

A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A LEGITIMAÇÃO DE DEMANDAS

Bruna Giovanelli Dias¹; Sandra Lúcia Escovedo Selles²

¹*universidade Federal Fluminense, brunagiovanelli.bgd@gmail.com*

²*Universidade Federal Fluminense, escovedoselles@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O discurso que afirma a necessidade de reformas educacionais com objetivo de melhorar a qualidade da educação é cada vez mais pungente na América Latina. Para Candau (2015) as propostas, além de associadas as ideias de descentralização, competitividade, reforma curricular, transversalidade e novas tecnologias, estão também associadas a uma concepção da educação como promessa de resolução dos problemas de países em desenvolvimento.

Focalizando essa temática, este trabalho é um fragmento da pesquisa de mestrado que temos desenvolvido, que tomando por base a literatura específica, objetiva apresentar e discutir discursos que circulam no campo político e acadêmico e que buscam legitimar as reformas educativas.

METODOLOGIA

Como metodologia de trabalho selecionamos textos de pesquisadores reconhecidos na área de política educacional, como Ball, Apple, Candau, Popkewitz e Ravitch que relatam os usos das políticas avaliativas em diferentes contextos e países. A partir dos textos selecionados, buscamos estabelecer conexões entre os diversos contextos na busca por problematizar os mecanismos que legitimam as demandas de reforma e a associação destas com as avaliações.

POR QUE REFORMAR?

O discurso da necessidade de reforma vem sendo acoplado ao fenômeno da globalização que marca nossa geração. A possibilidade de hiperconexão, facilitada pelos avanços tecnológicos, interfere na forma como nos organizamos e interagimos em sociedade. As diversas fronteiras se tornaram voláteis, as tendências circulam livremente em um mundo “sem” barreiras, e se mesclam em contextos distintos.

Essa nova configuração social, sem dúvida, desperta a necessidade de repensar objetivos da educação, para que o jovem seja “socializado no

interior de um espaço pedagógico ressignificados e [que incorpora as expectativas] de uma nova cultura” (TURA&PEREIRA, 2013, p. 114). Essa dimensão da compreensão da função da escola é comumente utilizada para legitimar as reformas, entretanto é necessário pensar quais habilidades estão sendo colocadas como necessárias a esse novo contexto e principalmente a quem elas atendem.

O DISCURSO DO “MESTRE DE OBRAS”

Nas últimas décadas, as agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ganharam destaque na promoção das reformas educacionais reclamando para si o papel de agente de “difusão do conhecimento de ‘ponta’ sobre educação [...] se posicionando como ‘autoridades científicas’ que podem predizer o futuro e que, além disso, podem esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário)” (BEECH, 2009, p. 36-37).

Embora cada agência tenha sua especificidade de interesse, cabe ressaltar os “aspectos comuns na diferença” (CARDOSO, 1998 apud BALL, 2001, p.103). Discursos que promovem a profissionalização docente, centralização das avaliações e o currículo centralizado baseado em competência são “figurinhas repetidas” nos documentos produzidos por essas agências como orientações para reforma visando melhorar a qualidade da educação.

Estabelece-se uma tríplice aliança entre currículo avaliação e profissionalização, demarcando o papel de cada um no processo. O currículo, com o papel de “predizer” o conhecimento necessário para uma determinada faixa etária; a avaliação como “verificação” da quantidade de conhecimento dos alunos e também da qualidade do trabalho do professor, considerando este como o facilitador entre o conhecimento compreendido pelo currículo e o aluno. Considerado esse arranjo a avaliação assume um papel estratégico ao servir de ferramenta de checagem e controle sobre os elementos subjetivos do trabalho educativo, do professor e do aluno.

Para Ball (2001) a coalisão desses agentes, expressa por esses aspectos comuns, busca orquestrar a introdução de um conjunto de *tecnologias políticas* nas reformas educacionais que objetiva promover uma nova cultura de desempenho competitivo, relacionando gestão com mercado e transformando a natureza do Estado. Para o autor, assistimos à criação de *novo paradigma da gestão pública* que tem como ator principal o gestor, os quais, junto com outras ferramentas gerenciais, servem para “organizar as forças e

capacidade humanas em redes funcionais de poder” (BALL, 2001, p.105).

Na expectativa de implantar essa nova forma de gestão os agentes reformadores além de afirmar a necessidade de mudança, propõem as estratégias de promoção das mudanças, que recorrentemente estão atreladas às avaliações diagnósticas em uma visão técnica e racional do processo educacional, incentivando:

Diagnósticos sobre os sistemas educativos, orientados por técnicos de organismos internacionais e por profissionais locais, geralmente com base em enfoques economicistas e centrados no tema da produtividade [...] que favoreçam a inserção dos respectivos países na lógica da competitividade, imprescindível num mundo cada vez mais globalizado e regido pelo livre mercado (CANDAUI, 2013 p. 32).

Há uma investida na venda do pacote “problema-solução” para as questões educacionais, e muitas vezes a propaganda é tão convincente que não nos damos conta do que estamos “comprando”. Além disso, as reflexões sobre os interesses em voga tendem a ser obscurecidas tanto pela excitação da promoção da mudança, estandardizada pelo discurso da melhoria da qualidade da educação, quanto pela *comunidade epistêmica*¹ que “assina” o projeto, favorecendo as entidades e organizações que elaboram essas propostas a atender as demandas de ordem privada em detrimento das demandas coletivas.

AValiação: SENTIDOS E POSSIBILIDADES

Com as proposições iluministas do século XVII passou-se a exaltar a análise racional dos processos e o afastamento do objeto de pesquisa, a fim de que apenas a razão se manifestasse na análise, retirando a subjetividade da emoção e assim a tendenciosidade dos resultados, para chegar à (suposta) verdade pura e simples. Essas proposições determinaram uma cultura de distanciamento dos fenômenos para compreendê-los.

No entanto, ainda que não se possa dizer que tal “distanciamento” cabe às ciências da natureza, reproduzir as mesmas condições de pesquisa destas ciências nas pesquisas em ciências humanas torna-se uma impossibilidade ainda maior. Primeiramente, a natureza do objeto de pesquisa é de outra ordem. Nas ciências sociais o envolvimento é com sujeitos de pesquisa, constituídos por uma história que é impossível ou indesejável tratá-la como neutra. Além disso, sujeitos estão em constante transformação e interação e, a partir disso, criam e recriam pensamentos que influenciam suas ações e seu papel em seus contextos sociais.

¹ Grupos legitimados socialmente que influenciam nas políticas, ocupando ou não cargos nos governos, em um processo que articula ideais e interesses (LOPES, 2006, p.145)

A expectativa de definir parâmetros que, se replicados, gerem o mesmo resultado, não cabe na natureza das relações sociais. Porter (1995, apud Popkewitz, 2013)² contrapõe-se a essa uniformidade, quando argumenta que “qualquer domínio de conhecimento quantificado é artificial por criar uniformidade entre as diferenças de qualidade das coisas” por meio do apagamento das subjetividades, que embora escondidas, permanecem reais e pulsantes. Assim, relacionando uniformização e controle, Popkewitz (2013) afirma que os números são uma forma de produzir “um consenso aparente que fez com que as coisas do mundo parecessem passíveis de controle” (p.24).

Desse modo, a utilização de mecanismos de testagem que geram dados objetivos traz uma ambiguidade de possibilidade, pois “ao mesmo tempo que os números atuam como descritores de objetos reais do mundo”, eles incorporam escolhas implícitas sobre “o que medir, como medi-lo, com que frequência medi-lo e como apresentar e interpretar os resultados” (ROSE, 1999, p.199 apud POPKEWITZ, 2013, p. 26).

A utilização da metodologia de testagem está relacionada ao imaginário da objetividade na resolução de problemas, à ideia de imparcialidade, cientificidade, eficiência e neutralidade, atribuindo a si um apelo democrático. No entanto, ao estabelecer essa metodologia, Popkewitz (2013) argumenta que se retira a subjetividade das relações e estabelece padrões de uniformidade nos quais há uma miscelânea de qualidades.

Ademais, as avaliações de massa desenvolvidas de modo centralizado atribuem aos testes o papel de indicadores e balizadores de qualidades “desejáveis”, e por essa característica passam a atores políticos, direcionando os investimentos e as ações do governo sobre diversos aspectos. “Os números constituem-se em um espaço de governo através da padronização e de tecnologias que transformam esquemas cognitivos de estatística e pensamento científico em espaços de equivalência” (POPKEWITZ, 2013, p.34). Os resultados das avaliações são promovidos a indicadores de qualidade da educação e utilizados como ferramenta de exibicionismo político e empresarial dos sujeitos que orquestram uma dada reforma curricular e de instituições privadas que usam os resultados das avaliações para autopromoção.

Assim, a fixação de índices para exprimir a qualidade da educação está implicada em interesses econômicos do Estado. Como exemplo, dessa relação política, Ravitch (2011) apresenta um dos motivos que levaram a utilização de padrões de testagem nos Estados

² In Popkewitz, T. S. Números em grade de inteligibilidade: dando sentido a verdade educacional. p 19-49 in: Tura, M. L. R. & Garcia, M. M. A. **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

Unidos da América: “Os governadores queriam escolas melhores para atrair novas indústrias para o seu Estado, e os líderes empresariais reclamavam que o país estava perdendo competitividade na economia global” (p.171). Percebemos que embora o discurso a favor da centralização das avaliações seja sustentado pela possibilidade de indicarem a situação do sistema educacional e como uma ferramenta para elaborar estratégias para suprir as carências, este discurso tem servido a outros propósitos de maneira eficiente.

Tal comportamento depõe sobre uma mudança nos valores educacionais que atrela qualidade a resultado das avaliações e desqualifica os processos subjetivos como indicadores da qualidade do sistema educativo e “quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por [...] desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis e formar cidadãos para a nossa democracia, não apenas ensinar habilidade básicas” (RAVITCH, 2011, p.190).

Embora o exemplo adotado para pensar as implicações da centralidade das avaliações tenha sido um caso ocorrido num país da América anglo-saxônica, não é tão distante das reformas latinas, se atentarmos para o fato de que os organismos que estão implicados no discurso da promoção de reformas educacionais desse continente são de origem norte-americana, ou profundamente influenciado por esse país.

Para Apple (2005) a evidência que as avaliações têm ganhado nas reformas educativas é reflexo da promoção da “cultura da auditoria”³ dentro do Estado, que busca, de forma semelhante ao setor privado, controlar e manter a eficiência da produção e estimular a competição. Deste modo, as avaliações servem também como ferramenta de responsabilização dos professores. Assim, mesmo que de maneira velada (ou nem tanto), a culpa sobre o declínio na qualidade da educação recai sobre a atividade do professor, sem considerar outros fatores que são intrínsecos à configuração do processo avaliativo ou do processo de aprendizagem.

Esse modelo alimenta o discurso da falta de profissionais qualificados como justificativa para a baixa qualidade, deslocando a responsabilidade do Estado para atores individuais, ignorando fatores como a carga horária de trabalho excessiva, a falta de condições estruturais nas escolas, os baixos salários e a falta de segurança no trabalho, os quais precisam da intervenção do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

³ Expressão cunhada por Apple que trata da necessidade constante de medições para atestar a eficiência de processos.

As reformas propostas não podem ser encaradas como processos naturais de mudança rumo à consolidação de uma realidade dada. As reformas são interessadas e promovem discursos selecionados em detrimento de outros. A focalização nas avaliações está para além da capacidade de a mesma expressar dados da realidade escolar, mas, na capacidade desta de promover uma nova cultura de responsabilização docente e performatividade. Acreditamos que o despertar para os mecanismos que sustentam essa estrutura tem a potência de recriar essa lógica através de debates dos projetos pedagógicos e trocas de experiências e vivências entre gestores e professores numa perspectiva mais democrática de qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BALL, J. Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1 n.2 p.99-116, 2001.

BEECH, J. A internacionalização das políticas e educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**. v.9, n. 2. p. 32-50, 2009.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In Moreira. A. F. B. **Currículo políticas e práticas** 13 Ed. Campinas – SP. Papiros, 2013.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Políticas de currículos em múltiplos contexto**. São Paulo: Cortez, 2011.

POPKEWITZ, T. S. Números em grade de inteligibilidade: dando sentido a verdade educacional. In: Tura, M. L. R. & Garcia, M. M. A. (Org). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte no grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TURA, M. L. R. & PEREIRA, T. V. Políticas curriculares, sistema de avaliação e conhecimentos escolares. In: Tura, M. L. R. & Garcia, M. M. A. (Org). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.