

## NA ERA DO DIREITO À EDUCAÇÃO – ARTIFÍCIOS E SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

**Daianny Madalena Costa (PPG UNISINOS)**

daiannycosta@hotmail.com

**Resumo:** Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), uma série de Conferências em diversas áreas foram realizadas. A política Educacional também está balizada por estas influências. Assim, se de um lado contamos com propostas neoliberais em que se acentua a competição e o individualismo, de outro, vêm-se sugestões de uma educação escolar voltada a aprendizagens de convivência, emancipação, cidadania. É possível, portanto, que as avaliações de larga escala possam contribuir para a era do direito à educação?

**Palavras-chave:** Era do direito à educação; Avaliação de larga escala; Política Educacional.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte do projeto de qualificação de Tese que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Rio dos Sinos/RS. Pensar nos artifícios e nos sentidos de uma avaliação de larga escala que favoreça à intensiva do direito é proposta condicionante para nós. Assim, em tempos de contradições entre apologias e reivindicações do direito, ou períodos também de meras medições que tendem a uma competição entre os sistemas de ensino, ou ainda entre as escolas, é oportuno trazer elementos que possibilitem a construção de uma sociedade mais igual e emancipada. No intuito de buscar por um conjunto de conceitos que tecem a era do direito à educação é que lançamos nossa investigação.

Este estudo qualitativo foi elaborado por meio de pesquisa publicadas em artigos, sites, livros, revistas sobre o tema da avaliação como uma política educacional, no contexto brasileiro e as relações existentes entre Estado, neoliberalismo, direitos, democracia e qualidade. Foi a partir da procura de conceitos impreteríveis para a compreensão de como se constrói uma política pública educacional e suas aproximações ao modelo que quer revigorar, ou seja, se a política está sendo pensada e incorporada para atender às prerrogativas da globalização neoliberal tenderá por alguns caminhos considerações a respeito dos direitos e da avaliação de larga escala, se por outro lado, optarem por contribuir para a feitura de uma sociedade mais participativa e democrática, será guiado por outras idéias. Iniciamos também a aproximação com os gestores da CNTE a fim de buscarmos os dados relevantes para a pesquisa. Neste sentido, artifícios e sentidos são elementos da construção humana, que engloba as tensões, os conflitos, os erros e os acertos quando da produção de uma política.

Mais uma vez, o que está em jogo é - para que e para quem servem – as políticas educacionais, neste caso, a avaliação de larga escala. Por isso, para o neoliberalismo o que

falta à educação é o que fez tão bem ao mundo da empresa – a competição, o individualismo e o consumo. E para os que crêem noutro mundo possível, o que falta é a participação dos atores que vivenciam os processos avaliativos e educativos, no sentido de, empoderados, comporem o pilar emancipação. Na era do direito à educação, a avaliação é um instrumento irrefutável para a qualificação das políticas educacionais, quando se dedica ao ato de reflexão sobre a prática escolar, na perspectiva de se refazer e requalificar.

## ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Compreender as políticas educacionais de avaliação de larga escala requer à procura de entendimentos sobre a formação do próprio Estado e a produção da democracia que não estando acabada em si mesma, requer um constante fazer-se e encontra na formulação dos direitos humanos sua principal garantia para um Estado que oportunize a justiça e a igualdade para todos.

As primeiras formas de Estado, surgidas na Terra há cerca de seis mil anos (BELOV, 1988, p. 04), conhecidas pela história e que marcaram o Ocidente, vinculam-se aos desígnios dos Deuses, sejam nas civilizações politeístas ou monoteístas, onde se confundem com o próprio governo/governante. Encharcado de um “espírito” teológico e teocêntrico, o Estado subjugava os destinos dos povos, por força da religião.

Para romper com a naturalização de que o Estado se organizava pela vontade Divina, nos séculos XVII e XVIII, autores propuseram a teoria do contrato social que propunha a criação de um Estado burguês como o “resultado da concórdia geral dos homens e por isso existe no interesse de todos” (ibid, p. 5)

A organização moderna de sociedade defez a lógica da escravidão e da servidão, da submissão aos preceitos do Senhor, fortaleceu a idéia de que homens nascem livres e iguais, capazes de constituírem instituições que ao fim e ao cabo, poderiam levar a uma convivência fraterna, igual e solidária.

A possibilidade de efetivarmos uma sociedade mais horizontal, na construção histórica da humanidade foi (e para muitos ainda é) luta durante boa parte da história ocidental. A condição natural, apregoada no mundo ocidental até o século XVI, ao contrário, do que inaugura o liberalismo, era a própria desigualdade, instaurada desde o nascimento. Esta foi uma ruptura importante, ou seja, da naturalização de que homens nasciam em extratos sociais e em condições imutáveis de escolhas, porque assim, Deus queria, é desestabilizada pela

contradição argüida no modelo liberal, que apostou no fortalecimento do ideal de o natural é que todos nascem livres e iguais.

Assim, saímos do mundo natural das desigualdades para entrar no mundo artificial, no sentido em que é construído por nós, da igualdade. Pois a dignidade dos seres humanos é a mesma para todos, quaisquer que sejam as desigualdades de fato, já que ela repousa, desde então, na liberdade e não mais nos talentos naturais (FERRY, 2007, p. 92).

Interessa-nos, portanto, apreender o sentido do rompimento que o liberalismo produziu frente às principais críticas ao modelo absolutista, onde a Igreja e os Senhores Feudais dominavam a vida na Europa Medieval. A derrocada do absolutismo, fortalecida e protagonizada pela inspiração liberal, acabou por gerar um novo modo de produção: o capitalismo. Do uso da terra e do julgo à Igreja e à Nobreza, os homens passaram à condição de sócios de um mesmo espaço, criaturas de igualdade, guiados pela racionalidade.

Como introduz o próprio John Locke (1983), no final dos 1600, os homens nascem livres, iguais e racionais, garantindo com isto o estado natural, onde o direito à propriedade e à liberdade são os pressupostos básicos para a constituição da individualidade, porém, a igualdade promovida pela condição natural, expressa por Locke consubstancia o princípio de que há possibilidades de “não igualdades”, dados aos aspectos, naturais também, mas impostos pelas condições reais de vida, a partir dos lugares ocupados na sociedade, como, por exemplo, o casamento, a hierarquia nos postos de trabalho, entre outros.

Embora tenha dito [...] que todos os homens são iguais pela natureza, não pretendo supor que entenda eu toda a espécie de igualdade. A idade ou a virtude podem atribuir ao homem justa precedência; a excelência dos dotes e o mérito colocarão outros acima do nível comum; o nascimento pode submeter a alguns e alianças e benefícios a outros, para prestar obediência para àqueles que a merecem pela natureza [...] (ibid, p. 55)

Com isso, os ideais da igualdade e da fraternidade são suplantados. O Estado moderno produz uma nova forma de exploração de alguns sobre outros, a exploração do trabalho assalariado no capitalismo (Belov, 1988, p. 12).

As relações econômicas e sociais se transformam. Do trabalho no campo, passamos à revolução industrial e, com ela, o início do trabalho fabril. A expansão do mercado exige indivíduos minimamente preparados para o sucesso da produção exigido na fábrica. O capitalismo, enquanto um sistema econômico e social, baseado na livre troca de mercadorias se fortalece e expande, promovendo a construção cada vez mais sólida de um Estado que é concebido como sua ferramenta estrutural e que opera economicamente, por meio de impostos e da taxaço do “lucro”. Instaure-se, com isso, o modelo capitalista, sustentado pelo liberalismo, pelo jusnaturalismo e pelo cartesianismo (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 13).

O Estado se organiza e exerce seu poder a partir das instituições que foram criadas para dar conta de sua sustentação. Não é um ente etéreo. Ao contrário, é feito por homens e mulheres que estão inseridos em grupos sociais e que têm suas próprias prioridades.

Esses grupos sociais disputam o poder de Estado e precisam mediar, a partir dele, as contradições existentes entre os diversos e diferentes interesses que estão em jogo. Assim, sua grande tarefa é equilibrar os conflitos existentes, por meio de contratos sociais, priorizando as vontades coletivas reivindicadas.

Mediante as tensões produzidas pelo liberalismo, sua própria contraposição veio a se formar. A crítica ao modelo liberal faz surgir o socialismo e nesse jogo de contraposições eclodi, na primeira metade do século XX, o Estado de Bem Estar Social e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

A reconstrução dos ‘estados nacionais’, sob novos limites geopolíticos, se dava em meio a profundas mudanças na divisão internacional do trabalho no capitalismo mundial. União Soviética e Estados Unidos disputavam poderes, assim com se esforçavam para tornar hegemônico seus modos distintos de produção da sociedade. O estado de bem-estar-social se consolidava e aperfeiçoava, realizando também objetivos de lutas da classe trabalhadora em diversos países [...] (MELO, 2004, p. 42-3).

Juntamente com as crises vividas pelo capitalismo a proposta de um Estado que regule a vida econômica e social, foi tema de embate. Destacamos dois autores que contribuíram imensamente para este momento – Keynes e Hayek.

Para Keynes a função principal do Estado estava na regulação, para garantir os elementos básicos do capitalismo, que são, em última instância, a propriedade, o pleno uso dos bens individuais e a liberdade para realizar suas atividades. O Estado de Bem Estar Social, implantado, principalmente nos países desenvolvidos, após a crise de 1929, cumpriria este legado.

A crise de 1929 demonstrou os limites finais dos sistemas de regulação econômica **baseado no mercado** e introduziu novas regras de condução da vida econômica sob intervenção crescente do **Estado**. Esta intervenção começou a ser uma obrigação do Estado de Bem-estar. (SANTOS, 2004, p. 96). [Grifos nossos]

Friedrich August von Hayek realiza um grande manifesto, praticamente anti-keynesiano – Caminho da Servidão. Propõe que o mercado se auto-regule, afirmando que a mercadoria vale o quanto o indivíduo se dispõe a pagar por ela (MELO, 2004, p. 43). O autor traz também a crítica ao socialismo, apregoando-o como irrealizável (ibid, p. 48) enfatizando que os termos “social” e “justiça” não passam de uma fraude semântica (p. 49).

Só o sistema de livre concorrência, regulado pelo sistema de preços, baseado na ordem espontânea dos mercados livres no capitalismo, fundamentado também nas escalas parciais de valores dos indivíduos, é que realizaria as ‘condições materiais e objetivos ideais’ para a sociedade (Ibid, 2004, p. 46).

As propostas do europeu Hayek encontrarão pouco mais tarde guarida e conseqüente aprimoramento no americano Milton Friedman, que traduz o pensamento econômico neoliberal para uma linguagem simples e acessível e será amplamente veiculada pela mídia, ganhando, com isso, capilaridade.

Santos, T. (2004), afirma a idéia de que a “nova” nomenclatura “neoliberalismo” não passa da forma mais autêntica do liberalismo (p. 34), por isso, quando nos reportamos ao neoliberalismo estamos concebendo-o da forma mais autêntica e original do seu surgimento, que fora produzido pelos decorrentes tencionamentos sofridos ao longo do tempo.

Isso ocorre em grande parte, porque após a derrocada do Estado de Bem-Estar, o apogeu do liberalismo aconteceu a partir da minimização do Estado, principalmente no que se referem às suas obrigações quanto às políticas sociais, como, por exemplo, à educação, às políticas compensatórias de proteção ao desemprego, enfim, aqueles direitos que estavam assegurados aos cidadãos e que no decorrer dos anos 70, passaram a ser combatidos, retornando a forma mais original do ideário liberal.

## O FAZER DEMOCRACIA – EMPODERAMENTO E CONTROLE SOCIAL

Entendemos como fundamental, num primeiro momento, refletirmos um pouco sobre o conceito de democracia, não no sentido de nos fecharmos em torno de um pensamento único e terminado, até porque seria contraditório com tudo o que nos comprometemos. Refletir, por isso, na intenção de articularmos algumas idéias que representam uma democracia que ajude a fortalecer a construção de uma sociedade que contribua para a era do direito e para o controle social.

O Estado democrático inaugurado com o liberalismo produziu profundos paradoxos, frutos de seu inacabamento. Assim, a democracia liberal, originária do pensamento moderno sofre suas crises a partir das suas contradições, sendo tencionado a superá-las. Em última instância esse é o método que vem construindo as mudanças experimentadas pela humanidade.

É óbvio que a democracia está em construção, e o poder é cotidianamente um instrumento disputadíssimo. Reiteramos, a partir de Bobbio (1986), que “para o regime democrático, o estar em transformação é seu estado natural: a democracia é dinâmica, o despotismo é estático e sempre igual a si mesmo” (p. 09). Buscar um Estado democrático é nos compreendermos em constantes transformações, portanto, inacabados, e também em permanente negação a um Estado despótico e autoritário.

Boaventura de Sousa Santos (2001 b) aponta para uma “teoria democrática pós-moderna” (276), ou seja, para uma democracia que alargue e aprofunde o campo político por meio da participação que se caracteriza em “relações de autoridade partilhada” (p. 271) nos quatro espaços estruturais de nossa sociedade – espaço de cidadania (o espaço político segundo a teoria liberal), espaço doméstico, espaço de produção e o espaço mundial – buscando, desta forma, a participação política vista como o devir da democracia.

Após o aumento significativo do número de eleitores a partir da conquista das mulheres do direito de votar, a redução da idade mínima, o fim do voto vinculado à renda e aos alfabetizados, Bobbio (1986) se ocupa em reconhecer o avanço ou não da democracia que não se traduz unicamente pelo puro aumento do número de eleitores, mas o exercício deste direito em vários âmbitos do poder, é isto que caracteriza o aumento da democracia (p. 56), isto é participação.

Nesta dimensão de buscar uma democracia que responda aos interesses coletivos é que trazemos a contribuição de Shor e Freire (1986) quando dialogavam sobre o entendimento do conceito de empoderamento. Tratavam naquele momento sobre as aprendizagens realizadas na escola que levassem ao empoderamento, acreditando que não bastava, ao final do ano letivo, os alunos sentirem-se mais críticos, com melhor compreensão do mundo se isto não gerasse mudanças e qualidade de vida, não só para si, mas para todos. Este é o sentido do empoderamento, se somos seres de interdependência, unos e diversos, nosso empoderamento também não poderá acontecer somente a nós, enquanto indivíduos. Ao contrário, só seremos empoderados se nos comprometermos com a luta do outro, que pelo fato da nossa interdependência é de todos.

É necessário, portanto, que o empoderamento se efetive, não apenas individualmente, mas além, coletivamente, para que ocorram, de fato, transformações sociais. Empoderamento, democracia e participação acontecem no propósito de realizar oportunidades de uma vida mais igual para todos. Isto significa que se constituem enquanto possibilidades que emergem como direito da comunidade numa perspectiva de compromisso humanizador existente entre homens e mulheres que constroem a viabilidade de um Estado forjado pela emancipação social.

## A ERA DO DIREITO (À EDUCAÇÃO)

Em épocas de exclusão e barbárie os direitos humanos são ainda mais propagados. Assim foi com seu início, pós Revolução Francesa e com sua intensificação na Declaração

Universal dos Direitos Humanos (1948), após período da grande guerra mundial. A era do direito à educação, por semelhança, acontece num momento em que grande parte da população está à margem de sua atribuição básica.

Nunca se falou tanto em direitos humanos. Porém, é prudente que reconheçamos o quanto já houve de avanço ao longo de seu processo histórico, por isso, vários autores denominam a existência dos direitos humanos em três gerações. A primeira, fruto da declaração realizada com base nas teorias do século XVIII europeu (Boto, 2005) nascida com o estado liberal, tratou de um conjunto de direitos individuais e uma separação entre *Estado* e *não-Estado*, (Rolim, 1998).

A segunda geração emerge enquanto ampliação de direitos. A criação de associações, partidos políticos, agrega direitos coletivos. A consolidação de uma democracia que se fortaleceria a partir da origem destes grupos que tenderiam a incidir e controlar o poder de Estado, fortalecendo-o, são notáveis (ibid).

A terceira geração consolidada na Declaração Universal de 1948, avança mais ainda. Passando a contar com a proteção jurídica dos direitos já promulgados até aqui (Boto, 2005) da qual destacamos seu artigo 26:

Toda a pessoa tem direito à educação (...). A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz ([www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/onu1.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/onu1.htm)).

Esta declaração fez eclodir uma série de conferências sobre várias temáticas. Especificamente sobre a Educação tivemos em Bombaim (1952); no Cairo (1954); em Lima (1956), em Jomtien (1990) e, por último em Dakar (2000). Cabe ressaltar que o termo *direito* não é inserido nas declarações sobre Educação, pois é vista como uma oportunidade que as pessoas podem usufruir (Torres, 2001).

Neste movimento histórico, sempre dialético, as Conferências Mundiais sobre as Políticas Educacionais e seus vínculos ao Banco Mundial marcaram, principalmente, em Jomtien - “Educação para Todos”, e posteriormente em Dakar, uma profunda contradição entre as propostas construídas por dezenas de países e as regras do Banco.

Em Jomtien (1990) se colocou a educação em pauta mundial, pois as estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no Planeta. “Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação de necessidades básicas de aprendizagem – para a

população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica” (ibid, p. 8).

A Conferência Educação para Todos, assinada pelos 155 países que estiveram presentes, trouxeram-nos dezoito indicadores para avaliar a década da “Educação para Todos”, expressos, em síntese, da seguinte forma: ampliação da matrícula para o grupo entre 3 e 5 anos; aumento da taxa bruta para alunos novos na primeira série; taxa PIB por aluno; número de professores que possuem título acadêmico; número de alunos por professor; taxa de repetência; taxa de sobrevivência na quinta série; taxa de alfabetização das pessoas entre 15 e 24 anos; paridade entre os sexos.<sup>1</sup>

Como se isso não bastasse, no relatório para a UNESCO, organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como relatório Jacques Delors, foram apontados quatro pilares para a educação:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humana; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (2001, p. 89-90). [grifos do autor]

Em Dakar, 2000, a última Conferência de Educação teve como proposta, a realização de um balanço a partir do acompanhamento sobre as propostas feitas em Jomtien e os alcances ao longo da década. Em que pese às diferenças entre os países envolvidos, que assinaram o acordo, algumas conclusões são possíveis de acordo com Torres, 2001, dos quais destacamos: contribuição para a expansão de um importante movimento que favorece a inovação e experimentação da educação básica; ênfase na educação de meninas e mulheres; encolhimento da Educação para Todos, pois houve um reforço ao conservadorismo ao invés da transformação; a erradicação do analfabetismo foi adiada no mundo (daqui a 15 anos voltaremos a conferir as estatísticas); o aumento da obrigatoriedade está longe de poder ser cumprido.

Citamos Jomtien como um marco progressista na construção de políticas públicas educacionais, na medida em que reivindicou o direito à educação, para todos. A tarefa, que fica para os países é organizarem-se e adequarem-se o melhor possível à educação que leve em conta a construção do cidadão – cidadã.

---

<sup>1</sup> Esses indicadores apresentados em Jomtien foram retirados do livro TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre : ARTMED. 2001.



Se as metas de Jomtien forem alcançadas (...) pressupõe um novo projeto para o nosso futuro comum. Exige uma fé renovada no sistema das Nações Unidas e um novo compromisso renovado com o desarmamento. Significa entender que a pobreza, a ignorância e a marginalização são as fontes da violência, do extermínio e do conflito. Supõe um novo sonho (TORRES, 2001, p. 7).

Ser signatário de uma Conferência é anunciar publicamente que para além de concordar com sua decisão, irá realizar todos os esforços possíveis para sua concretização. Cabe, com isto, recordar a Constituição Brasileira de 1988 (Constituição Cidadã) em seu art. 25, que dispõe: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Oito anos depois da implantação da Constituição Federativa do Brasil, o Congresso Nacional entregou à população brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB, conhecida como Lei Darcy ribeiro, 9394/1996, que traz em seu Título III, um conjunto de artigos que dizem do direito à Educação e do dever do Estado, por exemplo, em oferecer obrigatoriamente o ensino fundamental a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso em idade apropriada; atender crianças na educação Infantil; jovens e adultos; desenvolver programas complementares e padrões mínimos de qualidade, entre outros.

A discussão referente ao direito, remete-nos a Bobbio (1992), que o percebe como um produto histórico, servindo para a constante reflexão em torno do devir e da superação do modelo desumano que é produzido diariamente em nossa sociedade.

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. Não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz apologia da era dos direitos, e aquela que denuncia a massa dos ‘sem-direitos’. Mas os direitos que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados) (BOBBIO, 1992, p. 10).

Quais políticas, portanto, são necessárias para tal execução? Algumas perguntas sobre o direito, para que possamos compreender os processos e não pensá-los como somente uma produção de falácias e meramente inscritos em documentos enfadonhos e sem alcance. Por isso, compreendemos que “o problema do direito não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político” (BOBBIO, p. 25, 1992) já que o problema é como desfrutá-lo, promovê-lo, protegê-lo, defendê-lo.

A interpretação de Bobbio nos remete a crer que os direitos são utilizados muitas vezes como pura apologia, quando em hipótese alguma se vêem condições mínimas para que ele

seja reconhecido e garantido. Lembremo-nos, por exemplo, quando da invasão dos Estados Unidos ao Iraque, uma das justificativas era de que os direitos necessitavam ser afiançados.

Daí, não basta reconhecermos a educação como um direito a todos e todas, como nos apresenta Brandão (1995) “afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual” (p. 97). Temos que reconhecer que vivemos numa sociedade desigual; essa é premissa básica para começarmos a dialogar e produzirmos transformações.

Assim, a era do direito à educação, para não ser puro devaneio que não se sabe nem como conquistá-lo, justifica-se pela denúncia de sua inexistência, reiterando que a esmagadora maioria da população ainda não tem. Ou seja, estamos num momento em que à garantia dos direitos se dá ao reivindicá-lo, não prometê-lo ou dizê-lo abonado, mas delatando sua não existência, na contradição de seus textos e lutar para que aconteçam de fato. Neste sentido, a conquista de uma declaração é imprescindível, pois a partir disso, é possível que se contraponha a sua falta, no sentido de pelear e cobrar a favor de políticas que efetivamente lhes avalize.

## AValiação DE LARGA ESCALA

A crítica instaurada no seio da sociedade capitalista em relação à péssima qualidade da educação escolar, frente aos problemas relativos aos baixos níveis de aprendizagem, dimensiona o descontentamento generalizado com esta instituição. Prova disso, são os constantes ataques realizados pela mídia que precisam, em nome do neoliberalismo, deflagrar a ineficiência do sistema educacional. Com isto, juntamente à intenção de verificar a incapacidade da escola pública (leia-se Estado) em cumprir sua tarefa básica, os índices de evasão, repetência, analfabetismo entre outros, demonstram que a escola não consegue servir nem ao menos para garantir sua função mais primária, ou seja, ensinar as letras e os números.

É provável que o termo avaliação seja um dos mais polêmicos para a educação, pois, decididamente, engendra visões de mundo e postura política, confirmando sua dimensão ideológica e de disputa ao longo da história educacional. Afonso (2005) reflete sobre uma sociologia das políticas avaliativas e constrói o argumento de que “nas escolas, enquanto contexto meso-político, as decisões em torno dos processos avaliativos são também, com frequência, o resultado de jogos de poder e de processos de negociação” (p. 20).

Os Sistemas de Avaliação – estandardizados - criados após 1980 cumprem a tarefa de divulgar para a sociedade civil os níveis de desenvolvimento e qualidade da educação.

Marcela Gajardo e Jeffrey Puryear (in BONEMY, 1997) co-diretoras do PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa da América latina e do Caribe) expõem que estes instrumentos de avaliação publicizam aos pais, professores, empresários, mídia e demais atores sociais, a situação atual da educação escolar, bem como onde e quem são as melhores instituições de ensino.

Com isto, é possível que se incremente a qualidade educacional, assim, quanto mais à comunidade conhecer a efetiva produção escolar, mais poderá se comprometer com sua melhoria, contribuindo para a aprendizagem de seus conteúdos. Porém, a utilização competitiva que dá fim aos resultados conquistados após as avaliações e divulgados pelos órgãos responsáveis por sua realização, balizam os procedimentos posteriores a ela, dando conseqüência às diversas opiniões sobre a educação e à regulação pelo mercado.

Mello (2004) ao analisar o Relatório Mundial de 1997 (RDM) verificou que o mesmo imprime o estímulo à competição entre os serviços de educação escolar, daí a importância da realização das avaliações.

Medir para concorrer, para rivalizar. Este ao fim e ao cabo é o ideal preconizado pelo neoliberalismo e que passa a ser imposto por meio dos seus organismos. Disso resultará a excelência e a credibilidade da educação escolar, que formará cada vez sujeitos mais competitivos.

Neste sentido, o estudo feito por Bonamino (2002) contribui imensamente para a compreensão das políticas de avaliação de larga escala, iniciando com abrangência dos antecedentes internacionais que deram origem à massificação deste projeto educacional. Investiga os processos ocorridos nos países industrializados (Estados Unidos, Grã-Bretanha e França) que protagonizaram o desenvolvimento de *surveys* educacionais empregados por estas nações, no apogeu do Estado de Bem-Estar social, vivido no pós-guerra.

Em que pese às diferenças ideológicas que orientaram a utilização destas investigações por estes países, a busca originária era equacionar as desigualdades educacionais por meio dos trabalhos desenvolvidos após os *surveys*. A autora contextualiza as principais abordagens que forjaram a política educacional do Estado de Providência, ou seja, a Sociologia das desigualdades, a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a Teoria da Reprodução, que buscaram a compreensão das desigualdades educacionais que marcavam a vida escolar nos sistemas educacionais elencados.

Apoiados nos dados fornecidos pelas pesquisas de levantamento, a sociologia das desigualdades educacionais, sob inspiração funcionalista, as teorias da reprodução e a NSE, sob inspiração marxista, foram solidárias no reconhecimento de que as desigualdades no desempenho escolar não incidem de maneira aleatória em relação a

origem sociocultural dos alunos, atingindo de forma maciça, as crianças dos meios populares (ibid, p. 33).

A avaliação guarda possibilidades efetivas para que seja viável a qualificação. É necessário, por isso, clareza com o que se quer dela. Assim será possível realizar uma investigação avaliativa e traçar um processo de fazeres que contribuam para o alcance daquilo que efetivamente precisa ser melhorado.

Franco (2004) acredita que a avaliação de larga escala, não como *aferição*, mas como uma *relação complexa de diversos construtos* (p. 46), diferenciando, posteriormente, “medidas cognitivas e medidas contextuais” (p. 49), estando em sintonia com a política educacional, é uma medida importantíssima na direção da qualificação do sistema de ensino.

Apple, ao estudar o método de avaliação realizado com os professores, aponta seu caráter muito mais punitivo que sugestivo, quanto aos tipos de práticas que poderiam ser adotadas para melhorar as questões pedagógicas que envolvem o ensino. Assim, parece-nos que uma avaliação voltada para o controle, também exclui o compromisso com a qualidade, fortalecendo a lógica da aferição a partir da banalização dos números, notas, porcentagens e intensificando a competição.

Garantir um Sistema Público mais eficiente, na linguagem neoliberal, é reduzir custos. Afinal, ninguém duvida que as reprovações sejam aplicações ineficientes. De acordo com o Relatório da CEPAL (2000), foi registrado um salto significativo, quanto ao ingresso de estudantes nas escolas de ensino primário, na década de 90, nos países latino-americanos, porém, a reprovação ainda demonstra a má gestão, a péssima aplicação financeira e a ineficiência da escola.

Mais uma vez, o que está em jogo é ‘o para que e para quem servem’, neste caso, a avaliação. Por isso, para o neoliberalismo o que falta à educação é o que fez tão bem ao mundo da empresa – a competição (Gentili, 1998). E para os que crêem noutro mundo possível, o que falta é a participação dos atores que vivenciam os processos avaliativos e educativos, no sentido de, empoderados, comporem o pilar emancipação.

A avaliação, por isso, é um instrumento irrefutável para a qualificação das políticas educacionais, quando se dedica ao ato de reflexão sobre a prática escolar, na perspectiva de se refazer e requalificar. Isabel Alarcão (2007) aponta como função dos processos avaliativos, a realização de uma autocrítica e a partir daí, tomar decisões que resultem em novos fazeres, no sentido de aproximações ao objetivo inicial.

Moacir Gadotti (2000) usa uma metáfora interessante “ao puxar um fio, se acaba descobrindo uma malha complexa” (p. 87). Vamos desfazer a malha “contexto educacional”,

quais os nós? Onde corre mais solta? Quem nos ajuda a desmalhar melhor e, por isso, é mais fácil desfazer a malha e puxar os fios?

De fato, o construto democrático se faz ao puxar o fio e desfazer a malha. É uma construção que se dá numa relação. Perceber os nós e refletir com o outro sobre eles, como desfazê-los faz parte da construção democrática. Portanto, a aprendizagem para todos só corre dentro de uma democracia que reconheça o outro e suas diferenças e que com elas se possam ir tecendo saberes e conhecimentos.

Afonso (2005) se debruça ao estudo das políticas contemporâneas da educação, enfatizando os meandros da avaliação educacional, a partir de uma análise essencialmente sociológica, enfocando nos testes estandardizados, utilizados pelos Estados Unidos e que servem de modelo para muitos países, seu foco de análise. A partir daí, emprega três conceitos de avaliação – normativa, criterial e formativa.

A avaliação normativa parece ser a modalidade mais adequada quanto a competição e a comparação entre melhores e piores se tornam os valores fundamentais da educação. Medida a partir dos testes que se baseiam na correspondência a determinado padrão de desempenho estabelecido por critérios externos, atribuindo, geralmente, à origem social de estudante, seu grau de inteligência e conseqüentemente seu sucesso escolar. O que verificamos nesta modalidade é a dimensão de olhar o indivíduo sempre em relação ao outro (ibid).

Se é necessário que a avaliação educacional sirva “ao propósito de contribuir para a formulação de juízos equilibrados e para a tomada de decisões que incidirão diretamente sobre o aperfeiçoamento do processo” (Fonseca et alli, 2008, p. 33) de fato, a avaliação normativa está mais favorável para uma política regulada pelo mercado, do que para o fomento da participação e do empoderamento.

Já a avaliação criterial leva em conta muito mais as condições e os progressos daquele sujeito em relação a si mesmo, do que em comparação com os outros. Intensificando a transmissão do conhecimento e a aprendizagem mínima dos conteúdos necessários para o mundo do trabalho. Este modelo redimensiona o papel do Estado, tornando-o mais regulador do que quando do Estado Mínimo, mas por contar com a contribuição de empresários e da mídia, por exemplo, na definição das políticas educacionais, tornam-se um Estado-Avaliador (Afonso, 1999).

Vale observar que o estudo realizado por Afonso tem como objeto as avaliações estandardizadas aplicadas em alguns países desenvolvidos, que às vezes são fruto do baixo rendimento em exames internacionais prestados por estes países. E como o público só é bom

quando controlado rigorosamente pela lógica do mercado – do privado (Apple, 1999), elas assim foram orientadas.

A avaliação criterial, por admitir um maior controle por parte do Estado, carrega um perfil de *quase-mercado*, pois surge com a proposição de, a partir dela, serem implantadas políticas originariamente empregadas em instituições privadas, para garantirem as melhorias necessárias (Santos, L. 2002).

Souza e Oliveira (2003) destacam o papel do Estado e sua noção de quase-mercado que fundamenta as “novas” políticas educacionais na perspectiva de responder as demandas surgidas com a tecnologia que requer um “novo” trabalhador e, conseqüentemente uma “nova” escola.

Descrevem seu objetivo principal na análise da avaliação do sistema educacional nas últimas duas décadas que possuem em seu escopo a qualidade que serve à naturalização da desigualdade e da competição fortalecendo um neodarwinismo social com predominância dos setores privados e de livre-mercado.

Ainda para Afonso (2005) há a avaliação formativa, que pode ser similar à avaliação criterial, quando beneficia aos alunos das classes mais favorecidas que retiram mais vantagens dos incrementos pedagógicos mais atuais em detrimento dos estudantes das classes populares, porém, de acordo com o autor, traz também a possibilidade de ruptura, pois o foco deste processo avaliativo é compreender onde estão os estrangulamentos de por que não ocorrem as aprendizagens, e isto, pode significar uma busca para sanear os problemas que dão origem aos problemas do ensino.

Trazendo novamente Almerindo Janela Afonso (ibid) que aponta para uma avaliação possivelmente emancipatória. “Um novo ponto de chegada, que não é mais, afinal, do que um outro ponto de partida para refletir a problemática da avaliação pedagógica...” (p. 125) Uma avaliação estruturada na base de relações de reciprocidade, de autonomia, de democracia. Esta nos parece a avaliação necessária na era da reivindicação do direito.

## POSSIBILIDADES DE UMA CONCLUSÃO

Uma sociedade democrática é aquela que se apropria do direito de participar do poder político e social e constrói efetivamente um Estado do qual ela se sente parte. Retomando a idéia apresentada por Bobbio (1986) que só haverá aumento da democracia quando homens e mulheres exercerem seu poder de eleitores – cidadãos, cidadãs – por meio da participação, do controle popular.

Nesta argumentação, portanto, apontamos para a existência de um Estado efetivamente democrático, quando estiver balizado pelo controle social. Para isto, será necessário que a sociedade civil também seja democrática, ou seja, só participará se compreender que a democracia é fundamental para qualificarmos a nossa própria vida em comunidade.

A era do direito à educação, portanto, é um mecanismo importante na conquista de uma educação de qualidade e voltado à emancipação. Para isto, o empoderamento e controle social, por meio da participação compõem um pilar imprescindível na denúncia das situações de exclusão, possibilitando ao Estado um redimensionamento quanto às suas atribuições.

A avaliação guarda possibilidades efetivas para que seja viável à qualificação. É necessário, por isso, clareza com o que se quer dela. Assim será possível realizar uma investigação avaliativa e traçar um processo de fazeres que contribuam para o alcance daquilo que efetivamente precisa ser melhorado.

## REFERÊNCIAS

Constituição Federal do Brasil, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, nº 9394/1996.

Relatório CEPAL, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

\_\_\_\_\_. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, nº 69, dez./99, p. 139- 164.

APPLE, Michael W. Se avaliar o professor é a resposta. Qual é a pergunta? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (orgs). Desmestificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 67-79. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de nossa época).

BELOV, G. Que é o Estado? Moscou: Progresso, 1988.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BOMENY, Helena (Org.) Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

BONAMINO, Alicia Catalano de. Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. (Coleção Educação e Sociedade).

BOTO, Carlota. A Educação escolar como Direito Humano de três gerações: identidades e universalismos. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, nº 92, Especial, Outubro, 2005, p. 777-789.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, v.20).

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FERRY, Luc. *Aprender a viver*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FONSECA, Marília, O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia De.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo : Cortez Editora, 1996.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia (orgs). *Avaliação da Educação Básica*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004, p. 45-63.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia; diálogo e conflito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 2000.

GENTILI, Pablo A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores)

MELO, Adriana Almeida sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

ROLIM, Marcos. *Atualidade dos Direitos Humanos*. In: VIOLA, Sólton Eduardo Annes; RITTER, Paulo. (orgs.). *Cidadania e Qualidade de Vida*. Canoas/RS: RML Gráfica, 1998, p. 17-26.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB)*. *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 23, nº 80, set./2002, p. 346-367.

SANTOS, Theotonio dos. *Do terror à esperança: auge e declínio do neoliberalismo*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 b.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia*; O cotidiano do professor. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1986.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do estado no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Sandra Zákia Lian & OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol. 24, nº 84, set./2003, p. 873-895.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED. 2001.

[www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/onu1.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/onu1.htm)