

## AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA COMO APOSTA DE GARANTIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Roberta Avoglio Alves Oliveira; Lhays Marinho da Conceição Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – roberta.avoglio@gmail.com; lhays.uerj@gmail.com*

**Resumo:** Nas últimas décadas, as políticas educacionais, sofrem influências do contexto político e social, hoje mergulhado pela lógica neoliberal. As políticas de avaliação em larga escala se inserem nessa perspectiva, sendo apontadas como garantia de melhorar a qualidade da educação. Como impacto dessas políticas podemos citar as tentativas de homogeneização cultural, que acabam por influenciar novas formas de exclusão e estímulo à prática docente competitiva, esvaziada de sentidos de coletividade. Assim, esse trabalho tem como objetivo refletir acerca das avaliações de larga escala como tentativa de garantir uma certa qualidade da educação, categoria esta imbricada por múltiplas demandas, que se alteram ao longo do tempo e em diferentes perspectivas. Entendendo a pluralidade de sentidos de qualidade em disputa, Lopes e Matheus (2014), propõem, com base na Teoria do discurso de Ernesto Laclau, pensar a qualidade da educação como um significante vazio, uma vez que aglutina tanto a perspectiva da qualidade total quanto da qualidade social, é desse perspectiva que nos apropriamos para tecer esse texto. Entretanto, ao nosso ver, esses sentidos não rompem com a tradição prescritiva de currículo e, ainda encontram-se ancoradas em um currículo que considera a cultura a partir da apreensão de determinados conhecimentos, dessa forma, as avaliações acabam a serviço de controlar a implementação dessas propostas. Discutiremos, também, alguns impactos dessa política baseada em avaliações externas, considerando seu caráter homogeneizador e excludente. E então, refletimos se de fato essas avaliações vem garantindo qualidade na educação ou se colaboram para reproduzir formas de exclusão dentro do sistema escolar.

**Palavras-chave:** Teoria do Discurso, Qualidade, Avaliação.

### Introdução

Ao longo do texto discutiremos os sentidos em torno do que seria qualidade da educação entendendo que é possível assumir muitos discursos em torno desta categoria, ou seja, ao invés de falar em qualidade, deveríamos destacar que há qualidades.

As perspectivas que disputam sentidos de qualidade da educação ainda encontram-se ancoradas em um currículo que considera a cultura a partir da apreensão de determinados conhecimentos.

Com isso cresce a tendência em acreditar que avaliações em larga escala, quando seriam cobrados determinados conteúdos escolares, poderiam garantir a medição de como caminha a qualidade da educação, bem como controlar a condução das propostas curriculares em sala de aula.

Discutiremos alguns impactos dessa política baseada em avaliações externas considerando seu caráter homogeneizador e nessa medida excludente, ao nosso ver. Portanto, pensamos se de fato essas avaliações vem garantindo qualidade na educação ou se colaboram para reproduzir formas de exclusão dentro do sistema escolar. Entendemos a importância dessa discussão, pois atualmente temos quatro grandes avaliações

a nível nacional: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil; todas estas são avaliações de verificação da educação básica. Além dessas, ainda há avaliações a nível estadual e regional em nosso país. Com isso, entendemos ser importante a discussão das avaliações externas que buscam um sentido de qualidade da educação.

### **Sentidos em torno da qualidade da educação**

Nos últimos anos, a qualidade da educação vem sendo amplamente defendida e debatida na sociedade brasileira. Isso porque o tema perpassa a vida de todo/as os/as cidadãos/ãs, de modo que se tornou pauta de reivindicação dos mais diversos segmentos da população, visto que não há questionamentos de que é preciso assegurar uma educação de qualidade. Entretanto, o diálogo acerca de qualidade da educação precede o entendimento de que se trata de uma categoria polissêmica, conseguindo agregar inúmeros significados.

A organização do sistema educacional de massas no Brasil é relativamente recente, se comparado a outros países, por isso o acesso à escolaridade foi pauta de reivindicação da sociedade. As lutas em torno da democratização da Educação garantiram ampliação do número de vagas na educação básica, mas a questão da qualidade da educação veio à tona, uma vez que, o acesso não acompanha condições para permanência do/a aluno/a na escola, comprometendo assim a finalização das etapas de escolaridade.<sup>1</sup>

Não se pode negar o descompasso entre o fluxo de entrada e o fluxo de saída da escola e que este vem causando desconforto na sociedade. Diante desse quadro, a qualidade da educação torna-se uma bandeira de luta hegemônica. Para LACLAU E MOUFFE (2005), a Hegemonia não corresponde a uma categoria imutável; o discurso não se hegemoniza de forma completa, homogeneizadora; tampouco, é capaz de determinar um padrão, mas é um discurso que contempla, ainda que provisoriamente, inúmeras demandas.

Sendo assim, a luta pela qualidade da educação está longe de ser homogênea, visto que, essa qualidade é significada de diversas maneiras. MATHEUS E LOPES (2014) apresentam dois sentidos antagônicos de qualidade da educação que estão em disputa: qualidade social e qualidade total. As autoras propõe um diálogo a partir da Teoria do Discurso (Laclau e Mouffe, 2005), para problematizar como esta categoria vem sendo significada.

---

<sup>1</sup> O acesso ao Ensino Fundamental recebeu incentivo, pois desde a LDB 9394/96 era a modalidade obrigatória da Educação Básica. A partir da Lei 12.796/13 essa obrigatoriedade se ampliou para a Educação Infantil e o Ensino Médio, portanto, seu acesso não pode ser considerado universalizado

A qualidade social estaria ligada à garantia de acesso à escola e aprendizagem de saberes significativos para as comunidades de modo a possibilitar a justiça social; não se trata de restringir aquilo que pode ou não aprender, mas ampliar o conceito para dar conta do que se deve aprender a partir do diálogo com as demandas locais. Já a qualidade total se vinculada à ideia de eficácia, sendo percebida como a capacidade da escola em garantir a aplicabilidade dos currículos prescritos.

É a partir do entendimento de qualidade da educação, pela perspectiva da qualidade total, que as avaliações de larga escala começaram a ser consideradas válidas como forma de assegurar a mensuração de como está a aprendizagem na sala de aula. Por isso, não podemos afastar as discussões curriculares das relacionadas à qualidade da educação e avaliações de larga escala, uma vez que, para nós, estão interligadas.

Na constante tentativa de mobilização social em torno da educação, reiteradamente a qualidade do currículo é afirmada como parte da luta de todos, projetando uma unidade social e um consenso curricular imaginários. Estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais, são naturalizados como expressão da qualidade do currículo e, portanto, da educação. (LOPES e MATHEUS, 2014, p. 341)

As percepções em torno do que seria currículo acabam também por disputar sentidos. Por um aporte pós-estruturalista nos afastamos da ideia de currículo como fixo, como algo imutável ou como apenas um texto escrito, pois ele é percebido como fluído na medida em que se constrói no campo da discursividade, em busca de ser significado.

Entendemos o currículo não é imparcial, reflete sempre concepções de mundo e de educação em disputa implicadas em relações de poder. Seja concebido como rol de conteúdos selecionados como os mais adequados para serem ensinados, ou como “simplesmente um texto” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37), o currículo é sempre uma opção que se realiza dentro da cultura. Todo projeto educacional é um projetocultural (SACRISTÀN, 1999), envolve disputas em torno de identidades que se pretende forjar. O currículo seria então, um *espaçotempo* de interação entre cultura, em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos, então é possível enumerar um sem número de culturas presentes no currículo (MACEDO, 2006, p. 106). Ao descrever e pensar o currículo dessa forma, ele é entendido como o próprio lugar de enunciação, um espaço de criação que está para além de repertórios de saberes e significados partilhados historicamente em nome de uma tradição. Para Bhabha, a cultura é um espaço de *enunciação de identidades*, algo que é todo o tempo (re) composto a partir de uma ampla variedade de fontes resultantes de um processo híbrido e fluído (BHABHA, 2013 *apud* AXER e FERREIRA, 2016, p.72).

As tentativas de fixação no currículo propostas a partir de um todo estruturado, atribuindo-lhe uma função prescritiva, ainda estão bastante presentes nos documentos oficiais, que em geral elencam saberes considerados necessários e válidos de serem contemplados. Entretanto, esta perspectiva está em disputa com as discussões pós-estruturalistas, não sendo mais hegemônica no meio acadêmico.

Não podemos perder de vista que as disputas curriculares ultrapassam a escola, se expandido para as mais diversas áreas da sociedade. O currículo se constrói nesse tensionamento. Portanto as práticas, embora estejam mergulhadas nos referenciais de currículo como algo fixo, também sofrem influência da concepção de currículo como produção cultural, nos apontando que a hegemonia nunca está consolidada.

Ao considerarmos as imbricações entre currículo e qualidade da educação, no campo discursivo, o viés de conteúdos entendidos como necessários se serem aprendidos na escola, ganham legitimidade.

Na perspectiva de qualidade total da educação, são considerados conhecimentos socialmente necessários, aqueles conhecimentos que servem como mecanismos de instrumentalização para o mercado de trabalho. A qualidade social, se apoia em uma perspectiva de currículo que também dá centralidade ao conhecimento escolar, mas problematiza a supervalorização de saberes científicos e a subalternidade dos saberes populares. Nesse contexto, o saber é considerado importante uma vez que ele é garantido de instrumentalizar contra as relações assimétricas de poder, considerando as desigualdades sociais e econômicas do país. Ambas perspectivas acabam por encarar o currículo de forma fixa.

Defendemos, assim, que se constituem duas cadeias de equivalência: uma entre as demandas curriculares voltadas ao que vem sendo caracterizado como metas objetivas de inclusão e aprendizado e outra, entre demandas curriculares que, sem desmerecerem as metas de inclusão, tentam projetar o conhecimento como associado às reconhecidas bandeiras da perspectiva crítica em educação e em currículo. Para tal, essa segunda cadeia de equivalências projeta a qualidade como social e busca, pela inserção do adjetivo, expulsar os sentidos instrumentais vinculados à primeira cadeia enunciada, na qual estariam os projetos reduzidos aos enfoques objetivistas. No caso da primeira cadeia de equivalências, os sentidos de qualidade tendem a ser fixados a metas instrucionais que se pretendem precisas. A qualidade é significada por intermédio de mecanismos que tentam controlar o conhecimento escolar e se torna um conjunto de índices com base em diagnósticos supostos inquestionáveis. É constituído um discurso que busca sua universalização introduzindo a dinâmica de ser necessário para o desenvolvimento do país, da sociedade como um todo, para o bem comum. (LOPES e MATHEUS, 2014, p. 343)

Embora essas concepções de qualidade se diferenciem em suas demandas, a preocupação em garantir a qualidade para educação, faz com que

se articulem. Por isso, a categoria qualidade da educação pode ser traduzida como um significante vazio, já que é capaz de concentrar as mais diversas demandas.

As atuais propostas curriculares não inventam novos modos de conceber o currículo. Restringem-se a uma concepção objetivista de conhecimento, tornando possível a articulação entre o discurso de distribuição desse conhecimento de forma igualitária, entendido como capaz de produzir a qualidade social da educação, e o discurso de garantia do acesso ao conhecimento, também difundido pelos discursos da qualidade que se pretende total. Há assim uma equivalência entre sentidos de conhecimento que favorece a hegemonia de uma política centralizada de currículo e de seus modos de avaliar, articulando o que, nos anos 1990, muitos de nós talvez tenhamos julgado impossível de ser articulado. (LOPES e MATHEUS, 2014, p. 351)

As avaliações de larga escala acabam sendo apontadas como um caminho garantidor da qualidade da educação, na medida em que julga-se ser possível verificar como está ocorrendo a aprendizagem efetiva, que na verdade se traduz na verificação da apreensão dos currículos propostos.

### **Considerações em torno das avaliações de larga escala**

A partir dos anos de 1990, com avalanche das ideias neoliberais, as políticas públicas dos países não centrais são invadidas por essa lógica e o cenário educacional acaba sofrendo esses impactos. (ORTIGÃO e PEREIRA, 2016)

Com isso, as propostas de avaliação em larga escala ganham centralidade ao deduzir-se que a partir de seus resultados seria possível redimensionar as políticas na área da Educação, de modo a garantir a qualidade. Entendemos que, existe por detrás das avaliações de larga escala, uma tentativa de controlar as escolas e redes quanto à aplicabilidade de suas propostas pedagógicas.

Evidentemente esse discurso encontra resistências, uma vez que desconsidera uma série de outros fatores relacionados à possibilidade de uma educação de qualidade, além dessa categoria também não possuir um sentido único, homogeneizante como já pontuado.

Dentre tais críticas, destacam-se os estudos que evidenciam que as avaliações externas estão pautadas por uma lógica de mercado que justificam práticas meritocráticas, conduzem a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de «qualidade», induzem a uma padronização da produção curricular, silenciando as diferenças e conduzindo a um processo de homogeneização nos sistemas educativos (Tura & Pereira, 2013; Freitas, 2012; Fernandes, 2009; Ravitch, 2011; Lubienski & Lubienski, 2004, entre outros). (ORTIGÃO e PEREIRA, 2016, p. 159)

Nesse contexto, os saberes que acabam por fazer parte daqueles elencados para verificação da qualidade da educação, em geral, são aqueles em



consonância com as propostas de formação ancorada nos pressupostos neoliberais. Não defendemos a fixação de identidade no campo das propostas curriculares, entretanto não podemos negar que nos currículos oficiais há elementos simbólicos que privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Essa cultura escolar sustentada na produtividade vem resignificando o papel da avaliação nas práticas pedagógicas. Os processos avaliativos fazem sentido para verificar como anda a aprendizagem, entretanto, quando falamos em avaliações de larga escala, perdemos essa perspectiva processual da avaliação para que ela seja o objetivo final.

No âmbito dessa política de avaliação da qualidade, receia-se que as escolas foquem seu trabalho apenas no que é avaliado nas provas externas, produzindo a inversão das referências para o trabalho pedagógico: abandono de suas propostas curriculares, em função do foco nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais. “Assim, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar o lugar dele no processo educacional” (LOPES e MATHEUS, 2014, p. 349)

Ao darmos tamanha centralidade ao processo avaliativo em prol do que se deduz ser qualidade, acabamos por não garantir efetivamente aprendizagem de todos/as. Não se pode negar as diferenças no campo político, econômico e social do nosso país, contudo, essas avaliações desconsideram outras variáveis que acabam por influenciar o processo de aprendizagem.

Além disso, as avaliações tratam-se de um recorte da realidade e não esta em sua totalidade, logo, os indicadores que serão produzidos, não se relacionam com qualidade, mas com apreensão de conhecimentos escolares por um grupo, que também pode não estar completo; ou seja, em nosso entendimento, as avaliações nos indicam, sem dúvida, algumas informações, mas não significam que retratam uma realidade.

### **Alguns impactos das avaliações de larga escala nas práticas pedagógicas**

As avaliações de larga escala como possibilidade de garantia de promover a qualidade da educação vem construindo hegemonia, dentre as políticas públicas educacionais. Essa discussão, bastante complexa, traz à tona uma série de impactos para o campo educacional.

Ao serem sinalizadas como possível garantia de qualidade para educação sugerem novas formas de subjetivação em torno do trabalho docente. Isso ocorre, porque a simples institucionalização dessa política não garante adesão. Para que se consiga garantir a hegemonia do discurso são necessárias negociações.

Desejosos de garantir parceria docente nessa empreitada, muitas redes acabam por lançar mão de benefícios para quem atinja as metas propostas, como a rede municipal do Rio de Janeiro que paga o décimo quarto salário para professores que atingiram as metas de desempenho de estudantes do Ensino Fundamental; esta bonificação foi calculada a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio), esse bônus é pago para todos os funcionários das unidades escolares que atingiram a meta. Isso cria um clima de insegurança quanto à prática pedagógica, uma vez que estimula que esta seja direcionada para garantir êxito nos exames.

A partir disso, também estimulam a competitividade das redes ou mesmo em instituições. Os ideais vinculados à solidariedade, à coletividade acabam perdendo terreno frente a esses discursos. A responsabilização docente diante dos resultados dos/as alunos/as influenciam a prática comprometida com a performatividade.

Uma questão que merece nossa atenção é a perspectiva homogeneizadora de currículo, comprometida com um projeto único de mundo, de cultura. Com isso, nega a heterogeneidade presente no cotidiano, impulsionando o silenciamento de outros discursos.

Entretanto, na ânsia de produzir uma educação de qualidade a partir da avaliação não como processo, mas como fim, não consegue-se dar conta de democratizar a escolaridade para além do acesso.

Os sistemas de ensino afastados das demandas de sua população acabam por afastar do processo alunos/as, que submetidos/as a algo tão distante de suas significações, experimentam sucessivas retenções que culminam em abandono do sistema regular de ensino.

(...) Também o currículo único é criticado, alegando ser algo idealizado para uma minoria que terá sucesso e que, por consequência, desconsidera as desigualdades de condições entre os alunos. Igualmente são realizados questionamentos de toda ordem às práticas avaliativas centradas nos resultados. Mas tais críticas parecem não desestabilizar a hegemonia em torno dos discursos que fortalecem a ideia de currículo centralizado. (LOPES e MATHEUS, 2014, p. 349)

O crescente processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos exemplifica esta dinâmica. São adolescentes, entre quinze e dezoito anos, que experimentaram essa proposta de avaliações de larga escala e todas as mudanças de adequação pedagógicas que estas estimularam.

Entretanto, estarem imersos nessa política de performatividade desde o começo de sua escolaridade não garantiu que experimentassem uma educação de qualidade, a ponto de terem sido repelidos, ainda que muito jovens, da escola regular.

Evidentemente, as avaliações externas de larga escala não são as únicas culpadas para o processo de juvenilização da EJA, mas na medida em que elas influenciam os currículos escolares, de modo que direcionam para o apagamento da diversidade, acabam colaborando para a produção do fracasso escolar.

### **Considerações Finais**

Ao longo do texto foi discutido a partir de LOPES e MATHEUS (2014) e ORTIGÃO e PEREIRA (2016) como as avaliações de larga escala tem conseguido apoio para que se torne parte da política pública, que julga-se possibilitar garantir uma educação de qualidade.

Considerando que os esforços para universalização e democratização da escolaridade não conseguiram impedir um descompasso no fluxo de entrada e saída da escola, percebe-se um grande esforço de diferentes setores para dar conta de garantir a democratização do acesso a uma educação de qualidade.

A partir de então, LOPES DE MATEUS (2014) nos auxiliam ao sinalizar que qualidade de educação se enquadra em uma categoria polissêmica em que há dois sentidos que disputam hegemonia no campo. A qualidade total estaria relacionada a formação para o mercado de trabalho a partir da aprendizagem de conceitos que instrumentalizariam para a vida laboral. A qualidade social, em contrapartida estaria ligada há outro tipo de instrumentalização, voltada para conscientização e problematização das questões sociais. Em ambos os casos a qualidade tem forte ligação com currículos prescritos pautados em conteúdos escolarizados.

Na medida em que a qualidade está relacionada há saberes escolares, os discursos de verificação da aprendizagem, por meio de testes, acabam ganhando hegemonia no campo como possibilidade de assegurar aprendizagem desses conteúdos.

Pela contribuição de ORTIGÃO E PEREIRA (2016), compreendemos que essas avaliações de larga escala começam a ganhar força a partir da década de 1990, quando as propostas neoliberais passam a influenciar as políticas públicas e a lógica de mercado acaba sendo reproduzida na realidade escolar.

Há alguns problemas relacionados a avaliação em larga escala como medida de qualidade da educação. Dentre eles, a proposta de homogeneização da cultura que acaba por afastar alunos/as que não compartilham daquelas propostas, colaborando assim para a segregação destes/as.



As avaliações em larga escala acabam também por influenciar uma nova subjetividade docente, pois estimulam práticas comprometidas em atingir metas e transferem a responsabilidade para mão dos/as professores/as, ignorando todas as demais variáveis que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Para conseguir hegemonia deste discurso muitas redes estimulam a competitividade distribuindo bônus para quem conseguir os melhores índices.

A avaliação faz parte do processo pedagógico, entretanto, entendemos que as propostas que estamos vendo estão tendo um fim em si mesmas, como se o objetivo da escolaridade fosse conseguir êxito nesses exames. Alunos/as que são fruto dessas práticas continuam experimentando processos de exclusão dentro da escola, como é o caso dos jovens que migram para as turmas de Educação de Jovens e Adultos; exemplificando que as avaliações em larga escala não dão conta de garantir a qualidade da educação como propõe.

### **Referências Bibliográficas**

AXER, B.; FERREIRA, L.M.C. Produzindo currículo em meio a muitos discursos: conversando com os coordenadores pedagógicos. In: FRANGELLA, R.C.P. **Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações**. Curitiba: CRV, 2016. Cap 4, p.69-85.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. Ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação(Lei 9394/96). [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios/CNPQ, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LOPES, A. C.; MATHEUS, D. D. S. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 02, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf>>. Acesso em: 01 novembro 2016.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, p.98-113, 2006.

ORTIGÃO, M. I.; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: O caso do estado do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 47, p. 157-171, 2016. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Maria.pdf>>. Acesso em: 28 novembro 2016.