

# Discursos sobre Qualidade e Justiça na Avaliação Educacional Institucional

Resultado de Pesquisa em andamento

GT 25 – Educação e Desigualdade Social

Elizabeth Varjal

## Resumo

Esse trabalho tem como objetivo discutir a importância da teleologia moral da ação humana como fundamento para a avaliação de políticas públicas. Apresenta resultados parciais de pesquisa realizada no Brasil que analisou discursos sobre qualidade e justiça nas políticas de avaliação institucional da educação superior brasileira do período de 1993 a 2005. Analisa diferenças entre os discursos do Bem-Estar Social e do novo gerencialismo realçando a interatividade discursiva desses discursos com os de qualidade como formação, qualidade como excelência e qualidade como mérito e explica suas sintonias com diferentes discursos sobre justiça social.

**Palavras Chaves** – avaliação educacional institucional; discursos sobre qualidade; discursos sobre justiça.

## Introdução

Esse trabalho busca apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento que analisa discursos sobre qualidade e sobre justiça nas políticas de avaliação institucional da educação superior no Brasil, no período de 1993 a 2005, buscando apontar referências para possíveis indicadores de justiça.

Selecionamos, diante dos limites de espaço desse texto, alguns dos resultados que consideramos mais relevantes para discuti-los nesse Congresso esperando poder contar com a valiosa crítica de nossos pares. Esses resultados se referem a discursos sobre qualidade e justiça já analisados.

## Abordagens de Avaliação nos discursos sobre qualidade e justiça na educação

Os discursos hegemônicos sobre qualidade têm influenciado as agendas do campo discursivo da política educacional, sobretudo porque a forma despolitizada como tem sido tratado o termo qualidade “tem contribuído para uma aura de bondade dos discursos e das políticas que o mobilizam” (Sá, 2008, p. 425). Poucas retóricas têm mobilizado tanto as práticas discursivas como essa, ao ponto de assumir o conteúdo do discurso da democratização no campo produtivo (Gentili 1997, p.115 citado por Sá, 2008, p. 428).

Para situar os sentidos atribuídos a esse termo vale a pena recorrer à advertência de Lima (1994, p. 127 citado por Sá, 2008, p. 428) e traçar um “quadro de uma racionalidade a priori” para explicar suas filiações. Para traçá-lo, tomamos como referência a mudança discursiva nos **discursos do Bem-Estar Social e do novo gerencialismo** no cenário discursivo do Reino Unido segundo a narrativa de Gewirtz e Ball (2011). Embora os autores esclareçam que há diferenças de entendimento sobre o que seja Bem-Estar, sua prática efetiva, seus sujeitos, bem como as formas de provê-lo, desde os anos 60, seus discursos predominantes relacionados à educação tem como marcadores compromissos ideológicos com:

a igualdade de oportunidades; a valorização de todas os estudantes por igual; a escola não seletiva; as relações de igualdade e apoio; o acolhimento; a concepção centrada no estudante; o assimilacionismo; o multiculturalismo; o antirracismo; o respeito à diversidade sexual; as práticas não sexistas; o desenvolvimento de cidadãos críticos; a participação democrática; a transformação social; a gestão colegiada; o atendimento; o profissionalismo; o combate à exploração (p. 198).

O Estado do Bem-Estar Social representa um regime orientado pelo profissionalismo com estruturas, culturas, relações, processos e formas organizacionais definidas, inspirado pelos ideais socialistas a serem implantados de maneira gradual através de reformas e sem revoluções (Clarke; Newman, 1992 citado por Gewirtz e Ball, 2011). Com essa base ideológica, tem um sistema de valores voltado ao serviço público, processo decisório orientado por padrões profissionais e a defesa de valores como: igualdade, cooperação, assistência e justiça social. As relações coletivas com os funcionários são mediadas pelos sindicatos e os gestores socializados dentro da área e valores específicos do setor do Bem-Estar Social: educação, saúde, assistência social. Sua administração tem uma natureza burocrática, racional, regulada e hierárquica, com a finalidade de “coordenar um sistema complexo de pessoas e processos, com procedimentos de controle interno que asseguram o contexto organizador no qual os profissionais do Bem-Estar Social – médicos, professores, assistentes sociais etc. \_ exercem seu julgamento profissional no provimento do Bem-Estar Social” (Newman, 1998 citado por Gewirtz e Ball, 2011 p.197). Estes profissionais têm a identidade de “funcionários públicos” comprometidos “com uma concepção de interesse público, o que não pode ser reduzido à preferências particulares” (Yeatman, 1993, p. 348 citado por Gewirtz e Ball, 2011 p.197-198).

No discurso do Bem-Estar Social, o ideário que orienta o setor educacional é a educação como direito social, e como tal, um bem comum a ser partilhado com todos e regulado pelo Estado orientado pelos princípios de liberdade de expressão e de igualdade de oportunidades e de condições educacionais. Das instituições educativas \_escola, universidade, entre outras \_ espera-se que cumpram a tarefa de construir a **qualidade social da educação** nas suas dimensões técnica, política e moral (Varjal, 2007) que se expressa por uma **formação** capaz de socializar as pessoas para viver num mundo comum a todos, onde seja possível aprender a conhecer a realidade física e social e a exercitar a crítica, a autonomia, a cidadania, a cooperação, o acolhimento, a reciprocidade, a alteridade, o poder compartilhado, entre outros valores que expressem formas solidárias de viver como, por exemplo, a indignação contra as injustiças, a compaixão para acalantar o sofrimento e o compromisso com a esperança (Varjal, 2013).

A construção dessa qualidade social é um processo, a nosso ver, eterno e infinito que somente se inicia quando a educação se inscreve na trajetória da construção da história desse mundo comum, concebido como *Koinon* aquilo que pertencendo a todos, se situa na esfera pública desse mundo, tal como afirma, com muita propriedade, Hanna Arendt (1995) quando, refletindo sobre a condição humana, reconhece que

[...] somente a existência de uma esfera pública e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles depende inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais. Sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis (p.58).

Segundo a célebre reflexão dessa filósofa, a educação como atributo da condição humana tem uma “alma”- uma potencial imortalidade terrena - que, longe de seu sentido teológico, representa uma obra eternizada de geração a geração: uma relíquia, um objeto de admiração pública. Uma admiração que

não se funda na vaidade, no reconhecimento de um retrato, de um nome, de uma imagem cuja função é apenas alimentar o ego. Trata-se de um reconhecimento cego, o anonimato, o eco de uma voz que ao longo do tempo se fez ouvida, de uma prática prescrita que se fez vivida, de uma lição que pôde ser cumprida, de uma emoção que eternamente pode ser sentida: um legado.

O **discurso da educação como direito** e suas versões discursivas de **qualidade social da educação** e de **qualidade como formação técnica, política e moral** tem uma interação discursiva com a narrativa de Silva (2009) sobre **qualidade como formação pública** (p.563-564) quando, interagindo com os enunciados de Arendt sobre natalidade e tradição, reconhece a “alma da educação” e a expressa enquanto

[...] a vocação de uma educação escolar pública que reconhece a natalidade e a iniciação no mundo humano como seu fundamento e assume a responsabilidade por esse mundo a partir de uma herança pública e comum. Nessa perspectiva, uma formação escolar pública angaria uma dupla responsabilidade: a preservação das tradições de conhecimento e formas de vida de um mundo preexistente – do qual os recém-chegados vão apropriando-se – e a possibilidade de agir politicamente sobre esse mundo, renovando-o, ao invés de a ele apenas se conformar. (p.547)

Embora seus argumentos fortaleçam também as dimensões técnicas e morais, o autor dá ênfase aos contornos políticos dessa formação (p.563-565) realçando, entre outros construtos, o lugar da natalidade, da tradição e da conservação como categorias centrais do pensamento político e sua importância para o sentido da escolarização pública enquanto especificidade de uma ação política exercida numa esfera pública (Arendt, 2005 citada por Silva, 2009, p.563) e centrada em interesses públicos (Silva, p.563-564).

Como se pode inferir, concebida como formação com esse nível de complexidade e profundidade, “a qualidade da educação não pode ser mensurável, pois não tem um limite predefinido. Refere-se, antes, a um significado e sentido para essa formação escolar, não conformada às necessidades humanas vitais de sobrevivência e consumo” (p.567). Avaliar uma formação nessa perspectiva é tarefa que requer o uso de procedimentos de crítica e de decisão social através de processos de deliberação democrática realizados na esfera pública (House, 2000). Para muito além do uso de instrumentos de medida, a avaliação tem como finalidade enfrentar a problemática da interpretação de sentidos e de significados construídos pelos sujeitos durante o longo percurso de sua formação. Os parâmetros ou padrões que servem de referentes para essa interpretação não podem ser objetos de desejos, escolhas ou interesses individuais. Por princípio, devem ser fundamentados em critérios profissionais e no interesse público. A responsabilidade de delimitar a parte da herança pública e comum cujo acesso cabe a educação iniciar os recém-chegados ao mundo, ou seja, a de definir que conhecimentos e experiências selecionar como parte do legado construído pela humanidade e que deve fazer parte da oferta das instituições educativas, é uma responsabilidade social. Por esse razão, a avaliação da formação enquanto atributo da qualidade da educação é necessariamente uma avaliação compartilhada (Varjal, 2013).

Essa abordagem entende a avaliação como instituição de utilidade pública regulada pelo direito (House, 2000) que tem a responsabilidade de produzir informações necessárias aos processos de decisão social. Representa um instrumento de proteção do direito à informação como condição para o exercício do direito à cidadania informada (Macdonald, 2005). A informação é elevada à condição de coisa pública e, portanto, um bem social a que todos têm direito. Quando aplicada ao campo da educação – a avaliação educacional – representa um mecanismo de proteção do direito à educação, uma vez que a informação que produz deve permitir à sociedade, ou a outro titular desse direito, julgar se ele está sendo exercido ou violado. Como a educação não se inclui na categoria de bens materiais, situando-se na de bens sociais, o que é possível informar através da avaliação é o grau de qualidade em que está

sendo distribuído esse bem. Por aí se justifica o fato de a avaliação se debruçar sobre a qualidade da educação.

No entanto, definir o grau de intensidade da qualidade da educação que deve ser avaliada é um problema para a avaliação, enquanto instituição profissional e educativa, porque implica reconhecer direitos, necessidades e interesses de seus públicos interessados (*stakholders*), razão pela qual, eles devem ser incluídos nos processos de diálogo e de deliberação democrática (House, 2000) o que requer que o modo de produção da informação seja compartilhado (Varjal 2013). Nessa deliberação, os interesses incluídos devem ter sintonia com o interesse público porque segundo House (2000) é o que tem maior força moral.

Entendida enquanto instituição de interesse público regulado pelo direito, a avaliação se move entre dois direitos básicos, entre muitos outros presentes em seus diversos códigos deontológicos: o direito do público a saber (o direito à informação) e o direito ao sigilo e à intimidade. Esses dois direitos segundo (MacDonald, 2005) devem ser equilibrados para que a avaliação seja justa. O direito ao sigilo e à intimidade protege pessoas e instituições submetidas ao escrutínio avaliador impedindo que sejam submetidas à constrangimentos provocados pela publicização dos resultados da avaliação. Há normas éticas que orientam procedimentos para as avaliações de alto impacto (*high stakes*) ou seja, aquelas em que seus resultados podem provocar constrangimento e ferir o direito à autoestima considerado de alta força moral. As avaliações de desempenho de estudantes, de professores e de instituições se incluem nessa categoria.

Os discursos do Bem-Estar Social e suas diferentes versões têm interação discursiva com os discursos que revelam concepções plurais sobre justiça social, uma vez que realçam enunciados que mostram preocupações com princípios e normas de organização social, bem como com formas de relacionamento capazes de assegurar um tratamento igual para todas as pessoas, considerando seus aspectos comuns e suas diferenças (Gewirtz e Cribb, 2011, p.128).

Com relação à interatividade discursiva com o discurso da justiça distributiva (Miller, 1998 citado por Gewirtz e Cribb, 2011) vê-se, nas versões discursivas, preocupação com a distribuição de bens relacionados ao direito a educação como igualdade de oportunidades, de condições e de resultados educacionais. Na versão discursiva da justiça econômica (Fraser, 1997, p.13-14 citado por Gewirtz e Cribb, 2011) a preocupação com a distribuição de capital cultural e de capital social está clara, sobretudo nas versões discursivas que defendem a qualidade como formação.

Com relação ao discurso da justiça cultural (p. 14), a preocupação com o combate à dominação cultural pode ser verificada nas ações de fortalecimento do multiculturalismo. No que se refere ao princípio de reconhecimento das diferenças, o respeito à diversidade sexual e as práticas não sexistas dão prova de fato. No que se refere à preocupação com o desrespeito, o compromisso ideológico com o antirracismo a comprova.

Com relação ao discurso da Justiça Associacional (Power; Gewirtz, 2001 citado por Gewirtz e Cribb, 2011) parece está claro que o próprio conceito de esfera e espaço público enunciado nos discursos parece confirmar a preocupação de promover a ampla participação das pessoas “nas decisões que afetam as condições nas quais elas vivem e atuam”(p.41).

Esse discurso do Bem-Estar Social e as versões discursivas que nele se fundamentam sofrem uma interdição provocada por outra prática discursiva que surge em função da crise do Estado de Bem-Estar: o neoliberalismo.

De acordo com a narrativa de Azevedo (1997), “‘menos Estado e mais mercado’ é a máxima que sintetiza suas postulações“ (p.11). O discurso neoliberal tem como valor “a noção de liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico”(p.11). Enuncia a defesa de cada indivíduo ter “assegurada uma esfera privada, que exista certo conjunto de circunstâncias no qual outros não possam interferir” (Hayek, 1983, p. 6 citado por Azevedo, 1997, p. 11). Defende que a economia e os demais setores da vida privada não devem ser regulados pelo Estado e sim pelo mercado, cabendo a ele,

apenas, a regulação dos setores econômicos e sociais, não cabendo, portanto, sua intervenção na economia e demais esferas da vida privada; estas devem ser geridas pelas forças autorreguladoras do mercado. Segundo esse discurso, a intervenção estatal nestas esferas configura um padrão de autoritarismo na vida social; afeta o equilíbrio da ordem; compromete a livre concorrência e a competitividade. Denuncia o ‘inchamento da máquina governamental’ porque “ao tomarem a para si a responsabilidade pelos programas sociais, os governos geram a necessidade de maiores receitas, suprindo-as com o aumento da carga de tributos e dos encargos sociais (Friedman, 1984, citado por Azevedo, *ibid.*, p. 14).

Como se pode perceber, esse discurso é um apelo à privatização da vida pública e ao mercantilismo. Sua interação discursiva no campo da política educacional se faz sentir através da versão discursiva do novo gerencialismo. Ela representa uma mudança discursiva com relação ao discurso do Bem-Estar Social porque marca uma “transição nas linguagens e práticas de gestão” (Gewirtz e Ball, 2011 p.196). Segundo a narrativa desses autores, a nova forma de provisão dos serviços públicos a partir da lógica do mercado implica “não só um novo mecanismo de alocação e distribuição de recursos [...] mas também a criação de um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores” (195). Traz como consequência, a necessidade de outra economia moral (Ball, 2011) com valores bastante distintos dos defendidos pelo discurso do Bem-Estar Social. Citando a contribuição de outros autores eles descrevem alguns desses valores. A cultura dos interesses pessoais prevalecendo sobre os interesses públicos está aculturando os provedores públicos; a ética do “ponto de vista pessoal” própria da cultura mercantil, centrada em interesses pessoais e desejos individuais, depreciando o igualitarismo relacionado ao ponto de vista impessoal (Ball, 2011,p.26); Essa nova economia moral é parte do que Bottery denomina a “pauperização das concepções morais na esfera pública” (1992, p.93 citado por Gewirtz e Ball, 2011 p.196 ). A ideia de deliberar e planejar o “bem comum” torna-se sem sentido (Ball, 2011, p.26)

A educação é tomada de assalto pela “revolução da qualidade”. As concepções de qualidade são tomadas de empréstimo do setor privado e gestadas no ethos da cultura empreendedora (Kilpatrick; Martinez-Lucio, 1995 citado por Gewirtz e Ball, 2011 p. 195). No conjunto da parafernália da qualidade, surgem versões discursivas sobre qualidade como excelência; qualidade como mérito, qualidade como produtividade, qualidade como eficiência; qualidade como eficácia, qualidade como inovação, qualidade total, entre outras.

Selecionamos as duas primeiras como objeto de nossa análise considerando que têm forte interlocução com o campo da avaliação educacional institucional.

O **discurso da qualidade como excelência** se apoia na versão discursiva da justiça utilitarista (House, 2000) para fortalecer seus enunciados e justificar seu grau de justeza. Segundo a ética utilitarista (Rawls, 1971) os indivíduos têm a liberdade de buscar seus próprios interesses e suas aspirações para satisfazer suas necessidades, independente de que elas sejam ou não comuns aos outros indivíduos. Na medida em que essas necessidades satisfeitas sejam maximizadas ao ponto de se transformarem num bem útil à sociedade, eles têm o direito de elevar esse bem ao máximo. “Se considera que não procurar o máximo bem é, no mínimo, ineficaz, pouco inteligente e inclusive irracional. Na ética utilitarista, é imoral” (House, 2000, p.115).

A justiça utilitarista significa, portanto, promover ao máximo a satisfação total. Cada um dos interesses e necessidades dos indivíduos é tomado como útil para todos e quanto mais seja satisfeito, mais justa é a sociedade, independente de que uns tenham maiores aspirações e outros menores. O importante é o balanço líquido de satisfação total. “Em certo sentido, se alguém tem maiores aspirações, tem direito a mais. É possível suprimir satisfações de quem tem menos em benefício de quem ‘necessita’ mais” (p.105).

O utilitarismo requer a existência de uma medida ou índice comum de satisfação. Em educação geralmente essa medida se constitui pelas pontuações. Como o que importa é a pontuação líquida final,

a baixa pontuação de uma pessoa se compensa com a alta de outra e como as altas pontuações elevam a pontuação líquida, geralmente o maior investimento se volta para a que tem alta pontuação. Dessa forma, o incremento da qualidade pela excelência aumenta cada vez mais o hiato de qualidade das pessoas que têm baixa pontuação, na maioria das vezes tornando-o insuperável e impossibilitando o acesso ao bem. Como se isso não bastasse, as diferenças de pontuação sempre estabelecem hierarquias criando desigualdades através de rótulos de “melhores” e “piores” estudantes, professores ou instituições.

Como a lógica do mercado transforma a educação numa mercadoria e o sujeito num produto, é óbvio que um produto excelente é o mais desejado. No entanto, no campo da educação não se pode definir um parâmetro de qualidade fundamentado em desejos ou aspirações pessoais. Há que defini-lo a partir das possibilidades que tem de ser atingido por todos, respeitando o direito que todos têm de participar dos bens gerados pela cooperação social.

Caso se tome como verdade [...] que a qualidade é o traço distintivo daquilo que é bom e desejável, (Estrela, 1999, p. 194), é óbvio que a excelência é um ideal de qualidade e todos os estudantes, profissionais e universidades têm individualmente o direito de ser, de quere ser, de buscar ser e de gostar de ser excelente. Desejar, lutar, defender e manter a excelência como indicador do mais alto nível de qualidade das pessoas, das instituições, da aprendizagem, do ensino, da pesquisa e da ciência é perfeitamente legítimo. É um ideal que serve de horizonte para motivar o plano de vida das pessoas e o de desenvolvimento das instituições. Temos que reconhecer que uma coisa é a excelência como ideal de qualidade outra coisa é a excelência como parâmetro para avaliar qualidade. Isto porque quando a excelência é tomada como norma de medida para a avaliação de desempenho - um parâmetro - ela se transforma num fator gerador de injustiça e causador de sofrimento desnecessário para as pessoas ou instituições submetidas ao escrutínio avaliador.

Como se sabe, nem todas as pessoas e instituições chegam a excelência. Uns porque, apesar do desejo e da luta, as condições objetivas não lhes foram favoráveis, outros porque esse valor não faz parte de seu plano de vida e, portanto, não querem, não buscam e nem gostam de ser excelentes. São os que se reconhecem como pessoas comuns que pertencem a uma comunidade de iguais - *Koinon* – e, portanto, não têm como pretensão ser o melhor, ao contrário, preferem ser iguais. São os que se orientam pela suficiência como parâmetro de qualidade.

A qualidade como excelência é sempre a “exceção e não a regra”. “Excele” quem sempre está sempre acima (é melhor), fora do padrão normal, localizando-se na ponta mais alta dos extremos de uma distribuição assimétrica. Sendo, necessariamente uma vantagem, a excelência é condição de privilégio e como privilégio não é para todos, certamente ela não está fundada no princípio da igualdade.

A avaliação moralmente justa não pode se assentar em cima de vantagens ou de privilégios. Se não é possível aplicar o critério da excelência para todos, não se recomenda tomá-la como norma, muito menos como medida para avaliação de desempenho. A regra de justiça na sua forma mais abstrata “requer outorgar idêntico tratamento aos seres ou situações da mesma classe” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1969, p. 218 citados por House 2002, p.176).

Na lógica da justiça mercantilista, a excelência se comprova pela comprovação de mérito. O produto excelente tem que ser qualificado porque a qualidade no mais elevado nível é um direito do consumidor. Por aí se justifica os selos de qualidade concedidos às empresas que conseguem alto grau de qualidade – a excelência -.

No campo da educação, o discurso da qualidade como mérito tem outra lógica e anuncia outros sentidos. Quando fundamentado na meritocracia como processo de decisão social, esse discurso atribui ao mérito um sentido de merecimento, diferente do atribuído pelos teóricos do campo da avaliação quando se referem ao juízo de mérito. Nesse caso, o sentido de mérito é o de atributo do objeto que está sendo avaliado o que justifica poder tomar a excelência como mérito, ou seja, como atributo que irá orientar o juízo avaliativo sobre a qualidade.

Esse discurso se apoia na versão discursiva da igualdade meritocrática das oportunidades (Dubet, 2008) que, embora tenha como foco a justiça escolar, se aplica perfeitamente à justiça universitária. Essa narrativa fundamenta-se nos princípios do ideal meritocrático segundo o qual, a ocupação das posições desiguais na hierarquia social não pode ser definida em função do nascimento ou riqueza do indivíduo e sim pelo seu mérito, entendido enquanto resultado calculado pela intensidade de esforço e do desempenho. Este tipo de “igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais” (p.11).

Segundo essa narrativa, espera-se que a oferta escolar em condição de igualdade de oportunidades para todos elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras consideradas injustas. Como o nível de qualidade do desempenho – a excelência - influencia nas possibilidades de concorrer às posições sociais de prestígio, estabelece-se uma competição escolar dentro da escola provocando desigualdades de desempenho e selecionando os alunos em função de seu mérito. O argumento é o de que a igualdade das oportunidades é a “única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder [...] que influenciam as diferenças de desempenho escolar” (p.11). Do ponto de vista da justiça meritocrática considera-se, portanto, como justa, a hierarquia escolar a partir da seleção pelo mérito, valorizando, dessa forma, a função seletiva da avaliação cujo uso tem sido considerado inadequado para a escola que se orienta pela concepção de educação como direito (Varjal, 1997). Como efeito desse uso, a escola constrói um outro tipo de elite: a elite acadêmica ou intelectual constituída pelos “vencedores” da competição.

Refletindo sobre a utilidade dessa elite a partir dos enunciados da narrativa da justiça utilitária que justifica a excelência como bem, Dubet (1998) discute a possibilidade de se considerar justo que ela se beneficie “de uma formação de grande qualidade se se pensar que sua excelência beneficiará o conjunto da sociedade. Mas, sendo essas elites amplamente originárias dos grupos favorecidos, a preocupação com a eficiência global produz uma oferta escolar desigual” (p.20) e isso não lhe parece condizente com uma escola justa.

Em sua narrativa, tecendo críticas a esse modelo de escola justa, ele traz alguns argumentos. Um deles é o de que a igualdade meritocrática de oportunidades não eliminou as desigualdades sociais na escola. Primeiro porque não foi capaz de eliminar a força do capital cultural e social do indivíduo, adquirido fora da escola e em um meio social favorecido, como fator de influência no seu desempenho, de forma que a elite intelectual ou acadêmica coincide com a elite social. Os “vencedores” da competição são os favorecidos socialmente e os “vencidos” os desfavorecidos. Segundo porque “a igualdade de acesso aos estudos ainda está longe de engendrar uma igualdade real de oportunidades; a arbitragem escolar não é imparcial porque o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos” (*idem*, p.12).

O impacto dessa dupla desigualdade na subjetividade dos “vencidos” leva à perda de autoestima na medida em que eles, mesmo sendo também os desfavorecidos socialmente, se reconhecem como iguais porque tiveram as mesmas oportunidades. Com esse reconhecimento, deslocam a causa do insucesso na competição escolar das suas condições sociais e culturais desfavoráveis para suas dificuldades e possibilidades pessoais e se autoatribuem a “culpa” pelo insucesso na competição. Como se isso não bastasse, constroem uma identidade de fracassados e reduzem suas expectativas em relação à carreira profissional e às possibilidades de ocupação de posições de prestígio na hierarquia social. De outro lado, a escola, ofertando as “mesmas oportunidades” para todos, retira sua responsabilidade para com a sorte dos “vencidos” porque sua função social desloca-se da formação educativa cidadã como direito da pessoa para a excelência de desempenho como bem social útil à sociedade, o que justifica seu maior investimento nos “vencedores”. Estes, tendo a qualidade de seu desempenho comprovada pelo seu mérito e orgulhosos de sua identidade de vencedores, excelentes e melhores, sentem-se desobrigados

com a sorte dos “vencidos”, não sendo incomum atitudes de desprezo e humilhação para com eles. A essa trama o autor chama de crueldade do mérito (p.32).

Parece consenso no campo da avaliação educacional o entendimento de que a avaliação como instituição profissional e prática educativa precisa mudar a cultura avaliativa de “cuidar” só dos “melhores”: dos melhores estudantes, dos melhores professores, dos melhores pesquisadores, das melhores escolas, das melhores universidades, etc. Essa “caça aos melhores”, que denominamos de “síndrome do melhor”, tem um preço: a exclusão dos “piores”, e mais que a exclusão: o sofrimento. É preciso aprender a se debruçar sobre os “piores” e a cuidar deles.

Como no campo da avaliação educacional é muito comum o uso de metáforas, já que, como defende (House, 2000), a avaliação é também um exercício de persuasão, usamos para ilustrar essa questão a metáfora de um Hospital, instituição social que cuida da saúde como direito das pessoas. Aí, quanto pior for o estado de saúde do paciente, maiores cuidados são dispensados. O doente terminal, em pleno exercício da despedida do tempo, tem o melhor lugar: a UTI. É o mais bem equipado, com melhor tecnologia, com profissionais mais experientes, com o maior tempo de assistência e o que é mais importante: nesse lugar, ninguém desiste dele. No seu leito há sempre alguém acalentando essa despedida: sua morte.

Deixamos para a imaginação dos colegas leitores a transposição dessa metáfora para a cultura avaliativa de nossas instituições educativas, recomendando que busquem localizar o lugar de nossos “piores” alunos e professores com a advertência de que eles não são doentes, muito menos terminais, tampouco “pacientes”. Ao contrário; a “paciência” está no limite e a capacidade de resiliência, longe de convocar a acomodação, está mobilizando o grito e o protesto.

Talvez o hospital, essa instituição cuidadosa, exatamente porque cuida da saúde, ainda não tenha sido contaminado pelo vírus da racionalidade mercantilista que em nome da cultura da qualidade como excelência, transforma as pessoas em produtos de alta qualidade “expostos à venda, sendo, portanto, importante selecionar as melhores matérias primas [...] e haverá sempre as de primeira e as de refugo, haverá produtos que passam no teste de qualidade e peças defeituosas cujo destino é o caixote do lixo” (Sá, 2008).

Como se pode constatar, o discurso neoliberal e suas versões discursivas do novo gerencialismo, da qualidade como excelência e da qualidade como mérito, não têm interatividade discursiva com os discursos sobre justiça anteriormente discutidos. Vê-se, no entanto sintonia com uma versão discursiva pluralista defendida pelos autores franceses Boltanski e Thévenot, (1991, citado por Estevão, 2004), segundo a qual a vida social é organizada em vários mundos: o mundo da inspiração, o mundo da opinião, o mundo doméstico, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo industrial que apostam em definições próprias de justiça, de argumentação, de grandeza, de valores, e de expressões de julgamento (Estevão, 2004, p. 26).

No mundo cívico, há prevalência da ética da justiça com apelo aos princípios da solidariedade, da igualdade e do interesse público. No mundo industrial, a justiça se articula à performance, à produtividade, à tecnicidade, à eficácia, ao mérito e à qualidade do produto. No mundo mercantil, ela se vincula à ideia de justeza dos preços, do respeito pelos acordos e concorrência, do respeito pela propriedade privada. Os autores citados fazem uma advertência: os pressupostos e os argumentos de um determinado mundo nunca devem ser transferidos para outro, uma vez que tal transferência é fator gerador de injustiça.

Como se pode concluir, os enunciados desses discursos somente poderão ser considerados justos no mundo industrial ou no mercantil.