

Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil

Implicações nas redes de ensino,
no currículo e na formação de professores

Adriana Bauer, Bernardete A. Gatti (orgs.)

Editor

Nelson Rolim de Moura

Projeto Gráfico e Direção de Arte

Alexandre Oliveira

Capa

Rodrigo Poeta

Revisão

Carlos Neto

Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 2. / Adriana Bauer, Bernardete A. Gatti – Florianópolis : Insular, 2013.

296 p. : il.

ISBN 978-85-7474-712-5

1. Educação. 2. Sistemas educacionais. 3. Avaliação. 4. Redes de ensino.
5. Currículos. 6. Formação de professores. 7. Fundação Carlos Chagas.
I. Título.

CDD 371.26

EDITORA  INSULAR

Editora Insular Ltda.

Rod. João Paulo, 226 – CEP 88030-300 – Florianópolis/SC – Fone/fax: 48 3232-9591
editora@insular.com.br • www.insular.com.br • twitter.com/editorainsular

A Avaliação em Debate

Luciola Licínio Santos¹

Introduzindo o tema

Esse capítulo é o resultado de minha participação, como debatedora, no Ciclo de Debates “25 Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil”, promovido pela Fundação Carlos Chagas. Por meio da transcrição de minhas falas, que me foi entregue pelos coordenadores do projeto na FCC, busquei recuperar as intervenções que fiz e fui um pouco mais longe, organizando o texto de modo a facilitar a compreensão dos pontos de vista que advoguei naquela ocasião. O objetivo central deste texto é analisar os limites e problemas das avaliações sistêmicas dirigidas, sobretudo, à educação básica e também apontar em que direção pode ser pensada uma avaliação coerente com as propostas educacionais que se articulam com projetos que buscam justiça social.

O lugar de onde falo

Durante o Ciclo de Debates ouvi alguns acadêmicos que tentaram mostrar como, no Brasil, a avaliação sistêmica avançou nesses últimos anos e como ela é um elemento chave no campo da gestão. Considerei os discursos desses palestrantes bastante coerentes e consistentes,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1980) e Doutora em Educação pela Universidade de Londres (1989). Realizou estudos de pós-doutorado no Departamento de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres (2003-2004), na Universidade de Lisboa (2011) e na Universidade Católica de Petrópolis (2012). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG.

evidenciando uma real preocupação com a melhoria da educação. Em suas falas buscaram também mostrar que o desenvolvimento e aprimoramento do aparato avaliador tem induzido e produzido melhorias nos resultados do desempenho das instituições escolares e de seus estudantes. No entanto, suas posições entram em confronto com as minhas. Eles estão falando do interior do campo da avaliação, enquanto me situo em outro território, pois falo do interior do campo do currículo e da formação docente, falo de um lugar em que a maior preocupação é que as políticas públicas estejam convergindo para a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e para a formação de pessoas com maior capacidade de participação na esfera política e social. Começam aí nossas divergências.

Preliminarmente, é necessário observar que essa política de avaliação está ancorada em elementos como o ranqueamento e a premiação. São elementos que exercem forte atração, uma vez que trabalham com alguns sentimentos humanos que estão sendo muito explorados, atualmente, na sociedade de consumo. O fato de ranquear as escolas é algo que termina mobilizando a população – “olha, a escolha do meu filho é melhor do que a sua!”. E os professores: “minha turma deu os melhores resultados da escola!” Manipulam sentimentos, hoje, muito explorados pela mídia, nas novelas, nos *reality shows*, nas propagandas e anúncios de produtos. São sentimentos que exploram a competição, a concorrência, a inveja, a cobiça, a vaidade e a culpa pelo fracasso. Ao mobilizar esses elementos podem até alcançar algum sucesso. E sucesso em termos de avaliação significa melhoria de resultados. No entanto, é necessário aprofundar este aspecto, discutindo o significado dessa melhoria.

O que está em jogo no campo educacional são, primordialmente, outras questões: que tipo de valores, que formas de conduta e que tipo de pessoas estão sendo formadas *na e pela* escola? É em função do sentido que a educação passa a ter no interior da cultura da avaliação que dirijo minha crítica. É nessa perspectiva que tenho criticado o crescimento de uma cultura da avaliação como vem ocorrendo no Brasil.

Avaliação e performatividade

Stephen Ball tem sido uma referência na crítica às políticas públicas orientadas pelos princípios da “nova gestão pública (*new public management*)”. Um de seus trabalhos, intitulado *Educação a venda*² ilustra de forma clara e pertinente o que significa essa nova perspectiva. Nela, a performatividade assume um papel fundamental. Para Ball (2004), com base em Lyotard, a performatividade “envolve a funcionalidade e a instrumentalidade da modernidade e a mercantilização e exteriorização do conhecimento”, alcançada pela “construção e publicação de informações”, dirigidas para “nomear, diferenciar e classificar” (p. 15). De acordo com Lyotard (1989), neste processo as narrativas de emancipação cedem lugar a um discurso em que não há espaço para o verdadeiro, o justo, o belo, em que o critério central é a eficiência – algo é bom “quando realiza melhor e/ou gasta menos que outro” (p. 91). Há uma mercantilização do conhecimento e das relações sociais, em que o valor de troca substitui o valor de uso, em uma sociedade dominada pela cultura do consumo. Assume centralidade a busca de habilidades e de lucro em um mundo em que não há mais lugar para antigos ideais de justiça e de emancipação. A cultura da avaliação situa-se dentro desse contexto. Nessa cultura só é possível trabalhar com resultados mensuráveis. Com afirma Lyotard (1989): seja mensurável ou desapareça.

Ao se colocar em primeiro plano o desempenho dos alunos e dos professores ocorre um deslocamento da preocupação com o processo educacional para o seu produto, para os resultados. Nesse sentido, “esta nova moeda de julgamento na educação oferece uma infraestrutura de comparação em que o valor das instituições e dos profissionais são dados somente em termos de sua produtividade de sua performances (Ball, 2004, p. 14). Na busca por melhores resultados, as escolas procuram atrair e selecionar apenas aqueles alunos considerados “fáceis de

² Este trabalho diz respeito a a conferência anual sobre educação, realizada pelo autor no King's College da Universidade de Londres, em 17 de junho de 2004 e encontra-se também disponível na internet.

lidar”. Como professora do Estágio em Coordenação Pedagógica na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tenho ouvido o relato de vários alunos que já identificam na rede pública a busca de melhores estudantes. Tem sido observado por estes futuros professores, que os dirigentes escolares estão se esquivando da aceitação da matrícula de alunos com um histórico escolar desfavorável, alegando não haver vaga na escola. Contudo, para alunos que são avaliados como “bons estudantes” ou “estudantes fáceis de lidar” a matrícula ou transferência é feita sem problemas. Se os professores recebem um bônus salarial pela obtenção de bons resultados nas avaliações sistêmicas, ter alunos “fáceis de lidar” é uma garantia para a obtenção dessa premiação. Ganha também a escola que aumenta suas chances de melhorar o indicador de qualidade educacional (IDEB) e de atingir a metas definidas pelos órgãos superiores. Neste cenário a competitividade entre as escolas é exacerbada. Ball relata o caso de uma diretora que disse que não iria mostrar o planejamento de sua escola, suas propostas, pois havia o perigo das boas ideias serem roubadas e levadas para outras escolas (2004, p.21).

Onde mais repercute a cultura da avaliação

Segundo Ball, o uso de metas ligadas ao incentivo e à punição, e a constante “coleta e publicação de dados de desempenho reveste de instrumentalidade cada coisa que fazemos” (p. 15). Neste cenário há uma divisão entre política e boa prática. A boa prática que caracteriza o profissionalismo é substituída pela performatividade. A ideia de realizar um bom trabalho, dentro daquilo que é considerado uma boa prática, de acordo com o julgamento profissional, é substituída pela busca de resultados mensuráveis. A prática é mercantilizada e o cálculo frio marca o trabalho desse novo profissional pós-moderno. Na verdade estamos diante de um pós-profissionalismo, caracterizado “pela superficialidade, flexibilidade, transparência e representado como espetáculo, com performances” (Ball, 2004, p. 16). O trabalho de um professor,

de um acadêmico na era do pós-profissionalismo é a atividade de alguém cuja tarefa principal consiste em empresariar a si mesmo, como bem descreve Rose (1999). Alguém que é mais hábil em seduzir do que em convencer. Alguém que usa tecnologias do afeto ao invés de argumentos bem fundamentados para defender suas ideias, preservar seu posto ou ser promovido. Alguém que substitui valores éticos por habilidades sociais. Alguém que, preocupado com sua performance, busca descobrir “o que funciona” em cada situação, ao invés de buscar o mais justo e mais adequado. Nesse contexto, as pessoas trabalham para o brilho de si mesmas e até mesmo da instituição em que estão inseridos. Ser institucional não mais significa trabalhar para que a instituição funcione orientada pela defesa do bem público, mas sim trabalhar para o brilho e glória de sua instituição e, em consequência, de si mesmo, como parte dela.

Segundo Ball (2002, p. 11) há uma mudança no significado da experiência educacional e do que significa ser professor e aprendiz. Há uma mudança naquilo que somos e em nossa relação com o que fazemos. Há uma mudança na forma como pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros. Há uma mudança na estrutura das possibilidades na qual agimos. Nas palavras de Ball (2004, p.16): “isso não é apenas um processo de reforma é um processo de transformação social”.

Ao lado disso, quero também argumentar que todos os sistemas que instalam mecanismos mais rígidos de controle terminam intensificando a burla. As pessoas começam a pensar: “Como eu posso alcançar tais resultados de uma forma mais fácil?” Nesse processo, parte do professorado começa a centrar seu ensino naquilo que cai nas provas, a treinar os alunos; os gestores, a pedir que os estudantes considerados mais atrasados, ou os menos competentes do ponto de vista dos testes, não compareçam à escola no dia dos exames. Começa então essa série de comportamentos de burla que vão instaurando uma cultura perversa nas instituições, porque termina trabalhando com aquilo que é mais rápido e mais “eficiente” para obtenção de bons resultados, sem questionar que resultados são estes e as formas usadas para alcançá-los.

Uma visão economicista da educação

É importante lembrar que esses testes, componentes das avaliações sistêmicas, são produzidos no interior de um contexto internacional. Nós aderimos a essa cultura da avaliação porque ela também é uma prática dos sistemas educacionais de diversos países desenvolvidos e nossas autoridades educacionais e gestores estão preocupados com o lugar do Brasil no cenário internacional. É no interior desse sistema internacional de avaliação que se desenvolve o sistema de avaliação brasileiro. Desta forma, são modelos de testes como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa), que se propõe a avaliar a qualidade da educação em cada país, por meio do desempenho dos estudantes, que vão servir de referência para os nossos. O Pisa, segundo Popkewitz (2011) compara o conhecimento prático dos estudantes, medindo “a contribuição dos sistemas escolares para a competitividade da nação, de acordo com as novas demandas econômicas globais” (p. 33). Nesse processo, os objetivos da educação vão sendo modificados, em função de todo um aparato técnico no qual a educação está centralmente atrelada à ideia de desenvolvimento econômico.

Por um lado, na tradição crítica no campo do currículo, a questão dos objetivos educacionais assume um papel de grande relevância. São esses objetivos que definem o que deve ser ensinado, são eles a referência para a seleção dos conteúdos escolares – o que realmente vale a pena ser aprendido pelos alunos? Que conhecimentos possibilitam o aluno entender melhor esse mundo em que vivemos? Que conhecimentos são importantes para garantir a permanência dos alunos na escola? Essas são questões diretamente conectadas aos objetivos e finalidades da educação.

Por outro lado, na tradição eficientista da educação, em que essa é fortemente associada à economia, como no caso da Teoria do Capital Humano, a educação é vista apenas sob a ótica de seus resultados. Investir em educação vale a pena pelo retorno econômico de tal investimento. Jenny Ozga e Sotiria Grek (2008), por exemplo, no artigo intitulado *Governando por números? Modelando o sistema educacional através de dados*, afirmam que os dados dão prioridade aos resultados da

aprendizagem que estão mais diretamente relacionados ao desenvolvimento econômico e à empregabilidade. No mesmo sentido, Dias Sobrinho (2008) salienta que o problema maior das avaliações realizadas pelo Estado é que são orientadas por uma visão econômica da educação. Isto leva a educação a se afastar das questões relacionadas à formação humana, para cumprir papéis relacionados às metas econômicas, servindo para o governo como mecanismo para controlar a eficiência e a produtividade das instituições (p. 79).

Outras críticas à cultura da avaliação

Um ponto comum nas críticas à cultura da avaliação reside no fato das políticas educacionais estarem baseadas somente em dados estatísticos em que são levados em conta apenas aqueles aspectos da realidade educacional capazes de serem mensurados. Lima (2011) ressalta este ponto ao argumentar que os processos não são examinados quando se trabalha apenas com resultados (p.74). Sá (2009) também enfatiza que, ao tomar o resultado dos testes nacionais como indicador da qualidade da escola, abre-se possibilidade para diferentes desvios no processo educacional. É que neste processo as escolas são levadas a preparem os alunos para estes exames, o que induz a secundarização de aprendizagens mais dificilmente mensuráveis (p.99).

Casassus (2009) vai mais longe ao afirmar que qualidade, considerada a partir do resultado em testes, esconde aspectos que são finalidades importantes da educação, “o desenvolvimento da personalidade, o respeito, a cidadania, a curiosidade, ao desenvolvimento de valores, a vontade de descobrir conhecimentos, o compromisso com a sabedoria” (p.75). Segundo este autor, o desejo de subir nas pontuações pode levar as escolas a comportamentos que desvirtuam os resultados, quando, por exemplo, excluem os alunos mais “fracos” destes processos avaliativos, quando treinam os alunos para os testes ou, até mesmo, quando fornecem aos alunos as respostas das questões das provas. Já para Dias Sobrinho (2000) os testes empobrecem os objetivos curriculares, pois a

centralidade passa a ser naquilo que é passível de mensuração (p.97). Por seu turno, Afonso (2007) argumenta que resultados cognitivos e aspectos instrumentais que são mais facilmente mensuráveis, podem deixar de lado, ou na “penumbra”, outras dimensões educativas fundamentais (p.19-20).

Barriga (2009), falando sobre os testes nacionais realizados na educação básica no México, afirma que os relatórios dos resultados não fornece aos professores informações que lhes possibilitem ver em que conteúdos os alunos tiveram dificuldade, ou seja, a avaliação não cumpre seu papel de informar aos professores aquilo que precisam melhorar em seu ensino (p.27).

No debate sobre as implicações e consequências da criação destes sistemas nacionais de avaliação, Afonso (2007; 2009) ressalta um ponto importante, que reside no fato de governos de orientação socialista ou socialdemocrata não terem modificado as políticas nesta área, herdadas de governos conservadores. Ao contrário, muitos deles ampliaram sua ação e incentivaram os rankings das escolas. Isto é bem visível no Brasil, em que o governo Lula aumentou o poder e o alcance do sistema nacional de avaliação, cujas ações já haviam sido ampliadas pelo governo anterior, considerado como de orientação política neoliberal (2007, p.17; 2009, p.19).

Mais uma vez a polarização “processo x produto”

Aqueles que defendem e insistem no desenvolvimento dessa cultura da avaliação irão argumentar que ela torna o sistema mais transparente e exercendo um papel de controle sobre as escolas, a direção e os professores, terminando por melhorar o desempenho das instituições escolares. Neste tipo de raciocínio parte-se do pressuposto que as pessoas mais educadas, por serem mais educadas, teriam mais condições de lutar e de reivindicar por seus direitos e cobrar do poder público suas reponsabilidade. No entanto, as consequências da melhoria nos índices educacionais não estão diretamente associadas com justiça

social e respeito às diferenças e à liberdade individual. Há países desenvolvidos com valores e com relações sociais que são bem questionáveis. Por isso é inadequado relacionar automaticamente bons resultados educacionais a um povo mais educado e a uma nação onde há menores assimetrias sociais e maior respeito às diferenças culturais. Do ponto de vista econômico, a melhoria nos resultados dos testes pode até aumentar a competitividade de um país, trazendo-lhe maiores investimentos e com isso melhorando sua economia. Mas isso não quer dizer que estão sendo reduzidas as desigualdades sociais; que está sendo criada uma sociedade mais fundamentada em valores humanos e mais consistente com valores como a solidariedade, o respeito ao outro, ao diferente; com o interesse na participação nas diversas esferas da vida pública, guiado pela ética e pelo compromisso social. Ao contrário, como já foi mostrado, a cultura da avaliação exacerba sentimentos como a vaidade, a competição, a inveja, a culpa, a cobiça.

De uma maneira bem polarizada e dicotômica, apenas como recurso didático, observa-se que no interior da educação, de um lado estão aqueles preocupados com os resultados, os produtos, e de outro estão aqueles preocupados com o processo. Esses últimos estão constantemente discutindo as condições em que a educação se efetiva, como elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação. As condições envolvem desde a infraestrutura física, os prédios escolares e seus equipamentos, até a formação docente, a definição do currículo e das práticas pedagógicas e a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Quem está concentrado no produto vê avaliação como indutora de mudanças e, realmente ela pode trazer mudanças, pois para isso as pessoas fazem até mesmo o indesejável e o pouco ético. Ao se investir nas condições em que a educação se realiza, está se investindo no futuro, enquanto o investimento no produto é imediatista e sem perspectiva de futuro.

Durante muitos anos, os trabalhos no campo educacional se preocupavam tanto com o contexto econômico e social que o espaço de discussão dos problemas educacionais propriamente ditos terminava sendo bastante reduzido. Ao se evitar este viés há o perigo de se cair no

outro extremo, o de analisar os problemas educacionais sem considerar o contexto em que eles estão inseridos. Por exemplo, não tem sido examinado o contexto sociocultural em que estas avaliações estão sendo feitas. Vivemos em uma sociedade que se torna cada vez mais individualista, onde sentimentos como competição vão se infiltrando na alma e na vida das pessoas. É nesse universo que muitos acadêmicos estão preocupados com os efeitos e as repercussões sociais do desenvolvimento dessa cultura da avaliação. Estamos nos contrapondo a essa lógica social que penetra o campo educacional com base em princípios e critérios empresariais, mesmo sabendo que, às vezes, ela é eficiente, conseguindo até algumas melhorias nos resultados dos testes, embora estas possam ser passageiras e pouco significativas. É uma lógica que pode até ser eficiente na busca de seus objetivos econômicos. Torna-se eficiente porque manipula certos valores e sentimentos. Controla o trabalhador e o leva a render mais, criando novas subjetividades, novas relações e novos valores. Valores que reduzem a dimensão humana e o potencial de realização de outros sentimentos que gostaríamos que a sociedade compartilhasse. É inegável a importância da ampliação do conjunto de conhecimentos de cada um, porém mais importante ainda são as condições em que esse processo está sendo realizado. Não reduzimos o aluno a um consumidor ativo dos conhecimentos estabelecidos pelas matrizes de referência mas, acima de tudo, queremos que ele seja um aprendiz ativo daqueles conhecimentos e habilidades que o tornem capacitado para viver mais plenamente como sujeito que contribui para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

E por que razão os resultados exercem tanto fascínio?

Por que os resultados, o produto, o mensurável atrai tanto as pessoas? Popkewitz (2011) fala sobre o fetiche dos números. Rose (1999) também já discutia em seu livro *Powers of Freedom*, o poder que os números exercem. Realmente, no caso da avaliação, os números, na forma

dos resultados do desempenho dos alunos em testes³, definem os países de melhor sistema educacional, assim como no interior dos países, as regiões, as cidades e as melhores escolas. Nesses casos, ser o melhor ou um dos melhores significa servir de modelo, ser respeitado, ter maior demanda por matrículas (no caso das escolas), receber prêmios, enfim, ter maior visibilidade, prestígio e destaque.

Rose mostra também como os números tornaram possíveis as formas modernas de governar, ao mesmo tempo em que as tornaram passíveis de avaliação. É através dos números, trabalhados por meio de diferentes formas e fórmulas (orçamento, renda per capita, taxa de crescimento de nascimento, de morte, de doenças, de escolarização da população etc.), que se diagnosticam, se justificam e se avaliam as ações políticas. Este argumento mostra a razão dos resultados nos testes da avaliação sistêmica, ao lado de outras estatísticas, definirem e legitimarem as políticas educacionais.

Segundo Rose, os números parecem neutros, verdades incontestáveis, mas na realidade são de natureza política, porque escolher o que medir e como medir é uma decisão de dimensão política, assim como o domínio da política é constituído por números. No entanto, devido à incontestável “objetividade” que os números parecem evidenciar, sua utilização termina despolitizando os debates que pressupõem julgamentos políticos. O que o autor que enfatizar, nesse último caso, é que os números centralizam de tal modo a discussão e as ações políticas, que outras dimensões dos problemas deixam de ser examinadas.

Outro aspecto discutido por Rose diz respeito ao controle exercido por meio dos números. Se na Antiguidade os censos serviram para informar ao soberano de quantos homens dispunha para organizar seus exércitos, na Modernidade serviu para os colonizadores inventariarem suas colônias, para calcularem os impostos e as taxas que iriam cobrar e os

³ Os testes a que este texto diz respeito aos testes de desempenho dos alunos, sobretudo da educação básica, solicitados, organizados e aplicados por instâncias públicas e privada a serviço do Ministério de Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação como, por exemplo, a Prova Brasil e o SAEB, de âmbito nacional. Da mesma forma a palavra avaliação, neste texto, refere-se às mensurações sistêmicas do desempenho dos alunos realizadas por meio dos testes acima mencionados.

recursos que iriam obter. Rose mostra como censo e censura caminharam juntos ao longo do tempo, uma vez que as pessoas encarregadas do censo também exerciam vigilância sobre as populações. Números e controle aparecem, portanto, na história como face da mesma moeda.

Concluindo essa primeira parte

Em síntese, a literatura que analisa criticamente a criação e o desenvolvimento dos sistemas de avaliação do desempenho dos alunos, a partir do qual as escolas são classificadas, servindo ainda como referência para definir a qualidade da educação, aponta os desvios e as distorções que tais sistemas podem causar à educação. Primeiramente, é importante considerar que as matrizes de referência dos testes terminam reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, enquanto outros aspectos fundamentais do processo educacional são secundarizados, ou até descartados. Em segundo lugar os testes, ao classificarem as escolas e estabelecerem metas a serem alcançadas por elas, instauram um movimento de competição, modificando as relações entre as escolas e destas com a comunidade, uma vez que as escolas passam, também, mesmo que de forma disfarçada, a selecionar seus alunos e/ou a pressionar e cobrar das famílias, cada vez mais, empenho no acompanhamento escolar dos filhos, responsabilizando-as pelo insucesso escolar de seus alunos. Os professores também sofrem os efeitos da pressão exercida sobre as escolas para atingirem melhores resultados. Como consequência há um visível crescimento do absentismo, aumento do adoecimento e crescente insatisfação com o trabalho. As relações no interior da escola também se modificam quando as pessoas passam a ser vistas apenas pelo prisma da produtividade.

Para onde algumas práticas apontam

Em função de uma pesquisa que desenvolvi sobre a implementação de uma proposta curricular na rede municipal de Belo Horizonte, no ano passado, entrevistei funcionários da Secretaria de Educação de Belo

Horizonte e indaguei sobre os resultados da avaliação das escolas da rede municipal. Fui então informada de que a Secretaria estava trabalhando na produção de um banco de questões, a partir do qual os professores organizam provas diagnósticas e podem identificar as dificuldades de seus alunos. Foram muito enfatizadas, pelo corpo técnico da Secretaria, as possibilidades dessa avaliação, suas vantagens e como ela estava ajudando os professores no planejamento de suas aulas e em suas práticas pedagógicas em sala de aula. De acordo com os depoimentos, os professores estavam mais conscientes de onde deviam começar seu trabalho, identificavam melhor as dificuldades de cada aluno e percebiam mais claramente o que precisava ser retomado, revisto ou ensinado de outra forma.

Por vários dias fiquei refletindo sobre essa conversa. No Brasil foi feito um grande investimento no campo da avaliação. Será que todo esse conhecimento não poderia ajudar ao Ensino? Será que ao invés de pensar na avaliação como recurso de gestão, não deveríamos colocar a avaliação a serviço do ensino? Será que mesmo se constituindo em uma forma de controle sobre as escolas e professores, os educadores críticos não poderiam trabalhar no sentido de reverter o sentido e a forma como a avaliação tem sido utilizada?

Foi nesse momento que me ocorreu uma comparação com o campo médico. No passado, a medicina só atingia uma elite e os médicos em número bastante reduzidos clinicavam, tratando de seus pacientes com poucos recursos técnicos. O exame médico, se constituía em uma anamnese e um exame feito no corpo do doente. Hoje, os médicos trabalham com baterias de exames para indicar o tratamento de seus pacientes. Hoje a medicina não inclui apenas uma reduzida elite. Os médicos se multiplicaram, assim como as doenças e o atendimento médico atinge várias camadas da população. Nesse contexto, os exames médicos tornaram-se fundamentais para o diagnóstico e o consequente tratamento dos problemas de saúde.

Da mesma forma, será que as avaliações diagnósticas, como a que está sendo proposta pela rede municipal de BH, não tem também grande potencial? Por ser um tipo de avaliação para melhoria do ensino e da

aprendizagem, não teria possibilidade de superar os problemas trazidos pela cultura da avaliação que acabamos de discutir? Será que este tipo de avaliação não poderia ultrapassar os limites e problemas gerados pelas avaliações sistêmicas? Por ser uma iniciativa que mostra aos pais quais são os problemas que seus filhos estão enfrentando, por ser um tipo de avaliação com potencial de produzir práticas de cooperação ao invés da competição, por ser um tipo de avaliação que tem possibilidade de criar solidariedade ao invés de sentimentos de inveja e culpa, não poderia nos conduzir a outros percursos?

E o perigo das comparações?

Sei que as comparações são perigosas, principalmente quando se tenta fazer um paralelo entre situações distintas. Sobretudo quando esse paralelo inclui situações do campo biológico com paralelos com situações do campo social. Quero ressaltar, contudo, que para mim o importante na comparação feita acima foi seu valor heurístico. Ele me permitiu vislumbrar novas possibilidades e caminhos para a avaliação sistêmica. Ele me permitiu pensar no deslocamento da avaliação para outra área, mudando seu sentido, seus instrumentos e as técnicas com que operam. Para isso vamos utilizar de forma produtiva, recontextualizando e modificando o conhecimento produzido nesse campo, para promover um ensino de qualidade.

Finalizando...

Como acadêmica da área do currículo não poderia deixar de reconhecer a grande importância da avaliação como parte do contexto do planejamento e da prática pedagógica. Avaliar, portanto é de fundamental importância no processo de ensino, não sendo a avaliação intrinsecamente boa ou ruim, pois tudo depende da orientação que ela assume, o sentido que lhe é impresso, assim como depende também

dos instrumentos utilizados, da forma como se realiza e do uso dados aos seus resultados. Assim, no atual momento, toda a crítica às políticas públicas derivam desse processo de mercantilização trazido, entre outras ações por um sistema de avaliação que é parte de uma política que trabalha com metas, sistemas de recompensa e/ou premiação que integram as práticas empresariais. É necessário deslocar a avaliação do campo da gestão⁴ e recontextualizá-la⁵ no campo do ensino. Ao se deslocar do campo da gestão para ser realocado no campo do ensino, a avaliação, seu significados, métodos e práticas serão fatalmente transformados, passando a se subordinar à lógica do novo campo em que se inserem. Se o campo da gestão foi invadido pela lógica empresarial, felizmente ainda há espaços no campo do ensino orientados por uma visão mais social e mais humanística sobre o processo de ensinar e de aprender.

Assim, quando pensamos na avaliação diagnóstica a serviço dos estudantes, mudamos o sentido da avaliação. Transformam-se seus instrumentos que passam a ser produzidos com o professor. Seus resultados passam a ser utilizados para o estudante, o professor e a família trabalharem na superação das dificuldades dos alunos. É uma maneira também do professor identificar falhas em suas práticas, no seu ensino e buscar meios para saná-las.

Ao invés de apenas criticarmos a avaliação sistêmica, cujas repercussões realmente têm que ser denunciadas, comecemos de forma propositiva buscar reverter a cultura da avaliação. Nesta direção, julgo que nosso desafio, hoje, é refletir sobre as possibilidades da utilização na prática cotidiana das escolas de conhecimentos acumulados no campo da avaliação, orientadas por ideais de muitos educadores, que como eu, sonham com uma educação que realmente esteja a serviço de um mundo melhor do que esse em que vivemos.

⁴ É necessário que os gestores identifiquem os problemas de uma rede, mas para isso *surveys* periódicos resolveriam esse problema. Também visitas às escolas podem fornecer dados significativos sobre seu funcionamento e suas práticas.

⁵ Bernstein (1996) mostra que ao deslocar um conhecimento de um campo para recontextualizá-lo em outro campo, este conhecimento é radicalmente modificado, mantendo apenas uma relação virtual com o saber do qual se originou.

Referências

- AFONSO, A. J. Estado Políticas Educacionais e obsessão avaliativa. *Contraponto*, vol. 7, n. 1, p. 11-22, 2007.
- _____. Nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n° 13, p. 13-29, 2009.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. D15, n. 02, p. 3-23, 2002.
- _____. Education for sale! The commodification of everything. In: *King's Annual Education Lecture*, 2004. Disponível em <<http://www.asu.edu/educ/eps/CERU/articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>>. Acesso em 02 de fev. 2013.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BARRIGA, A. D. A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. *Revista de Ciências da Educação*. N. 9, p. 19-30, 2009.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre avaliação estandardizadas: a perda da equidade e a segmentação social. *Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 71-78, 2009.
- DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Avaliação da Educação superior. Avanços e riscos. *Eccos Revista Científica*. Vol 10, Número Especial. Centro Universitário Nove de Julho: São Paulo, 2008, p. 67-93.
- GREK, S. OZGA, J. Governing by numbers? Shaping education through data. *CES Briefing Centre for Educational Sociology*, n. 44, Feb. 2008. Disponível em <www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief044.pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2013.
- LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: Alves M. P. e De Ketele, J. M. (Org.) *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, p. 71-82, 2011.
- LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva Publicações. 1989
- POPKEWITZ, T. S. PISA – numbers, standardizing conduct and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, M. A. et al. (eds). *PISA under examination: changing knowledge, changing tests, changing schools*. Sense Publishers. 2011, p. 31-46.
- ROSE, N. *Powers of Freedom – reframing political thought*. Cambridge University Press, 1999.
- SÁ, V. A (Auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, vol. 17, n° 62, p.87-108, 2009.