

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E QUASE- MERCADO: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO

Renata Porcher Scherer¹

Éderson da Cruz²

Resumo: Este artigo teve como objetivo refletir sobre as políticas de avaliação em larga escala no Brasil a partir de uma entrevista concedida ao grupo RBS pelo economista Gustavo Loschpe, relacionada à campanha “A Educação precisa de respostas”. Os resultados dessa reflexão possibilitam apontar algumas lacunas que reforçam a existência de uma lógica de quase-mercado na educação: (1) As políticas de avaliação de larga-escala aparecem como resposta para os problemas educacionais, e de forma mais incipiente, como ferramenta que pode apontar caminhos para sanar esses problemas. Tais políticas possuem uma forte ligação com interesses internacionais, e estão inseridas dentro da lógica neoliberal; (2) A qualidade na educação parece ser medida apenas por colocações em *rankings* internacionais, e não pela prática diária docente realizada nas escolas; (3) A culpa pelos baixos índices nas avaliações parecem estar centralizadas na escola e na figura do professor.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; quase-mercado; políticas de avaliação; educação.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA Y CASI-MERCADO: PROBLEMATIZANDO ESA CONEXIÓN

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo reflexionar sobre las políticas de evaluación en gran escala en Brasil a partir de una entrevista concedida al grupo RBS por el economista Gustavo Loschpe con respecto a la campaña “la educación necesita respuestas”. Los resultados de la investigación posibilitan señalar algunos vacíos que refuerzan la existencia de una lógica de casi-mercado en la educación: (1) Las políticas de evaluación de gran escala se presentan como respuesta a los problemas educativos y de forma más incipiente como herramienta que pueden apuntar caminos para remediar estos problemas, esas políticas tienen una fuerte conexión con los intereses internacionales y se insertan en la lógica neoliberal; (2) La calidad en la educación parece ser medida solamente por las colocaciones en los rankings internacionales y no por la práctica docente cotidiana realizada en las escuelas; (3) La culpa por las bajas tasas en las evaluaciones aparecen centradas en la escuela y en el maestro.

Palabras clave: evaluaciones en gran escala; casi-mercado; políticas de evaluación; educación.

INTRODUÇÃO

¹ Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil (2015). Bolsista de Doutorado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.

² Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil (2015). Bolsista de Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

“É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que finalmente é o solo não ousa dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco” (FOUCAULT, 2003, p. 230). Iniciamos a escrita deste artigo com o pensamento de Foucault (2003, p. 230), pois é importante que o leitor compreenda que são os conflitos, tensões e angústias que nos atravessam como professores de escolas públicas e pesquisadores que permitem realizar a problematização que desejamos neste texto.³ Desejamos refletir com relação à materialização das políticas de avaliação em larga escala, sua função, finalidade e seu caráter excludente quando pensamos na extensão territorial brasileira, com suas particularidades e singularidades que abrangem a história da educação em cada região. Tal reflexão, que inicia as problematizações desenvolvidas no presente texto, foi motivada a partir de discussões e tensionamentos acerca do caráter das políticas públicas para a Educação Básica, realizadas em atividades desenvolvidas num Programa de Pós-Graduação em Educação da região Sul do Brasil.

As políticas voltadas para a Educação no Brasil, hoje, têm apontado a necessidade de investir na qualidade dessa educação, e uma das estratégias para o levantamento das prioridades nesses investimentos tem sido a avaliação em larga escala. Para Souza e Oliveira (2003), esse tipo de avaliação encerra duas potencialidades bastante funcionais: a primeira é que ela se torna peça central nos mecanismos de controle; a segunda, é que essa prática induz a procedimentos competitivos, incentivando a produção de *rankings*, desrespeitando as diferenças culturais de cada escola, bem como os diferentes processos de aprendizagem.

Uma das justificativas mais utilizadas pelos defensores da avaliação em larga escala seria o de uma suposta garantia de que através de índices oriundos dessas avaliações, tais como o IDEB,⁴ poderiam ser tomadas medidas para garantir a “qualidade da educação para todos”. Porém, como nos ajuda a refletir Souza e Oliveira (2003, p. 881),

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação,

³ Este artigo surgiu a partir das discussões e reflexões acerca das relações entre políticas públicas de avaliação e currículo no âmbito da educação nacional, na atividade acadêmica *Seminário Políticas Educacionais do Brasil*, ligada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/ RS.

⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas responsabilizando-as, em última instância pelo sucesso ou fracasso escolar.

Percebe-se nas políticas de avaliação em larga escala muito mais interesse em atividades como controle e estímulo à competitividade do que meramente melhorar a qualidade do ensino. Por isso, gostaríamos de discutir esse texto a partir da articulação de duas questões-chave, inspiradas em Apple (2011): (1) De quem são essas políticas? (2) Quem ganhará com elas?

Finalmente, pretendemos refletir acerca de algumas colocações feitas pelo economista Gustavo Loschpe⁵ sobre a qualidade da educação no Brasil, concedida ao Grupo RBS⁶, na campanha “A Educação precisa de respostas”, veiculada pelo mesmo grupo. Os procedimentos metodológicos empregados para articular a presente discussão foram a análise documental (no caso, de teóricos que discutem as políticas de avaliação), e análise de uma entrevista concedida pelo então economista Gustavo Loschpe. Escolhemos tal entrevista pelo fato de que, no período em que ela fora concedida, o Grupo RBS fomentava discussões sobre o que seria uma “educação de qualidade”, e elegeu como “especialista” para discutir tal qualidade um economista, o que a nosso ver, evidencia o caráter avaliativo dessa discussão, e articula tais “escolhas” ao contexto das políticas de avaliação em larga escala.

Políticas de avaliação em larga escala: uma breve contextualização

Segundo Silva (2002, p. 88), as políticas educacionais são deliberadas pelos gestores do Banco Mundial, as equipes do Ministério da Economia, do Planejamento, da Educação e dos Bancos Centrais dos governos nacionais, apesar de movimentos de resistência de entidades civis. Como consequência, surgem e se naturalizam discursos que relacionam a competição entre as escolas ao melhoramento da eficiência escolar. Assim,

⁵ Convém mencionar que as únicas informações biográficas, profissionais e de formação de Gustavo Loschpe foram encontradas em http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Loschpe. Acesso em 29 mai. 2013.

⁶ Empresa de comunicação multimídia afiliada à Rede Globo. Para maiores informações, vide <http://www.gruporbs.com.br/> acesso em: 06 mai, 2014.

[...] esse raciocínio linear e mecanicista encobre e mascara as diferenças e desigualdades de classes, obscurece as relações de conflitos e as forças político-econômicas que interagem na elaboração, nas decisões e na operacionalização das políticas educacionais. (op. cit.)

Também Peroni (2003, p. 110) mostra que existe uma condição para que haja investimentos para a educação, liberados pelo Banco Mundial: não há empréstimo se o candidato ao financiamento não tiver implementado algum “componente de avaliação”; dessa forma, justifica-se uma máxima ilusória de que onde há dinheiro há qualidade na educação. Ainda segundo Peroni (op. cit.), o MEC⁷ iniciou seus estudos sobre avaliação educacional a partir da década de 1980, estimulado por essas agências internacionais: “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional visando a verificar a efetividade das ações geradas nos projetos.” Com isso, entendemos a lógica que impera em avaliações, tais como a Prova Brasil, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que abrangem desde a educação básica até a universidade.

Percebe-se que ao invés de serem estimuladas a buscar a qualidade nos processos de aprendizagem, as instituições têm se tornado reféns de uma lógica à qual Canosa (2010) denomina *quase mercado*: mecanismo orientado pelos princípios de: (1) existência de uma rede escolar diversificada com implementação de sistemas de financiamento centrados na demanda; (2) presença do setor privado na gestão, provisão e avaliação da oferta educativa; (3) generalização de mecanismos de autonomia dos centros educativos; (4) gestão de matrículas. “Cabe dizer que estes princípios orientadores da introdução das lógicas de mercado na definição dos regimes escolares tomam efetivamente a forma de “quase mercados”. (CANOSA, 2010, p. 1159, tradução nossa)

A lógica do quase mercado tem impulsionado a educação brasileira, e tem contribuído para o aumento das desigualdades sociais especialmente, na América Latina e no Caribe (GENTILI, 2009). Nesse sistema, a lógica da competitividade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875) é estimulada pelo processo de avaliação em larga escala que, ao invés de contribuir para a qualificação dos processos de ensino, torna mais evidentes as

⁷ Ministério da Educação e Cultura

inconsistências dessa própria avaliação quando assume caráter denunciativo, pondo em destaque a “qualidade da educação” das escolas através de rankeamentos que pressionam as instituições a competirem entre si (Souza e Oliveira, 2003, p. 875). Para os autores (op. cit.), os efeitos da política de avaliação em larga escala são apenas dois: (1) Constitui-se meio de controle que transforma a ação da escola em produto, não considerando o processo de ensino e aprendizagem. (2) Legítima e estimula a competitividade tanto entre estabelecimentos de ensino, como entre os próprios sujeitos da educação.

Não pretendemos, com essa reflexão, desconsiderar a importância que políticas de avaliação educacional possuem para repensar os processos educativos, mas questionar os fins pelos quais essas políticas foram “criadas” e são mantidas no Brasil. Pesquisando a avaliação do sistema de ensino brasileiro ao longo de mais de 30 anos, Peroni (2003, p.10) mostra que a determinação desses processos avaliativos praticamente desconsidera os sujeitos dessa mesma educação, suas peculiaridades e seus regionalismos; na década de 1990, por exemplo, essa avaliação foi terceirizada para a Fundação Carlos Chagas, cujos princípios de elaboração seguiram as orientações do Banco Mundial (op. cit.).

Enquanto a lógica das políticas de avaliação for entendida como a resposta para os problemas da educação, e não como uma ferramenta que pode apontar caminhos para sanar problemas no ensino por vezes tão básicos, continuaremos à mercê de interesses internacionais e inseridos no vicioso sistema neoliberal, que não forma para a cidadania (ainda que em sua forma mais genérica), mas apenas para o consumo.

A lógica de quase-mercado e a promoção de uma educação vazia

Em nossas observações sobre a avaliação em larga escala, não pretendemos afirmar que ela não seja importante para a qualificação do processo de ensino; no entanto, a lógica de quase-mercado, decorrente desses processos avaliativos tem tornado a qualificação da educação vazia, o que na prática desvaloriza os sujeitos, colocando-os num cenário que supervaloriza o consumo e esmaece o conhecimento.

Consideramos uma utopia, acreditar que sistemas de avaliação padronizados e diretrizes curriculares unificantes sejam a solução para qualificar os processos educativos.

Este efeito, provocado pelas políticas de avaliação em larga escala, poderá acabar prejudicando justamente escolas que já sofrem com variáveis que não são consideradas por tais políticas tais como: grau de instrução familiar, nível socioeconômico, localização geográfica, entre outros. Como Apple (2011, p. 95 e 96) nos ajuda a refletir:

[...] imaginar que a fixação de parâmetros curriculares baseados em problemáticas visões culturais e sistemas mais rigorosos de avaliação fará mais do que simplesmente rotular alunos pobres de uma forma aparentemente mais neutra, é igualmente demonstrar uma visão equivocada de toda a situação. O sistema, uma vez implantado, fará com que se coloque mais culpa sobre os **ombros de alunos e pais pobres e, sobretudo sobre as escolas que frequentam.** (Grifo nosso)

Como destacamos anteriormente, para além de marcar/rotular alguns alunos, e/ou escolas, essas políticas responsabilizam os próprios alunos – além de pais e escolas - pelo suposto fracasso de aprendizagem desses mesmos alunos, é necessário refletir sobre as causas desses resultados, e sobre como melhorar através de estratégias de ensino e aprendizagem, que tenham significados para aquela comunidade.

Refletir sobre os sistemas de avaliação é justamente realizar o movimento de olhar com suspeita para discursos cristalizados pela mídia sobre a melhor saída para os problemas que estamos enfrentando na educação. O exercício que desejamos fazer agora é de tensionar/questionar/problematizar as falas do economista Gustavo Loschpe sobre a qualidade da educação no Brasil. Antes, gostaríamos de realizar dois alertas para os leitores, com relação a este exercício, que iremos realizar.

O primeiro alerta consiste em esclarecer que desconfiamos dos discursos recorrentes que relacionam avaliação de larga escala e qualidade na educação, justamente por esse olhar quase unânime com relação a esta questão, que nos propomos a olhar de outra forma, de outro ponto de vista, com ajuda de outras teorizações para esta situação:

Se todos estão a favor de uma idéia, de um conceito, de um entendimento, parece-me haver aí algo suspeito. Ou estão usando uma mesma palavra para nominar coisas diferentes, ou estão falando de uma coisa a partir de pontos e (principalmente) interesses diferentes. Para mim, isso já é o suficiente para querer entrar na questão, discuti-la mais de perto, tencioná-la tanto quanto for possível, suspeitar daquilo que está parecendo evidente a todos (VEIGA-NETO, 2008, p.25)

Nosso desafio é exatamente este, proposto por Veiga- Neto (op. cit.): queremos entrar na questão da avaliação para discuti-la, tensioná-la a fim de podermos nos posicionar diante dessa questão de forma mais consistente. Buscamos olhar mais de perto, discutir pontos, suspeitar ao máximo e ver até onde podemos chegar.

O segundo alerta consiste em explicar o que compreendemos por uma crítica radical, para que o leitor possa compreender este movimento que iremos realizar no decorrer de nossas análises, nas palavras de Foucault (2006, p.180), em entrevista concedida a Didier Bonbón:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica radical é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

Ao nos propormos a fazer uma “crítica radical”, assumimos um compromisso de olhar com suspeita para algumas verdades *normalmente* aceitas, e que não abrem margem para questionamentos. Desejamos “tornar difíceis os gestos fáceis demais”, por acreditarmos que só assim poderemos provocar alguma transformação.

Realizados os dois alertas, com ajuda de Veiga – Neto (2008) e Foucault (2006), começaremos o exercício analítico ao qual nos propomos neste texto.

RBS: Por que mesmo sendo a 6ª economia do mundo, o Brasil ainda está no 88º lugar no *ranking* mundial da educação?

Gustavo loschpe- [...] Essa ausência de demanda por educação de qualidade gera então três problemas diretos que afetam a qualidade do ensino e nos jogam sempre para a rabeira dos diversos índices internacionais de educação. São eles: a formação do professor brasileiro, excessivamente teórica e ideológica, que não prepara o futuro docente para ter êxito em sala de aula; a politização e despreparo dos diretores escolares, que frequentemente são frutos de indicações políticas ou de conchavos com os professores da escola, e não tem qualificação para o cargo e nem interesse para obter uma educação de qualidade e, finalmente, o fato de as práticas da sala de aula dos professores serem ineficazes e totalmente descoladas da literatura acadêmica que indica quais as práticas que levam ao ensino-aprendizagem, literatura essa que é solenemente ignorada no Brasil, em que os profissionais da área parecem crer que a motivação e vontade superarão o despreparo e desconhecimento, o que é obviamente falso.

Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1438,0,0,0,Gustavo-loschpe.html>. Acesso em 29 mai. 2013.

Gustavo loschpe, ao responder sobre a qualidade do ensino, e ao mostrar que a sociedade brasileira supostamente não demanda a qualidade na educação, ressalta três

problemas que, segundo ele, afetam a qualidade do ensino e fazem com que os índices brasileiros sejam inferiores aos desejados.

Refletindo sobre a referida fala, que trata sobre a colocação do Brasil no *ranking* mundial que define a qualidade da educação, tentamos olhar para o próprio entendimento do que seria uma educação de qualidade. Educação de qualidade é alcançarmos um índice estabelecido internacionalmente para todos os países, com relação a metas/estratégias pré-estabelecidas para a educação mundial? Para Boto (2005, p. 790), só alcançaremos a qualidade no campo da educação se nos voltarmos não mais para uma educação igualitária, ainda que com qualidade, e sim pensar/projetar/ acatar/conviver com as diferenças que encontramos no sistema educacional, como: diferentes trajetórias e variadas expressões culturais. Mas, além de respeitar essas diferenças, garantir que elas façam parte do currículo escolar:

Um currículo que, aberto quanto aos conteúdos, possa entretecer a diversidade, mobilizando-se pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si. A terceira geração dos direitos educacionais pauta-se pelo signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas. (BOTO, 2005, p. 790)

Cabe-nos questionar: como construir um currículo que respeite e considere as diferenças culturais, com avaliações de larga escala,- como a Provinha-Brasil, por exemplo,- que consideram apenas dois componentes curriculares, português e matemática como válidos para estabelecer um *diagnóstico* educacional?

Balizar a qualidade da educação brasileira por testes como os que temos visto parece ser um argumento bastante frágil, como mostramos acima. Mas a resposta de Gustavo Loschpe, justifica o mal *ranqueamento* do Brasil, por três fatores: o primeiro deles seria a formação do professor brasileiro excessivamente teórica e ideológica. Perguntamos: como formar professores sem uma base teórica como um dos componentes dessa formação? E o próprio entrevistado, ao apontar o terceiro fator para o problema da qualidade da educação, afirma que as práticas dos professores não são baseadas na literatura acadêmica. Percebemos um problema nessa resposta, pois se a formação dos professores não é de qualidade, por ser muito teórica, e as práticas desses mesmos

professores não são de qualidade, por não serem embasadas em teorias adequadas, nos perguntamos: como resolver esse impasse?

Acreditamos que existem muitas lacunas históricas na qualidade da formação dos professores, e com certeza, deve-se investir significativamente nessa formação, para que cada vez tenhamos um ensino com mais qualidade. Mas pensamos que colocar o problema da formação dos professores no excesso de teoria e de ideologias não seja o melhor caminho. Quanto mais forte for a relação teoria - prática na formação de professores, maior será a qualificação desses profissionais para atuarem nas escolas. Infelizmente, não poderemos discutir amplamente a questão de formação de professores no presente artigo, por não ser o foco central; porém, culpar única e exclusivamente a formação dos professores pela má qualidade na educação brasileira não nos parece ser a melhor resposta.

RBS- Por que 34,5% dos alunos do Ensino Médio não estão na série correspondente a sua idade?
Gustavo loschpe- Porque a escola Brasileira é ruim, desinteressante, chata mesmo. Isso faz com que o aluno não consiga aprender e também não tenha interesse pela vida escolar. O resultado desse descaso é que o aluno acaba repetindo de ano, e à medida que o tempo vai passando mais e mais alunos vão repetindo, até chegarmos a esse ponto no Ensino Médio.

Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1438,0,0,0,Gustavo-loschpe.html>. Acesso em 29 mai. 2013.

Conforme Gustavo loschpe, os alunos não aprendem porque os professores não ensinam, porque a escola é ruim, desinteressante, chata. Assim, ocorre um efeito cascata, e os alunos vão reprovando, reprovando até chegarmos a esses índices tão altos no ensino médio de defasagem idade-série. Resumir o problema da educação brasileira, colocando a culpa nas escolas, que não ensinam de forma interessante, pode ser um tanto simplista. Pensamos que discutir as implicações da reprovação/aprovação é um processo mais complexo do que a abordagem que o economista loschpe confere ao tema. É possível afirmar que os problemas de aprovação/reprovação são históricos e ultrapassam aspectos simplistas que relacionam os elevados índices de fracasso escolar, justificando-os pelos processos de aprendizagem que seriam chatos e desinteressantes. Colocar na pauta de discussão das escolas a reprovação é um aspecto importante para refletirmos sobre os

elevados índices de defasagem idade/série apresentados pela campanha da RBS, e quem sabe, diminuí-los.

RBS- Por que é importante os pais participarem da vida escolar dos seus filhos?

Gustavo loschpe- Mais importante que a participação na vida escolar dos filhos é, nesse momento, o envolvimento na vida da escola. Me explico: Infelizmente não estamos, no Brasil, no estágio em que basta ao pai cuidar da educação do filho em casa. A escola brasileira está tão mal que precisa da intervenção dos pais, no mínimo cobrando da escola uma educação de qualidade. Não adianta o pai cobrar que o filho estude em casa se a escola não ensina ou ensina mal. Não adianta o pai pedir que o filho faça o dever de casa se a escola não passa dever. [...]

Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1438,0,0,0,Gustavo-loschpe.html>. Acesso em 29 mai. 2013.

Ao ser questionado sobre a participação dos pais na vida escolar de seus filhos loschpe afirma que mais do que participar, os pais precisam se envolver com a escola onde seus filhos estudam, e após, explica em que consistiria este envolvimento: **Cobrança**. Para loschpe, se envolver na vida escolar de seus filhos consiste em cobrar, exigir uma educação de qualidade. E isso é complementado pelo discurso de que a educação no Brasil está tão mal, que cobrar que seus filhos estudem em casa já não seria o bastante. Voltemos à questão central da entrevista da RBS: o que seria uma escola de qualidade? Boto (2005, p. 796) nos ajuda a refletir sobre isso, quando afirma que,

A escola traz, em sua dinâmica interna, a alegria da descoberta de uma cultura outra, que não é mesmo, nem deveria ser, a cultura do dia-a-dia. O domínio desse repertório clássico supomos ser valioso para que o estudante decifre melhor enigmas e obstáculos de seu cotidiano. A escola deve ser- ela mesma, por seus ritos, práticas e gestos- esclarecedora, dado que, mesmo que o deseje, não foge da eleição de valores e de postulados de vida. A escola que socializa ensina também. Ensinar o quê? A alegria da descoberta daquilo que, sendo valioso, nem por isso deixa de ser difícil, daquilo que, sendo difícil, convida-nos à alegria cultural do encontro...

Compreender a escola como este espaço de descoberta, que valoriza as vivências e experiências do aluno, mas que não se detém apenas no ensino da cultura do dia-a-dia, que oferece aos alunos um repertório de conhecimentos que o auxiliem nas descobertas e vivências do seu cotidiano, é uma escola de qualidade. Como afirma Boto (2005, p. 796), uma escola que socializa ensina a alegria da descoberta. Desconsiderar todo esse processo e afirmar que não temos uma educação de qualidade, e que apenas com cobrança poderemos

ter uma mudança qualitativa, mais uma vez nos parece voltar ao discurso do reducionismo e da não-valorização da diversidade cultural da educação brasileira.

[...] As pesquisas mostram que o pai brasileiro culpa o filho por seu não-aprendizado ou repetência, e isso é uma cruel dupla punição a esse aluno não apenas tem de aguentar uma má escola como ainda leva a culpa por seus problemas. Antes de mais nada, o pai e a mãe precisam ser aliados do filho e precisam se informar. Quase toda escola pública tem um IDEB, uma nota de 0 a 10 conferida pelo MEC com base no desempenho dos alunos daquela escola em uma prova e em suas taxas de repetência. Se a escola tem um IDEB baixo, abaixo de 5, é sinal de que o problema é provavelmente da escola, não do filho.

Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1438,0,0,0,Gustavo-loschpe.html>. Acesso em 29 mai. 2013.

Culpar os filhos pela não-aprendizagem ou repetência também não nos parece a melhor saída, mas já que os alunos não são os culpados por sua não aprendizagem, o que ou quem o seria? A escola? Gustavo loschpe, então, aconselha às famílias procurarem se informar com relação ao IDEB da escola que seu filho frequenta, e se a nota for inferior a 5, o problema está na escola, e não no seu filho. Considerar que uma escola é de má qualidade por sua nota ser inferior ou igual a 5 em um índice é desconsiderar todos os outros componentes que influenciam nesse processo, como por exemplo, a comunidade que a escola está inserida, a formação dos professores, o nível de escolaridade e renda das famílias que compõem aquela comunidade escolar. Comparar esses dados com os índices do IDEB pode nos mostrar que a questão da qualidade da educação é mais complexa do que podemos imaginar. E como fingir/fazer de conta que todos estes elementos não influenciam no processo de aprendizagem dos alunos? Compartilhamos, a esse respeito, da crítica de Apple (2011, p. 102), quando afirma que:

Entretanto, como pode alguém não se indignar moralmente diante do fosso cada vez maior entre ricos e pobres, diante da persistência da fome e da falta de habitação, da ausência fatal de assistência médica, das degradações da pobreza? Fossem *esses* os temas centrais (sempre com autocrítica e constante subjetivação) de um currículo nacional- mas, então, como poderia ele ser testado com eficiência e baixo custo, e como poderia a Direita controlar seus meios e fins? -, talvez tal currículo até valesse a pena. Mas enquanto isso não acontecer, podemos até tomar emprestado um *slogan* da Direita que se tornou popular em um outro contexto e aplicá-lo à sua pauta educacional. Qual é esse *slogan*? “Simplesmente diga não.”

Resumir e problematizar a qualidade da educação brasileira considerando apenas índices provenientes do IDEB - como aponta o economista loschpe, – além de orientar as

famílias e estudantes a se voltarem contra a escola, nada mais é do que o “tiro de misericórdia” no processo de ensino público de nosso país. Acreditamos que não nos seja possível, como educadores, “cruzarmos os braços” diante dessa realidade e tomarmos tais discursos como verdadeiros.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS - “A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS!”

Antes de finalizar, gostaríamos de refletir sobre a frase que intitula a conclusão deste artigo: “**A Educação precisa de respostas!**”. Essa frase foi extremamente divulgada na mídia gaúcha, refletindo o debate sobre a educação no contexto brasileiro. Concordamos que a educação precisa de respostas, e esperamos ter contribuído com o presente artigo para trazer algumas destas respostas, mas para que se continue avançando no sentido de encontrar respostas para a situação da educação brasileira, é de grande importância que se continue a discutir e analisar questões relativas à aprovação/ reprovação escolar, currículo escolar, avaliação de larga escala, no contexto de formação docente, no âmbito acadêmico, no cotidiano de nossas práticas escolares, nos seminários, nos cursos de formação continuada.

Considerando que “é justamente porque são contingentes que os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação” (VEIGA- NETO, 2003, p. 92), entendemos que oportunizar momentos para esta discussão/reflexão pode implicar a configuração de novos espaços de significação, que permitam suspeitar do olhar que construímos sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre a forma como os desenvolvemos.

Nesse sentido, consideramos pertinente a afirmação de Terigi (1996, p. 40), pois a autora aponta para uma situação que estamos vivenciando hoje em nossas escolas, já que cada vez mais as avaliações de larga escala parecem definir o que será ensinado para os alunos, desrespeitando assim, a autonomia dos projetos político-pedagógicos das escolas, por exemplo:

[...] é previsível que, nos próximos anos, o *currículum*, em sua velha acepção de prescrição sobre o ensino, seja substituído pela avaliação. Em termos ilustrativos: se até agora, para

estabelecer o que se devia ensinar, era preciso analisar o *currículum* prescritivo, a partir de agora será sobretudo a avaliação que deverá ser conhecida. (TERIGI, 1996, p. 40)

Assim, trazemos alguns questionamentos: estaríamos invertendo a lógica da liberdade do ensino e definindo o currículo escolar a partir do que é cobrado nas avaliações? Voltamos para um caráter prescritivo do currículo às avessas? Avaliações, com apenas dois componentes curriculares, estariam definindo nosso currículo escolar?

Pensar a educação atual certamente nos traz mais dúvidas e incertezas do que propriamente seguranças e respostas. E essas dúvidas e incertezas nada mais fazem do que constituir-se a semente e o fruto do próprio momento histórico que nossa sociedade vive, quando o sujeito disputa sua liberdade ao lado do objeto. Não pretendemos ser presunçosos a ponto de afirmar termos todas as respostas para a educação, mas de qualquer forma, sabemos que os sujeitos que compõem o cenário educacional são mais do que números e estatísticas apresentados pelas avaliações de larga escala; são aqueles que têm o poder de fazer qualquer política pública ser bem-sucedida, como também de destruir ou recusar quaisquer políticas que considerar inconsistentes, ou que – elevando aos extremos da simplicidade a qualidade que todos desejam para a educação – não atenderem às necessidades básicas dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F. SILVA, Tomaz T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 777 – 798, out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>. Acesso em 02 jun. 2013.

CANOSA, M. A. A. Casi-Mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una triología con final abierto. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1157 – 1178, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/06.pdf>. Acesso em 29 mai. 2013.

Entrevista de Gustavo loschpe para a série *A educação precisa de respostas*, do Grupo RBS disponível em <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1438,0,0,0,Gustavo-loschpe.html>. Acesso em 29 mai. 2013.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. (Organização e seleção dos textos). *Estratégia, Poder-Saber*. (Trad. Vera Lúcia Ribeiro). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (Coleção Ditos e Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits IV* (1980, 1988). Paris: Gallimard, 2006, p. 178-182.

GARCIA, Regina L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP & A, 2001.

GENTILI, P. O direito à educação e as políticas de exclusão na América Latina. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059 – 1079, set./ dez. 2009. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313699007>. Acesso em 29 mai. 2013.

PERONI, V. Relação da política educacional dos anos 1990 com a redefinição do papel do Estado. In: _____. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2003, p. 73 – 142.

SILVA, M. A. da. Política Educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: _____. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002, p. 49 – 113.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase-Mercado no Brasil. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873 – 895, set. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em 29 mai. 2013.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, V. 21, n. 1, p. 159 – 186, Jan/Jun. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Na oficina de Foucault*. In Kohan, Walter Omar. GONDRA, José (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: Problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.