# Avaliação em larga escala e a produção da diferença

Policies of large-scale and the difference production

Cladair Cândida Gomes*

A presente comunicação objetiva articular as concepções de currículo, diferença e avaliação em larga escala, pelo levantamento de pesquisas voltadas à temática da avaliação e à produção da diferença. Além disso, mediante um estudo bibliográfico, faz-se uma discussão de dados empíricos de pesquisas selecionadas, incluindo as técnicas de recolha de dados e a análise dos resultados. Para tanto, utilizou-se no estudo de pesquisas, teses de doutorado, estas justificadas pela indicação de temáticas localizadas em estudos acadêmicos brasileiros sobre a avaliação. Das pesquisas exploradas, são destacados o tema, a metodologia e os resultados, evidenciando a pesquisa empírica. Também são incluídas as perspectivas bibliográficas com teorias, conceitos, modelos, que se aproximam da pesquisa de doutorado, ainda em curso. Dentre os estudos da avaliação e da produção da diferença, a partir de teses, serão apresentados e explorados aspectos como o uso de exames e simulados, contribuindo para responsabilização da escola, provocando um distanciamento, ainda maior, das diferenças pela escola, uma vez que se ocupa por demasiado com os testes; o afetamento de outros contextos, no caso o lusitano, por esse dispositivo de controle do mercado, caracterizando a amplitude global desses testes, preocupados em homogeneizar para a igualdade, desconsiderando as diferenças; a discussão da percepção de gestão democrática em escolas com boas notas aferidas pelos testes, uma vez que tais escolas têm a gestão qualificada como reprodutivista, portanto podem ser reprodutoras/reafirmadoras das diferenças; as dicotomizações, como escola boa ou ruim, que aproximam da ideia de escolas-mercado e elevam a objetividade em detrimento das subjetividades, logo dos diferentes; a consideração de um único conhecimento como válido, em detrimento de outros, provocando a acentuação de um currículo tecnocrático, dispensando saberes e sujeitos diversos; a avaliação como espaço de orientação político-pedagógico, em uma forte concepção de mercado, em que educação torna-se instrumento para eficácia econômica, secundarizando questões sociais e, assim, as diferenças. Essa aproximação de aspectos importantes à pesquisa sobre a avaliação em larga escala e a questão

* Doutoranda em educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Brasil, e-mail: cladagomes@yahoo.com.br, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Programa Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) – Processo número 88881.135598/2016-01.

da diferença aponta que a tônica dada ao enfoque quantitativo nos testes padronizados tem promovido a invisibilização das diferenças. Portanto, a relevância desse levantamento mostra-se no diálogo com o tema da avaliação, promovendo a aproximação de conceitos como currículo, diferença, mercado, *accountability*, o que ratifica a pertinência do conteúdo da pesquisa em construção. Ao ter contrastado metodologias, instrumentos e conceitos em outras pesquisas sob o mesmo tema, o da avaliação, articulando-o com a produção da diferença, reafirmam-se outras possibilidades de avanços e contribuições à educação. Assim, conhecer e divulgar outros trabalhos referentes a temática pesquisada contribui com o desenvolvimento e construção de um aporte teórico, além de sinalizar a criação de subsídios bibliográficos, o que traz, entre outros, segurança ao pesquisador.
**Palavras-chave:** avaliação em larga escala. produção da diferença. pesquisas. contributo.

## Introdução

Partimos do esclarecimento de que, para o desenvolvimento desta comunicação, utilizamos prioritariamente o banco de teses e dissertações da Capes, com busca, a partir das palavras-chave para angariar teses pertinentes à temática. A opção por um recorte temporal coincide com a aplicação da Prova Brasil, 2007, ao antigo 8º ano e atual 9º ano, ano de 2007, momento em que esta passa a ser associada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, ou seja, contribui na produção desse indicador educacional. Portanto, mesmo que se considere um tempo anterior que já envolvia políticas de avaliação, por optarmos pela pesquisa envolvendo a Prova Brasil, aplicada ao final do Ensino Fundamental, justifica-se tal recorte, culminando com o ano de 2017, o que significa dizer que pesquisas de Doutorado serão consideradas nesse recorte temporal.

Desse modo, é possível antecipar a ideia de que a avaliação em larga escala e os conceitos inerentes a esta têm sido amplamente debatidos e, assim, acrescidos ao contexto das pesquisas acadêmicas, que é o caso da discussão proposta na presente pesquisa, envolvendo os gestores escolares, responsáveis diretos pela administração da escola e respectivos exames nos estabelecimentos de ensino. Tal altercação, abordada nas pesquisas de cunho acadêmico, aponta para um comprometimento do trabalho do grupo escolar que contraria a possibilidade de uma gestão democrática, legalizada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, trazendo, pelo formato de gestão atual, centralizadora e gerencialista, uma vinculação dos gestores a uma gestão autocrática (ROMÃO; PADILHA, 1997), o que dificulta a organização de práticas pedagógica que promovam a visibilização das diferenças nos espaços escolares, uma outra nuance refletida/percebida a partir da exploração dos conceitos inerentes às políticas avaliativas nas pesquisas.

As palavras-chave, portanto, delimitarão as teses pertinentes à temática. A escolha aqui proposta não desconsidera outras, entretanto são as que melhor representam os conceitos articulados à pesquisa em desenvolvimento. Indicamos, então, “avaliação em larga escala”, “currículo”, “diferença”; “gestão escolar democrática”, “mercado”, “*accountability*”. Passemos a análise das pesquisas selecionadas.

## Pesquisas e diálogos teóricos

Leonice Matilde Ritcher em sua pesquisa "Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e *accountability* no Brasil e em Portugal", 2015, da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Professora Doutora Maria Vieira Silva, traz as realidades brasileira e lusitana permeadas pela avaliação em larga escala a partir de novas configurações do trabalho docente e na organização do trabalho escolar. Nesta tese, utilizou-se questionários e entrevistas com sujeitos da rede pública que atuam na educação brasileira e lusitana. Partiu-se de categorias de análise como "as condições de trabalho na escola". A pesquisa traz repercussões como a colaboração com o compromisso da escola em relação ao processo educativo dos estudantes; o arrefecimento da autonomia escolar, porque, pelas medidas padronizadas, produzem novos formatos para o currículo escolar; o potente processo meritocrático e competitivo e, assim, mercantil; a ampliação dos índices que não trouxe melhoras necessárias ao trabalho do professor; desresponsabilização do Estado e responsabilização do professor; intensificação do trabalho docente.

Dentre as constatações da tese acima, verifica-se os contextos lusitano e brasileiro afetados pela avaliação em larga escala. Logo, é possível perceber que os testes estandardizados trazem uma proposta de uma política de governança/global. Portanto, a indicação feita na pesquisa de que diferentes espaços têm sido atingidos pela política de avaliação em larga escala, permite a inferência de que, de forma global, essa avaliação tornou-se um dispositivo de controle de mercado, pois, ao responsabilizar, promove competição e padroniza.

Afonso (1999), ao encontro da pesquisa de Ritcher (2015), promove articulações sociológicas entre políticas educativas e avaliativas, partindo de contextos em que mais cedo observou-se o forte retorno de políticas conservadoras e neoliberais. Constata que em países capitalistas centrais (podemos nominalizar os contextos americano e britânico), nos anos de 1980 e 1990, houve a redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia de mercado. Assim, esboça-se uma combinação de defesa de um livre mercado, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora. Daí a ideia de quase-mercados/mercados em educação, porque é perceptível um Estado regulado e regulador e, finalmente, sinalizando para um maior controle, mormente, pelos governos da nova direita, sobre as escolas, pelo mecanismo criado, o da publicitação de resultados via testes estandardizados (*Ibid*.).

Ao adentrar a forma de controle, denominada por Afonso (1999) de avaliação estandardizada criterial, observa-se que esta visa ao controle, pois já parte de objetivos pré-definidos (acrescentamos aqui a pressuposição de que todos responderão a um mesmo teste, o que conota a ideia de padronização, homogeneização de diferentes sujeitos), por isso, tornou-se tão importante, evidenciando um Estado/mercado regulador e centralizador. Este tipo de avaliação, (*Ibid*.) torna-se também o suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas sobre o currículo, passando a ser mais importante que outros processos pedagógicos, incluindo outros tipos de avaliação.

> Produz-se assim um mecanismo de quase-mercado em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (de que a criação de um currículo nacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam controlados pelo mercado. (AFONSO, 1999, p. 150)

Afonso (1999) propõe uma outra política educativa e uma outra agenda avaliativa a favor da comunidade, para romper com a regulação, inclusive pela seleção de conhecimento. Desse modo, uma política educativa e uma agenda educativa que consideram também as diferenças.

Outra pesquisa selecionada, também da Unisinos, foi a tese "Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS", de Edson Leandro Hunoff Tavares, ano de 2013, orientado pela professora doutora Berenice Corsetti. A pesquisa traz a avaliação em larga escala relacionada às políticas educacionais, por isso trazendo, reflexos do modo de produção capitalista, globalizante e neoliberal. O desenvolvimento da investigação deu-se com três escolas municipais da região sul do Brasil, anos finais do Ensino Fundamanetal. A pesquisa caracterizou-se como sendo de natureza qualitativa com estudo de caso, investigando e categorizando a visão dos sujeitos e instrumentalizada por entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários mistos com os professores. Confirma-se a hipótese de que há contradições entre as políticas nacionais de avaliação e as políticas municipais, como a primazia da quantidade das avaliações de larga escala contraposta à busca de qualidade do processo ensino-aprendizagens nas avaliações das escolas. Tal contradição, para a pesquisa, apoia-se em uma perspectiva positivista com dados ou quantificação como relevantes para a visão sobre os sistemas escolares brasileiros.

A pesquisa de Tavares aproxima a avaliação em larga escala de um enquadramento mercadológico, refletindo o modo de produção. A concepção de uma política neoliberal avança via testes estandardizados, nos quais os números é que expressam qualidade em

educação, corroborando uma visão de mercado para sujeitos inclusos, ao dominarem uma técnica avaliativa da competência e da habilidade, indicada/adequada a quem tem o domínio do conhecimento formal. A referida pesquisa, Tavares (2013), prolonga a discussão mercadológica direcionadora das reflexões teóricas até aqui pontuadas, entretanto o elemento novo apresentado diz respeito à vinculação da gestão escolar, Ball (2005), ao gerencialismo empresarial na educação. Esse gerencialismo, segundo Ball (2005), é uma nova forma de poder inserido no setor público, em que o gerente (podemos relacioná-lo ao Estado ou à representatividade deste pela figura do próprio gestor escolar) é o responsável por "[...] incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização." (BALL, 2005, p. 545). Assim, o gerencialismo traz, à educação, um modelo, o de sistemas empresariais competitivas, e isso, segundo Ball (2005), se dá principalmente pelo meio avaliativo. Tal gerencialismo, junto a performatividade, acabam por determinar desempenhos inatingíveis (*Ibid*.). Ratifica a crítica ao relacionar o vocábulo performatividade aos mecanismos mercadológicos neoliberais.

> A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544)

Assim, entende-se que o gerencialismo e a performatividade estão diretamente relacionados à regulação, de forma a alterar as práticas escolares, porque haverá um controle implacável, como apontado na pesquisa de Tavares (2013), sobretudo para com os professores, quanto àquilo que devem ensinar, ou seja, um currículo cuja prevalência é a de demandas externas, afastando os espaços escolares de uma relação, denominada por Ball (2005), minimamente autêntica do professor, assim, sem criatividade, sem reflexão, por conseguinte, sem enxergar as diferenças.

A pesquisa "Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala, de Almir Paulo dos Santos, 2012, orientado pela professora doutora Flávia Obino Corrêa Werle, teve por finalidade identificar como a gestão democrática e o Sistema Nacional de Avaliação se expressam em textos de leis de um Sistema Municipal de Ensino (SME) de Santa Catarina. A pesquisa propôs descrever práticas de gestão em algumas realidades municipais, a partir das avaliações em larga escala. Na instrumentalização, foi utilizado a pesquisa documental e o estudo de caso, ambos desenvolvidos na Secretaria de Educação. Houve entrevistas, em dois municípios, e isso

propiciou identificar o modo como os municípios articulam suas práticas de gestão, a partir das avaliações. A abordagem teórico-metodológica constituiu-se no ciclo de política de Stephen Ball, envolvendo o contexto da influência, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática. Os dois municípios da pesquisa apresentavam diferentes IDEB (2009). Do estudo, constata-se que há leis que não fazem referência à gestão democrática; muitas escolas estão próximas do conteúdo da LDB/96; poucas articulam, em seu conteúdo, práticas de gestão democrática. Quanto às práticas de gestão, o município com alto IDEB (2009) tem uma gestão do Sistema Municipal de Ensino organizada há vários anos, já no município com baixo IDEB (2009), a gestão foi substituída diversas vezes. Identifica ainda, a partir da avaliação em larga escala, concentração de influências reprodutivista e mercadológica. Por fim, a pesquisa destaca que, quando as práticas estão conectadas ao contexto da educação local, evidencia-se uma melhor gestão democrática.

A pesquisa de Santos (2012) mostra o quão difícil tem sido promover a gestão democrática na escola. Tal dificuldade é ainda mais evidenciada, quando, como visto em discussões assinaladas em parágrafos anteriores, a prioridade é o processo e a execução dos testes. Chamou a atenção na pesquisa, os momentos em que há aproximação das práticas a contextos de educação locais, percebe-se avanços quanto à prática de uma gestão democrática.

Esquinsani (2016) aproxima-se da abordagem de gestão democrática e da pesquisa de Santos (2012), ao trazer-nos resultados de um levantamento documental, partindo da relação deste com o conceito de gestão democrática. A primeira observação de Esquisani (2016) diz respeito a impossibilidade de assegurar de que há vinculação documental com a prática de gestão democrática. Outra observação importante de Esquinsani (2016) diz respeito à eleição de diretor. Esta tem força legal, afinal compõe o texto da LDB/96, no entanto, mesmo a presença no texto legal, não implica em execução. Evidencia também (*Ibid*.) que a situação de eleição de diretor confunde-se com a ideia de gestão democrática.

Assim, conclusivo em Esquinsani (2016) é a relação muito forte entre gestão democrática e eleição do diretor, denunciando a escassez documental, bem como espacial de mecanismos de gestão como conselho escolar, grêmio estudantil, associações de pais, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembleias deliberativas, entre outros. Esquinsani (2016), então, ao encontro de Santos (2012), afirma que as legislações locais têm dado o tom do debate, "[...] na ausência de um conceito claro e específico sobre gestão democrática, definido por uma legislação nacional [...]" (ESQUINSANI, 2016, p. 501).

Como observado, em diferentes localidades, há leis que conduzem à eleição do diretor/gestor, mas em uma concepção ainda muito antidemocrática, que não tem rompido com a gestão autoritária. Por isso, trata-se de um aproveitamento mínimo da LDB/96, em que se usa eleição de diretor como sinônimo de gestão democrática. Tal situação, como assinalada em Santos (2012), permite um avanço ainda maior de políticas liberais, incluindo a dos testes de largo espectro em espaços escolares pautados em uma gestão propícia ao gerencialismo em educação, de encontro à escola democrática e, assim, à possibilidade de afirmação das diferenças.

A tese de Rivanda dos Santos Nogueira "Avaliação em larga escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – Seape/Acre", da Universidade Federal do Paraná, ano de 2015, sob orientação da Professora Doutora Andréa Barbosa Gouveia, aborda as conexões entre avaliação em larga escala e a definição de políticas educacionais no âmbito estadual. O foco está nas políticas do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape) e os mecanismos de regulação. Com foco no período de 2009 a 2012, devido aos exames em larga escala passarem a ser realizados anualmente no estado do Acre. A pesquisa objetiva observar como o Seape é concebido, indicando, o que contribuiu para que a avaliação em larga escala fosse colocada na agenda da política local. A pesquisa destaca o potencial da avaliação em larga escala de acionar dispositivos de regulação e pode, aliada a outros dispositivos concretos de avaliação, constituir-se como mecanismo de controle social, inclusive para mecanismos de responsabilização. Trata-se de uma pesquisa documental, que conta também com a realização de entrevistas. Em um primeiro momento observa-se que a avaliação em larga escala funcionou como elemento significativo na definição de políticas públicas, depois foi se constituindo sob um formato de responsabilização educacional que, atualmente, subsidia a definição de outras políticas educacionais focadas em resultados.

Novamente, um sistema avaliativo criado ques passou a focar em resultados. Santomé (2004), em contexto espanhol, também discute a interferência das políticas de avaliação, que têm se destacado a partir da aprovação da LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), cuja estruturação inclui "os processos de avaliação." (SANTOMÉ, 2004, p. 23). A proposta do governo espanhol, similarmente à pesquisa de Nogueira (2015) e ao contexto brasileiro, apresenta a constituição de um Sistema Estatal de Indicadores da Educação, vinculado a um instituto do próprio ministério cuja missão é avaliar.

Os "estandardes" (padrões) passam a ter, no contexto espanhol, segundo Santomé (2004), um momento ideal, uma vez que há uma debilitação de movimentos e discursos

sociais de igualdade, o que denomina de vitórias da direita e seus conceitos "[...] liberdade de escolha, competitividade, liderança e maior responsabilidade para os conselhos directivos das escolas e inspeção educativa [...]" (SANTOMÉ, 2004, p. 25). Há coincidência com contextos municipais e estaduais brasileiros, como o da pesquisa de Nogueira (2015), onde a mercantilização em educação tem seduzido a sociedade e, paralelamente, levado a classe docente ao condicionamento do trabalho pedagógico e à responsabilização.

Esse momento delineado por testes de largo espectro, segundo Santomé (2004), faz parecer que todos recebem a mesma educação, afinal é um mesmo teste, quando, na verdade, "há controle, hierarquização, resoluções sobre ensino e aprendizagem à margem das escolas.", afastando "[...] possibilidades de um governo democrático nas escolas." (SANTOMÉ, 2004, p. 27). Trata-se do que Nogueira (2015) define como acionamento de dispositivos de regulação, em que, entre outros, decisões são tomadas de forma verticalizadas, o que afasta o espaço escolar de práticas pedagógicas mais significativas e reflexivas. O contexto espanhol, o acreano e tanto outros estão engendrados por essa modalidade de avaliação, a estandardizada.

Santomé identifica ainda a culpabilização dos docentes, o que os leva a converter a forma forma de ensinar, o que Santomé (2004) denomina de "mecanismo disciplinador dos docentes" (SANTOMÉ, 2004, p. 29). Este envolve conhecimento oficial, autoritarismo, entre outros. Nogueira (2015), em sua pesquisa, denominará de mecanismos de responsabilização, desencadeados pela obrigação de resultados.

Na pesquisa de Nogueira (2015), os exames passaram a ser anuais, uma pressa em atender a demanda de uma agenda de políticas avaliativas, sem reflexão sobre tais políticas. Santomé observa essa ausência de debate, principalmente quanto a colocar em causa as classificações (*rankings*). Santomé (2004) amplia a discussão para o tratamento dado às diferenças em contextos de políticas avaliativas. Menciona o termo "patologia", sugerindo que determinados espaços serão evitados/esquecidos "[...] escolas amarradas em barricadas ou núcleos populacionais mais marginais [...] tal patologia reflecte apenas um conjunto de injustiças sociais e de notáveis desigualdades de oportunidades na sociedade." (SANTOMÉ, 2004, p. 32). Essa obrigação de resultados, anuais no caso do estado do Acre, leva, assim, à responsabilização da escola, incluindo os estudantes, pressionados e até selecionados, o que promove, ainda mais, a injustiça social.

Outra tese que foca em sistemas avaliativos é "Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)" de Ana Cristina Ghisleni, ano de 2015, orientada pela Professora

Doutora Maria Beatriz Luce. A tese trata dos efeitos da política nacional de avaliação em larga escala no funcionamento em um sistema de educação. O trabalho inteta compreender os significados adquiridos da política de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica escolar. O percurso foi construído com representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e de gestores e professores de um conjunto de escolas que integra o sistema. Denominou-se a perspectiva da pesquisa de quali-quantitativa, pelo uso do software N-Vivo 10 e qualitativa, a partir dos elementos conceituais estabelecidos como norteadores da análise. Algumas aproximações ou adequações às hipóteses como a ênfase na obtenção de resultados, a pouca importância destinada ao político, devido à primazia dos resultados. Desse modo, segundo a pesquisa, a avaliação em larga escala vem ocupando o espaço de orientação político-pedagógica do sistema e configurando-se como uma cobrança a ser respondida em um formato específico. Outro aspecto apontado pela pesquisa é de que há um retorno à sociedade do trabalho. A constatação mais importante para a pesquisa é de que o sistema transformou a avaliação em larga escala em política norteadora da gestão e da prática pedagógica. Nas escolas, a orientação de preparação para a avaliação em larga escala aparece de forma eventual, quando da aplicação dessas, ou ainda, usos muito efêmeros ou fragmentados dos resultados no trabalho docente e no planejamento da gestão escolar, diferentemente do que consta na justificativa para a adoção desta política e de seus instrumentos.

A ideia do retorno à sociedade do trabalho aproxima-se muito do formato da avaliação em larga escala. A informação passada não tem se transformado em conhecimento e sim em memorização, pois o processo de avaliação tem se caracterizado pelo treinamento, a fixação. Portanto, é uma educação que afasta o indivíduo do conhecimento possível à autonomia, ficando, desse modo, com a técnica e a instrumentalização, exequíveis nos espaços laborais.

Pacheco (2011), ao encontro dos resultados evidenciados na pesquisa de Ghisleni (2015), inicialmente adverte que globalização não pode significar homogeneidade e uniformização. Em seus escritos, apresenta-nos currículo, aprendizagem e avaliação em contexto de globalização. Daí a preocupação em contrapor-se ao que recorrentemente tem sido evidenciado no campo educativo, uma prática avaliativa que produz homogeneidade e uniformização (*Ibid*.). O autor fortalece esse posicionamento, ao afirmar que currículo e aprendizagem são para além da aquisição de conhecimentos formais (ao nosso ver, são para a vida), já a avaliação relaciona-se, atualmente, às políticas de educação e formação. Por isso, as práticas avaliativas moldadas por testes padronizados têm produzido um "reducionismo" (*Ibid*., p. 77). Este está indicado, a título de ilustração, no rol de conteúdos de determinadas

disciplinas, que muitas escolas utilizam como modelo para treinar seus estudantes, significando um currículo para testes, em que indivíduos priorizam a técnica da memorização.

Para Pacheco (2011), o paradigma atual, caracterizado pela passagem do ensino à aprendizagem tem permitido a introdução da homogeneização curricular "[...] cujas faces se escondem atrás de máscaras, protegidas por conceitos econômicos." (PACHECO, 2011, p. 78). Pacheco (2011), mais uma vez contestando esse reducionismo, afirma que a centralidade do currículo reside no fato de que este "[...] não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido [...]" (PACHECO, 2011, p. 77). Esse novo paradigma, denominado por Pacheco (2011) de "lógica ou cultura de mercado" (PACHECO, 2011, p. 78) traz à tona uma aprendizagem aligeirada e um professor replicante do ato pedagógico, portanto sem reflexão do processo ensino-aprendizagem (se é que ele está posto em tal paradigma). Entretanto, aponta Pacheco (2011) que, mesmo considerando tratar-se de uma agenda educacional globalizante, portanto um mesmo paradigma, refletindo, como apontado na pesquisa de Ghisleni (2015), os cenários nacional e internacional de políticas avaliativas, há práticas que diferem, isto é, as práticas curriculares em contextos próprios (micro e meso) traz um currículo que destoa. Daí a constatação da pesquisa de Ghisleni (2015) de que outros significados são adquiridos, ao trazer as situações de que nas escolas do município pesquisado há orientação eventual para os testes ou ainda de que os usos dos resultados são efêmeros/fragmentados.

Há, desse modo, a "hibridação curricular" (PACHECO, 2011, p. 78) significando uma apropriação recontextualizada do conhecimento, logo o currículo inscrito na agenda educacional mundial (global), podemos localizar aqui o Sistema Municipal de Educação (SME) da pesquisa em referência, Ghisleni (2015), um currículo formal/prescrito e que tem a avaliação como política norteadora da gestão e da prática pedagógica (afirmação da pesquisa) passa a ser um outro, um diverso, quanto às respectivas práticas que seguirão nas escolas, nas salas de aula, enfim, serão hibridados em espaços outros.

Apresenta-se, assim, em Pacheco (2011), uma relação de currículo como construção social e cultural em contextos vários, entretanto, segundo o autor, essa aprendizagem tem sido tomada atualmente "[...] por noções que reforçam a formação para a empregabilidade e a responsabilização individual." (PACHECO, 2011, p. 80). Esse tipo de aprendizagem é denominado por Pacheco (2011) de lógica ortopédica de qualificação.

> Quando a aprendizagem ao longo da vida se torna numa lógica ortopédica de qualificação, a instrumentalização curricular dessa aprendizagem, presente nas temporalidades e espacialidades sociais e normativas, vira-se para o cumprimento de metas estatísticas e para uma visão redutora do que é uma aprendizagem ao longo da

> vida, deixando de valorizar as temporalidades e espacialidades pessoais ou biográficas. (PACHECO, 2011, p. 81)

Novamente, há o entrecruzamento com a pesquisa de Ghisleni (2015), que relaciona a política avaliativa à sociedade do trabalho. Essa lógica curricular de princípios neoliberais em que prepondera a "passagem dos objetivos para os resultados" (PACHECO, 2011, p. 82), redimensiona o currículo para uma aprendizagem formal/técnica, contrariando a indicação do autor de que não deve haver sobredeterminação entre os conceitos "na relação currículo, aprendizagem ao longo da vida/avaliação" (PACHECO, 2011, p. 83).

A avaliação, então, torna-se um instrumento poderoso das políticas em educação, que subjuga indivíduos pela "prestação de contas", em que resultados determinam o sucesso ou o insucesso escolar (avanços cuja relação não é explicitada pela mensuração são desconsiderados). Baseada em *standards* (padrões), a avaliação também reduz currículo à aprendizagem. Esta passou a ter um resultado dicotômico (bom ou ruim), mas suficiente para o estabelecimento de metas, "inatingíveis" (HYPOLITO, 2009), determinadas pela "cultura global do mercado" (PACHECO, 2011, p. 86). A partir desses processos, prestação de contas e *standards*, percebe-se, como apontado na pesquisa de Ghisleni (2013) e em Pacheco (2011), uma vertente (re)produtivista em que "[...] há lugar à marginalização do currículo como projecto crítico de formação.", ou ainda, "[...] faz parte de um processo de valorização social da educação e formação, essencialmente na perspectiva da teoria do capital humano." (PACHECO, 2011, p. 86). Logo, as diferenças são deixadas de lado pela homogeneização das avaliações, afinal a qualidade social foi agora substituída pela total e os sujeitos, pelas individualidades. Estas resguardadas pelo manto meritocrático.

## À guisa de conclusão

Apresentamos a comunicação individual a partir do levantamento de pesquisas relacionadas à temática da avaliação em larga escala. Também promovemos um diálogo teórico cuja finalidade foi explorar conceitos inerentes à referida temática. Além do levantamento e do diálogo, tentamos relacionar discussões acerca da produção da diferença, entendendo que políticas avaliativas, gestão escolar, currículo, entre outros, estão imbricados por ações e reações que provocam a exclusão.

De forma conclusiva, não poderíamos deixar de sinalizar que há, no campo do currículo, além da produção da diferença, muita resistência. Dessa forma, consideramos que reflexões teóricas são necessárias para promover a visibilização das diferenças.

Moreira (2009) tem contribuído para essa resistência. Ao trazer-nos a constituição de um campo curricular brasileiro, o autor já apresenta preocupação com a "metáfora da cópia", ao considerar que a recepção a elementos do currículo americano, no Brasil, implicou interações e resistências. Moreira (2009), observa as diferenças contextuais, ao utilizar o conceito de "transferência educacional", explicitado em Lopes e Macedo (2010) do seguinte modo:

> Analisando os limites dos enfoques tradicionalmente utilizados para o estudo do fenômeno da transferência educacional, Moreira propôs um enfoque alternativo considerando condições internacionais, societárias e processuais. Esse quadro referencial de análise objetivava evitar interpretações simplificadas que reduziam a produção brasileira sobre currículo a uma simples cópia do tecnicismo que se elaborava nos Estados Unidos, acentuando as interações, mediações e resistências verificadas no processo de desenvolvimento dessa produção. (LOPES; MACEDO, 2010, P. 40)

Ao momento presente, século XXI, Moreira (2009) traz o processo de internacionalização, ilustrado por ele, quando da indicação de eventos, como os colóquios luso-brasileiros sobre questões curriculares. Vê-se a internacionalização pela participação/envolvimento de gentes que contribui "para que se socializem questões e teorizações tanto de interesse geral quanto local." (MOREIRA, 2009, p. 368). Nesse processo, segundo Moreira (2009), há temáticas que emergem, outras que prevalecem, no entanto, o desejável, para o autor, é que essas e tantas outras venham a "incrementar a internacionalização" (MOREIRA, 2009, p. 369), sinalizando também que tais eventos consolidam o compromisso com "justiça social". Esta expressão assinala, mais uma vez, a responsabilidade social de Moreira, para com as relações humanas, baseadas na outridade[1]. Por isso, vemos a internacionalização como um processo para contextos locais, ao considerar, em sua gênese, as diferenças.

> Em resumo, sustentei, na investigação em pauta, que a recepção de material estrangeiro envolveu trocas, leituras, confrontos e resistências, cuja intensidade e

[1] Miranda (2014) explicita a outridade, conceito da teoria lacaniana da estruturação do sujeito, da seguinte forma "[...] como a indeterminação do eu, expressa em suas representações, determina o não reconhecimento do sujeito, que é instaurado pelo não pertencimento do-si-mesmo. Seria a sensação de não pertencer a um lugar determinado, que geraria a não identificação com o outro; logo, o não reconhecimento de si mesmo, e, portanto, a construção da outridade." (MIRANDA, 2014, p. 17)

> cujo potencial subversivo variaram de acordo com circunstâncias locais e internacionais. (MOREIRA, 2009, p. 370)

Ao retomar a categoria "transferência educacional", Moreira (2009), propõe, devido ao contexto global atual, novas categorias, Moreira e Macedo (2006), "globalização", "hibridização cultural" e cosmopolitismo", inclusive como aprofundamento da categoria precedente. Quanto à hibridização, Moreira (2009) alerta para que sujeitos/culturas outras não se confundam com hierarquização ou subjugação, tampouco, o global, tão relevante à internacionalização, seja hegemônico. A metáfora do "caldeirão", que expõe materiais diversos para uma livre escolha exemplifica a hibridização que, para Moreira (2009), implica cuidados, como a definição clara da lógica da escolha, bem como a consideração dos aspectos valorização e preservação. Esse híbrido de Moreira (2009) instiga-nos a refletir, mais uma vez, sobre os diferentes da sociedade, também leva-nos a propor, dentro de nossos espaços de circulação (Por que não nas escolas?) um tensionamento da nossa visão de mundo e, sobretudo, um abandono às fronteiras, às espacialidades, derivando desse processo, além de uma ruptura com a originalidade tão reguladora, um novo misturado que é, ao mesmo tempo, singular e híbrido, assim a possibilidade de sermos e sabermos o que é ser diferente.

A categoria cosmopolitismo é definida por Moreira (2009) como simultaneamente internacional e local, o que não se confunde com a promoção de uma cultura global, pois "A cultura é, por definição, um processo social construído na intersecção do universal e do particular." O global é diverso. Age sob uma perspectiva de "pluralidade de culturas", de uma "predisposição de se envolver com o outro." (*Ibid*.) A partir dessa categoria, Moreira (2009) estreita ainda mais o seu discurso com a questão da diferença, porque apresenta o cosmopolitismo

> [...] como uma prática e um discurso contra-hegemônicos, gerados em coligações progressistas de classes ou grupos subalternos e seus aliados. Nessa perspectiva, à qual me associo, as coligações cosmopolitas visam à luta pela emancipação de grupos dominados por mecanismos de discriminação, de opressão ou de exploração. (MOREIRA, 2009, p. 376)

Novamente, Moreira (2009) aproxima-nos de uma perspectiva "local", ao observar a cultura, não o espaço/a fronteira, como universal e particular, e é a partir dessa intersecção que consideramos possível a relação com o diferente. Um cosmopolita local (um professor, um gestor, um estudante) que nessa fenda, universal e particular, reconhece as diferenças, que no "caldeirão" de culturas e tradições dos espaços, centro ou periferia, faz escolhas refletidas, que é passível de mudanças, é rompedor de previsibilidades, é cambiante, é sujeito de fora e de dentro, é/pode ser "qualquer um de nós".

> [...] o cosmopolita hodierno pode ser uma vítima da modernidade, alguém que não alcançou a ascensão social propiciada pelo capitalismo e que acabou sendo, de fato, privado dos benefícios da pertença nacional. Refugiados, povos da diáspora, migrantes e exilados também corporificam, hoje, o espírito da comunidade cosmopolita. (MOREIRA, 2009, p. 377)

Sustentamos que os conceitos de globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo, de Moreira (2009), são proposições para o trabalho (indicamos no espaço escolar) com as diferenças. Desse modo, pensamos pequenos espaços, também, como um processo de internacionalização, em que importa uma nova postura com o devir do outro como "[...] novas oportunidades para o exercício do respeito, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolitismo [...]." (MOREIRA, 2009, p. 375). Consideramos ainda a pluralização (cosmopolitismos) de Moreira (2009) como uma ocorrência simultânea, relacionada a espaços vários (local/mundial, interno/externo, rural/urbano), que pode ser promovida/refletida pela escola, havendo, desse modo, o transbordamento de "Um cosmopolitismo crítico e dialógico, no interior do qual a diversidade se delineie como um projeto universal." (MOREIRA, 2009, p. 378). O desejo é de que, tão somente (e em qualquer espaço), a metáfora da conversa, da prosa, sempre promova a escuta, sem interrupções, chiados, detrimentos, subjugações... Que todos sejam cosmopolitas!

## REFERÊNCIAS


Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, XX (69), 139-164.

Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos** *de Pesquisa*, 35 (126), 539-564.

Esquinsani, R. S. S. (2016). Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses. *Ver. Bras. Estud. Pedagog. (on-line)*, 97, 247, p. 490-505.

Ghisleni, A. C. (2015). *Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (banco de teses e dissertações).

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2010). O pensamento curricular no Brasil. In: A. C. Lopes, Alice Casimiro, & E. Macedo (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos* (pp. 13-54). São Paulo: Cortez.

Miranda. H. R. (2014). *Estoy pero no soy: a construção da outridade na poética de Eduardo Galeano.* Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso (banco de teses e dissertações).

Moreira, A. F. B. (2009). Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 367-381.

Nogueira, Rivanda dos Santos (2015). *Avaliação em larga escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – Seape/Acre*. Curitiba: Universidade federal do Paraná (banco de teses e dissertações).

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17 (17), 75-90.

Ritcher, L. M. (2015). *Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal*. Uberlândia: Universidaade Federal de Uberlândia (banco de teses e dissertações).

Romão, J. E., & Padilha, P. R. (1997). Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: M. Gadotti, & J. E. Romão (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas* (pp. 91-102). São Paulo: Cortez.

Santomé, J. T. (2004) Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 4 (1), pp. 22-34.

Santos, A. P. (2012). *Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala*. São Leopoldo: Unisinos (RDBU: Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos).

Tavares, E. L. H. (2013). *Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar Municipal de cachoeirinha/RS.* São Leopoldo: Unisinos (RDBU: Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos).