

NEOLIBERALISMO, REPRODUTIVISMO E SUAS INFLUÊNCIAS NOS DIVERSOS NÍVEIS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO: REGULANDO A “QUALIDADE TOTAL”

Liberalism, structures reproduction and their influences in education evaluation programs: the total quality management

Anderson de Carvalho Pereira, Professor Doutor do curso de Psicologia da Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia, campus de Jequié-BA.

Abstract – We aimed at analyzing the ideological reproduction structures among the “total quality” evaluation programs. This discussion is structured by a main question: in the end, what has been produced and what kind of ideological reproduction has been presented by this “total quality”?

Keywords: total quality; education politics; educational ideology.

Resumo - Procurou-se analisar as bases reprodutivistas dos atuais mecanismos de avaliação voltados para a “qualidade total”. Por meio de uma discussão teórica, ao final discute-se uma questão principal: afinal, o que é reproduzido para que se alcancem os objetivos atuais de “qualidade total” do ensino?

Palavras-chave: Qualidade total, políticas de educação, ideologia educacional.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é articular uma discussão que englobe o atual cenário político, econômico e cultural e sua ligação indireta com as práticas gerais de avaliação influenciadas pela chamada “qualidade total” (BUENO, 2003) do ensino.

Uma das maneiras de se iniciar esta discussão é tal como aparecerá adiante, apresentar este novo cenário e suas implicações quanto ao papel do Estado. Em seguida, mostrar que um dos modos de se abordar o problema, pode ser pela retomada da discussão teórica sustentada pelos reprodutivistas (BOURDIEU, 2001; BOURDIEU *apud* SILVA, 2001). Afinal, vale perguntar: qual o lugar dos atuais modelos de avaliação tal que façam prevalecer o reprodutivismo simbólico das estruturas escolares somados mecanismos ideológicos do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995) voltados para a avaliação da “qualidade total” do Ensino (BUENO, 2003)?

2. Aspectos Teóricos

2.1 Avaliação e intervenção do Estado conforme o atual cenário político, econômico e cultural

Para implicar a dimensão da avaliação assujeitada ao discurso neoliberal e ao papel interventor do Estado são válidas as contribuições de Oliveira (2000) no que se refere à análise que realiza das reformas educacionais dos anos 1990's.

A autora analisa as modificações daquilo que foi denominada de uma globalização exercida nos rumos do exercício do poder, na nova gerência dos modos de produção por meio das organizações e seu desmembramento em nível mundial; no mercado de trabalho e na derrocada da estreita ligação entre trabalho e emprego; no significado do que é a qualificação para o trabalho e, por fim, na modificação das Condições de Produção em geral, dentre elas, as que se referem à Educação.

Ou seja, como se produz Educação, dentro de Condições Gerais de Produção no Capitalismo atual, seja na Educação Básica (definida pela nova LDB, como Ensino Infantil, Fundamental e Médio), seja numa discussão que aponta a influência também deste modelo numa nova conjuntura internacional também nas Instituições de Ensino Superior (IES)? É visível que o deslocamento destas mudanças do âmbito da relação Capital e trabalho para o plano educacional resultou na tentativa de diminuição do retrabalho, da repetência, na diminuição do desperdício (vemos o esforço em se combater a evasão), na otimização de material pedagógico de qualquer natureza (mídias, apostilas, manuais), e na intensificação do trabalho pedagógico diário (excesso de avaliações intra e extra-salas de aula) (OLIVEIRA, 2000).

Os predicados de uma “educação de sucesso” segue a cartilha das mudanças organizacionais acima apontadas com vistas ainda a atingir metas estabelecidas numa esfera central, que re-orientou a educação conforme um cenário político, econômico e cultural a ser refinado um pouco mais adiante e que sobrevaloriza a avaliação como processo de controle da qualidade do “produto” educação. A conjuntura acima apontada afeta todo o sistema de ensino. A face política e cultural deste processo ganha eco em outra questão: a governabilidade. A problemática da governabilidade de quaisquer organizações na atualidade ecoa na própria dificuldade em se definir este termo. Vale questionar: o que é e como funciona a governabilidade, por parte do Estado, das empresas privadas, dos setores da sociedade?

No que se refere ao papel do Estado, que certamente influencia os outros âmbitos da governabilidade acima citados, para se tentar resolver este problema foi criada em Estocolmo no fim da Guerra Fria, a Comissão sobre Governança Global, com o objetivo de verificar as possibilidades de governança surgidas daquele contexto. O objetivo de re-configurar o sistema de cooperação internacional começou a prezar pelos problemas comuns aos diversos países, obviamente atendendo a um novo jogo de interesses (OLIVEIRA, 2000).

Por meio de normas globais consideradas mais consistentes por esta cúpula, a nova ordem mundial adapta políticas tradicionais de dominação às contingências modificadas, numa filiação ao que ocorreu principalmente a partir do plano Marshall, que tentou reestruturar a Europa em 1947. Ainda a respeito de governabilidade, podemos lembrar o artigo de Bresser-Pereira (1995) quando trata do papel do Estado.

Este autor argumenta em cima da aparente dispensabilidade do Estado no cenário acima apontado, fazendo o contraponto com seu caráter indispensável. O autor defende que determinada classe é dominante não apenas porque controla a produção, mas porque controla o próprio Estado e assim se torna dirigente. Desta forma, uma classe instruída e burocrática também tem como sustentar sua força diante do Estado, e não apenas a elite econômica.

Vê-se que seja por parte deste (econômico) ou daquele (dos instruídos e burocratas) manuseio, o Estado é visto como uma entidade que não possibilita pertencimento quando a sociedade civil dele se libera, porque dado o rumo de tal manuseio é levada a crer que é facultativo o pertencimento a esta “coisa à parte”. E é justamente nesta linha de não pertencimento e da alimentação de uma crença no ponto facultativo e individualizante do pertencimento em que apostam as atuais políticas educacionais.

Ainda nesta linha, separar radicalmente Estado e população ou subordiná-lo a ela é o que tenta fazer o pensamento neoliberal. Isto quer dizer que o Estado não é um consenso, mas, somando-se à conjuntura acima descrita, uma forma de uma parte da sociedade civil, por uma iniciativa liberal, querer impor-se à outra.

Para refinar a questão, Bresser-Pereira (1995) ainda cita Althusser, que em “Aparelhos Ideológicos do Estado” afirma que o Estado pode atuar no convencimento das ações por meio da hegemonia ideológica de um setor público e/ou privado da sociedade, o que prova seu caráter relacional e não substancial.

Dentro do contexto neoliberal da globalização, o Estado pode desafiar o Capital, as privatizações, o que em suma requer considerar e apontar a tecno-burocracia como uma classe formada a partir do Estado, mas que não se reduz a ele, e que pode operar em sua estabilidade ou no atravancamento de sua função pública.

Embora a tecno-burocracia seja poderosa, o Estado não pode ficar refém nem dela, nem dos empresários, nem de parte da sociedade civil. Levado a extremo é o que ocorre num regime autoritário, por exemplo, que pode ser legitimado pela sociedade civil, ou usar o Estado a seu favor, sem este mesmo apoio. Vê-se, o Estado será mais ou menos democrático a depender de sua sociedade civil, bem como está determinado pela razão técnica, que tal como acima apresentada, no novo contexto da economia, aposta na otimização dos produtos educacionais, na hipertrofia dos mecanismos regulatórios como as avaliações, a padronização das bibliotecas, das mídias utilizadas no ensino, etc.

Neste contexto, é que se torna possível apontar a influência da tecno-burocracia estatal como mecanismo regulatório do cotidiano dos espaços em tese destinados ao debate, à construção coletiva e circulação dos saberes, como as instituições de ensino e seus processos de avaliação. Afinal, pode-se perguntar: onde fica o debate num ensino que se pretende padronizado cada vez mais como um produto na prateleira?

Ainda a respeito da engrenagem burocrática do Estado, Cotta (1997) comenta o neo-estatismo caracterizado pela miríade de interesses abrigados nas instituições do Estado e também sua racionalização. Na medida em que o Estado se diferencia do mercado e da sociedade civil, vale perguntar sobre quais papéis têm a burocracia e o Estado nestas mudanças estruturais pelas quais passam os planos políticos, econômicos e culturais?

Para esta autora eficácia não é somente tomar decisões, mas conduzir políticas de implantação adequadas, ainda que o paradigma tecnocrático dominante a entenda como

padronização, centralização. Somente um corpo burocrático forte e coeso estabelecerá relações salutaras com as elites.

Oliveira (2000), mais uma vez, aponta que este tipo de cenário exemplifica a crise política pós-moderna, a qual envolve mecanismos jurídicos e constitucionais e o ordenamento sócio-econômico, além de incluir as relações sociais de produção, a distribuição da propriedade e a nova ordem familiar.

Conforme esta autora, a cultura pós-moderna da globalização é a expressão interna da superestrutura de dominância político-econômica marcada pela superficialidade, a mutabilidade, a falta de profundidade, a falta de permanência, de lastros (de quaisquer ordens, inclusive econômica, acrescento), de conteúdo, consistência, de desprendimento e da descontextualização.

Vê-se que a chamada liberdade de escolha determinaria as diferenças e especificações dos produtos, inclusive a educação. No entanto, o triunfo da superficialidade e da caducidade de todas as mercadorias é o novo imperativo (OLIVEIRA, 2000).

A mesma autora ainda aponta que os princípios norteadores da centralidade na Educação, diante desses novos paradigmas, seguem os parâmetros dos órgãos internacionais, programas governamentais que a eles atendem, propostas empresariais e propostas de entidades sindicais. Neste sentido, a “Conferência Mundial Sobre Educação para Todos” em 1990 na Tailândia convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM é um marco dessas políticas governamentais. A participação desses organismos na vida dos países em desenvolvimento toca a iminência das crises do Capital mundial. Uma das justificativas dessas crises seriam os maus investimentos feitos pelo FMI e pelo BM em países como o Brasil, que resultara no rompimento do acordo de Bretton Woods no final dos anos 1970’s (OLIVEIRA, 2000; SAVIANI, 2000).

Dessa maneira, tais políticas internacionais que interferem na avaliação da educação em geral, pretendem aperfeiçoar o recurso mais abundante e barato das populações pobres: sua mão-de-obra. Disso decorrem estratégias como o aumento da escolarização entre mulheres e a conseqüente queda nas taxas de fertilidade, bem como o auge quando se cumpre o Ensino Fundamental. Assim, a escolarização vem a tapar esta dívida com os países “ricos” porque aumenta a mão-de-obra e promove a sociabilidade por meio da empregabilidade traduzida em crenças como “inclusão digital”, “capacitação técnica”, “empreendedorismo” e “responsabilidade social, sustentável ou individual sobre o desenvolvimento econômico”, etc (OLIVEIRA, 2000).

Neste contexto, o conceito de “Educação básica” e os propósitos do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) se estendem inclusive para a educação superior e o funcionamento das Instituições de Ensino Brasileiras. Isto ocorre por conta da ampliação do conceito de formação profissional, que abrange a educação formal obrigatoriamente, em seus diversos níveis: básico, técnico e superior. Conforme aponta Oliveira (2000), a educação básica regular não é uma preocupação somente no sentido de resposta tecnológica aos processos produtivos, mas, principalmente, como estratégia de solucionar questões como a exclusão social por meio da chamada “empregabilidade”. É em meio a esse complexo necessário político-econômico e cultural que não podemos perder de vista que a chamada pós-modernidade realoca a relação entre o Estado e

Educação, seja na Educação básica, seja na influência de ambos nas Instituições de ensino brasileiras.

2.2 Reprodutivismo e Educação

Como coloca Silva (2001) sempre devemos considerar o princípio da contradição, da dialética para tratar do embate entre o que é produzido e reproduzido pela escolarização. Por um lado, com isso já antecipar a crítica voltada às teorias reprodutivistas, as quais, aparentemente, reduzem a reprodução das estruturas de dominação à estrutura escolar. Como argumenta Barreto (2001) tentar escapar a esta hipertrofia do reprodutivismo pode servir para pensar a avaliação como processo imbuído em referenciais mais amplos, ou ainda, menos reféns do fatalismo institucional.

Esse momento da discussão requer apresentar o reprodutivismo como um alibi para explicar a supremacia das políticas apontadas na seção anterior, ao mesmo tempo em que aponta a contradição inerente ao âmbito educacional.

É sabido, Bourdieu (2001) procura demonstrar de que maneira o sistema escolar reforça a desigualdade social, ou seja, preza pela conservação da desigual estrutura social. O autor afirma que cada família distribui implicitamente seu *ethos*, que nada mais é que seu “sistema social de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2001, p.42)”.

Para o autor, a influência do capital cultural vem da relação entre o nível cultural global da família e o êxito da criança. Aqui, cabe-nos antecipar uma pergunta mais ampla: que tipo de cultura é veiculada pela escola? Por ora, vale ainda lembrar que o autor argumenta que as oportunidades de se chegar ao maior nível do ensino são função do nível cultural do meio familiar. Num nível social equivalente, pequenas diferenças de qualificação das famílias explicam pequenas diferenças de êxito.

Mas o nível de instrução é apenas um dos indicadores. Ele pode se referir às informações sobre o mundo do nível secundário ou universitário, que muitas famílias não têm ou à experiência cultural extra-sala de aula. Aqui o autor se refere à relatividade deste problema com a informação. Por exemplo, como alguém que nunca foi à escola transmitirá à criança algo que faz parte da etapa seguinte da sua escolarização?

Deve-se considerar, em meio a esta discussão, que as crianças consideradas cultas, são assim consideradas porque herdaram o “savoir-faire”, cuja ação homogeneizante se atrela ao privilégio cultural da camada social burguesa. Como exemplo, é citado o maior êxito na língua materna e na literatura por aqueles que mais se aproximam da norma culta. O autor aponta que o aprendizado desses conteúdos ocorre por um mecanismo aparente de “osmose”, que, disfarçadamente, é atribuído aos dons de cada um.

De certo, as atitudes frente à escola expressam valores da posição social. Por este caminho, o autor procura explicar de que forma as aspirações destas atitudes são limitadas. Mas como explicar esta limitação? Somente pela categoria social a que se pertence? Como romper com este mecanismo, por exemplo, através da avaliação?

Assim, assegura-nos o autor que esta limitação é marcada pelo fracasso, muitas vezes visível, ou pela valorização, velada ou explicitamente marcada na escola, de quem vem

de determinada classe social e possui certos conhecimentos. Por conta dessa valorização, muitas vezes, a família reproduz os limites impostos pela escola ao alcance de cada um na sua vida escolar e, para, além disso, (podemos acrescentar), na posição social que ocupará vida afora diante da educação.

Sendo assim, aquilo que entendemos por democracia, que preza pela equidade formal das oportunidades esconde a transmissão de privilégios culturais conduzida pela escola. Para manter as desigualdades sociais, o funcionamento da escola ignora as desigualdades culturais, justificando tal ignorância pelo tratamento igualitário de direitos e deveres.

Aqui é contemplada uma “Pedagogia dos dons” como se estes fossem atributos apenas individuais, sendo possível ignorar-se “o que”, “como”, para que são herdados os diversos saberes. Como já foi apresentada, a escola se dirige àqueles que têm herança cultural compatível a seu universo, sendo que aqueles que não a possuem devem “super-compensar” o inaccessível de outrora.

Dessa maneira, vemos de que maneira muitos grupos “fora” do ethos da elite e que na concepção da escola “nada” receberam da família são forçados a tudo esperar ou receber da escola. O próprio Bourdieu (2001) desconstrói essa concepção entre “fora” e ethos, quando mostra a relação entre o êxito e o ethos privilegiado pela escola. É neste caminho que os educadores caem na armadilha de considerarem equânimes as avaliações, que como instrumentos de poder, servem para reforçar o privilégio cultural consolidado.

Mas como fazer dialogar esse conhecimento trazido das teorias críticas ao reprodutivismo, tão ligadas à estrutura escolar (BARRETTO, 2001) às formas de avaliações inseridas num processo histórico que faça dialogar as diferenças, admitirem a pertinência da contradição histórica e não permanecer fadada a ela?

Se já sabemos que as questões técnicas não estão num mesmo plano, como afirma Hadji (2003), para contribuir com nossa discussão devemos entender um pouco a relação das teorias reprodutivistas com as teorias de currículo, e, por conseguinte, dessas concepções de currículo e avaliação, tal como aparecem no cenário político anteriormente apresentado pelo papel do Estado no neoliberalismo.

Os manuais de educação, por exemplo, que são instrumentos do Estado, e que vêm de uma tradição que põe a criança como vassala dos ideais liberais conforme uma concepção de que o aprendizado é um atributo individual controlado pela técnica da introspecção controlada são marcas de um modelo de educação que ainda impera (VEIGA & FONSECA, 2003).

Do século XIX ao século XX, as questões socioculturais, no contexto educacional, dirigiam a crença no déficit cognitivo e lingüístico, o que foi aprovado e reforçado pelo campo científico. Como parte da ideologia liberal, considerava-se que “embora todos os indivíduos devessem ser considerados como iguais diante das oportunidades oferecidas pela educação, as diferenças inatas de capacidade e aptidão determinariam a ocupação de lugares diferenciados na estrutura social (VEIGA & FONSECA, 2003, p. 139)”.

Essa mentalidade muito influenciou na estruturação dos currículos e no alcance dos objetivos do que se aprende na escola. Suassuna (2005) faz uma revisão da importância da obra de Bourdieu para as teorias curriculares. A autora mostra inicialmente a adoção do

taylorismo para uma teoria curricular científica, supostamente neutra, de uma educação moldada às fábricas. Da visão humanista clássica chega-se a esse tecnicismo balizado pelos objetivos do currículo, processo de ensino e avaliação de alcance dos objetivos. Depois dos progressistas, preocupados com as motivações, chegam as teorias críticas que apontam o currículo oculto na conformação das classes.

Vê-se que, saindo do referencial exageradamente individual, chegamos à valorização do social e da produção histórica dos saberes, mas a escola permanece refém do capital lingüístico e cultural dominantes. Por fim, a autora mostra como a teoria curricular tradicional peca pelo tecnicismo, a fenomenológica porque elimina o social e as teorias críticas de cunho marxista pelo radicalismo e pessimismo, não dando conta da complexidade atual.

Em concordância à autora, pode-se dizer que tal fatalismo se encaixa numa armadilha epistemológica, fruto da eliminação do papel da contradição a que a própria reprodução está implicada, seja na escolarização ou fora dela.

Da extrema importância e o caráter ideológico das teorias do déficit individual, passamos pelo fatalismo imbuído no social. É dessa maneira que é válida a contribuição da análise de Silva (2001) frente às “Teorias Crítica em Educação” tentando mostrar a contradição imbuída na estrutura social desigual. Trata-se de uma contradição, entretanto, o que permite dizer, segundo o autor, que há a reprodução, mas também, através da resistência a esta dominação, a produção do novo.

Se o conhecimento escolar reproduz a estrutura social desigual, que é imposta através de códigos inseridos em tradições inventadas é possível que haja a produção do “novo”, por conta dos mecanismos de resistência fundamentados na relação contraditória entre produção/reprodução. Em outras palavras, não há a reprodução, repetição “pura” do saber dominante. Acreditar nisso seria realimentar tal mecanismo de dominação. Mesmo assim, deve-se tentar obturar uma lacuna entre as superestruturas que regulam o ensino e a repercussão delas no cotidiano escolar; é o que tentou-se fazer neste artigo, ao considerar no atual cenário político, econômico e cultural o imperativo de modelos macroestruturais, que repercutem nos modos de avaliação voltados para “a qualidade total”, num estrangulamento dos referenciais entre o que é do plano das macroestruturas da educação e sua tradução em práticas de avaliação localizadas, como avaliações em série, ciclos, etc.

2.3 Afinal, o que se produz e o que é reproduzido diante da primazia da “Qualidade Total”?

Começaremos junto com Barretto (2001) a discutir alguns referenciais e modelos que tem informado a avaliação nas políticas públicas de Educação, tais como discutidas por Oliveira (2000) e Bueno (2003). A autora aponta algo interessante ao encontro do que propõe Hadji (2003). Ou ainda, a necessidade de abordagens historicamente situadas, na contramão de se ater aos significados da avaliação. E vai ao encontro, à medida que se ater aos significados é se prender ao referido, à técnica mais propriamente e não atinar para a constante reconstrução dos referentes, o que entra na roda viva da contradição e permite que saíamos do fatalismo apontado pelos reprodutivistas.

A autora assim aponta que a troca deve ser contínua, melhorar a interação, o que pressupõe considerar a dialogia e a dialética e serve para superar a crítica reprodutivista que privilegia a estrutura da escola para analisar a situação da educação. Esse privilégio da estrutura da escola também contribui para achatar educação à escolarização, cuja implicação é talvez privilegiar tornar ainda mais forte o inimigo que se pretende combater, ao mesmo tempo em que permite filiar a discussão sobre o “novo” papel do Estado diante da educação, tal como comentado por Oliveira (2000).

Há uma reprodução de dominação que repercute na avaliação (seja em sala de aula, seja por meio de procedimentos externos que adentram o cotidiano das instituições de ensino) como instrumento de poder. Mas como trabalhar no espaço escolar com essa contradição que coloca a avaliação entre um instrumento do poder dominante e uma segunda via de acesso para produzir algo novo a partir da própria contradição?

André (1990 apud BARRETTO, 2001) sugere a criação de espaços mais coletivos menos hierarquizados. A autora toma o conceito de fabricação da excelência escolar de Perrenoud (ANDRÉ apud BARRETTO, 2001, p. 32), segundo o qual “as normas e os critérios definidos pela escola e, podemos acrescentar, pelas instituições que as avaliam, como de excelência, a despeito de serem frutos de uma dada construção social, são difundidos como a única forma de conceber a realidade”.

Ora, a maior flexibilização das hierarquias (e daí é preciso mexer nas políticas públicas, na macro-estrutura e no sustento do Estado neoliberal) permite maior circulação dos saberes e, daí, a flexibilização da educação privilegiada pela escola como a forma preponderante de conceber a realidade.

Entre os dois modelos analisados por Barreto (2001) seria adequado abarcar a avaliação qualitativa em ciclos, enfatizando os atores educacionais e a criação de condições mais particularizadas para se encarar as diferenças, ao mesmo tempo em que utilizar a avaliação externa do rendimento escolar, ainda que deixe de lado certas “artimanhas” do educando muito valorizadas socialmente. Isto poderia pôr em circulação muitas estruturas de poder já arraigadas e engessadas no social. Por os referenciais a dialogar, ainda que reconheçamos suas diferenças ajuda a romper com o caráter majoritariamente regulador das avaliações.

Em relação ao primeiro modelo, a mesma autora (BARRETTO & MITRULIS, 2001) aponta que no Brasil o problema está em aliar a trajetória do aluno aos próprios (não) acessos que ele teve a tais ou tais aparatos socioculturais e daí subestime a capacidade de muitos.

Neste ponto, é válido retomar a concepção reprodutivista para apontar de que maneira o viés ideológico se apresenta como essa maneira da escola tratar a todos e a ninguém pelo preceito da igualdade democrática, uma vez que nas individualidades donde se esperaria espaço para a reconstrução de novos espaços sociais, intervém seu caráter mais alienante e estagnadora, que é de conhecer as individualidades para serem adequadas a trajetórias já marcadas socialmente. No caso brasileiro, estes mecanismos adentram a peculiaridade da democracia brasileira, sua trajetória trágico-recente, valendo mencionar o poder do Estado e da legitimação de sua “ordem” voltada ao “progresso”.

Já adentrando mais o caráter político da análise de Gomes (2001), temos que considerar que o advento da nova LDB (SAVIANI, 2000) corrobora a diminuição da reprovação arbitrária e, assim, da evasão escolar, uma vez que é uma lei que legitima a escolarização como direito de todos.

Se a repetição não melhora o rendimento a promoção automática também não. Como entra a cultura da repetência nas diversas culturas? Nosso modelo não é muito meritocrático, porque já se detecta quem receberá os méritos? Não é muito baseado no sucesso e pouco no “bom” uso do utilitarismo? Ressalto que este “bom” uso é conviver com aprendizado escolar mais próximo do cotidiano, que faça mais sentido a quem senta nos bancos escolares.

Do ponto de vista da rotina em sala de aula, por exemplo, Crahay (1996 *apud* GOMES, 2001), mostra como pode ocorrer a reprovação dos considerados mais fracos em relação àquele grupo que pertencem, mesmo que tenham tido avanços mais notáveis.

Gomes (2001), por sua vez, mostra que as experiências brasileiras de desseriação vão ao encontro da literatura internacional. Se a reprovação não melhorou o aproveitamento, seja no aprendizado de língua materna, nas atividades básicas de leitura e escrita, por outro lado diminuiu a discrepância idade/série e não fez cair drasticamente o rendimento. Neste ponto, vale lembrar o imperativo das políticas internacionais apresentadas por Oliveira (2000).

Os ciclos são favoráveis porque em tese permitem acompanhamentos mais particularizados, eles requerem maiores investimentos financeiros, devendo romper com estrutura burocrática que impõem decisões de cima a baixo. Por outro lado, eles são desfavoráveis quando tais burocracias não acompanham a amplitude e a complexidade das mudanças nas políticas públicas, tal como as discutidas no início deste artigo. Além de aumento e controle e estratificação das oportunidades empurrando a reprovação maior para o fim do ciclo.

Assim, não se pode conviver com práticas com pretensão de novas com “caras” antigas. Por isso que as mudanças devem ocorrer através da ruptura com códigos mais amplos, no plano dos princípios ligados à formulação de currículos, da pedagogia e da avaliação (BERNSTEIN *apud* GOMES, 2001), mas sem perder de vista tal complexidade sócio-econômica, política e cultural.

É urgente conviver com avanços quantitativos e qualitativos para não reproduzir os mesmos erros de antes, e não reforçar o que parece ter ocorrido em São Paulo, em que, segundo este autor, métodos tradicionais estão misturados à pressão para melhoria de qualidade a qualquer custo, numa lógica da “qualidade total”, que segue os ditames do atual cenário político.

Tem-se uma dupla questão: o problema dos ciclos e da progressão continuada enfatizando a atribuição individualista do sucesso/fracasso, destituído de autoridades co-responsáveis. E onde fica a legitimidade de uma Lei, que circula socialmente com a pretensão de assegurar escola para todos? Parece que é o caso de assegurar a escola como condição mínima de assistencialismo social e não como atribuição de responsabilidades compartilhadas pelo sucesso ou fracasso.

Daí o caráter reprodutivista não apenas de conhecimentos, mas da maneira em se pensar a coletividade escolar como uma espécie de generalização, típica das máximas

científicas. É como se falasse de todos e de ninguém, uma vez que se desconsidera a maneira das atribuições individuais chegarem a cada um diferentemente.

Considerar a reprodução da desigualdade por mecanismos sutis pressupõe considerar o princípio da contradição, senão as implantações das avaliações podem incorrer na reprodução da própria estagnação que as práticas de avaliação podem combater (HADJI, 2003).

Vale perguntar: como avaliar em quaisquer esferas do sistema de ensino, por meio de um processo se as políticas atuais de educação sustentam a qualidade dos produtos e, além disso, “atropelam” questões locais, ligados aos sistemas de avaliação do cotidiano das instituições de ensino?

É sabido que a apreensão total deste fenômeno esbarra no esfacelamento de seu percurso mesmo e na impossibilidade, portanto, de controlá-lo por completo. Isto porque, conforme apontam Oliveira (2000) e Bueno (2003), os processos de proposição de políticas de melhoria do ensino e suas respectivas estratégias de avaliação estão vinculados ao que podemos entender como uma espécie de reprodução de modelos políticos generalizáveis e prontos, tais como produtos resultantes dos *slogans* “pós-modernos” da “qualidade total”.

Conforme Bueno (2003) as atuais políticas de avaliação, bem como os processos de avaliação no cotidiano escolar se inserem na perspectiva de qualidade inserida num universo holístico, totalitário, e positivista em defesa do gerente-educador (chamada de “qualidade total” no ensino). Determinada pelo projeto neoliberal resume-se menos a diminuir a intervenção do Estado na economia e à apologia do livre mercado; e mais a delimitar o progresso conforme o *status quo* capitalista e indicar como atrasadas quaisquer formas opositoras. Dentro disso, circula o discurso sobre qualidade total na educação, em que termos administrativos tentam redefinir os rumos da educação, redirecionando seus conteúdos, revestindo propostas de qualidade total de uma imagem de progresso e liberdade. (BUENO, 2003).

Conforme Bueno (2003), o propósito mais amplo é cercear e redefinir o campo semântico da pedagogia fazendo-se acreditar que qualidade somente pode estar atrelada ao que toca ao projeto neoliberal de educação. Aparentemente neutra e moderna, esta educação cada vez mais tecnicista atrelada ao marketing das instituições ou ao imperativo de se formar mão-de-obra capaz de se auto gerir pelo marketing pessoal deixa de lado a possibilidade de uma educação verdadeiramente democrática. Algumas justificativas apresentadas pelos gestores da qualidade total da educação assemelham-se aos produtores da indústria cultural e esta semelhança não é mera coincidência.

Além disso, o desenvolvimento do campo das inteligências emocional e espiritual, o crescimento da auto-ajuda por meio de livros e revistas que alimentam a crença no potencial individual, bem como o crescimento e a criação de necessidades como aprender outro idioma, comparecer em conferências de personalidades formadas para fazer de um debate um espetáculo, disfarçam o cerceamento pelo padrão técnico e racional (BUENO, 2003).

Ressalta-se que o perfil aparentemente humanístico deste novo modelo da gerência esconde formas cada vez mais autoritárias, posto que somente voltadas para a liderança e para o sucesso, sucesso este que é apanágio de apenas uma forma de esperança. Em

linha semelhante, do professor é esperado um show, uma semelhança com figuras midiáticas somente para depois ensinar, o que deveria envolver um arcabouço complexo de comprometimento com as tarefas, com o debate, com o conhecimento em suas contradições, ato de ensinar este que, infelizmente é deixado de lado (BUENO, 2003). Essa fluidez repercute numa crise dos referenciais entre moral e Ética, por exemplo, tal como discutida por Rouanet (1992) e, a partir da crise desses, encontra-se a crise dos referenciais de qualidade e de sua avaliação. Diante da crise do império da “Ilustração”, que não necessariamente estava restrita a era do Iluminismo da História oficial, restam duas regressões arcaicas – religiosa e política – diante de um mundo em que a auto-realização não tem mais base sólida. A primeira delas realoca os fundamentos religiosos com alternativas pós-modernas pautadas na autorização pelo hibridismo das religiões, o sincretismo e a auto-ajuda. A segunda realoca as questões comunitárias, agora fechada em guetos, condôminos, clubes virtuais de lazer e consumo. Para este autor, essas regressões são assustadoras e exigem fundamentar uma ética discursiva, que retome a ética da “ilustração” conforme uma “ética discursiva” que organize o mundo vivido conforme as verdades construídas por movimentos espontâneos não necessariamente agenciados de forma universal pelas tradicionais agências.

3. Considerações Finais

Retomando-se as questões aqui apresentadas, não podemos discutir essas questões, bem como tentar propor alternativas aos sistemas generalizáveis de avaliação do ensino (que vão desde os sistemas internos de avaliação e auto-avaliação, bem como aqueles propostos pelo MEC, como o IGC, ENADE, por exemplo), sem considerar o hibridismo entre as políticas de educação (OLIVEIRA, 2000) e a influência das atuais políticas de “qualidade total” do ensino (BUENO, 2003).

Já de volta à questão inicial deste artigo é possível dizer que, mesmo diante de um processo unilateral de avaliação dos produtos da educação, não se pode resumir toda esta problemática num ponto ingênuo da discussão, sem considerar os limites materiais e humanos, de se acompanhar qualquer processo em larga complexidade.

Se a avaliação em sala de aula já é complexa em demasia, imagine-se seu alcance quando se somam as macro-estruturas dos processos de funcionamento geral das instituições de ensino. Desta maneira, afirma-se que os organismos governamentais devem fazer jus a uma política menos punitiva e mais voltada ao respeito às particularidades de cada perfil institucional, bem como à periodicidade também particularizada no momento da avaliação de seu funcionamento.

Sendo assim, em meio aos imperativos da avaliação deve-se avançar no refinamento de uma discussão que não pode desconsiderar o caráter replicador do ensino junto de encarar os desafios dos debates sobre pós-modernidade e as novas éticas discursivas para que, assim os organismos governamentais possam redefinir suas práticas de avaliação conforme o respeito às particularidades regionais, bem como ao verdadeiro caráter processual do complexo sistema de avaliação, em quaisquer níveis do ensino.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E.S.S. Educação & Sociedade - A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**. v.22 n.75 Campinas ago. 2001

BARRETTO, E.S.S.; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estud. Av., v.15, n.42, São Paulo maio/ago. 2001

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: Nogueira, M. A & Catani, A (org.). **Escritos de Educação**. RJ: Vozes. 2001.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Textos para discussão. ENAP. No.4. 1995.

BUENO, S.F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. SP: Annablume/FAPESP. 2003.

COTTA, T. C. **Burocracia, capacidade de Estado e mudança estrutural**. Textos para Discussão. ENAP. No. 21. 1997

GOMES, C. A. **Desserialização escolar: alternativa para o sucesso?** In.:Ensaio: aval.pol.públ.Educ. v.13 n.46 Rio de Janeiro jan./mar. 2005.

HADJI, C. Conceber a avaliação. In.: **A avaliação: as regras do jogo (das intenções aos instrumentos)**. Porto. 2003. 27-81.

OLIVEIRA, D. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2000.

ROUANET, S.P. Dilemas da moral iluminista. IN.: NOVAES, A. (org.). **Ética**. São Paulo/SP: Cia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura. 1992. 149-162.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano de Educação: por uma outra política educacional**. 3ª.ed. Campinas/SP: autores associados.

SUASSUNA, L. **A importância de Pierre Bourdieu para a teoria curricular**. *Lingua (gem)*, V.2, n.1, 2005, 161-175.

SILVA, T. T. **O que reproduz e o que produz em educação**. Porto Alegre. Artmed. 2001.

VEIGA, C.G. & LIMA e FONSECA, T.N. (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. BH: Autêntica. 2003.