



(ALGUMAS) IMPLICAÇÕES DO USO POLÍTICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Deise Lopes de Souza¹

INTRODUÇÃO

Em um conceito amplo entende-se Democracia como o “regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos” (BENEVIDES, 1996, p. 225), agregando valores políticos e sociais pautados em preceitos de participação, liberdade, justiça, igualdade e respeito à diversidade. A Educação, por sua vez, pode ser compreendida como a “formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade” (BENEVIDES, 1996, p.225), devendo, portanto, ser desenvolvida de maneira a favorecer a emancipação e a autonomia do pensamento e da ação dos indivíduos, preceitos indissociáveis dos princípios democráticos.

Contudo, a sociedade organizada sob a lógica de produção capitalista tende a converter o potencial da formação para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo em mera atividade de ajustamento dos indivíduos à ordem social vigente (ADORNO, 1995). Em seus postulados, Marcuse (1973; 1978; 1999) destaca que da aplicação progressiva e deliberada do conhecimento científico para preservar e ampliar a todas as esferas da vida social o modo industrial de produção, decorre o que definiu como racionalidade tecnológica, um meio de organizar racionalmente a sociedade. Segundo ele, o conhecimento científico atua na preservação da ordem social vigente e favorece sua ampliação a todas as esferas da sociedade, inclusive a educação, constituindo, tecnologia que, em um conceito amplo, representa um processo social que cinge vários aspectos, envolvendo as esferas de produção e

¹ Doutora. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo - SP. E-mail: dks.lopes@hotmail.com



desenvolvimento de instrumentos e dispositivos, mas, também, atuando como “uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (1999, p.73).

Sob o princípio da racionalidade tecnológica, a formação dos indivíduos milita em favor do estabelecimento de padrões de “pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo” (MARCUSE, 1973, p. 32). Nesse caso, a educação torna-se sinônimo de formação de um indivíduo altamente afinado com a tecnologia, de comportamento padronizado e pensamento instrumentalizado e procedimental que, por estar atado à ordem objetiva das coisas, não raciocina nada além daquilo que é operacional, favorecendo o estabelecimento do pensamento operacional que, nos termos de Marcuse (1973, p.94), se caracteriza ao “tornar o conceito sinônimo do conjunto de operações correspondentes (...). Isso é raciocínio tecnológico que tende a identificar as coisas e suas funções”. Trata-se de um pensamento “reduzido ao nível dos processos industriais, sujeito a uma programação estrita – em suma, transformado em parte e parcela da produção” (HORKHEIMER, 2015, p. 29).

As recentes avaliações externas, por exemplo, são uma “expressão da tecnologia educacional contemporânea e decorrência histórica da sociedade edificada sobre a primazia da grande indústria” (SASS; MINHOTO, 2011, p. 68), pois, além de atuar como instrumentos de avaliação da educação escolar, os testes padronizados exercem a função de controle político do que deve ou não ser ensinado (MINHOTO, 2017). De maneira geral, os testes padronizados podem ser definidos como aparatos tecnológicos que visam a padronização e controle dos indivíduos, afinal são desenvolvidos numa concepção de formação voltada para promover os padrões de pensamento e comportamento necessários para a manutenção da ordem social vigente. Além disso, corroboram com a valorização do fator “competência individual” no qual a responsabilidade pelo baixo rendimento na aferição do desempenho recai,



somente, sobre os indivíduos (professores e alunos) e não sobre o complexo de ações de modificação e as intervenientes sociais e históricas do sistema.

Nas últimas décadas é possível verificar no Brasil o crescente valor atribuído ao Sistema Nacional de Avaliação no âmbito das políticas educacionais. Paulatinamente, os conhecidos testes padronizados passaram a figurar, quase que de forma unânime para as administrações públicas, como importantes instrumentos de formulação e aplicação de medidas que visam o aprimoramento e a equalização da oferta educacional no país. Em geral, tais avaliações possuem como objetivo comum “traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo e reorientar as políticas públicas” (FREITAS et al., 2009, p. 47). Sob essa ótica, as avaliações externas apresentam-se como parte importante da política educacional que, em nome da melhoria da qualidade de ensino, ampliam progressivamente seus usos como uma estratégia de apontamento dos possíveis problemas a serem superados pelas redes de ensino.

Apesar de já ser discutido e realizado anteriormente, o uso dos testes padronizados para o monitoramento da educação passa a figurar com destaque no âmbito político educacional a partir da década de 1990 (HORTA NETO, 2007). De tal modo, a política nacional de avaliação foi se estabelecendo sob o discurso de garantir a qualidade da oferta educacional. Para autores como Pestana (1998), envolvidos na expansão das avaliações de monitoramento, a importância de se elaborar e aplicar em larga escala exames padronizados, através de um sistema de avaliação, é a possibilidade de torná-los “recursos poderosos e arriscados, na medida em que sinalizam padrões de aprendizagem que a escola básica deve assumir como seu objetivo, mostrando se os ganhos de qualidade do sistema educacional estão socialmente bem distribuídos” (PESTANA, 1998, p. 72).

Na prática, entretanto, os testes padronizados têm sido configurados para servir não apenas “a um maior controle do Estado no que se refere ao currículo e ao sistema escolar, mas também ao controle dos recursos destinados ao setor – isto é, a avaliação tem sido considerada como um instrumento de ‘gestão’ do



sistema escolar” (MINHOTO, 2017, p. 32), buscando pautar, através da aferição do desempenho dos participantes, o que será ensinado e, principalmente, qual concepção de conhecimento deve ser priorizada nas unidades escolares.

Parte significativa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, por exemplo, desempenha a função de avaliação em larga escala da Educação Básica, tendo sua pontuação média utilizada como uma dos critérios de composição do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, por sua vez, de acordo com o INEP (2019), utiliza os resultados das avaliações externas como parâmetro para estabelecer metas de ampliação da qualidade das redes de ensino e, também, como um condutor de políticas educacionais.

Assim, o uso da Prova Brasil na composição do IDEB estabelece a avaliação como um dos principais processos de monitoramento da educação básica, determinando, a partir dos seus resultados, a necessidade, ou não, de modificações e redirecionamento das ações e práticas realizadas no cotidiano escolar. Confunde, assim, a preparação para a realização da prova com eficiência do processo educativo, já que impõe juízo de valor às unidades educacionais de acordo com a competência apresentada pelos alunos na realização do teste, associando diretamente qualidade de educação com bom desempenho na prova. Tendo seus resultados utilizados, como o SAEB, o INEP concentra em seu banco de dados parte significativa das informações acerca da educação escolar no Brasil, favorecendo o uso de seus resultados como indicadores da qualidade da educação, principalmente no que tange ao desempenho educacional dos alunos medido por meio dos testes padronizados.

Nesse caso, compreende-se que ao serem amplamente divulgados os resultados da Prova Brasil, assim como a nota do IDEB, atribuem parâmetros de eficiência às unidades educacionais fomentando a competição e a comparabilidade entre as escolas, e, conseqüentemente, induzindo o ajustamento das redes de ensino daquilo que é ensinado nas unidades escolares com aquilo que é aferido pelos processos avaliativos. Apesar de considerar as informações obtidas em questionários contextualizados em seus resultados a



Prova Brasil, ao compor a nota do IDEB, favorece a associação direta entre qualidade de educação ao desempenho na avaliação.

Ao assumir apenas os índices educacionais como indicadores de qualidade, a política educacional tende a esvaziar a crítica quanto às desigualdades da oferta educacional, a precariedade das condições de trabalho docente e de outros elementos que escapam da aferição feita pelas avaliações externas. Adicionalmente, conceber que educação de qualidade corresponde ao bom desempenho nos testes padronizados promove a restrição da ação pedagógica à obtenção de altos índices educacionais. Os índices passam a representar o objetivo da ação educativa em detrimento de uma educação que busque preservar e ampliar os conhecimentos historicamente construídos e promover a formação do pensamento crítico e reflexivo.

Além disso, é preciso considerar que as avaliações externas atuam diretamente no estabelecimento de uma formação pautada, apenas, numa concepção instrumental do conhecimento, priorizando, e ampliando, a aferição de habilidades e competências procedimentais do pensamento, em detrimento da educação voltada para a ampliação da capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos (SOUZA, 2018). Na maneira como são elaborados, tais testes expressam em suas matrizes curriculares e no conteúdo de suas provas uma dimensão instrumental que tende a exigir dos alunos, apenas, a resposta correta aos itens, sem necessidade de reflexão sobre os assuntos abordados. (MINHOTO, 2017).

Em suas considerações sobre educação e sociedade, Adorno (1995) já destacava o risco de assumir a formação pautada, apenas, no ajustamento dos indivíduos com a racionalidade vigente. Para ele, o indivíduo de pensamento estritamente instrumental

(...) se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, política. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada eficiência enquanto tal, um



culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo. Este tipo encontra-se, entretanto – a crer em minhas observações e generalizando algumas pesquisas sociológicas –, muito mais disseminado do que se poderia imaginar. (ADORNO, 1995, p. 129).

Nesse caso, a educação, que deveria auxiliar a emancipação e autonomia do pensamento e da ação, converte-se em uma atividade de ajustamento dos indivíduos às demandas imediatas. Em uma sociedade altamente administrada sob a lógica da produção capitalista, que resulta de um longo processo histórico de integração política e cultural da classe trabalhadora à sociedade industrial e que tem no movimento do progresso o avanço pari passu da dominação e do controle das ações individuais, corroendo a força de negação ao capitalismo ao submeter os indivíduos a uma dominação tecnológica, a formação para a liberdade de pensamento e ampliação da capacidade crítica e de oposição vai se tornando obsoleta à medida que a educação, ao ser mediada pela racionalidade tecnológica igualmente capturada pela lógica do capital, passa a promover uma cultura produtiva e racional, canalizada para a reprodução do status quo. O processo educacional, configura-se assim, de acordo com Adorno (1971), em pseudoformação na medida em que impossibilita a apreensão das mediações sociais constituintes da própria formação e não considera o aspecto alienante da vida imediata, o que impede o indivíduo de viver de forma consciente as contradições sociais.

O pensamento crítico e de oposição resulta da reflexão crítica para além daquilo que é verificável no real e no imediato, carece de uma formação pautada em bases críticas e reflexivas que possibilite aos indivíduos a liberdade de pensamento (MARCUSE, 1973). No entanto, as avaliações externas ao cumprir efetivamente sua função política de controle, monitoramento e direcionamento das práticas, métodos e estratégias de ensino têm fomentado o estabelecimento, cada vez mais precoce, de uma formação voltada para a instrumentalização do pensamento e para o saber fazer, indo na contramão dos princípios de emancipação e autonomia que possuem o potencial de ampliar a educação para a democracia.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação** 3ª Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1995.

ADORNO, Theodor. Teoria de la seudocultura. **Sociologica, II**. Madrid: Taurus, 1971. p. 233-267.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 38, p. 223-237, dez. 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, B.A; SÁ BARRETO, E; ANDRE, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>

HORKHEIMER, Max. Prefácio para a reedição. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica: uma** documentação. 6ª reimpressão. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2015

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación** nº42/5, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Histórico do SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>, 2019.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**, 4ª Edição, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973.

MARCUSE, Hebert. **Eros e Civilização**, 8ª Edição, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1978.

MARCUSE, Hebert. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna**. In: H. Marcuse. Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: Unesp, 1999. p. 71-104.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Institucionalização do ENEM em Perspectiva Crítica**. 1ª Edição, Appris Editora, Curitiba, 2017.

PESTANA, Maria Inês. **O Sistema de Avaliação Brasileiro**. *Anais do Seminário de Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, 1 a 3 de setembro. Brasília: MEC/INEP, 1998. p. 15-29.

SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Indicadores e educação no



Brasil: a avaliação como tecnologia. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.17, n.33, p.63-81, jan./jun. 2011.

SOUZA, Deise Lopes de. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): análise da reorganização estrutural do exame**. 2018. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.