

A centralidade da avaliação no contexto atual e o dilema da qualidade da escola pública: limites, desafios e alternativas

The centrality of evaluation in the current context and the quality dilemma of public schools: limits, challenges and alternatives

La centralité de l'évaluation dans le contexte actuel et le dilemme de qualité des écoles publiques: limites, défis et alternatives

Entrevista: Prof^a Dr^a. Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Simone Ferraz Pereira¹
Universidade Federal de Uberlândia

Lucia de Fatima Valente²
Universidade Federal de Uberlândia



Mara Regina Lemes De Sordi é professora Associada da Faculdade de Educação da Unicamp, graduada em Enfermagem pela USP-SP (1976), mestre em Enfermagem pela USP- SP (1989), doutora em Educação pela Unicamp (1993), pós doutora em Educação pela PUC-RJ, Livre docente em Avaliação Educacional pela Unicamp. Pesquisadora no campo da avaliação educacional tanto na educação superior como na educação básica. Coordena o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) da Faculdade de Educação da Unicamp. Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área da Educação em Saúde. E-mail: maradesordi14@gmail.com. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6737123125852473>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1216-7185>.

Resumo: A presente entrevista reflete sobre a multidimensionalidade da avaliação e sua centralidade para a consolidação da qualidade da escola pública. A relevante experiência da entrevistada nesse campo do saber traz elementos que possibilitam a compreensão da temática no que se refere aos paradoxos da avaliação; à relação entre avaliação e à qualidade; ao posicionamento dos profissionais da educação frente a essas políticas; aos limites e desafios para a efetivação de uma educação de qualidade; aos movimentos de contrarregulação e de

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Unicamp. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação na graduação e na Pós - graduação, membro da linha Estado, Política e Gestão da Educação. E-mail: msimonefp@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3381781135088677>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7009-7571>.

² Doutora e Mestre em Educação pela UFU. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação na graduação e na Pós - graduação, membro da linha Estado, Política e Gestão da Educação. E-mail: valentelucia@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2438844988464644>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1228-5643>.

diálogo propositivo à avaliação. Tensiona ainda o contexto atual de pandemia e aponta alternativas em prol de uma avaliação socialmente referenciada.

Palavras-chave: Avaliação. Escola pública. Qualidade social.

Abstract: This interview reflects on the multidimensionality of the evaluation and its centrality for the consolidation of the quality of the public school. The interviewee's relevant experience in this field of knowledge brings elements that make it possible to understand the theme with regard to the evaluation paradoxes; the relationship between evaluation and quality; the positioning of education professionals in relation to these policies; the limits and challenges for the realization of quality education; the counter-regulation movements and the propositional dialogue for evaluation. It also tensions the current pandemic context and points out alternatives for a socially referenced assessment.

Keywords: Evaluation. Public school. Social quality.

Résumé: Cet entretien reflète la multidimensionnalité de l'évaluation et sa centralité pour la consolidation de la qualité de l'école publique. L'expérience pertinente de de l'interrogée dans ce domaine de connaissance apporte des éléments qui permettent de comprendre le thème au regard en ce qui concerne les paradoxes d'évaluation; la relation entre l'évaluation et la qualité; le positionnement des professionnels de l'éducation face à ces politiques, les limites et les défis de la réalisation d'une éducation de qualité, les mouvements de contre-réglementation et le dialogue propositif à l'évaluation. Elle tend également le contexte actuel de pandémie et met en avant des alternatives en faveur d'une d'une évaluation sociale.

Mots-clés: Évaluation. École publique. Qualité sociale.

REPOD: Há quanto tempo você pesquisa a temática da avaliação? O que te motivou a desenvolver pesquisas nesse campo? A qual grupo de pesquisa está vinculada? Fale um pouco da sua experiência nessa área.

Mara Regina Lemes De Sordi: Iniciei meus estudos e pesquisas sobre a avaliação no mestrado (1989), pois me inquietavam as concepções e práticas ligadas ao ensino de Enfermagem, área em que me graduei e na qual atuava como docente desde 1976. Desconfiava da forma como a avaliação da aprendizagem ocorria sem que tivesse aporte teórico para tal. Mas, não aceitava o quanto esse processo provocava angústia nos estudantes, afastando-os do prazer de perguntar, prazer de aprender com o professor e grupo-classe. Percebia que trabalhavam pela nota - grande motivador externo - e que se silenciavam excessivamente, pois, temiam o erro, seja pelas repercussões em seus desempenhos, como também, porque estes arranhavam sua autoestima. Reconhecia-me um pouco nessas posturas quando me lembrava do meu tempo de estudante. Pronto, tinha um problema de pesquisa que me tocava. E, comecei a estudar o fenômeno de modo singelo e muito preocupada em tornar a avaliação mais justa

na sala de aula. A solução via instrumentos de avaliação parecia suficiente e quase acreditei nela. Discutir a avaliação desgarrada de seus determinantes sociais simplificava bastante a equação exatamente por olhar o fenômeno como se fosse algo meramente técnico, desprovido de interesses políticos, restrito à sala de aula e às micro decisões pedagógicas, ali processadas pelo professor, legítimo protagonista, cuja atuação era balizada por um conjunto de regras definidas institucionalmente e difundidas historicamente.

Tão logo terminei a dissertação realizada na área da saúde, percebi que necessitava de maior fundamentação para desvelar o fenômeno para além de sua aparência. Motivada por esta inquietude, cheguei até a Faculdade de Educação da Unicamp e me inscrevi na disciplina “Avaliação e Ideologia” ministrada pelo professor Luiz Carlos de Freitas. Minha paixão pela avaliação começou ali e não mais parou, confesso. Li autores que desvendavam um lado até então obscuro da avaliação. Fui apresentada à face oculta da avaliação, sua natureza inescapavelmente política. Suas sutilezas perversas ocultadas pelo discurso da exatidão, da neutralidade, da confiabilidade cega nos números. Quanto mais aprendia, mais me assustava com a forma ingênua com que lidava, até então, com a categoria da avaliação. Exclusão, padronização de práticas e valores, estigmatização dos sujeitos, relações de poder, submissão, docilização dos corpos e das mentes, fracasso escolar, meritocracia, competitividade, passaram a compor um jeito novo de olhar a avaliação. Aprendi a buscar as raízes da avaliação que se praticava na escola, fora da escola, na prática social para então entender e problematizar seu *modus operandi* na sala de aula que tanto me mobilizara.

Sob a orientação de Luiz Carlos de Freitas realizei minha tese que provocou algum desconforto para os docentes da área da Enfermagem, bastante conservadores à época. Curioso foi também perceber que as lógicas da avaliação postas em ação não eram prerrogativas dos cursos de saúde e estavam presentes na escola de modo geral, desde a educação básica até o nível superior. Passei a integrar o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed) e como pesquisadora, fui me constituindo e ampliando meu entendimento sobre a avaliação, passando a orientar alunos sobre a temática, a produzir artigos e livros sobre a avaliação. Atualmente coordeno o Laboratório e estou segura ao afirmar que ter entrado naquela sala de aula regida pelo Luiz Carlos fez toda a diferença em minha relação de amor e ódio com a avaliação.

REPOD: Em um dos seus textos você afirma que usualmente a avaliação é referida como um “mal necessário”. Você poderia nos explicar melhor este paradoxo?

Mara Regina Lemes De Sordi: Certa recorrência deste jargão “mal necessário” em cursos de formação continuada de docentes de diferentes áreas e níveis de ensino me levou a tomar de empréstimo a expressão. Todos defendiam a importância da avaliação, mas seguidamente apontavam seu desassossego com as dificuldades de ordem prática para realizar uma avaliação que fosse justa, que considerasse as diferenças entre os estudantes e que não fizesse da nota a razão do processo. Desejavam fazer diferente, mas não lhes parecia possível. Não fazia sentido não emitir nota e menos ainda, não ter critérios claros para sua arquitetura, que deveria ser, forçosamente, diferenciadora entre bons, médios e maus desempenhos. Afirmavam que não gostavam de avaliar, menos ainda de se auto avaliarem, tão forte era a introjeção de que cabe a alguma autoridade o veredicto final sobre quem vai para frente e quem é retido. Ao final, sentenciavam, é um “mal necessário”. A escola não pode funcionar sem avaliação.

Penso que a rotulavam como mal pelo fato de trazer tanta dor, seja aos avaliados, como a quem detinha a responsabilidade de avaliar, julgar, aprovar ou reprovar dentro de regras estabelecidas. A escola de fato não pode funcionar sem avaliação. Como acompanhar o desenvolvimento processual dos estudantes, como estimular a melhoria da qualidade dos processos da escola sem um instrumento que sinalize onde queremos chegar? Porque queremos chegar lá e em que estágio nos encontramos em dado momento. O uso indevido das medidas como sinônimo da avaliação é que precisa ser corrigido. Este mal é desnecessário. A avaliação formativa, com vocação educativa, embasada em um processo sólido e implicada com as aprendizagens dos estudantes, nunca será um mal. E creio que é nosso compromisso recolocar a a valiação em um lugar que lhe faça jus, como uma das categorias do trabalho pedagógico, uma categoria dinamogênica, inclusive. A avaliação é categoria de ação e se dá na relação entre sujeitos que, iluminados pela avaliação, caminham juntos, rumo a uma imagem de futuro que lhes faça sentido.

REPOD: **Nos últimos anos, as reformas educativas elegeram a avaliação como uma bandeira em prol da qualidade do ensino. Como se configurou esse debate, e como você analisa a centralidade da avaliação para a consolidação dessa qualidade?**

Mara Regina Lemes De Sordi: A ênfase obsessiva na avaliação como garantidora da qualidade tem sido marcante nas políticas educacionais, destacadamente, a partir dos anos 1990. Uma tendência lamentável em especial quando se consagra um modelo de avaliação - controle, centrado nos resultados, e que se nega a explicitar as concepções de qualidade tomadas como referências no processo. A avaliação passa a ser fim quando deveria ser meio.

Ganha uma centralidade perigosa, pois acaba definindo, de fora para dentro, o contorno do projeto educativo da escola provocando sérios desserviços, tais como estreitamento curricular, padronização das práticas pedagógicas, subtração de aprendizagens relevantes, mas consideradas supérfluas, posto que não caem nas provas.

A avaliocracia passou a ser palavra de ordem na vida da escola e das redes de ensino e até da sociedade. Há que se trabalhar por aquilo que importa, e neste quesito ocorre a assunção de uma qualidade rasa, destinada às classes populares e que responde prontamente aos interesses mercadológicos.

A avaliação tomada como bandeira produz sentimentos ambivalentes junto aos profissionais da educação e às famílias. As famílias, em sua maioria, festejam o discurso em defesa da qualidade da escola pública e mesmo sem entenderem o significado dos índices, se sentem mais confortáveis nas escolas/universidades bem posicionadas no *ranking* educacional. Nem se apercebem que estas boas posições no *ranking* não asseguram a seus filhos o direito de escolha por esta ou aquela escola. Aliás, fenômeno contrário tem ocorrido. As escolas é que tem intensificado as formas de controle dos estudantes que deseja para si. Quanto aos profissionais da educação, muitos contestam a centralidade da avaliação no projeto da escola, embora trabalhem para os índices e sofram quando são culpabilizados pelo fracasso da escola, estampado no baixo desempenho dos alunos. Outros discordam das políticas de avaliação vigentes, mas adotam postura fatalista como se a centralidade da avaliação fosse algo dado e não construído pelos interesses pragmáticos do mercado (inclusive educacional).

A se tomar a concepção de qualidade mercadológica presente nos modelos avaliatórios em condição de hegemonia, desconfio que quanto mais se “medir” esta qualidade e torná-la de domínio público sem as devidas problematizações e contextualizações, estas “avaliações” se converterão em artifícios produtores de menos qualidade para as novas gerações. Quero crer que a centralidade da avaliação é nociva e falsa, inclusive, porque a avaliação só pode ser pensada no conjunto das categorias constitutivas do trabalho escolar. Pensar a avaliação da qualidade da escola e seus desdobramentos nas aprendizagens dos estudantes de forma atomizada é ignorar a complexidade do fenômeno educacional e as múltiplas facetas que o atravessam. Há disputas bastante duras neste campo e nem sempre estas são visíveis à primeira vista. Em especial, quando os resultados informam políticas públicas e estas não podem ser concebidas obscurecendo os interesses a que se filiam. O movimento dos reformadores empresariais na educação tem sido muito combatido pelos educadores críticos, em especial, por aquilo que subtrai ao debate fazendo crer que não há mais conflitos no jogo. Mas o que fazer quando a avaliação ganha centralidade na cena política e se afasta do

compromisso com um projeto de formação humana que é amplo, multidimensional e exatamente por isso difícil de ser mensurado a partir das métricas convencionais? Resistir é necessário e para tal há que se recorrer aos estudos em busca dos fundamentos ético-epistemológicos que atravessam a questão e desenvolver expertise tanto para produzir no campo um conhecimento novo e contestatório da cultura vigente, como para interpretar as evidências empíricas que estão subjacentes ao fenômeno.

REPOD: Cada vez mais as políticas educacionais cobram qualidade da escola, principalmente da escola pública. Submetidas às pressões externas em função dessas políticas de regulação em vigor, as escolas se veem pressionadas a mostrar e garantir a qualidade de seu trabalho. Mas o que há de errado em exigir que a escola garanta qualidade a seus alunos? Existe alternativa?

Mara Regina Lemes De Sordi: Como venho argumentando, a centralidade da avaliação e o peso histórico que acompanha esta categoria tende a reproduzir os efeitos mais claramente conhecidos quando falamos de avaliação da aprendizagem em sala de aula. O aluno vai aprendendo ao longo do processo de escolarização que deve estudar para ter boas notas. Deve simultaneamente adequar-se aos padrões comportamentais esperados (submeter-se às regras do jogo) para não sofrer as consequências. Forja-se uma imagem de bom aluno ligada às boas notas.

Neste nível de abordagem da avaliação (micro) tudo parece natural e autoexplicativo. Sempre foi assim e assim sempre será na forma escola que conhecemos. Quando a avaliação passa a ser da escola, a mesma lógica acontece. Qual seja, a escola tenderá a abdicar da sua autonomia para conceber e implementar um projeto educativo referenciado na qualidade social, se perceber que a adoção de uma postura resistente a prejudica externamente, a expõe publicamente e lhe impõe consequências materiais ou simbólicas. Deve se enquadrar e cumprir o que as políticas de resultados já definiram *top down* para ter boas **notas**, ainda que isso a condene a ter qualidade rasa e utilitarista.

Mas, a coisa pode mudar de figura quando o objeto de avaliação deixa de ser os estudantes e volta-se aos profissionais das escolas, responsabilizando-os unilateralmente pelos bons ou maus resultados dos alunos. A atribuição de culpa a um dos atores do processo já não parece fazer sentido. O que poderia ser aceite quando se tratava da avaliação em sala de aula, gera desconforto quando envolve a instituição educativa. Mesmo que pareça contraditório (e o é), reside aí a esperança de alterar a cultura avaliativa, humanizando-a. Há que ser firme defendendo o direito da escola de ter uma fisionomia própria e sensível às demandas de seu entorno social.

É legítimo que as políticas de avaliação visem regular a qualidade das escolas de um sistema educativo e usem o potencial indutor da avaliação para iluminar caminhos. O desacordo que temos é quanto ao sentido da regulação. Que concepção de qualidade perpassa o modelo, qualidade mercadológica ou qualidade social? Qualidade da educação para todos ou apenas para os que possuem e demonstrarem mérito? Qualidade ligada ao domínio de aspectos exclusivamente cognitivos (ditos básicos) ou uma concepção de qualidade ampla e referenciada na formação humana, a qual comporta dimensões tais como às ligadas aos valores (solidariedade, justiça social, colaboração) ao desenvolvimento da consciência cívica. Uma formação escolar que se esforça por incluir os estudantes e se apraz em ensinar o gosto pelo lúdico, pelo estético, a criatividade, o pensar filosófico, o interesse pela sustentabilidade do planeta, o respeito à diversidade entre outras, além dos aspectos cognitivos, não pode ficar refém de modelos de avaliação empobrecidos de pertinência social.

De que qualidade estamos falando quando avaliamos o trabalho da escola? Defendemos que a escola deva sempre ter qualidade (com nome e sobrenome) e deva ser avaliada, referenciada nesta concepção de qualidade que informa seu compromisso social com a comunidade a quem deve servir. Mas e quando a qualidade inspira-se nos valores de mercado e estimula a concorrência, a competitividade, a meritocracia em um cenário de grandes e perversas assimetrias sociais? E, esta tem sido a matriz inspiradora das avaliações em larga **escala**, que acabam reverberando na realidade das escolas de forma perigosa. Defenderemos simplesmente a avaliação como expressão de qualidade da escola? Ou reagiremos oferecendo alternativas e contestando este regime de verdade?

Reside daí a defesa que fazemos do fortalecimento da escola como centro irradiador da produção de qualidade. Caberá a seus coletivos, a titularidade na concepção e condução da avaliação da qualidade que se quer erigir e que será favorecida por meio de mediações de cunho contrarregulatório, inclusive.

REPOD: Como os/as profissionais da educação pública se posicionam em relação às políticas de avaliação externa? O que as pesquisas que você tem desenvolvido/orientado sinalizam?

Mara Regina Lemes De Sordi: Esta pergunta é muito interessante e de certa forma polêmica, conforme temos constatado em nossas pesquisas ou nas teses que temos orientado sobre o tema. Em geral, professores e gestores tendem a revelar preocupação com os excessos da avaliação externa e criticam fortemente o reducionismo curricular, a pressão para que se ensine para os

testes e a publicização descontextualizada dos índices que desconhecem a força dos contextos e condições objetivas para a obtenção dos resultados. Avaliam que a padronização das práticas pedagógicas induzida pelo uso dos apostilados leva a uma desvalorização do trabalho docente e prejudica os estudantes que precisam de um trabalho pedagógico diferenciado e criativo para seu desenvolvimento mais amplo. Uma vez que predomina essa postura crítica diante das políticas, expectativas são criadas no sentido de uma resistência ativa aos desserviços da avaliação. Isso nem sempre é relatado ou percebido nas práticas em desenvolvimento, perdurando certa acomodação ao que pregam as políticas de regulação externa. Tal como se pouco ou quase nada a escola pudesse fazer. A escola tende a se comportar de modo conservador. Assim, o discurso crítico nem sempre é acompanhado por uma prática resiliente e alternativa que se revele mais afinada com a defesa da qualidade social da escola pública. Há que se considerar ainda que os dados investigativos apontam professores que apesar de criticarem a lógica das políticas de resultados, enfatizam que estas trouxeram algum benefício aos projetos educativos, pois geraram movimento das escolas em busca das metas (externas) estabelecidas. O que parece difícil de compreender é a não contestação do sentido do movimento. Uma escola que caminha na direção da qualidade mercadológica sinalizada pelos índices, em nosso modo de entender, não deveria ser festejada por ter saído da inércia. A avaliação é atividade meio para a consecução de um fim. Este precisa ser sempre examinado. Afinal, este fim é que referencia o trabalho da escola. E este fim não pode se esquecer do compromisso social da escola pública de garantir aprendizagens amplas para todos os estudantes.

REPOD: Quais os limites e desafios da política de avaliação externa para efetivar a educação pública de qualidade no Brasil?

Mara Regina Lemes De Sordi: Entre os limites, cito a crença de que uma política de avaliação externa, preocupada com os resultados, em detrimento do processo, seja capaz de afetar positivamente o cotidiano escolar e as aprendizagens dos estudantes, tomando a qualidade social como referência. Sem o concurso ativo da comunidade escolar, os dados de avaliação em larga escala tendem a ser consumidos de modo precário, servindo mais à burocracia do que ao projeto de melhoria do ensino. Temos que considerar ainda, o alto custo destas políticas de avaliação externa, face aos benefícios que supostamente traria às redes de ensino. Processos de avaliação externa censitários favorecem a classificação das escolas/redes e geram competitividade. O maior desafio para construir uma educação pública de qualidade para todos é superar esta cultura de ranqueamento e a visão meritocrática que a perpassa, além, é claro,

de contestar as concepções rasas de qualidade educacional que estas avaliações se propõem a medir. Processos de avaliação externa deveriam ser amostrais, o que seria suficiente para informar as políticas públicas educacionais e contribuiria para diminuir a cultura de ranqueamento já instalada desde há muito. Se associarmos ainda as práticas de bonificação instituídas em algumas redes de ensino, veremos que a comparação entre escolas desiguais, tanto em suas condições objetivas de trabalho, quanto em relação ao perfil socioeconômico cultural de seus alunos, desestimula a criação de uma rede de ensino colaborativa em que a solidariedade e o compartilhamento de boas experiências entre as escolas seria extremamente benéfico para as crianças e jovens envolvidos.

Temos que buscar modelos que incluam outras dimensões tradutoras da qualidade da escola pública para superar a precariedade dos atuais índices bidimensionais que são apresentados como suficientes para revelar a qualidade das escolas e que tem sido passível de burla, inclusive, à guisa de melhorar posições na classificação das chamadas “boas escolas”, informando à população quais estabelecimentos deveriam ser buscados para garantir qualidade aos seus filhos. Modelos multidimensionais de avaliação em larga escala devem ser incentivados e isso possibilitaria uma transformação de nossas narrativas sobre o sentido da qualidade da escola pública que se quer construir. E daí, por conseguinte, igual mudança das práticas pedagógicas. Se a multidimensionalidade do fenômeno educacional for aceita e passar a orientar a formulação dos instrumentos de avaliação da qualidade da escola, como justificariamos a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular como a que temos?

REPOD: Você tem desenvolvido pesquisas sobre avaliação institucional, situando-a em um movimento de contrarregulação e de diálogo propositivo à avaliação externa. Você poderia nos explicar melhor esta tese? O que as pesquisas coordenadas por você têm sinalizado?

Mara Regina Lemes De Sordi: A defesa enérgica que temos feito da Avaliação Institucional Participativa (AIP) embasa-se na ideia da realocação da avaliação no âmbito da escola, o que devolveria titularidade aos seus coletivos para, juntos, pactuarem um conjunto de ações que se mostrem potentes para a construção processual da qualidade. A avaliação seria referenciada nos princípios e valores de um projeto educativo de cunho emancipatório e sensível às necessidades do entorno da escola. Implicada com o direito de todos os estudantes à formação humana, este formato avaliativo alternativo nega as premissas da avaliação externa que se propõe garantir o básico a todos, assumindo o caráter reducionista da proposta.

O termo contrarregulação se aplica redondamente à AIP, pois esta se constitui uma reação propositiva aos limites e distorções da avaliação em larga escala. Vale-se dos informes gerados pela avaliação externa, porém não os toma de maneira ortodoxa e muito menos como verdade absoluta. A comunidade escolar assume a responsabilidade de interpelação de suas práticas, orientada por metas localmente definidas e negociadas, de maneira responsabilmente compartilhada. Temos observado em nossas pesquisas, que se concentram na rede municipal de Campinas que adotou a AIP como uma política de governo desde 2008, que os coletivos escolares têm se comportado de modo bastante interessante no planejamento de suas ações, visando a melhoria do ensino. Com engajamentos diferenciados, é bom que se alerte, porém, que a existência da AIP tem servido aos fins de fortalecer a escola na luta pela qualidade social afetando os processos dialógicos tanto no interior da escola, como na relação desta com os gestores centrais. A gestão democrática é condição *sine qua non* para que a AIP possa acontecer e isso extrapola os muros da escola. Uma rede de ensino que assume a AIP precisa garantir processos democráticos de gestão em todas as instâncias, inclusive na forma do poder público local se relacionar com as escolas. A categoria da negociação entre atores e instâncias é fulcral para que a AIP se efetive. E será aprendida, desde que exercitada, de modo diuturno. As pesquisas indicam que a AIP para se aperfeiçoar e superar eventuais contradições exige tempo, estabilidade de princípios e coerência dos atores para a práxis da responsabilização participativa. Cabe atentar que tais condições são favorecidas quando a avaliação é pensada como política de estado e não de governo.

REPOD: Em sua opinião, na atual conjuntura política (pandemia³, suspensão de calendário escolar, discussão sobre aulas/atividades remotas), quais os rumos da educação e da política de avaliação externa?

Mara Regina Lemes De Sordi: Vivemos uma situação muito nova e angustiante. Há tantos desafios, tantas inseguranças, que até me surpreendo com o esforço de algumas redes de ensino de tentar caminhar como se a normalidade estivesse logo à porta. A pandemia mexeu com todo mundo e estranho seria pensar que a escola pudesse escapar ilesa desta situação. O uso das

³ No final de 2019 e início de 2020 o mundo foi tomado pela descoberta do Coronavírus (Covid 19) ou Sars-CoV-2, um vírus que tem como principal forma de contágio o contato com uma pessoa infectada que o transmite por meio de tosse, espirros ou pelo contato com uma superfície ou objeto contaminado. Rapidamente o vírus se alastrou, ultrapassou as fronteiras da Ásia (da cidade de Wuhan China, onde foi constatado os primeiros casos) e culminou numa pandemia que atingiu os diferentes continentes. A pandemia impôs para os países e suas respectivas cidades o distanciamento ou isolamento social, como uma das medidas para frear o contágio. Na data em que concluímos a organização do dossiê (28/06/2020), o Brasil tinha oficialmente 57.103 mortes e 1.315.941 casos confirmados da Covid-19.

tecnologias, as atividades remotas que são propostas não podem ser entendidas como a solução para o fechamento das escolas em função do isolamento social. Não se trata de cumprimento formal dos dias letivos. O que está em jogo é a aprendizagem das crianças. Seu direito à educação. E esse direito não está sendo plenamente respeitado.

Em situações ditas de normalidade, já se critica o quanto a avaliação tem roubado a cena da escola. E se não prestarmos atenção, a pandemia ecoará nesta mesma toada. Não importa se todos os estudantes estão aprendendo em função do diferenciado acesso às tecnologias, não importa o quanto os professores têm que se adaptar de pronto, transformando o planejamento de suas aulas presenciais em aulas remotas e como o farão, associando à insegurança tecnológica as inseguranças de todas as ordens que invadem sua casa, produzindo sofrimentos psicológicos e físicos decorrentes do medo de adoecer e da sobrecarga de trabalho. Parece que o que importa é cumprir calendário, de uma forma ou de outra. Para quem puder assistir e participar, problema resolvido. Quem não conseguir, o resto, será abandonado à própria sorte, sacrificando-se uma vez mais aqueles que mais precisam da escola pública. Precisam da escola para conviver. Precisam da escola para comer. Precisam da escola para aprender. Precisam de uma escola viva. Não apenas de uma escola que tem que cumprir suas funções, com intuito de possibilitar a avaliação para cumprir com as exigências formais de aprovação ou reprovação previstas na legislação.

Professores nem sempre traquejados no uso das tecnologias tenderão a usá-las de forma utilitarista, sem reflexão, carente de mediações potentes e criativas. Famílias igualmente forçadas a ajudar os filhos a realizar atividades que nem sempre conseguem entender e acompanhar em um momento social tão singular, experimentarão novas dores. Estudantes poderão se habituar a um jeito de aprender que subestima a relevância das aprendizagens coletivas, posto que os processos de ensino a distância tenderão a ser mera repetição de aulas presenciais duramente criticadas pela ênfase conteudista excessiva e sem significado. E para completar a cena, a avaliação sendo chamada para cancelar a qualidade do ensino, garantida em plena pandemia. O desejo de retorno à normalidade esconde a anormalidade do retorno.

Concordamos com a ideia defendida por Luiz Carlos de Freitas que propõe ciclar 2020 e 2021, abandonando a artificialidade das avaliações programadas e que pretendem ignorar o contexto afetado pela pandemia. Mas para que sua proposição possa ser efetivada, a avaliação precisaria deixar de ser a razão de ser da escola cedendo espaço ao direito às aprendizagens a ser garantido a todos os estudantes, aprendizagens amplas, abrangentes e que envolvem ainda o aprender em conjunto. Deixar a avaliação em quarentena... por quê não? A crise esconde

oportunidades e talvez assim possamos reconfigurar o lugar da avaliação na vida das pessoas, das escolas e das políticas educacionais.

REPOD: É possível pensarmos em alternativas para garantia da qualidade da educação pública? A avaliação pode contribuir com essa proposição?

Mara Regina Lemes De Sordi: A avaliação pode ser grande aliada na luta pela qualidade da educação pública. Razão pela qual os reformadores empresariais jogam pesado e buscam disseminar sua narrativa sobre qualidade de ensino, fetichizando os índices de desenvolvimento educacional. Se sair bem nas avaliações externas e ter bons Idebs é sinônimo de qualidade para eles.

Os educadores críticos contestam esta simplificada forma de ver e reproduzir esta ideia. Porém, nem por isso abandonam a importância da avaliação como possibilitadora de uma leitura circunstanciada da qualidade que a escola pública produz. Desta forma, temos visto vários esforços no sentido de formulações alternativas no campo da avaliação, reafirmando sua força indutora, porém na direção de uma qualidade socialmente referenciada. Merecem destaque investigações como a que temos feito em nosso Laboratório e que tem produzido avanços no campo da avaliação em larga escala, inclusive. Utiliza-se uma matriz avaliativa multidimensional referenciada na formação humana e na qualidade social da escola pública e associam-se os resultados obtidos à realidade das escolas, valendo-se dos processos de AIP em desenvolvimento, nos quais os coletivos são estimulados a refletir sobre os caminhos e descaminhos do projeto educativo da escola numa determinada linha de tempo. Importa ainda destacar que a avaliação em larga escala, regida pelo reconhecimento da multidimensionalidade do fenômeno educativo, não pode ser compreendida na inteireza de seus resultados, se não for produzida uma série histórica que indique como a escola se comporta frente à matriz avaliativa de qualidade social.

Novamente admitimos que se trata de uma disputa ferrenha sobre concepções de qualidade educacional e lógicas avaliativas que lhe sejam aderentes. A correlação de forças neste momento histórico do país não nos favorece. Mas quem disse que iria ser fácil? A defesa intransigente da avaliação orientada pelo pilar da emancipação é mais do que nunca imprescindível.