norte e uma no Sul, ou vice-e-versa, ou sem importância cardinal, com as vivências de professores e de alunos que talvez se ramifiquem em produções de resistências embrionárias, na promoção da inclusão e na crítica sobre as avaliações que promovem a Diáspora do Conceito.

### **Um norte para o sul, porém um sul dentro do norte.**

A professora Cecília vive à uma hora da escola onde leciona na cidade de Fabens, no Texas, Norte Global em relação ao Brasil. Ela leciona para ao 3º ano do Ensino Fundamental, ali conhecido como "*Elementary School*". É casada com um policial, que já foi policial de fronteira, uma vez que El Paso, onde vivem nos Estados Unidos, faz fronteira com a cidade mexicana Ciudad Juarez. Tem ascendência mexicana e domina os idiomas Inglês e Espanhol. Tem o título de mestre em educação na área de Pedagogia Crítica. (Entrevista: ANEXO 11).



**Foto (pb) 9:** Sala de aula em Fabens, Texas.  
**Fonte:** João Porto

Sua sala de aula é utilizada apenas em um horário, de oito da manhã até às três da tarde, com a mesma turma. Pelas regras ela pode ter até 18 alunos numa turma de ensino fundamental. Seus alunos têm duas aulas de Educação Física e uma aula de Artes de trinta minutos. Suas aulas foram observadas durante um mês.

A sala tem toda a sorte de informações visuais, a maior parte ligada à alfabetização. Possui três ambientes diferenciados na sala. Num lado uma mesa, semicircular, com um computador e várias cadeiras para atendimento aos alunos. O mesmo acontece no lado oposto-diagonal da sala. Próxima ao quadro uma pequena mesa, também com cadeiras para atendimento aos alunos e uma câmera que reproduz o que escreve nessa mesa num quadro digital, com acesso a *internet* e a mídias como *dvd player* e *cd player*. A sala possui quatro armários, com livros de literatura. Há gravadores cassetes, fones de ouvido e muitos recipientes com

lápiz de cor e folhas coloridas e brancas. Ao centro da sala dispostas em fila ou em duplas, as carteiras dos alunos.

Os alunos de Cecília são, em sua maioria, de ascendência mexicana, mas com pais já nascidos em Fabens. Durante essa observação percebeu-se que a turma, dependendo da disciplina ensinada, trabalha em grupos – em suas próprias carteiras e em torno das duas mesas da professora. Nas aulas de matemática, por exemplo, enquanto alguns trabalhavam com subtração numa mesa, outros trabalhavam com multiplicação e outros resolviam problemas mais complexos. Isso de acordo com as dificuldades de cada aluno. Ela informou que o objetivo era tentar nivelá-los até o final do ano letivo. Em muitas aulas também era comum alunos se sentarem ao chão ou deitarem num tapete para leitura de livros. Todas as quintas, as cinco professoras de 3º ano faziam um planejamento diferente de matemática e revezavam-se por uma hora em cada uma das turmas.

*"muitos alunos se adequam ou entendem melhor outros professores. Encontramos uma maneira de ajudar os alunos a tentarem compreender, sob outra perspectiva e com planos diferentes de ensino, os mesmos conteúdos."*

102

Logo após a reeleição do Presidente, na aula, a professora Cecília abordou o tema. Essa aula constou de aprendizado de história, estudos sociais, matemática, arte e língua inglesa. Os alunos se pronunciaram:

*"Obama é um presidente negro, algum dia poderemos ter um presidente hispano (Hispanic)?"*

– Angel, aluno de oito anos.

*"Sim, é possível que sim. Você gostaria que isso acontecesse?"*

*"Gostaria, eu acho que ele iria falar espanhol!"*

Já tinha acompanhado Angel no recreio. Ouvi algumas vezes na hora do lanche outros alunos dizendo *"vou lanchar depois dos espanhóis (Spanish), professora"*.

Mesmo sendo americano, porém descendente de mexicanos, Angel já internalizara a classificação hispânico. Com a naturalização dessa palavra, os próprios alunos descobriram uma nova palavra para classificação dos México-americanos: 'espanhóis'.

*"Procuro sempre valorizar as nossas raízes culturais, porém eles são americanos, muitos nem conseguem mais falar espanhol. Mesmo assim, os outros alunos se referem a eles como 'os espanhóis' sem a mínima noção de quem realmente são os espanhóis e do significado das palavras espanhol e hispânico."*

Na aula daquele dia, ainda sobre a eleição presidencial, a Professora Cecília, ensinou sobre como votar consciente, explicou que existiam muitos outros partidos, além do Republicano e do Conservador, só que eles não apareciam na televisão. Ensinou matemática com as relações estatísticas dos votos. Trouxe notícias sobre em quais estados venceram os republicanos e em quais venceram os conservadores e pontuou geograficamente num mapa.

103

No dia seguinte a professora Cecília me convidou para dar uma aula de Artes. Pensamos juntos no significado que aquilo teria para os alunos. Trabalhamos a produção de gravuras, que têm em seu histórico as revoluções mexicanas. Explicamos como elas foram úteis para a transmissão de mensagens e como eram reprodutíveis, era uma arte que podia ter grande circulação. Com placas de isopor, lápis e materiais com ponta, como lápis e canetas, cunharam as gravuras e com a ajuda de um rolo foram entintadas e impressas. Ensinei os primeiros passos e deixei por conta dos alunos a produção. Cecília me disse:

*"Eles não conseguirão sozinhos! Nunca fazem esse tipo de exercício, sempre colorem cópias que recebem na sala de artes, a aula de artes é muito curta."*

Conversamos sobre que a emancipação e a crítica partem de um eterno fazer e refazer até considerarem por si mesmos que está bom. Apreensiva ela permitiu. A

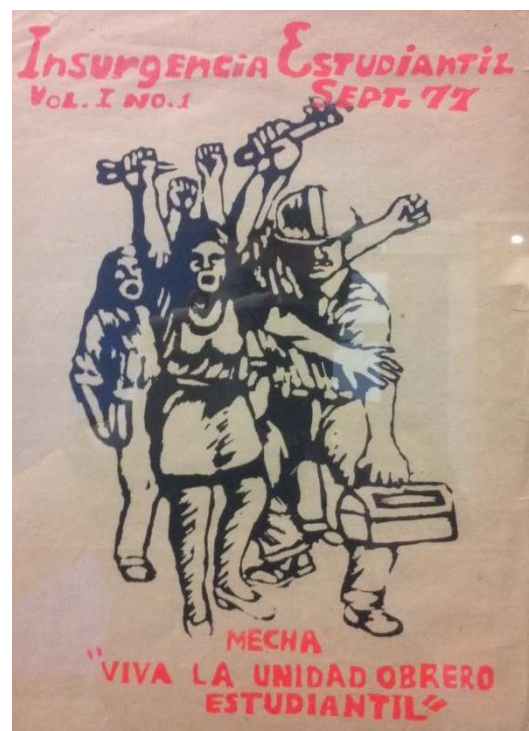
primeira gravura eu fiz, para demonstrar a técnica. Cunhei uma Santa, com traços bem do universo infantil.

*"La Virgen! La Virgen!"*

– Angel começou a gritar (A virgem! A virgem! – referindo-se a Nossa Senhora de Guadalupe).



104







*(Sequência vertical/leitura ocidental)*

**Foto 9:** Aula de Gravura em Fabens: A Virgem de Guadalupe.

**Foto 10:** aluno cunhando a gravura

**Foto 11:** Movimentos Sociais em Educação no México (Gravura em Exposição no Centro de Cultura Mexicana em El Paso, 2012).

**Foto 12:** alunos participam de todas as etapas no processo de produção de gravuras.

**Fonte:** João Porto

105

O nível de excitação ao surgir a gravura foi grande. Todos perguntavam se poderiam fazer suas próprias gravuras. Assim começou a produção. Depois de cunharem, um entintava as placas, outro entregava o papel e outro imprimia a gravura. Fizeram cópias para os irmãos, mãe, pai e amigos. As produções variavam entre desenhos animados da TV, religiosidade e amor.

Enquanto aprendiam-se-divertiam, conversei com a professora Cecília sobre a produção artística deles.

*“nossos alunos são muito carentes e deles é exigido demais, olha só como estão felizes.”*

Cecília informou que depois do almoço trabalharia com simulados do STAAR, o teste padronizado do governo. Conversamos um pouco sobre os testes.

*"Sabe, até choro quando meus alunos vão fazer o STAAR, eles se sentem desamparados sem seu professor ali para ajudar. Muitos vêm com dor de barriga, levo quase uma semana para que eles se sintam bem de novo. Sempre é uma semana muito tensa quando temos os testes. Gostaria de ao menos poder ficar com eles na sala."*

*"Você concorda com os testes?" – perguntei.*

*"Nenhum professor concorda, só alguns que precisam mostrar que estão do lado do governo, alguns professores que se dizem patriotas. Mas eu não deixo meu planejamento por isso, porém ajudo meus alunos ao máximo para que se preparem para o STAAR. Eu mesmo avalio com testes simulados onde eles precisam mais. Já que eles são obrigados a fazer o teste eu vou fazer de tudo para que eles façam o melhor."*

De acordo com o questionário (ANEXO 1) respondido por professores de quatro unidades de ensino diferentes em El Paso e Fabens, 82% responderam que aprovam a aplicação do teste, porém com alterações e adaptações. 61% concordam que o teste é muito difícil para os alunos e 79% afirmam que o teste tem apenas algumas similaridades com o que é apresentado como conteúdo em sala de aula. Um deles escreveu:

*"A notas dos meus alunos, nos testes padronizados, não representam o que eles ganharam ou aprenderam. Alguns estudantes, apenas, não são bons 'fazedores' de testes e ainda estão se realizando como pessoas. Os testes são injustos."*

Dos que aprovam os testes à maneira como têm sido aplicados, as opiniões não variam muito além de:

*"I agree. In order to quantify results". [eu apoio, é uma forma a quantificar os resultados]*

No Brasil, respondendo a um questionário similar (ANEXO 8) 91% dos entrevistados, em três escolas do mesmo bairro no Município da Serra apoiam testes parecidos, com mudanças nas questões e 89%, desses mesmos professores, afirmam que o Prova Brasil/Saeb têm pouca ou nenhuma relação com o que os alunos vivem na sua comunidade, família e contexto cultural.

Na semana seguinte Cecília me esperava na recepção antes de começar as aulas. Estava feliz e começou a me apresentar algumas mães que queriam saber sobre o novo professor de arte e por que seus filhos estavam tão empolgados com os trabalhos. Conversamos um pouco com algumas mães, sobre vários assuntos, inclusive o de que eu não era o novo professor de artes.

*“Ele está aqui fazendo uma pesquisa”.*

- disse Cecília.

*“Deve ser por causa do Secretário que tornou a vida das crianças um inferno”.*

- uma mãe.

*“Mas se nossos filhos não fossem obrigados a fazer o teste [se referindo ao STAAR] duvido que ele faria isso.”*

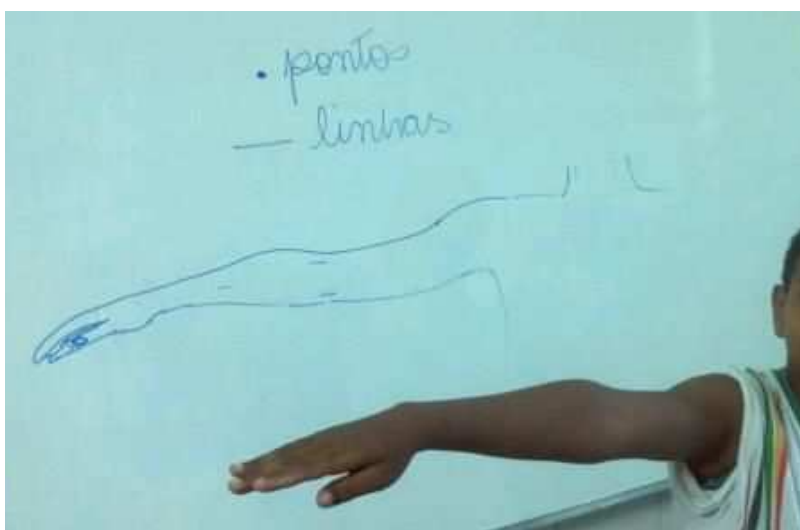
- outra mãe.

*“ou se tem ou não se tem caráter, com teste ou sem teste, o problema dele é de caráter. Mesmo assim, prefiro sem teste. Que bom que essa escola esse ano vai ser A, senão para onde eu iria levar meu filho?”*

## Um sulnorte para um nortesul

A sala do professor Oscar levou cinco anos para ganhar cortinas, um aparelho de televisão, um *dvd player* e condicionador de ar. Era dividida em dois turnos (vespertino e matutino) por dois professores. Era uma sala de artes. A sala era composta por uma mesa à frente, uma pia ao fundo tomando toda a largura da sala, quatro armários, um quadro branco, duas estantes de aço, uma lousa branca e quatro imensas mesas de doze lugares para os alunos. Por semana ele atendia vinte turmas diferentes, de primeiro ao quarto ano, com trinta alunos em média cada.

As professoras responsáveis por cada turma encaminhavam os alunos até a sala em seus respectivos horários para auxiliar o professor, uma vez que cada turma só tinha cinquenta minutos de aula por semana. Enquanto uma buscava uma turma, a outra chegava com uma nova turma.



**Foto 13:** aula de composição de signos em escola pública na Serra.

**Fonte:** João Porto

As aulas observadas se basearam no entendimento dos signos e sua composição na arte e na escrita. Linhas, pontos, luz, cor, tridimensionalidade, perspectiva, entre outros. Numa das aulas ouviu-se:

*“as letras e os desenhos são signos, podemos aprender ao mesmo tempo desenhar e escrever.”*

Ao ser perguntado por que falava tanto sobre a escrita nas suas aulas de arte Oscar respondeu

*“desenhar e escrever são a mesma coisa, assim posso aproveitar e ajudar os alunos a se alfabetizarem”.*

Segundo o professor esse meio de compreender os signos e sua composição auxiliava os alunos a, nas séries iniciais, focarem seus estudos na alfabetização.

*“Alguns professores ficam muito focados e preocupados com o desempenho dos alunos na Prova Brasil, essa é minha maneira de ajudar sem dizer que o objetivo das nossas aulas é esse teste. Acho que os alunos nem compreendem o que significa essa avaliação.”*

As aulas seguiam com um conteúdo aparentemente difícil para essas séries, mas segundo o professor, o foco geral era a vivência desses alunos e o que eles traziam para a sala de aula. Os alunos pareciam estar acostumados com o estilo da aula que resultava em exercícios simples como a leitura de obras com linhas, depois com pontos, exercícios com disco de cores e desenhos.

*“Aprender a ler uma obra de arte vai fazê-los aprender a ler o mundo. Aqui esses são livres para gostar ou não das obras, mas precisam explicar por quê. Quanto mais se expressarem mais curiosos ficarão para as próximas aulas.”*

Depois dessas aulas, um retroprojektor foi apresentado e os alunos tinham como tarefa se reunir em grupos e tentar formar palavras com letras recortadas em vários materiais diferentes. Elas montavam as palavras ao contrário no retroprojektor. Nas equipes de alunos, um selecionava numa caixa as letras entregava para outro que montava a palavra no retroprojektor enquanto um terceiro escrevia as palavras ao lado, na lousa. Tudo se tornava um exercício

divertido, pois além das palavras os alunos brincavam com a sombra dos dedos e faziam figuras com as sombras.

Na sequência, em outras aulas, o professor abordou o “Mito da Caverna” de Platão. Contou a história da caverna teatralizando e como se contasse uma história de livros infantis. No meio da narrativa, fez perguntas aos alunos do tipo “*vocês já viram uma caverna?*” “*vocês acham que é escuro lá dentro?*” “*se vocês ficassem dentro de uma caverna com medo, para onde correriam?*”. Durante a história, repetida exaustivamente para cada uma das cinco turmas de quarto ano, num mesmo dia, ele apagou as luzes, fechou as cortinas e abriu a porta. Informou que uma luz vinha de fora e prosseguiu explicando para os alunos o que poderia estar se passando depois da porta. Com várias entonações, como se contasse uma aventura, disse aos alunos:

*“Nem tudo que nós aprendemos na escola a gente vê fora dela, o que existe lá fora se chama realidade, aqui dentro também, porém são diferentes, mas nós podemos trazer essa realidade lá de fora aqui para dentro da escola e contarmos uns para os outros. Tudo que falarmos aqui, vocês também poderão contar lá fora.”*

Como exercícios de quatro aulas seguintes, numa aula os alunos se juntaram em grupos e contaram uma história para o outro escolhendo uma das histórias para o exercício, na aula seguinte assistiram o filme de animação Príncipes e Princesas (Princes et Princesses, Michel Ocelot, França, 2000) – baseado em histórias de teatro de sombras. No terceiro encontro os alunos desenharam em papelões de cartazes velhos as histórias escolhidas no grupo e recortaram os desenhos. Na quarta aula, apresentaram a história de sombras com o auxílio do retroprojektor.



*(Sequência vertical,  
todas na mesma  
escola pública na  
Serra)*

**Foto 14:** Exibição do filme Príncipes e Princesas.

**Foto 15:** Exercício depois da aula sobre o Mito da Caverna.

**Foto 16:** “O menino que achava que a lua era um queijo”.

**Fonte:** João Porto



Muitas histórias se basearam em fatos cotidianos. Numa delas "O Menino que achava que a Lua era um Queijo" observou-se:

Nervosos, os alunos do grupo apontavam um para o outro 'empurrando' a tarefa de contar a história. Porém, todos queriam manipular os personagens na lente do projetor. Wasley decidiu que ele contaria a história. Um menino que, todos os dias, olhava para lua e achava que ela era um queijo, um dia, colocou a capa do Super Homem e voou até a lua para devorá-la. Acabou descobrindo que a lua não era um queijo e ficou triste porque queria muito saber o sabor do queijo. Ele soltou a capa no espaço e ficou sentado na lua, chorando por que a lua não era um queijo.

Após os aplausos, Wasley disse para o professor:

*"eu pensava que a lua era queijo".*

O professor:

*"e você gosta de queijo?"*

*"Nunca comi. Daí eu trouxe a realidade, como você disse, para nossa história."*

O sonho distante, a impossibilidade de chegar à lua, o queijo-lua em sua inacessibilidade tanto quanto a lua-lua. Encontrar a realidade e descobrir que tanto o queijo quanto a lua eram inatingíveis naquele momento. O desejo de inclusão no que acontecia lá fora, longe das sombras da caverna.

*"Professor, mas o queijo é usado num monte de coisas."*

Samira pegou o pacote de "salgadinhos" de dentro da bolsa e começou lentamente a ler os ingredientes. De repente uma onda de curiosos saltou com pacotes de biscoito, caixinhas de achocolatado, balas e doces e começaram a ler os rótulos.



*“Você já comeu queijo sim, só não sabia.”*

*– continuou Samira.*

*“Mas o queijo é grande [...] eu já vi um queijo na propaganda, vi também no supermercado... [...] ele é muito caro.”*

As aulas seguintes culminaram em queijo dentro da sala de aula, aulas de arte relacionadas com saúde, aulas sobre por que os salgadinhos são muito amarelos, por que as embalagens muito vermelhas, sobre as cores quentes, cores frias, por que as cadeiras da sala eram azuis e verdes e não vermelhas, por que o posto de saúde era pintado de verde claro. Aulas sobre como somos controlados, baseados em teorias da cor, em sala de aula e como entendê-lo.

Em ambas a experiência verifica-se, na timidez de exercícios que pareciam corriqueiros, uma movimentação para que os alunos entendessem seu cotidiano, relacionando-o com o que acontecia dentro da escola, no sentido curricular. Eles trouxeram suas vidas para os currículos e parecia ter aí uma construção da compreensão do que ouviam na escola e do que acontecia fora dela. Como séries iniciais, não parecia longe o fato de um trabalho resistente e coletivo para o resultado da alfabetização. Uma alfabetização que permeava discursos críticos e numa consideração de que os alunos estavam na sala apenas reorganizando o que já aprendiam fora dela.

Considerei essas experiências uma maneira de, também, apesar das falas dos professores refletirem a preocupação com os testes, provocar a criticidade dos alunos o que poderia culminar numa resistência embrionária dentro de um sistema que, ao menos nas escolas observadas, dá uma atenção muito grande à preparação para os testes padronizados nacionais que culminam na conceituação dos alunos e das escolas, e logo, numa diáspora a partir desses conceitos.

Uma escola no Norte Global que, apresentava, apesar de um aparato estrutural, problemáticas igualmente detectadas em escolas no Sul Global. Uma escola no Sul

Global, que era tida, numa visão geo-colonialista, impregnada em algumas comunidades, como um norte para outras escolas, vizinhas, dentro do mesmo sul.

*Micro-sul's e micro-norte's* dentro do Norte e Sul Globais.

## 6 BURACOS NA CERCA OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grandes lendas e mesmo fatos na história mostram as movimentações diásporas. O êxodo dos judeus, os nordestinos do Brasil indo para grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ou mesmo alunos de São Pedro indo para Jardim da Penha para estudar nas escolas dos “ricos”. O fenômeno da mobilidade é antecedido por inúmeros e variáveis motivos, porém parece que todos esses motivos estão diretamente ligados às dúvidas e não-certezas entre dominador/dominado, incluído/excluído, opressor/oprimido e justiça/injustiça social.

Fato é que, para esses estudos, foi nomeada, descrita e analisada uma categoria dentro da mobilidade estudantil (ou escolar, com todos os seus personagens), juntamente com suas afetações de exclusão, produção de diferenças e focos de resistência, que se dispõe como resultante de Testes Padronizados aplicados a alunos de escolas públicas no Norte e Sul globais – sendo esses, pontos cardeais e, atualmente, epistemológicos, tomados como referência sob o ponto de vista do ‘epistemicídio’ pós-colonial pregado por Boaventura de Sousa Santos. A esse fenômeno que permeia uma avaliação que pode ser injusta, considerando-se culturas e currículo, deu-se o nome de Diáspora do Conceito.

Tanto no Norte quanto no Sul, globais, analisados a partir da descrição das vivências de alunos, pais, professores e personagens-outros nos Sistemas Educacionais nos Estados Unidos e no Brasil; a Diáspora do Conceito se caracteriza no resultado do processo que se inicia com a aplicação de um Teste Padronizado, em nível nacional, para alunos do Ensino Fundamental em escolas públicas. Os testes levam a uma conceituação do aluno, agregando esse conceito à sua turma, que passa pelo professor, por sua escola e também por sua comunidade. Assim, classifica-se como A, B ou C (melhores e piores, sucessos e insucessos, bons e ruins, negros e brancos, nativos e imigrantes, nortistas e sulistas, etc.) em blocos de

exclusão, diferentes personagens e comunidades em suas culturas, ignorando a autonomia de seus currículos. Comovidos (co-movidos) por esses Conceitos, a despeito de uma produção coletiva, social e comunitária para reelaboração, reconstrução e mudança da realidade (mesmo que produzida intencionalmente) de sua escola, esses personagens partem, se movimentam, fogem, em busca dos atrativos Conceitos de escola-bom-escola-ruim.

Considera-se, à guisa de conclusões, pela descrição das vivências nesses estudos, que – longe da constituição de uma teoria da conspiração – o Estado produz uma falência do seu Sistema Educacional quando da aplicação de testes padrão que desrespeitam individualidades, culturas diferenciadas, discussões e reflexões sobre currículo, entre outros e, na sequência, toma o burlado “fracasso escolar” (fracasso da escola), produzido por ele mesmo (o Estado), como uma plausível desculpa para a desvalorização do ensino público, para a desarticulação dos movimentos sociais e trabalhistas, para a produção de diferenças e teorias raciais, para o controle pelo medo das reprovações em todos os níveis e para a destituição do direito a uma educação pública e acessível. Um dos fios que parece manter e conduzir essa falência, dos testes padronizados à desculpa para eximir-se da responsabilidade com o ensino público, é, provavelmente a Diáspora do Conceito.

De todos os limites, fronteiras e demarcações epistemológicas nos pequenos *sul's* e *norte's*, dentro do complexo e grandioso Norte e Sul Globais, verificam-se buracos na cerca, tentativas resistentes de ultrapassagem. Resistências embrionárias como as de Cecília (EUA) e Oscar (Brasil). Pelas frestas se veem as consonâncias, as aproximações e afastamentos produzidos nesse movimento diásporo. Ousa-se pensar que há problemas no Sistema Educacional Estadunidense que se personificam numa desenfreada diáspora de desestrutura do ensino público, que resultam na má formação de professores, numa dominação pela desclassificação conceitual e epistemológica bem como numa produção estigmatizante de diferenças. O Brasil dá passos nessa direção. Por quanto tempo

impedirá essa cerca que esses mesmos problemas cheguem como o vento, no Sul?  
Esperaremos também um *Superman*?

## 7 REFERÊNCIAS

APPLE, M. et al. Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In.: ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (orgs). A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas: Papirus, 2009.

ANYON, Jean "Social Class and the Hidden Curriculum of Work", Journal of Education, Vol. 162, no. 1, Fall 1980. Disponível em: <<http://cuip.uchicago.edu/~cac/nlu/fnd504/anyon.htm>>. Acesso em: 22 out. 2012.

SANTA CATARINA (Estado). Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, BRASIL. OCDE: 2010.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensinoaprendizagem. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 47-56, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em 16 mar. 2013.

FERNANDES, R. Experiência: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <<http://inovacao.enap.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

FRANKENBER, E.; LEE, C. Charter Schools and Race: A lost opportunity for Integrated Education. Havard University: 2003.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. Educação e Realidade Brasileira. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FILHO, Lourenço; MONARCHA, Carlos. Educação comparada – Brasília: MEC/Inep, 2004.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOWE, K. R.; WELNER, K. G. (2002). School choice and the pressure to perform: Deja vu for children with disabilities? Remedial and Special Education. Disponível em: <<http://www.colorado.edu/education/faculty/kevinwelner>>. Acesso em: 22 mar. 2012.

LUNDHOLM, Nicholas B. 2012. Cutting Class: Why Arizona's Ethnic Studies Ban Won't Ban Ethnic Studies. Disponível em: <<http://www.arizonalawreview.org/>>. Acesso em 24 mai.2013.

MARCHETTI, C. IDEB 2009: o que esperar para o futuro da educação brasileira? Revista Linha Direta. p. 16 - 20. Agosto/2009. Disponível em: <[http://www.hoper.com.br/site2010/mgs/up/Revista\\_Linha\\_Direta](http://www.hoper.com.br/site2010/mgs/up/Revista_Linha_Direta) >. Acesso em: 15 mai. 2012.

MCLAREN, P. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Artes médicas, Porto Alegre, 1997.

MEC. PDE: Prova Brasil. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

MEC. PDE: Prova Brasil: Avaliação do rendimento escolar. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2011.

MERIEIU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLS, Charles Wade. Racial Contract. Cornell Paperbacks: 1999.

OFFENBERG, R. M. Inferring adequate yearly progress of schools from student achievement in highly mobile communities. Journal of Education for Students Placed at Risk, v. 9, n4, p.337-355, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo como criação cotidiana. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. Produção do fracasso escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

\_\_\_\_\_. Para uma crítica da razão psicométrica. Psicologia USP: 2005.

\_\_\_\_\_. O elogio do trabalho. In M. H. S. Patto, Mutações do cativo: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker, 2000.

\_\_\_\_\_. Mutações do cativo. In M. H. S. Patto, Mutações do cativo: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker, 2000.

PINEL, Hiran. Apenas dois rapazes e uma educação social. Vitória, UFES/PPGE: 2005.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar Americano: como os Testes Padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RHIM, L. M.; MCLAUGHLIN, M. J. Students with disabilities in charter schools: What we now know. Maryland: College Park, 2007.

RUSH, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. Topics in Early Childhood Special Education, v19 n1 p3-14, 1999.

SANDOVAL, Chela. Methodology of the Opressed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. A crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Conhecimento Prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan. 1999. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.



SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. TAVARES, Manuel. Em torno de um novo paradigma tecnológico. *Revista Lusófona de Educação*. Madison, 8 de dezembro de 2007. disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em\\_torno\\_de\\_um\\_novo\\_paradigma.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma.PDF)>. Acesso em 23 jul. 2011.

STEIN, Ernildo. *Exercícios de Fenomenologia: Limites de um paradigma*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SOBE, Noah W.; FISCHER, Melissa G. Mobilidade, migração e minorias em educação. IN: COWEN, Robert et al. *Educação Comparada*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SUÁREZ-OROZCO, M. M. Globalization, immigration, and education: the research agenda. *Harvard Educational Review*, v. 71, n. 3, p. 345-365, 2001.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodology*. New York: Zed Books Ltd., 2012.

## 8 ANEXOS

### ANEXO 1

1. **HOW LONG HAVE YOU BEEN TEACHING?**

1 to 5 years       6 to 10 years     11 to 15 years       more than 15 years

2. **GENDER**

FEMALE       MALE

3. **AS A STUDENT, DID YOU HAVE TO TAKE STANDARDIZED TESTS SUCH AS "STAAR"?**

YES       NO

4. **IN YOUR OPINION, "STAAR" TEST QUESTIONS ARE:**

DIFFICULT     MODERATE       EASY

5. **WHAT WOULD YOU SAY ABOUT THE QUESTIONS PRESENTED IN THE "STAAR" TEST IN RELATION TO THE CONTENT YOU TEACH IN YOUR CLASS?**

THE CONTENT IS SIMILAR       THERE ARE SOME SIMILARITIES     THERE ARE NO SIMILARITIES

6. **DO YOU THINK THAT THE QUESTIONS PRESENTED IN THE "STAAR" TEST RELATE TO STUDENTS' LIVES AND OUT-OF-SCHOOL PRACTICES?**

YES       NO

7. **DO YOU CONSIDER STANDARDIZED TESTS IMPORTANT?**

YES       NO

**EXPLAIN WHY**

---

---

8. **IN YOUR OPINION, WHAT IS THE PURPOSE OF STANDARDIZED TESTING?**

TO PREPARE STUDENTS FOR COLLEGE       TO EVALUATE STUDENT PROGRESS  
 TO EVALUATE TEACHERS AND THEIR TEACHING     TO EVALUATE YOUR SCHOOL

9. **DO YOU AGREE WITH THE APPLICATION OF STANDARDIZED TESTING IN GENERAL?**

YES, I AGREE WITH THE WAY STANDARDIZED TESTING HAS BEEN APPLIED  
 YES, I AGREE WITH THE APPLICATION OF STANDARDIZED TESTING, HOWEVER, SOME CHANGES ARE NECESSARY.  
 NO, NEVER.

## ANEXO 2

Age  Between 8 and 12  Between 13 and 18  above 18

1. **HOW MANY TIMES DID YOU TAKE "STAAR" (former TAKS)?**

0  1  2  3  More than 3 times

2. **DID YOU EVER NEED TO RETAKE THE TEST?**

YES  NO

3. **IN YOUR OPINION, "STAAR" TEST QUESTIONS ARE:**

DIFFICULT  MODERATE  EASY

4. **WHAT IS THE RELATION BETWEEN THE QUESTIONS PRESENTED IN THE "STAAR" TEST AND THE CONTENT YOU LEARNED IN CLASS?**

THE CONTENT IS SIMILAR  THERE ARE SOME SIMILARITIES  THERE ARE NO SIMILARITIES

5. **WHICH CATEGORY DID YOU FIND MOST DIFFICULT IN THE "STAAR" TEST? (FORMER TAKS)?**

MATHEMATICS  READING  SCIENCE

6. **DO YOU BELIEVE "STAAR" (FORMER TAKS) IS A FAIR EVALUATION SYSTEM?**

YES  NO

**EXPLAIN WHY**

---

7. **IN YOUR OPINION, WHAT IS THE PURPOSE OF "STAAR" (Former TAKS) ?**

TO PREPARE STUDENTS FOR COLLEGE  TO EVALUATE STUDENT PROGRESS  
 TO EVALUATE TEACHERS AND THEIR TEACHING  TO EVALUATE YOUR SCHOOL

8. **DO YOU AGREE WITH THE APPLICATION OF STANDARDIZED TESTING IN GENERAL?**

YES, I AGREE WITH THE WAY STANDARDIZED TESTING HAS BEEN APPLIED  
 YES, I AGREE WITH THE APPLICATION OF STANDARDIZED TESTING, HOWEVER, SOME CHANGES ARE NECESSARY.  
 NO, NEVER.

9. **HAVE YOU EVER TRIED ANY INTERVENTION TO IMPROVE YOUR ACADEMIC PERFORMANCE?**

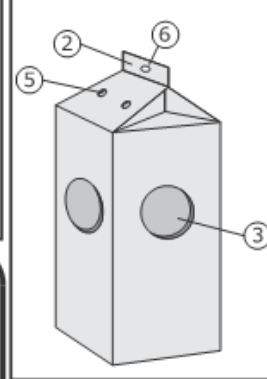
YES  NO



Read the flier "The Better Birdhouse!" Then answer Numbers 10 through 12.

### The Better Birdhouse!

Bird watching is a fun hobby. More people are enjoying it every day. You, too, can enjoy the gentle cooing of a mourning dove. You can watch the blue flash of a hummingbird wing as the little bird sips from a flower nearby. Bird watching does not have to take a lot of time or money. Using materials you can find around your house, you can build a good birdhouse. You can begin an enjoyable adventure in bird watching in 30 minutes, in your very own backyard. With these directions, it is easy!



**Materials you will need**

- Milk carton, quart or half-gallon size (empty)
- Glue
- Scissors
- Brown paint (acrylic)
- Paint supplies
- Twine, string, or a shoelace
- Twigs, grass, or moss

**What kind of birds will you see?**

Some of this will depend on where you live. You can look up state birds online or at your local library. Make the holes in your milk carton the right size for the birds you hope to attract. You can also set out the food that they like best! You can likely expect some species of swallows, sparrows, warblers, finches, and starlings.

**Check it out!**

This birdhouse uses recycled materials:

- ✓ It benefits the Earth!
- ✓ It is cheap to build!
- ✓ It is still good for the birds!

EVERYONE WINS!

**TO BUILD A BETTER BIRDHOUSE**

1. Clean and dry the milk carton completely.
2. Glue the top of the milk carton shut. (Stapling works too.)
3. Cut holes into the milk carton for the birds to get into the birdhouse. The size you use will determine which birds use the house. An adult will need to get the holes started with your scissors. This is for safety reasons. You can make one hole per side, or two. A good place to put them is about four inches from the bottom.
4. Paint your milk carton brown. You will want to dab the paint on thickly. (Tip: If you have trouble getting the paint to stick, cover the whole carton with masking tape first, and then paint.) The brown will blend into the trees.
5. Poke several holes in the bottom of the carton to let out any waste. Add at least two small holes in the top of the carton. The top holes are to let in fresh air. Do this AFTER painting, or the paint could fill in your holes!
6. Poke a hole through the very top of the carton. Loop a string through it. The string is how it will hang from a tree.
7. Glue twigs and grass or moss along the top of the birdhouse or all over, if you want. This makes it look even more natural.
8. Hang the carton from a tree that is visible from a window of your house. Now you can watch your birds in any weather!

A good site to use for beginning tips: [www.birding.com](http://www.birding.com)

©The Better Birdhouse!™ property of the Florida Department of Education.



Now answer Numbers 10 through 12. Base your answers on the flier “The Better Birdhouse!”

- 10 Why are there lines and numbers on the picture of the birdhouse?
- F to tell what kinds of birds will use the birdhouse
  - G to label the most important parts of the birdhouse
  - H to mark some of the steps of building a birdhouse
  - I to count the materials needed to make a birdhouse
- 11 Based on the flier, what is the purpose for the twigs, grass, and moss listed in the *Materials you will need* section?
- A to make the birdhouse stronger
  - B to make the birdhouse look larger
  - C to make the birdhouse more beautiful
  - D to make the birdhouse look more natural
- 12 With which statement would the author MOST LIKELY agree?
- F Building a birdhouse can be very expensive.
  - G Bird watching should be done in a forest or park.
  - H If people would try bird watching, they would like it.
  - I If children want to build birdhouses, they can do it alone.

# ANEXO 4



**Broward County Public Schools**

**SES**  
Supplemental Educational Services Program

Your child is eligible to receive, **free tutoring.**

su hijo es elegible para recibir **tutoría gratis.**

Pitit-ou elijib pou li resewa, **leson gratis.**

S.E.S. IMPORTANT! QUESTIONS? FILL OUT FORM!

PROVIDER NAME	CONTACT NAME	CONTACT PHONE	GRADE(S) SERVED	SUBJECTS				TYPE OF TUTORING				LOCATION OF TUTORING				SERVE 504 PLAN*	SERVE LEP**	FLDOE SERVICE DESIGNATIONS
				READING LANGUAGE ARTS	MATH	SCIENCE	SMALL GROUP	LARGE GROUP	INDIVIDUAL	DISTANCE LEARNING	SCHOOL CAMPUS	PROVIDER FACILITY	COMMUNITY FACILITY	IN-HOME TUTORING				
A+ Education, LLC	Erika Robinson	305-685-9772	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	U
A+ Educational Mapping	Schiller Jerome	866-532-7618	K-11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
A+ Grade Tutoring Services	Seth Singh	561-267-3834	2-8	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	New
A+ Marken, Inc.	Mark Malone	877-537-9797	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
A+ Scoring HighTutoring	Hazel Young	954-652-9575	K-8	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
! A+ Tutor U	Jill Kimball	407-839-1313	K-8	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
A Plus Educational Corp	Mikaela Green	954-274-0963	K-8	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
A Quantum Leap Educational Services, LLC	Joe Vickers	904-262-0623	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
A Stepping Stone to Excellence	Robert Wilson	866-934-9966	K-8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
A-Totley Learning Center	Rose Davis	631-348-1665	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
A to Z In-Home Tutoring	Robin Gallant	321-388-5702	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Abby's Learning Curve	Johanna Abaonoic	732-281-2255	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
d/b/a The Learning Curve																		E
Above & Beyond Learning	Alejandro Regalado	786-222-6026	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Abundant Life Institute, Inc.	Diaka Tart	954-292-6233	3-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Exm
Abyssinian Community Development Corporation	Winston Rudolph	954-786-1822	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Academics, Arts, Athletics Foundation, Inc.	Lina Sierra	305-266-2707	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Aceletics; Educational Development Associates, Inc.	Mike Bell	305-362-8887	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Accelerate 2 Achieve LLC	Lizzette Hernandez	954-419-9190	K-8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	U
! Achieve Success	Alex Campos	800-732-3084	K-12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Achieving Academic Excellence	Anne Louise Harms	786-253-0468	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
ADC Tutoring Corp.	Earnestine Gainer-Clements	850-763-1087	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Advanced Academics	Elois Hayes	786-537-7307	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	New
Advanced Learners Private Tutoring	Victoria Kearney	866-358-8867	1003	K-12	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	S
Advanced Reading Solutions	Dean White	877-358-9999	K-12	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
After School Programs, Inc.	Nanci Sodikoff	954-596-9000	209	K-8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	S
All About Achieving Learning Centers	Tina McSoley	772-631-4849	K-8	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Alpha Academic Services	Richard Bretz	954-533-2517	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Alternatives Unlimited, Inc.	Josiane Martinez	800-748-6516	K-10	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Amar Educational Services	Hector Abraham	407-641-0139	K-8	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
AMN Group LLC	Andrea Nelson	321-972-4640	K-10	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	U
d/ba Tabala Rasa Tutoring																		E
! Apresto Escolar !	Carol Stillman	888-512-7737	K-8	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
A.R.M. Educational, Inc.	Alonna Miller	954-586-1127	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	New
ATS Project Success	Christine Sargent	800-797-2119	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	S
Bar's Tutoring, Inc.	Bari Katz	954-292-6304	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Barton's Boosters Inc.	Shaneka Ramos	951-628-6203	K-8	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	U
Basic Learning Skills, Inc.	Roy H. Kennix	239-332-3480	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E
Be Smart Tutoring Inc.	Amy Carril	786-222-5290	K-12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	S
Benchmark Tutoring, Inc.	Renee Roundtree	954-638-1348	K-12	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	S
Brancher Inc.	Craig Wood	954-583-9288	K-12	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	New
Bright Minds Tutorials, Inc.	Jessica Macaya	954-989-8683	K-12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	New
Bright Star Tutoring Inc.	Kemphorne Johnson	954-629-4128	K-8	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	U

\* 504 Plan- Students with Disabilities    \*\* LEP- Limited English Proficient Students  
 FLDOE (Florida Department of Education) Service Designation: E = Excellent    S = Satisfactory    U = Unsatisfactory    New = New Provider    Exm = Exempt (Served Less Than 10 Students)

# ANEXO 5



## Broward County Public Schools

Supplemental Educational Services • Provider Selection Form 2011-2012

this form on both sides and return by September 9, 2011.

Por favor llene este formulario por ambos lados y devuélvalo para el 9 de septiembre de 2011.

Tanpri ranpli fom sa-a nan tout de bô-yo epi retounen li pa pita pèse 9 septanm, 2011.

Check this box if you **CHOOSE TO** to have your child participate in the SES tutorial program.

I understand that:

1. My child must regularly attend the program. If he/she is absent more than 2 times, my child will no longer be able to be tutored in this program.
2. I must provide my own transportation to and from the tutoring site.
3. I must attend a meeting with the provider representative and/or the school's representative to establish goals for my child.
4. If I cancel the services with the selected provider during the current school year, I will not be allowed to select another provider.
5. The school will give the provider I choose my child's information which includes telephone numbers, address and academic information.
6. The district will pay up to \$1353 for this school year for the services I have selected. Tutorial services will end on or before April 30, 2012.

Check this box if you **CHOOSE NOT** to have your child participate in the SES tutorial program.

Signature of Parent/Legal Guardian \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Print Name of Parent/Legal Guardian \_\_\_\_\_

Address \_\_\_\_\_

City, State, Zip Code \_\_\_\_\_

Telephone Number \_\_\_\_\_

Marque esta casilla si usted **ESCOGE** que su hijo participe en el programa de tutoría SES.

Entiendo que:

1. Mi hijo debe asistir al programa regularmente. Si él/ella se ausenta más de 2 veces no podrá permanecer más en este programa de tutoría.
2. Yo debo proveer el transporte al lugar y desde el lugar de la tutoría.
3. Yo debo asistir a una reunión con el representante del proveedor y/o con el representante de la escuela para establecer metas para mi hijo.
4. Si yo cancelo los servicios con el proveedor escogido durante el presente año escolar, no se me permitirá escoger otro proveedor.
5. La escuela le dará al proveedor que yo escoja la información de mi hijo, la cual incluye números telefónicos, dirección e información académica.
6. El distrito pagará hasta la suma de \$1353 este año escolar por los servicios que he seleccionado. Los servicios de tutoría terminarán el 30 de abril de 2012 o antes.

Marque esta casilla si usted **ESCOGE** que su hijo NO participe en el programa de tutoría SES.

Firma Del Padre/Tutor Legal \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Escriba en letra de molde el Nombre del Padre/Tutor Legal \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Ciudad, Estado, Código Postal \_\_\_\_\_

Numero Telefónico \_\_\_\_\_

Tcheke kare-sa-a si ou chwazi pou pitit-ou patisipe nan pwogram leson SES.

Mwen konprann:

1. Pitit-mwen dwe ale regilyèman nan pwogram-nan. Si pitit gason/pitit-fi-mwen absan plis pase 2 fwa, li pap kapab kontinye ale nan pwogram leson-sa-a.
2. Mep bay pitit-mwen transpòstasyon aleritou ant kote yao bay leson-an epi lakay-mwen.
3. Mwen dwe patisipe ansanm ak reprezantan founisè sèvis (konpani kap bay leson) epi/oswa reprezantan lekòl-la nan yon reyinyon pou tabli bi pou pitit-mwen.
4. Si pandan ane eskòl-sa-a mwen anile sèvis avèk konpani ki seleksyonnen-an, mwen pap kapab chwazi yon lòt founisè sèvis.
5. Lekòl-la va bay founisè sèvis mwan chwazi-an pou bay leson ransèyman sou pitit-mwen ki enkli nimewo telefòn, adrès ak enfòmasyon akademik.
6. Distrik-la va peye jiska \$1353 pandan ane eskòl-sa-a pou sèvis mwen chwazi. Sèvis pou bay leson va fini 30 avril 2012 oswa anvan.

Tcheke kare-sa-a si ou chwazi pou pitit-ou PA patisipe nan pwogram leson SES.

Siyati Manman/Papa/Responsab Legal \_\_\_\_\_ Dat \_\_\_\_\_

Ekri an lèt detache non Manman/Papa/Responsab Legal \_\_\_\_\_

Adrès \_\_\_\_\_

Vil, Eta, Zipkòd \_\_\_\_\_

Nimewo Telefòn \_\_\_\_\_



TURN OVER FORM. VOLTEE EL FORMULARIO. VIRE FÒM-NAN. ↓




The New York Times
Education

---

WORLD U.S. N.Y. / REGION BUSINESS TECHNOLOGY SCIENCE HEALTH SPORTS OPINION ARTS STYLE TRAVEL JOBS REAL ESTATE AUTOS

---

**Faça uma CAMPANHA de LINKS PATROCINADOS de sucesso**



**Resultado é o nosso negócio!**

ADWORDS QUALIFIED COMPANY  
Google



Advertise on NYTimes.com

---

## El Paso Schools Confront Scandal of Students Who 'Disappeared' at Test Time

By MANNY FERNANDEZ  
Published: October 13, 2012

EL PASO — It sounded at first like a familiar story: school administrators, seeking to meet state and federal standards, fraudulently raised students' scores on crucial exams.

But in the cheating scandal that has shaken the 64,000-student school district in this border city, administrators manipulated more than numbers. They are accused of keeping low-performing students out of classrooms altogether by improperly holding some back, accelerating others and preventing many from showing up for the tests or enrolling in school at all.

It led to a dramatic moment at the federal courthouse this month, when a former schools superintendent, Lorenzo Garcia, was sentenced to prison for his role in orchestrating the testing scandal. But for students and parents, the case did not end there. A federal investigation continues, with the likelihood of more arrests of administrators who helped Mr. Garcia.

Federal prosecutors charged Mr. Garcia, 57, with devising an elaborate program to inflate test scores to improve the performance of struggling schools under the federal [No Child Left Behind Act](#) and to allow him to collect annual bonuses for meeting district goals.

The scheme, elements of which were carried out for most of Mr. Garcia's nearly six-year tenure, centered on a state-mandated test taken by sophomores. Known as the Texas Assessment of Knowledge and Skills, it measures performance in reading, mathematics and other subjects. The scheme's objective was to keep low-performing students out of the classroom so they would not take the test and drag scores down, according to prosecutors, former principals and school advocates.

Students identified as low-performing were transferred to [charter schools](#), discouraged from enrolling in school or were visited at home by truant officers and told not to go to school on the test day. For some, credits were deleted from transcripts or grades were changed from passing to failing or from failing to passing so they could be reclassified as freshmen or juniors.

Others intentionally held back were allowed to catch up before graduation with "turbo-mesters," in which students earned a semester's worth of credit for a few hours of computer work. A former high school principal said in an interview and in court that one student earned two semester credits in three hours on the last day of school. Still other students who transferred to the district from Mexico were automatically put in the ninth grade, even if they had earned credits for the 10th grade, to keep them from taking the test.

FACEBOOK

---

TWITTER

---

GOOGLE+

---

SAVE

---

E-MAIL

---

SHARE

---

PRINT

---

REPRINTS

A New Comedy



Log in to see what your friends are sharing on nytimes.com. [Privacy Policy](#) | [What's This?](#) Log In With Facebook


---

**What's Popular Now** f

Say Hello to the 100 Trillion Bacteria That Make Up Your Microbiome











Dr. Dre and Jimmy Iovine Start U.S.C. Program



---

MOST E-MAILED
MOST VIEWED

- 
1. Some of My Best Friends Are Germs
- 
2. WELL The Scientific 7-Minute Workout
- 
3. Farm Equipment That Runs on Oats
- 
4. No Benefit Seen in Sharp Limits on Salt in Diet
- 
5. GAZA CITY JOURNAL Delivering KFC by Tunnel, Not Too Fast but Satisfying
- 
6. GAIL COLLINS On the Plus Side...
- 
7. CITY ROOM In 125 Years, Much Has Changed, but the Pastrami Is the Same
- 
8. ASK AN EXPERT Advice on Practicing Yoga in Middle Age, Part 2
- 
9. Baffling Rise in Suicides Plagues the U.S. Military
- 
10. Onset of Woes Casts Pall Over Obama's Policy Aspirations

[Go to Complete List >](#)
[Show My Recommendations](#)


Ruben R. Ramirez/EL PASO TIMES, via Associated Press


Lorenzo Garcia, the ex-superintendent.



# ANEXO 7

16/05/13

## 2011 District District+Accountability+History

Texas Education Agency | Performance Reporting

### DISTRICT ACCOUNTABILITY RATING HISTORY

DISTRICT NO.	DISTRICT NAME	2011	2010	2009	2008
071902	EL PASO ISD	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE

### CAMPUS ACCOUNTABILITY RATING HISTORY

CAMPUS NO.	CAMPUS NAME	2011	2010	2009	2008
001	ANDRESS H S	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
002	AUSTIN H S	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
003	BOWIE H S	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
004	BURGESS H S	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
005	CORONADO H S	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
006	EL PASO H S	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
008	IRVIN H S	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
009	JEFFERSON H S	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY UNACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
010	FRANKLIN H S	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
011	SILVA HEALTH MAGNET	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY
012	CHAPIN HS	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
015	TRANSMOUNTAIN EARLY COLL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY
020	SCHOOL-AGE PARENT CTR	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE
022	SUNSET H S	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE
024	HOSPITAL CLASS	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER
025	DELTA ACADEMY	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE	AREA: ACADEMICALLY ACCEPTABLE
027	TELLES ACADEMY	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER
032	TELLES ACADEMY J J A E P	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER
040	DR LORENZO G LAFARELLE M	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER
041	HENDERSON MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
042	ROSS MIDDLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
043	CANYON HILLS MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY UNACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
044	GUILLEN MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY UNACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
045	CHARLES MIDDLE	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
046	MORSEHEAD MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
047	MAGOFFIN MIDDLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
048	TERRACE HILLS MIDDLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
049	BASSETT MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY UNACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
051	LINCOLN MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
052	WIGGS MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
053	HORNEDO MIDDLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
054	ARMENDARIZ MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
055	RICHARDSON MIDDLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
056	BROWN MIDDLE	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	RECOGNIZED
057	DR LORENZO G LAFARELLE J	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER
101	ALAMO EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
102	ALTA VISTA EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
103	AOY EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
104	BEALL EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
105	ELLIS EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	EXEMPLARY	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
106	BONHAM EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY
107	BURLESSON EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
108	BURNETT EL	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
109	CLARDY EL	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
110	COLDWELL EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
111	COOKLEY EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
112	CROCKETT EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED
113	CROSBY EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
114	DOUGLASS EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
115	DOWELL EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
116	FANNIN EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED
118	HART EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED
119	HAWKINS EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED
121	HILLSIDE EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED
122	HOUSTON EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
123	HUGHEY EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
125	LAMAR EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
128	LOGAN EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
129	MAGARTHUR EL-INT	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
130	MESTA EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
131	MILAM EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
133	MERRIMAN EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	RECOGNIZED
134	PARK EL	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	EXEMPLARY	RECOGNIZED	RECOGNIZED
135	FUTNAM EL	EXEMPLARY	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED
136	ROBERTS EL	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED
137	ROOSEVELT EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
138	RUSK EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED
140	SCHUSTER EL	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	EXEMPLARY	EXEMPLARY	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
141	STANTON EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	RECOGNIZED
142	COLLINS EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
143	TRAVIS EL	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
144	VILLAS EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
145	WAINWRIGHT EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
146	WESTERN HILLS EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED	EXEMPLARY
147	ZACH WHITE EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED	RECOGNIZED
148	ZAVALA EL	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED
149	CLEMMENTIN EL	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED
150	LEE EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
151	CIELO VISTA EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY
153	WHITAKER EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
155	JOHNSON EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
156	PIVERA EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
158	BRADLEY EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
159	DOLZ EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY
160	MITZI BOND ELEMENTARY	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	RECOGNIZED
161	NIXON EL	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED
162	GREEN EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	EXEMPLARY
163	GURRERO EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
165	BARKER EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
166	ROHLBERG EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
167	MORENO EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
168	TIFFIN ELEMENTARY	RECOGNIZED	EXEMPLARY	RECOGNIZED	RECOGNIZED
169	H R MOYE EL	ACADEMICALLY ACCEPTABLE	RECOGNIZED	RECOGNIZED	ACADEMICALLY ACCEPTABLE
171	ABOUT FACE PROGRAM EL	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER	NOT RATED: OTHER
174	WILLIAM C HERRERA EL	RECOGNIZED	RECOGNIZED	EXEMPLARY	NOT RATED: OTHER
175	COLIN L FOWELL EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
177	MARGUERITE J LUNDY EL	EXEMPLARY	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED
178	TOM ISA JR EL	RECOGNIZED	EXEMPLARY	EXEMPLARY	RECOGNIZED

NOTE: The labels for the various rating categories have changed slightly over time. Also, system criteria and standards vary from year to year. See the Accountability Manual for the appropriate year. The campus name is the name of record at the Texas Education Agency as of the most current year shown.

## ANEXO 8

(ALUNOS)

1. IDADE

- a) entre 8 e 12 anos
- b) entre 13 e 18 anos
- c) mais de 18 anos

2. Quanta vezes já fez a Provinha Brasil / Paebis

- a) Nenhuma
- b) \_\_\_\_\_
- c) Uma vez \_\_\_\_\_
- d) Duas vezes \_\_\_\_\_
- e) Tres vezes \_\_\_\_\_
- f) Mais de 3 \_\_\_\_\_

3. Na sua opinião a questões na Provinha Brasil / Paebis são

- a) difíceis \_\_\_\_\_
- b) regulares \_\_\_\_\_
- c) difíceis \_\_\_\_\_

4. O que você aprende na sala de aula, com sua professora, é parecido com o que você precisa responder na Provinha Brasil / Paebis?

- a) o conteúdo é o mesmo
- b) algumas coisas são parecidas
- c) o conteúdo é diferente

5. Qual disciplina você acha mais difícil na Provinha Brasil / Paebis?

- a) Matemática \_\_\_\_\_
- b) Língua Portuguesa \_\_\_\_\_

6. Você acha que a Provinha Brasil / Paebis é um Sistema justo de avaliação?

- a) NÃO \_\_\_\_\_
- b) SIM \_\_\_\_\_

Por que você acha isso?

---

---

7. Na sua opinião, qual o propósito da Provinha Brasil / Paebis?

- a) preparar os alunos para a universidade \_\_\_\_\_
- b) avaliar os alunos \_\_\_\_\_
- c) avaliar os professores e o que eles ensinam \_\_\_\_\_
- d) avaliar a escola \_\_\_\_\_

8. Você apoia que testes como Provinha Brasil / Paebis continuem sendo obrigatórios aos alunos da maneira como é atualmente?

- a) apoio, exatamente do jeito que é \_\_\_\_\_
- b) apoio, mas suas questões precisam de mudanças \_\_\_\_\_
- c) não, não apoio, nunca devem ser aplicados \_\_\_\_\_

9. Você já precisou utiliza algum remédio para se concentrar nas aulas ou para ajudar seu desempenho nos estudos?

- a) NÃO \_\_\_\_\_
- b) SIM \_\_\_\_\_

## ANEXO 9

(PROFESSORES)

1. Há quanto tempo ensina em escolas públicas?

- a) 1 a 5 anos \_\_\_\_\_
- b) 6 a 10 anos \_\_\_\_\_
- c) 11 a 15 anos \_\_\_\_\_
- d) mais de 15 anos \_\_\_\_\_

2. Gênero

- a) Feminino \_\_\_\_\_
- b) Masculino \_\_\_\_\_

3. Em sua opinião, as questões da Provinha Brasil / Paebis são:

- a) difíceis \_\_\_\_\_
- b) regulares \_\_\_\_\_
- c) fáceis \_\_\_\_\_

4. Qual a relação do conteúdo ensinado na sala de aula com as questões apresentadas na Provinha Brasil / Paebis

- a) conteúdo similar \_\_\_\_\_
- b) algumas similaridades \_\_\_\_\_
- c) nenhuma similaridade \_\_\_\_\_

5. Você acha que as questões apresentadas na Provinha / Brasil tem relação com o que os alunos vivem na sua comunidade, no âmbito familiar ou com a cultura local?

- a) NÃO \_\_\_\_\_
- b) SIM \_\_\_\_\_

6. Você considera a aplicação da Provinha Brasil / Paebis importante?

- a) NÃO \_\_\_\_\_
- b) SIM \_\_\_\_\_

Explique (use o verso)

7. Em sua opinião, qual o real objetivo de testes como a Provinha Brasil / Paebis?

- a) preparar os alunos para a universidade \_\_\_\_\_
- b) avaliar os alunos \_\_\_\_\_
- c) avaliar os professores e o que eles ensinam \_\_\_\_\_
- d) avaliar a escola \_\_\_\_\_

8. De uma maneira geral, o que você acha da aplicação da Provinha Brasil / Paebis?

- a) apoio, exatamente do jeito que é \_\_\_\_\_
- b) apoio, mas suas questões precisam de mudanças \_\_\_\_\_
- c) não, não apoio, nunca devem ser aplicados \_\_\_\_\_

9. Sobre sua formação:

- a) graduação em pedagogia \_\_\_\_\_
- b) magistério e graduação em pedagogia \_\_\_\_\_
- c) somente magistério \_\_\_\_\_
- d) licenciatura em área específica \_\_\_\_\_
- e) bacharelado com complementação pedagógica \_\_\_\_\_

**ANEXO 10**

**Prova Brasil 25 minutos para responder 11 questões de matemática 4ª série / 5º ano.**

**BLOCO 1**  
**MATEMÁTICA**



**Você terá 25 minutos para responder a este bloco.**

MATEMÁTICA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 01

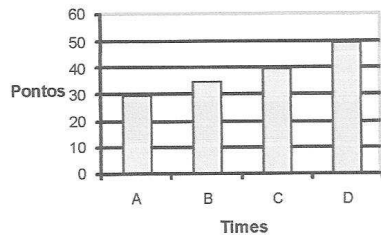
01 IT\_038252  
João participou de um campeonato de judô na categoria juvenil, pesando 45,350kg. Cinco meses depois estava 3,150kg mais pesado e precisou mudar de categoria. Quanto ele estava pesando nesse período?

- (A) 14,250kg
- (B) 40,850kg
- (C) 48,500kg
- (D) 76,450kg

02 IT\_010668  
Para uma temporada curta, chegou à cidade o circo Fantasia, com palhaços, mágicos e acrobatas. O circo abrirá suas portas ao público às 9 horas e ficará aberto durante 9 horas e meia. A que horas o circo fechará?

- (A) 16h30
- (B) 17h30
- (C) 17h45
- (D) 18h30

03 IT\_023243  
O gráfico abaixo mostra a quantidade de pontos feitos pelos times A, B, C e D no campeonato de futebol da escola.



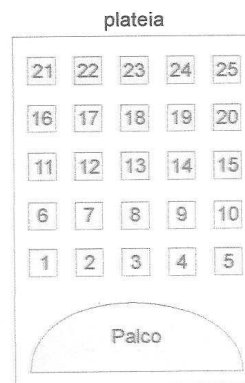
De acordo com o gráfico, quantos pontos o time C conquistou?

- (A) 50
- (B) 40
- (C) 35
- (D) 30

04 IT\_033375  
Um dia tem 24 horas, 1 hora tem 60 minutos e 1 minuto tem 60 segundos. Que fração da hora corresponde a 35 minutos?

- (A)  $\frac{7}{4}$
- (B)  $\frac{7}{12}$
- (C)  $\frac{35}{24}$
- (D)  $\frac{60}{35}$

05 IT\_024329  
A figura abaixo mostra um teatro onde as cadeiras da plateia são numeradas de 1 a 25.



Mara recebeu um ingresso de presente que dizia o seguinte:

Sua cadeira está localizada exatamente no centro da plateia.

Qual é a cadeira de Mara?

- (A) 12
- (B) 13
- (C) 22
- (D) 23

MATEMÁTICA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 01

06 IT\_036026  
Um garoto completou 1960 bolinhas de gude em sua coleção. Esse número é composto por

- (A) 1 unidade de milhar, 9 dezenas e 6 unidades.
- (B) 1 unidade de milhar, 9 centenas e 6 dezenas.
- (C) 1 unidade de milhar, 60 unidades.
- (D) 1 unidade de milhar, 90 unidades.

07 IT\_033226  
A professora de João pediu para ele decompor um número e ele fez da seguinte forma:  
 $4 \times 1000 + 3 \times 10 + 5 \times 1$   
Qual foi o número pedido?

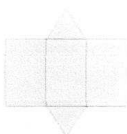

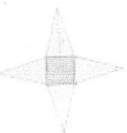

- (A) 4035
- (B) 4305
- (C) 5034
- (D) 5304

08 IT\_046244

Observe o bumbo que Beto gosta de tocar. Ele tem a forma de um cilindro.



Qual é o molde do cilindro?

- (A) 
- (B) 
- (C) 
- (D) 

09 IT\_013112  
Gilda comprou copos descartáveis de 200 mililitros, para servir refrigerantes, em sua festa de aniversário. Quantos copos ela encherá com 1 litro de refrigerante?

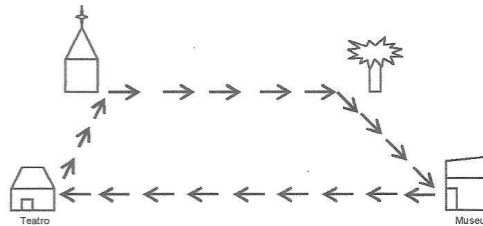
- (A) 3
- (B) 5
- (C) 7
- (D) 9

10 IT\_034022  
Num pacote de balas contendo 10 unidades, o peso líquido é de 49 gramas. Em 5 pacotes teremos quantos gramas?

- (A) 59
- (B) 64
- (C) 245
- (D) 295

11 IT\_032468

Chegando a uma cidade, Fabiano visitou a igreja local. De lá, ele se dirigiu à pracinha, visitando em seguida o museu e o teatro, retornando finalmente para a igreja. Ao fazer o mapa do seu percurso, Fabiano descobriu que formava um quadrilátero com dois lados paralelos e quatro ângulos diferentes.



O quadrilátero que representa o percurso de Fabiano é um

- (A) quadrado.
- (B) losango.
- (C) trapézio.
- (D) retângulo.

## ANEXO 11

### ENTREVISTA COM PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL, ATUANDO NO TERCEIRO ANO DE UMA ESCOLA DE FABENS, NO TEXAS – EUA.

*Abrazos! I hope you don't mind if I answer these questions in English! If you have any questions let me know! I really enjoyed having you as my guest in my classroom! You are welcome! Sorry for the delay... I hope it is still on time. I was out in Colorado on a family vacation when you texted me.*

**Nombre:** C.

**Título:** 3rd grade Monolingual Teacher

#### Sobre o STARR:

- ¿Usted lo considera un examen justo? ¿Atiende a cuestiones culturales?

I don't think the STAAR test is fair because it doesn't consider culture. Some of the questions sometimes have vocabulary words that students are not really familiar with. There was a question one time about lox...or soot...students who are not familiar with type of fish or have a fireplace may get the questions wrong.

*Eu não acho que STAAR é justo, porque não considera a cultura. Algumas das perguntas, às vezes, têm palavras do vocabulário com as quais os alunos não estão muito familiarizados. Havia uma pergunta uma vez sobre salmão defumado... ou fuligem ... os alunos que não estão familiarizados com o tipo de peixe ou não têm uma lareira podem entender as perguntas de maneira errada.*

- ¿Cómo se sienten sus alumnos en los días previos a los exámenes?

My students get really nervous about the test months before the test, but on few days before the test they really feel nervous. Some parents report that kids can't eat or they can't sleep because they are so worried. I know some of my kids have thrown up while they are taking the test because they are so nervous.

*Meus alunos ficam muito nervosos com os meses de testes e antes dos mesmos, mas alguns dias antes do teste é que eles realmente se sentem nervosos. Alguns pais relatam que as crianças não conseguem comer ou não conseguem dormir porque eles ficam muito preocupados. Eu sei que algumas das minhas crianças têm "jogado tudo pro alto", enquanto eles estão fazendo o teste, por estarem muito nervosos.*

- ¿Usted percibe, entre sus alumnos, que ellos entienden sobre estos conceptos (las clasificaciones en los exámenes)?

I don't think they have a perception as far as a specific score. All they know is pass or fail. They know that if they fail they might not pass the grade level. I know they have this in 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade. They call it SSI (Student Success Initiative) They used to have it for 3<sup>rd</sup> grade a few years back. If they pass students even if they failed the STAAR test, they may be asked to go to summer school for remediation.

*Eu não acho que eles têm uma percepção quanto à pontuação específica. Tudo o que sabem é sobre passar ou não. Eles sabem que se eles não conseguem [essa pontuação] eles não passarão de ano. Eu sei que eles têm, na 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries o SSI (Iniciativa de Sucesso do Estudante), também aplicado para a 3<sup>a</sup> série há alguns anos. Se falharem no STAAR, eles podem ser convidados a ir para a escola de verão para recuperação com o SSI.*

- ¿Usted prepara a sus alumnos con exámenes parecidos al STARR antes de la realización del mismo?

Yes I do because we are asked by our administration to benchmark how the students are doing so they can see where we stand as a school. We usually do it 2 times a year. Some teachers will test and test over and over and will get the kids so tired. I try not to do it until asked.

*Sim, porque são feitas por nossa administração para medir como os alunos estão e para saber onde nós estamos como uma escola. Costumamos fazer isso duas vezes por ano. Alguns professores testam tanto a ponto das crianças ficarem exaustas. Eu tento não fazer esses testes até que a escola me peça.*



- ¿Usted conoce casos de alumnos que hayan salido de la escuela en busca de Charter Schools o de escuelas de categoría A?

No I have not known anyone personally.

*Não, eu não conheci ninguém próximo.*

### **Sobre los alumnos:**

- ¿Los alumnos México-americanos sufren algún tipo de prejuicio por hablar español?

No I don't think they are punished for talking Spanish, but they are encouraged to speak English due to the fact that once students get to middle school they offer them ESL (English as a Second Language), but very little instruction in Spanish and in high school they are expected to take their classes in English. I think they are trying to prepare them academically for the challenges they are going to face when they leave high school. They want them to succeed in college or any other goal they may have.

*Não, eu não acho que eles sejam punidos por falar espanhol, mas eles são encorajados a falar Inglês, devido ao fato de que uma vez que os alunos chegam ao ensino médio lhes é oferecido ESL (Inglês como Segunda Língua), mas com pouca instrução em espanhol, nas escolas que oferecem esse programa. Eu acho que eles estão tentando prepará-los academicamente para os desafios que vão enfrentar quando saírem do ensino médio. Eles querem que os alunos tenham sucesso na faculdade ou qualquer outro objetivo que possam ter.*

- ¿Las madres mexicanas prefieren cursos bilingües o en inglés? ¿Y las madres americanas?

Many moms want the students to be taught in English and they deny bilingual services. These students are known as bilingual denials. These students are then placed in monolingual classes with no instruction in Spanish. This year 10 out of 20 of my students were bilingual denials. The state also keeps track of these students as well as bilingual students to see how much English they are acquiring. They do this through an assessment called TELPAS (Texas English Language Proficiency Assessment of Academic Skills). The school is also rated through AYP (Advanced

Yearly Progress) aside from just being rated for STAAR Scores. American moms usually prefer their kids to be taught in English.

*Muitas mães querem os alunos sejam alfabetizados em Inglês e negam serviços bilíngues. Esses alunos são conhecidos por sua negação ao bilinguismo. Esses alunos são, então, colocados em classes monolíngues sem nenhuma instrução em espanhol. Este ano, 10 dos 20 dos meus alunos foram descaracterizados como bilíngues. O Estado também mantém o controle desses alunos, bem como dos alunos bilíngues para ver o quanto de Inglês têm aprendido. Eles fazem isso através de uma avaliação chamado TELPAS (Avaliação de proficiência em inglês para atividades acadêmicas do Texas). A escola também é avaliada através AYP (Progresso Anual Avançado) além de ser também avaliada pelo resultado do STAAR. Mães americanas geralmente preferem que seus filhos sejam ensinados em Inglês.*

- ¿Sus alumnos expresan preocupación respecto a la realización del STARR?  
¿Cuáles?

All students get worried, even the ones that usually make good grades, but of course the ones that look more worried are those that usually have low daily grades. Then we have those kids that are in the middle. They have averages that are in the low 70's. They call them the "bubble" kids, which is a term I just don't like. These kids are the kids that can be in the middle of the bell curve. They can either pass or fail.

Todos os alunos ficam preocupados, até mesmo os que costumam conseguir boas notas, mas é claro que os que parecem mais preocupados são aqueles que normalmente têm notas baixas no dia a dia. Então nós temos aquelas crianças que estão no meio. Eles têm médias que estão abaixo de 70%. Essas crianças são chamadas de crianças "bolha", que é um termo que eu odeio. Essas crianças são as crianças que estão no meio da "curva do sino" [no limite]. Eles podem passar ou reprovar.

## Sobre su desempeño como profesora:

- ¿Usted direcciona la planificación de clase hacia el contenido utilizado en el STARR?

I do my lesson plans according to the TEKS which are the state standards. It stands for Texas Essential Knowledge and Skills. We are evaluated by how well we teach these standards. These standards are supposed to cover the questions that are covered in STAAR. The means by how you teach these standards is the key to whether the kids do well. If you are just teaching to the test, the results will not be that good. The kids will get bored and will not be engaged. If you teach the standards through projects and using their life experiences to bring the learning alive they will get there.

*Eu faço meus planos de aula de acordo com as TEKS (Conhecimento essenciais e habilidades do Texas) que são as normas estaduais. Nós somos avaliados pela forma como nós ensinamos esses parâmetros. Estas normas são, supostamente, para atender as questões que são abordadas no STAAR. Os meios de como você ensina esses padrões é a chave para saber se as crianças estão indo bem. Se você apenas ensina para o teste, o resultado não será tão bom. As crianças vão se cansar e não estarão comprometidas. Se você ensinar os parâmetros por meio de projetos e utilizando suas experiências de vida, eles vão chegar lá.*

- ¿Existen diferencias entre su época, como alumna en la escuela primaria, de como es ahora? Cite algunos ejemplos.

Oh yes. There are many differences in the teaching and what is expected of students now than when I was in school. When I was in school we were expected to take standardized test know as CAT, then TAKS, and now STAAR. What I teach in third grade now I didn't have to learn until 5th grade, like multiplication facts. The standards are becoming more rigorous to the point where it is almost impossible to teach all of the standards within a school year. Especially in elementary school where we are expected to teach science, social studies, math, reading, and language arts in one day, every day. The pressure is a lot stronger these days than it was then, so stress is higher for everyone.

*Ah, sim. Há muitas diferenças entre o ensino e o que é esperado dos alunos agora do que quando eu estava na escola. Quando eu estava na escola era esperado que eu fizesse o teste padronizado conhecido como CAT, então TAKS, e agora STAAR. O que eu ensino no terceiro ano agora eu não tive que aprender até 5<sup>a</sup> série, como por exemplo algumas coisas de multiplicação. As normas são cada vez mais rigorosas ao ponto em que é quase impossível ensinar todos os parâmetros durante um ano escolar. Especialmente no ensino fundamental, onde espera-se que o ensino de ciências, estudos sociais, matemática, leitura e linguagens artística acontece e em um dia. A pressão é muito forte nos dias de hoje do que era na minha época, assim o estresse é maior para todos.*

- ¿Usted considera más importantes a las materias como Inglés, Matemática y ciencias, para la educación de sus alumnos? Explique.

I think all the subjects are important, but Reading and Math is what leads into learning the rest of the subjects. Students must be strong or proficient in Math and Reading to be able to understand the rest of the subjects. They are all interrelated and important.

*Acho que todos os assuntos são importantes, mas a leitura e matemática é o que leva a aprender os outros assuntos. Os estudantes devem ser fortes ou proficientes em matemática e leitura para ser capazes de entender o resto dos assuntos. Eles são todos inter-relacionados e importantes.*

- En relación a El Paso, ¿Usted observa diferentes comportamientos entre los alumnos en relación a la escuela? Señale algunas.

I think in El Paso our students and school are affected by the fact we are so close to the Mexican /American border. That affects the students we teach and the relationship our students build with those students. Also there are a combination of behaviors I notice in students. Some that are attending school and come from Mexico seem to appreciate the learning opportunities more than some students living and being raised here. Most students view school according to their home life. If parents respect the school system and believe that it is serving their children well, then the students will respect those who work in the school, but there are a lot of parents who are upset at the school system because we cannot fix what is

happening at home and how the kids are acting in school and they blame us for it. The students then seem to have trouble.

*Eu acho que em El Paso nossos alunos e escolas são afetados pelo fato de estarmos tão perto da fronteira entre México e EUA. Isso afeta o que ensinamos aos alunos e a relação que eles têm de que construir entre eles. Além disso, há uma combinação de comportamentos notada nos alunos. Alguns que estão frequentando a escola e vêm do México parecem apreciar as oportunidades de aprendizagem mais do que alguns estudantes que vivem e foram criados aqui. A maioria dos alunos vê a escola de acordo com sua vida em casa. Se os pais respeitem o sistema de ensino e acreditam que está servindo para seus filhos, conseqüentemente, os alunos irão respeitar os que trabalham na escola, mas há muitos pais que estão chateados no sistema de ensino, porque esse sistema não pode consertar o que está acontecendo em casa e nem a atuação das crianças na escola, então nos culpam por isso. Isso se reflete em problemas aos alunos.*

- ¿Usted oyó alguna historia sobre como es la Educación en Juárez? ¿Y en Brasil? ¿Cómo imagina que es la Escuela y la enseñanza en Brasil?

141

I've heard the schools in Mexico have two shifts either in the morning or in the afternoon. I've also heard they are more demanding of students. They either learn it or not. I'm not sure about the education in Brasil, but I would love to learn more. I've heard the resources are scarce, which gives teachers and students a lack of educational opportunities that American students are given. In our schools it is not about a lack of resources that is the problem. I think it is the political agenda and the old fashioned factory model we are following that is the problem. We want the same results for all students and how can we expect that if none of us think the same or are the same or have the same experiences.

*Eu ouvi que as escolas no México têm dois turnos, de manhã e a tarde. Eu também ouvi que eles são mais exigentes com os alunos. Eles quer aprender ou não. Eu não tenho certeza sobre a educação no Brasil, mas eu gostaria de aprender mais. Eu ouvi que os recursos são escassos, o que dá aos professores e alunos a falta de oportunidades educacionais que são dadas aos estudantes americanos. Em nossas escolas o problema não se trata de falta de recursos. Eu acho que é a agenda política e tentamos seguir um modelo antigo. Queremos os mesmos resultados*

*para todos os alunos e como podemos esperar isso se nenhum de nós pensa da mesma maneira, se não somos iguais nem temos as mesmas experiências.*

- En su opinión ¿Qué pueden causar los exámenes estandarizados como el STARR? ¿Cuáles son los alcances directos de este examen en su clase?

These standardized tests "turn" a lot of students "off". They lose their curiosity to learn and become disengaged from the learning experience. It becomes an artificial way of learning. It can cause many damages such as drop outs, low self-esteem, wrong labeling of student abilities, and unattainable dreams.

*Estes testes padronizados "deixam" um monte de alunos "de fora". Eles perdem a curiosidade para aprender e se afastam da experiência da aprendizagem. Os testes padronizados tornam a aprendizagem artificial. Eles podem causar muitos danos, tais como evasão escolar, baixa autoestima, rótulos errados sobre as habilidades dos alunos e seus sonhos inalcançáveis.*

- ¿Usted cree que los exámenes como el STARR deben mantenerse?

No. I think there should be a different more humanistic and more real life way of testing the student's learning and the teacher's teaching.

*Não. Eu acho que deveria haver uma forma diferente, mais humanista e mais aproximada da vida real para testar a aprendizagem do aluno e o ensino do professor.*

- ¿Cuál es su opinión sobre las *Charter Schools*?

Charter schools may be serving a purpose to prepare some students that are not making it in public schools, but for the most part their agenda I think is to replace public schools. Instead we need to revamp what we are doing in public schools.

*As Charter schools podem estar servindo ao propósito de preparar alguns alunos que não estão conseguindo na escola pública, mas para a maior parte do seu objetivo, eu acho que é substituir escolas públicas. Em vez de Charter Schools, precisamos renovar o que estamos fazendo nas escolas públicas.*

## Epílogo

Parecer dado pelo Prof. Dr. Aldo Victório Filho no Exame de Qualificação 2 dessas Tese.

Prezados Hiran, João e demais membros da banca e presentes nesse encontro para contribuímos com a tese ESPERANDO O SUPERMAN: DA DIÁSPORA DO CONCEITO E SUA PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS E DE RESISTÊNCIAS EM ESCOLAS NO NORTE E SUL GLOBAIS de **João Luiz Simplício Porto**.

Agradeço desde já a oportunidade de mais uma vez participar dos trabalhos do Hiran e de seus orientandos, experiências que fortalecem minha formação. Adianto também que a qualidade do trabalho avaliado, sua concisão, consistência e pertinência praticamente dispensam, da minha parte, certamente, relevantes considerações.

Posto que encarar mais uma vez os a rede de condicionantes, condições e condicionamentos que regem o universo da Educação em face das tentativas de avaliações e realizações de panoramas sistematizados que açambarquem leituras universalistas me leva a digressões de pensamento. Afastando-me do tema especificamente tratado na pesquisa retorno a ele via a ideia de que pensar a Educação sob quaisquer aspectos pressupõe e implica em ensaiar, ao menos, a atender à exortação maffesoliana de entrar em sintonia com a plasticidade das coisas. Se dar conta da urgência de captar o dinamismo interno e dominante na vida social como meio de admirar a surpreendente mudança de costumes nas sociedades contemporâneas via a não mais dissimuladas diferenças. Diferenças que vão além dos macros aspectos, obviamente, e se evidenciam e fulguram no drama do dia a dia. Nos cotidianos em cujas tessituras nenhuma qualidade se mantém intacta ou igual, nenhum processo cognitivo se repete e atende a qualquer leitura válida em unicidade totalizante. Na sociedade que vivemos, nos

cotidianos cujas visadas editamos continuamente sob a sujeição à censura moral de cada dia, sob às forças políticas que determinam quem é o que é tanto a nível pessoal, comunitário ou institucional, e o que aqui mais interessa, às estratégias de poder que se servem das qualificações, hierarquizações e demais fronteiramentos entre uns e outros.

É a dimensão dessa mudança que cancela a validade de nossos modos habituais de pensar. Mas, ainda que a nossa capacidade de alcançar uma lucidez ousada seja pequena, é preciso compreender, recorrendo à uma sabedoria antiga, que conforme a expressão de Platão, “tudo o que é grande se ergue meio à tempestade” (República, 479d, 9) às sinalizações do que nos é estranho, do que nos impacta e desperta nossa rejeição. Se formos capazes de constatar aquilo que é, o que aí está, fica mais fácil identificar, no campo magnético das atrações e das repulsões sociais, alguns vetores em torno dos quais as mudanças que a todos são caras se articulam. Certamente, que a aludida percepção do outro que muda, e que em sua mudança muda o mundo, não se refletirá, como a pesquisa aponta, nos resultados programáveis (e até programados) das pesquisas sobre a qualidade das educações formais e institucionais.

Um argumento, pensamento forte, para além da apartação, da recusa do outro que, supostamente, não nos espelha, não espelhando a produção epistemológica e cognitiva que consideramos válidas, da recusa de essência teológica, característica da tradição judaico cristã, é a da participação, no sentido quase místico ou mágico desse termo e de cada um ou de cada coisa num conjunto por mais heterogêneo que seja, como o é qualquer sala de aula, é o que dá sentido ao todo. Aludo ao que o pensamento de Maffesoli, os estudos de Durant, as explanações de Simmel, tomam como visada “holística” que aponta o retorno de forças primitivas. Forças desconhecidas e, portanto, um tanto tenebrosas, que aludem às divindades da “grande mãe”. Potências femininas, caras às mitologias



ancestrais africanas que o monoteísmo patriarcal e o domínio etnocêntrico tudo fez para expulsar ou marginalizar. O que pode ser elucidado com uma expressão cara a Fernando Pessoa: retorno do “paganismo como princípio vital”.

Princípio de união dos contrários, processo dinâmico de confronto com o diferente com o inamalgamável como se pode ver na pintura de Arcimboldo, por oportuno exemplo, onde os homens, as frutas, os legumes e as flores se misturam em composições sem fronteiras precisas. Ou nas obras de Bosch, onde a imaginação do artista produz e permite o assustador, e nas quais fervilha a diferença em feérica confusão. A confusão dos estudantes em sala que para muitos, se não a maioria dos professores, não querem nada! Quanta potência, quanto desejo há naqueles que para um velho professor (seja qual velhice lhe acometa) nada quer...

Nessas e nas demais situações semelhantes, o jogo das performances da diferença, da manifestação do que nos soa e fulgura bizarro, estranho, remete a um primitivismo e ao ressurgimento do arcaísmo da natureza humana, o que não se pode deixar de reconhecer e encontrar encarnado em muitas manifestações culturais nas sociedades contemporâneas, das quais somos parte e tão parte quanto aqueles que rejeitamos, quanto aquilo que tomamos como equívoco e lutamos para aniquilar por meio de nossos métodos de pedagogia civilizatória. Aludo objetivamente ao que se impõe necessário tentar pensar e que por muitos é considerado como barbárie pós-moderna. E que no texto de João, se revela apenas consequência, triste consequência, da assimetria social, da injustiça política, da patológica indiferença e ataque aos que não confirmam nossa sabedoria.

A sombra de Dionísio, deus dos cem nomes, alerta ainda Maffesoli, como fervilhar de larvas ou um incessante formigar, ao cobrir as nossas megalópoles, é a própria imagem e expressão de uma selvageria que se quer extinguir ou se quer pensar extinta. A cidade viva e incorrigível pela pegada estética de seus senhores, pela

pegada pedagógica e epistêmica de seus ditadores, de seus museus e suas escolas de etiqueta é a cidade de dominação em devir do “homem selvagem”, que rompendo a domesticação de longa data, evidencia uma relação insuspeita e nova com a natureza, jamais captável por testes e exames. Desponta nesse esquerdo, nesse maldito, nesse estranho periferizado estudante, que nada rende, uma espécie de inteireza do ser por meio da qual todos nós temos um caminho para nos sentirmos vivamente comprometido com nossos ambientes particulares sem desconsiderá-lo pele e extensão do ambiente do outro, pele e carne nossa que atravessa o corpo do outro até, e, sobretudo, daquele que estranhamos.

Lembro Heidgger, pela pertinência e atualidade do seu pensamento quando indica que “o começo ainda é, não jaz às nossas costas, mas, se ergue à nossa frente”.

É exatamente isso que está em jogo nos novos costumes em gestação e acontecimento e só aqueles que percebem a grandeza inevitável do cotidiano e não se iludem com leituras de topo podem se dar conta, ou seja, tomar posse das realidades não capturáveis pelos meios técnicos que foram elaborados em sintonia com a própria elaboração de ideias de escola e de educação que desbotam e tornam as estatísticas das avaliações narrativas desconcertantes. Pois as referidas ideias ainda dominantes de educação e escola esgarçam a despeito do lamento e carpir de seus viúvos e órfãos. Pois a formação humana, ensinam para quem quiser aprender, os desfuturados estudantes periferizados, não é mais regulável por uma moral puramente racional, mas antes de tudo, pela ética na qual o afeto tem o seu lugar. Uma ética, que no sentido mais profundo, não se permite ensinar fora de sua prática efetiva. “Ethos” enraizado que, subterraneamente, tece um laço consistente entre os indivíduos a partir da participação comum num conjunto mais amplo do qual cada um é apenas elemento, evidentemente importante, mas, não,

necessariamente dominante. Nem como corpo de valores ou dispositivo bélico de imposições estéticas.

Seria essa participação comum no “mundo da vida”, enraizada nos valores da proximidade, que favorece a intensidade das relações, a aceitação do estranhamento não como paralisia ou fracasso pedagógico, mas, como processo de superação, não do estranhamento, mas, da nossa tacanhice e egoísmo íntimos que nos impedem de aceitar cheiro diferente do de nossa matilha. Afinal, convém lembrar, que muito já se viu, com saldos positivos aos coletivos envolvidos, nas histórias humanas, a valorização da comunidade emocional em detrimento da sociedade racional. Talvez seja este aqui e agora mais um ciclo que exija enfatizar o sentimento de integração nos mitos, das pequenas histórias e os afetos partilhados como valores comungados, como corpos, belezas e diferenças fortalecedoras do mesmo e do outro indestrinçáveis que em sua maravilhosa amálgama dispensa a vinda de qualquer super humano, pois nenhum super homem é mais potente que o mais frágil coletivo.

Evidentemente, julgo aprovado o exame e reitero meu elogio às suas diversas qualidades! Parabéns João, parabéns Hiran! Beijo geral!

MAFFESOLI, Michel. O Tempo Retorna: Formas Elementares da Pós-Modernidade – São Paulo: Forense, 2012.