

Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da Avaliação Educacional em Larga Escala³⁹

Wagner Silveira Rezende

Doutor em Ciências Sociais pela UFJF. Coordenador de Análises e Publicações do CAEd/UFJF.

39 Este ensaio é uma parte adaptada de um texto de maior fôlego, nomeado, inicialmente, de "Os fundamentos da avaliação educacional". O ensaio original foi dividido em duas partes, sendo esta a primeira. Agradeço a Juliana Candian e Waldirene Barbosa pela leitura e pelos comentários pertinentes que teceram em relação ao texto, e a todos os participantes dos Seminários de Reforma da Educação, presentes quando a eles expus as ideias aqui apresentadas.

40. Ao longo do texto, salvo referência explícita em contrário, quando ocorrer o termo “avaliação”, ele será utilizado para se referir à avaliação educacional em larga escala.

41. As dúvidas e contestações de atores educacionais e escolares de todo o Brasil, manifestadas durante palestras e capacitações que conduzi ao longo dos últimos quatro anos, levaram-me à identificação dos problemas que apresento ao longo do ensaio. Foram elas que motivaram a escrita do texto.

42. O termo “instrumento”, quando ocorrer no texto, será assumido em seu sentido geral, para se referir ao conjunto de procedimentos, processos, metodologias e resultados que envolvem a avaliação educacional em larga escala. Ele não se refere, portanto, a partir de uma noção mais restrita, somente aos testes de proficiência, tomados em si mesmos. O objetivo, com o uso da palavra, é diferenciar a avaliação, esse conjunto de processos que está aqui sendo chamado de instrumento, do uso que se faz dela.

A avaliação educacional em larga escala⁴⁰ é um dos temas mais profícuos no cenário brasileiro atualmente⁴¹. Ampla gama de estudos tem sido produzida em torno do tema, de forma direta, quando trata especificamente dos instrumentos e dos fundamentos da avaliação, bem como das ações que se ligam aos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil; ou de forma indireta, quando, no bojo de um cenário mais amplo de reforma educacional no país, a avaliação aparece como um de seus elementos.

Apesar da intensa produção de literatura sobre a avaliação educacional, chama a atenção, ainda, o grau de desconhecimento que, em regra, caracteriza os atores envolvidos com a educação em relação a essa temática. Isso faz com que os instrumentos avaliativos sejam conhecidos de forma superficial, mas não em seus aspectos mais minuciosos. A consequência de uma leitura pouco adensada sobre o tema é, por sua vez, o desenvolvimento de um conjunto amplo de críticas direcionadas à avaliação.

Nesse ponto, dois grupos de opinião, que abarcam interpretações com matizes distintos, mas dotados de um pano de fundo comum que permite reuni-los em um único grupo, se desenham, seguindo direções opostas. De um lado, a avaliação é demonizada, sendo tratada como um dos principais problemas da educação pública brasileira contemporânea, ou, pelo menos, como base para os principais problemas da educação no país. A crítica, nesse caso, parte de um processo de *personalização* da avaliação, que passa a ser tratada como uma espécie de pessoa, dotada de caráter duvidoso. Daí a observância de expressões tais como “a avaliação é responsável pela situação crítica das escolas”, “a avaliação faz ranqueamento de alunos”, “a avaliação penaliza os professores e diretores”, e outras do gênero. Associada, por esse tipo de crítica, a uma espécie de economicismo escolar, malvisto nos círculos educacionais, a avaliação será tratada como a encarnação da racionalidade instrumental típica do mercado, que, por sua vez, se valerá do instrumento⁴² avaliativo para adentrar o ambiente educacional e escolar, contaminando-o com sua lógica meritocrática perversa, e transfigurando a escola em um ambiente despido de elementos éticos, que, em última instância, justificaria sua existência a partir de sua utilidade ou não para o mercado.

De outro lado, há a consideração da avaliação como o elemento capaz de contornar, ou mesmo superar, todos os problemas da educação. Nesse caso, ainda tratada a partir de um processo de personalização, a avaliação adquire um caráter soteriológico e redentor, com um *status* antitético ao proposto pelo outro viés interpretativo. Assim, a avaliação deixa de ser uma pessoa de caráter duvidoso e adquire, ao contrário, um caráter de tons heroicos. O processo de personalização aparece em afirmações do tipo “a avaliação resolverá os problemas da educação no Brasil”, “graças à avaliação, foi possível solucionar o problema”, “sem a avaliação, a educação brasileira não poderia

avançar em nada”, e semelhantes. A partir dessa interpretação, o economismo atribuído à avaliação passa de vicissitude à virtude, e toda e qualquer referência a elementos econômicos e estatísticos é alçada à posição de argumento de autoridade.

Embora o valor e a legitimidade concedidos à avaliação sejam diferentes em cada um desses grupos de opinião, ambos compartilham algumas características. Nos dois casos, verifica-se um processo de personalização da avaliação educacional, que termina por obscurecer sua natureza instrumental, identificando, no instrumento, uma natureza humana, capaz de agir e tomar decisões. Além disso, há uma leitura superestimada dos efeitos da avaliação educacional em larga escala, tanto na perspectiva que a encara como vilã quanto naquela que lhe atribui um caráter salvador. No primeiro caso, os grandes problemas educacionais são atribuídos, em menor ou maior grau, à avaliação; ao passo que, no segundo caso, ela é apresentada como a solução de tais problemas.

As duas formas arquetípicas de encarar a avaliação em larga escala, como aqui apresentadas, encontram suas fraquezas justamente naquilo que as aproxima. Ao radicalizarem sua leitura em torno da avaliação educacional, o que fazem é produzir um afastamento do que, de fato, o instrumento avaliativo pode oferecer e de quais são seus limites, criando imagens distanciadas da realidade. Em nenhum caso, seja para observar suas virtudes ou para apontar suas lacunas, faz sentido personalizar o instrumento. As avaliações não tomam, elas mesmas, decisões, seja para criar ou reforçar um ambiente meritocrático nas escolas, seja para decidir, a partir de seus diagnósticos, que tipo de política deve ser desenhado e onde investir recursos para contornar os problemas identificados. Além disso, é um evidente exagero acusar a avaliação como a causa primeira de todos os problemas que enfrentamos em nosso contexto educacional, em claro movimento de olvidar o que nosso passado, remoto e recente, nos mostra. Muitos problemas educacionais que ainda nos afetam de forma substancial possuem raízes muito anteriores a qualquer processo de avaliação em larga escala. Do mesmo modo, não encerra sentido a interpretação de que a avaliação resolve, por si, os problemas educacionais. Como instrumento, ela tem sido útil na identificação de muitas lacunas em nossas redes públicas de ensino, mas, especificamente por ser um instrumento, não é capaz de resolver as lacunas que identifica. Esperar da avaliação que ela solucione as falhas do sistema educacional é atribuir a ela, de saída, uma tarefa que ela não é capaz de desempenhar.

O produto dessas interpretações, em um caso e outro, é combustível para críticas mal direcionadas, que levam a um dos principais problemas que a avaliação educacional encontra para se estabelecer como instrumento amplamente aceito pelos atores educacionais e escolares, qual seja, a confusão

estabelecida entre o instrumento e o uso que se faz dele. É comum encontramos críticas severas à avaliação educacional, que, uma vez esmiuçadas, se revelam como críticas direcionadas ao uso que é feito dos seus resultados. Críticas ao instrumento em si, em como a medida que poderia ser melhorada, acerca do melhor método a ser utilizado, entre outras, são raramente encontradas fora do círculo daqueles que se dedicam a estudar a avaliação como instrumento. O que acontece, diante disso, é uma falta de identificação clara em relação ao objeto da crítica. Assim, quando a avaliação é criticada, tal crítica termina por se apresentar, em regra, como sendo direcionada ao uso que dela tem sido feito.

As críticas ao uso – que, vale dizer, têm, muitas vezes, sentido e pertinência – terminam por ver seu valor diminuído quando, perdendo seu objeto, se direcionam, de modo leviano, ao instrumento como um todo. Mais uma vez, é importante ressaltar, não é o caso de o instrumento não ser objeto de críticas. Ele o é. Contudo, é preciso estabelecer com clareza a que a crítica se destina. Ao criticar todo o instrumento a partir apenas de seu uso, o resultado é a desconsideração daquilo que a avaliação pode, efetivamente, produzir em benefício da educação pública.

A redução do instrumento ao seu uso está relacionada ao processo de personalização da avaliação. O uso envolve decisões, perguntas sobre o que fazer diante daquilo que a avaliação pode oferecer. Como instrumento, a avaliação não age. São agentes, orientados através de suas posições no campo educacional (e também fora dele), que lançam mão da avaliação para estabelecer como ela será usada. Quando a crítica à avaliação é estabelecida, ela tende a ignorar tais agentes, atribuindo a ação, ela mesma, ao próprio instrumento. Quando os agentes aparecem, é na posição de coatores, atuando ao lado da avaliação, que não é vista, nestes casos, através de sua característica instrumental.

Mesmo quando pensada em seu caráter instrumental, a avaliação não se vê livre dos problemas provocados pela confusão entre instrumento e uso. Nesse registro, a avaliação é tomada a partir de um único ponto de vista, utilizada por agentes educacionais mal-intencionados, mais uma vez, em regra, vinculados a uma espécie de economicismo escolar. No discurso da crítica, é como se o instrumento tivesse sido criado com o intuito de importar para a escola o modelo do mercado, cujas características gerais já descrevemos brevemente. Dessa maneira, a falha da avaliação seria um vício de origem, instrumento criado com fins específicos, sendo estes desconexos dos propósitos mais virtuosos da escola.

A maior parte da polêmica em torno da avaliação educacional em larga escala está relacionada com os usos dados a esse instrumento. Isso mostra a importância de se chamar a atenção para o tipo de crítica que a avaliação

recebe. A forma como ela é utilizada não pode ser o critério fundamental para julgar o instrumento em si mesmo, nem suas potencialidades para o contexto educacional.

Partindo do princípio de que toda crítica bem direcionada é bem-vinda, e que o instrumento, de fato, pode e deve ser criticado, na medida em que é justamente assim que ele pode experimentar avanços, um primeiro passo fundamental para desmistificar alguns pontos em relação à avaliação é separar o instrumento de seu uso. Em ambos os casos, críticas são importantes para o processo de amadurecimento do instrumento e dos agentes que dele se valem. Contudo – e este é o ponto crucial até aqui abordado –, sem separar com nitidez o que cabe ao instrumento e o que é de responsabilidade dos agentes envolvidos com ele, corre-se o risco de olvidar aquilo que o instrumento pode oferecer. As críticas, ao porem foco somente no uso, perdem a oportunidade de aprimorar o instrumento.

Negando a radicalidade oferecida pelos dois grupos de entendimento em relação à avaliação educacional, aqui expostos, uma maneira de lidar com o tema de forma mais temperada, e também mais realista, é o desenvolvimento de uma interpretação que rechace as principais características que as propostas polarizadoras apresentam, no caso, a personalização do instrumento; a atribuição causal-valorativa em relação a ele; e a confusão entre o instrumento e seu uso.

Lidar com o problema da personalização exige a consideração inequívoca do caráter instrumental da avaliação educacional, que, além de não se apresentar como um fim em si mesmo – afinal, não se realiza uma avaliação apenas com o intuito de avaliar, mas, antes, tendo em vista outros objetivos –, depende da ação de pessoas para que produza efeitos. É como instrumento que a avaliação pode oferecer sua contribuição para o cenário educacional brasileiro e ser alvo de críticas para o aprimoramento de suas possibilidades.

A atribuição causal-valorativa, por meio da qual a avaliação recebe qualidades éticas, de vilania e heroísmo, é evitada a partir da resolução do problema anterior, o da personalização, ao qual está ligada, mas também à refutação da causalidade única. Os fenômenos sociais – e não é diferente com a educação – são resultado de um processo de articulação de elementos complexos, que contribuem de maneiras diferentes para que tal resultado seja estabelecido. Com isso, não existem causas únicas no cenário educacional. Atribuir a uma única fonte todos os problemas educacionais é desconsiderar toda a complexidade que caracteriza esse contexto. O mesmo pode ser dito em relação à perspectiva soteriológica em torno da avaliação, evitada de tanta ingenuidade quanto sua antítese, já que, não há dúvidas, a avaliação é um fator importante para a identificação de falhas educacionais, mas não pode, sozinha, contorná-las em absoluto. O ponto fundamental, portanto, é entender

a avaliação educacional em larga escala como mais uma ferramenta para promover a melhoria da qualidade da educação. Como instrumento bem utilizado, ela pode ser eficiente nesse sentido.

No que diz respeito à concentração das críticas no uso que se faz da avaliação, obscurecendo o objeto e fazendo parecer que a crítica é destinada ao instrumento como um todo, a saída é divisar com clareza instrumento e uso, permitindo que as críticas, quando tiverem que existir, sejam direcionadas corretamente a seus objetos, sem contaminar o processo de avaliação em todas as suas dimensões. O instrumento, com suas particularidades, não pode ser julgado por aquilo que os agentes fazem dele. É preciso descortinar a diferença entre esses dois elementos, fazendo ver os limites e potencialidades do instrumento. O uso, como afirmado anteriormente, cabe aos agentes, e é precisamente a eles que sua diferença em relação ao instrumento deve ser explicitada.

Contribui, em grande medida, para que essa perspectiva crítica acerca da avaliação educacional tenha lugar, o fato de os sistemas de avaliação no Brasil – particularmente o nacional, quando de sua origem, em princípios dos anos 1990 – terem sido implantados sem uma discussão prévia acerca de suas características e sua forma de aplicação, como de resto ocorria com políticas em outras searas que não a educacional. A percepção de grande parte dos atores escolares e educacionais era a de que o sistema nacional estava sendo imposto de cima para baixo, sem a participação daqueles envolvidos com a educação e com a escola. Mais precisamente, a ideia era a de que o governo, de forma autoritária, impunha a avaliação às escolas, o que se apresentava, aos olhos dos atores educacionais, como uma evidente contradição em relação ao espírito de abertura e autonomia presente na Constituição Federal de 1988.

De fato, tal interpretação do processo pode ser compreendida, visto que os sistemas de avaliação, como de resto quase todas as ações no âmbito macroeducacional no país até então, não passaram pelo crivo da participação dos agentes interessados. A consequência disso foi a percepção de que a avaliação educacional em larga escala não possuía outro fundamento que não a imposição governamental, em clara desconsideração dos interesses dos membros da sociedade civil envolvidos com a educação. Essa perspectiva é correlata à da leitura sobre a avaliação que acima foi descrita, que trata o instrumento como eivado de um vício de origem, criado para, a serviço de atores mal-intencionados, hierarquizar e mercantilizar as escolas. Contribui ainda mais para alimentar as críticas direcionadas à avaliação, e a rejeição que recebe de atores educacionais, a utilização de uma linguagem hermética, derivada da metodologia utilizada para dar suporte às avaliações, que se apresenta, para o público dos não iniciados, como um elemento quase que

esotérico, o que reforça a percepção de que a avaliação é usada como um instrumento de poder.⁴³

Contudo, mesmo sem uma efetiva participação dos atores na implementação dos sistemas de avaliação em larga escala – e isso inclui os sistemas próprios de avaliação, estaduais e municipais –, não é como se a avaliação não possuísse fundamentos que lhe concedessem a legitimidade necessária para excluir a interpretação, que, em último caso, resta carente de suporte para se manter, de que as avaliações são meras imposições governamentais, sem nenhuma outra razão justificativa de sua existência.

Isso quer dizer que a avaliação educacional em larga escala possui fundamentos legitimadores de sua tão ampla inserção e desenvolvimento no cenário educacional brasileiro, para além de uma mera decisão autocrática governamental. O reconhecimento da existência desses fundamentos colabora para afastar interpretações equivocadas acerca da avaliação, incluindo seu pretensão vício formal de origem, qual seja, sua implantação por meio de procedimentos não democráticos e impositivos. Ao entender que ela se ancora em pressupostos legítimos, a forma como a avaliação é entendida pode ser alterada, abrindo espaço para contornar os problemas que anteriormente foram descritos: as interpretações radicais e monocausais, a personalização do instrumento e a confusão entre o instrumento e seu uso.

O apontamento de quais são os fundamentos da avaliação e de como eles podem ser entendidos se encontra registrado em outro ensaio⁴⁴. Neste breve texto, o objetivo foi apontar os principais problemas de interpretação que a avaliação pode sofrer, fazendo com que as críticas que recebe terminem por se dirigir à avaliação como um todo, em seu caráter instrumental, quando, de fato, elas se direcionam ao seu uso. Chamando a atenção para essa incongruência crítica, abre-se espaço para que o instrumento avaliativo possa ser percebido de forma mais precisa, e as críticas ao uso e ao instrumento sejam devidamente posicionadas. Isso permitirá compreender melhor os limites e as qualidades da avaliação, aprimorando o instrumento e permitindo reorientar seu uso.

43. Agradeço, quanto a isso, a Luiz Vicente Ribeiro, pelas considerações. Este ponto, quanto ao hermetismo e esoterismo que a avaliação pode assumir, e que diz respeito ao uso que se faz dela, merece um esforço interpretativo próprio, ainda a ser desenvolvido.

44. “Três fundamentos para a avaliação educacional em larga escala”, ainda no prelo.