

A RELAÇÃO ENTRE REGULAÇÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ADESÃO DELIBERADA À LÓGICA DOS TESTES

MARIZA FELIPPE ASSUNÇÃO- Doutoranda PPGED/UFGA.
marizafelippe@yahoo.com.br

O texto elege como tema as mudanças ocorridas de forma acentuada nas políticas públicas educacionais brasileiras a partir da Reforma Administrativa do Estado, em especial política de avaliação implantada no Brasil no referido período que tem como mote o estabelecimento de testes padronizados obedientes a uma cultura de mercado. Tem como objetivo refletir sobre a relação entre avaliações externas e o processo de regulação educacional no contexto da Educação Básica. A metodologia se refere a uma pesquisa bibliográfica ainda em andamento. Até então o estudo aponta que há uma relação dialética entre o processo de regulação educacional e as avaliações externas, portanto contraditória, uma vez que tais avaliações se estabelecem como forma de controle ideológico, produto das novas formas de regulação educacional. Há uma clara imposição de determinar “standards” ou padrões de aprendizagem, para que a educação se volte para a demanda do mercado e necessariamente o conhecimento possa ser medido – apela-se para a medição de habilidades técnicas e não para o desenvolvimento intelectual do educando com vistas ao exercício da cidadania. Essa é uma opção política que no caso da obrigatoriedade dos testes, conseqüentemente redundam num estreitamento curricular. Há também o entendimento de que a avaliação educacional tem o papel fundamental de, a partir dela e somente dela, estabelecer uma nova política educacional consoante com o avanço da produtividade do trabalho.

Palavras chave: avaliações externas. regulação educacional. lógica dos testes.

Os testes padronizados definidos pelas avaliações externas regem a pauta da política de avaliação no Brasil assentadas nas políticas públicas educacionais a partir da Reforma Administrativa do Estado, fruto de uma nova regulação educacional. Este texto pretende discutir essa nova dinâmica de avaliação, e sua adesão deliberada à lógica dos testes que supervalorizam o produto em detrimento do processo.

1-Regulação Educacional e Avaliações Externas: uma ação combinada.

A relação entre regulação educacional e avaliações externas no contexto da educação pública brasileira atual, engendra diferentes interpretações, uma vez que circula entre arranjos institucionais, onde ambas

caminham *pari passu* no terreno da lógica gerencial e, portanto, da inventiva e eficiente administração para resultados. Essa relação tem a ver com governança, ou seja, o *modus operandi* das políticas de governo (estas, portanto, temporárias), entendida como “gestão pública de complexas redes interorganizacionais que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população” (SHIROMA, 2011, p.19). Esse conceito se faz presente nas reformas de Estado operadas no Brasil, e em toda a América Latina e Caribe, nas últimas décadas do século XX, que sinalizam a prioridade dada pelo Banco Mundial às políticas educacionais, necessariamente dentro de um modelo de desenvolvimento capitalista liberal, que na época teve necessidade de estabelecer critérios para “boa governança”, uma vez que esta agência de fomento havia provado o gosto amargo do fracasso de investimentos em reformas na África nos anos de 1980, em função da instabilidade e fragilidade dos governos daquele continente, caracterizada como a “crise da governança.”

Os critérios de “boa governança¹” estabelecidos por esta agência multilateral são aqui colocados apenas para ratificar as concretas relações entre os ditames do Plano Diretor da Reforma do Estado- PDRE, e as reformas educacionais empreendidas naquele período no Brasil, evidenciando os elos entre o caráter regulador do Estado Brasileiro e as práticas avaliativas e, conseqüentemente, as avaliações externas que se materializam no setor educacional, que são determinantes para compreender não apenas se o Estado pode exercer melhor o seu papel, porém, mais do que isso, a quem serve, como, onde e com que finalidade. No contexto internacional Freitas (2007) considera que:

O “espraiamento” do governo da educação no sentido internacional foi tendo seus contornos delineados no curso de emergência da “governança” na política mundial contemporânea. Esta, de acordo com Zacher (2000), manifesta-se no desenvolvimento de instituições internacionais, de uma rede de interdependência mundial,

¹ Segundo Borges (2007, p.126) a “boa governança deve se valer de: a) administração do setor público; b) quadro legal;c) participação e *accountability*;d) informação e transparência.

dos esforços regulatórios e arranjos de colaboração internacionais (p.144).

O Estado se torna avaliador porque é regulador, ao adotar um novo perfil, ao consentir políticas que possibilitem desvirtuar as prioridades, bem ao nível da pseudoconcreticidade, ou seja, um claro escuro de verdade e engano, na apropriação de Karel Kosik (2010); ora parecendo se retirar da educação, mas na verdade mudando o foco para as orientações; ao mesmo tempo em que estabelece a “avaliocracia” como garantia de domínio do exercício destas mesmas orientações. Estabelece-se, então, uma parceria entre o público e o privado - efetiva-se a lógica dos quase-mercados na educação, via “contaminação” internacional de conceitos, chamado de *educational policy borrowing* - empréstimo de políticas educativas que caracteriza a regulação transnacional (BARROSO, 2006).

Trata-se, portanto, de políticas consentidas que operam nas raias da descentralização da administração educacional, mas na centralização e controle de resultados e que no cotidiano da escola se traduzem na tensão permanente entre a racionalidade administrativa *versus* racionalidade pedagógica.

As forças liberais conservadoras articuladas, via reforma educacional ainda em curso, se assentam no tripé: responsabilização - meritocracia-privatização e definem a política educacional brasileira na produção de desigualdades enquanto uma política consentida.

Tais desigualdades são produzidas no escopo de uma regulação supranacional (BARROSO, 2006), dentro de um ordenamento normativo calcado em fóruns internacionais e legitimado pelo Estado (via Reforma do Estado no Brasil e na América Latina), onde a “contaminação internacional de conceitos e os empréstimos de políticas educativas” (idem) descem, ou seja, diluem-se através do controle e direção do sistema educativo nacional (no Brasil via Ministério da Educação - MEC), de caráter burocrático-administrativo e chega às secretarias estaduais e municipais respondendo ao caráter da microregulação local (idem), dentro de uma combinação engenhosa de

diferentes atores que compõem o quadro normativo do sistema educacional e do próprio chão da escola.

Um bom exemplo desse detalhamento do processo de regulação educacional na história recente da política educacional brasileira diz respeito ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)², lançado em 2007 pelo MEC, assim definido por Krawczyk (2008):

O PDE apresenta-se como uma política nacional e um arranjo institucional resultante de uma revisão das responsabilidades da União, que passa a assumir o compromisso do combate às desigualdades regionais e da construção de um mínimo de qualidade educacional para o país. Adjudica ao governo federal o papel regulador das desigualdades existentes entre as regiões do Brasil por meio de assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. Por sua parte, os estados e, principalmente, os municípios assumirão o compromisso pelo desenvolvimento educacional em seus "territórios" (p.808).

A partir da compreensão dos objetivos do PDE é possível visualizar o traslado das diferentes formas de regulação a qual a educação brasileira se submete, uma vez que dele deriva o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação e o Plano de Atividades Articuladas- PAR, estabelecendo a substituição de políticas universalistas, por estratégias particularistas revelando como o processo de regulação aponta na verdade para o que Barroso (2006, p. 64) caracteriza como multirregulações:

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de "multirregulação" já que as ações

² O PDE e suas derivações serão melhores analisados em capítulo específico. A priori vale ressaltar que o PDE é popularmente conhecido como o PAC da educação e foi criado no início do 2º mandato do governo Lula (2007-2010), considerado o grande guarda chuva da educação, que tem por objetivo atender os diferentes níveis e modalidades educacionais. Especificamente para a Educação Básica são definidas várias ações, dentre elas o PDE Escola, dentro do Plano de Metas Educação para Todos e o Plano de Atividades Articuladas-PAR.

que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados.

Araújo (2007) contribui se referindo ao evento PDE, fazendo a relação entre as avaliações e o processo de regulação que as engendram:

As avaliações padronizadas de rendimento escolar dos alunos surgiram no bojo das reformas educacionais conservadoras inglesas e americanas nos anos 80, sendo fundamentais para promoção de quase mercados no setor educacional, combinando regulação do estado e introdução da lógica do mercado no domínio público. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, através de publicidade negativa (divulgação de resultados comparáveis) que estimulariam mudança de atitude dos gestores. A avaliação de monitoramento permite ampliação das formas de controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área (p.25).

O conceito de regulação interna e seus derivados definidos por Barroso (2006) qualificam o debate:

Por regulação interna entendemos os processos formais e informais que garantem a coordenação da acção colectiva da escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento. De acordo com Reynaud (1997) estes processos incluem: a “regulação de controlo”, que é feita pelos órgãos de gestão formalmente responsáveis pela organização e funcionamento da escola (através da tradução e aplicação de regras exteriores definidas pelas autoridades que tutelam a escola, ou através da produção de regras próprias no âmbito de suas competências); a “regulação autónoma”, resultante da acção colectiva organizada por diversos actores, através de produção de regras próprias em função de interesses e estratégias específicas; e, finalmente, a “regulação conjunta” enquanto processo de interacção dos dois tipos de regulação atrás mencionados (p.171-172).

Essa regulação pedagógica constitui o que Afonso chama de *ethos competitivo*, “uma racionalidade instrumental mercantil e uma nova representação social sobre o papel do Estado” (FREITAS, 2007), ou seja, o Estado Avaliador assumindo uma dimensão velada, que revela o quadro de envolvimento que vem de cima e se reflete no cotidiano da escola, produto de um Estado Avaliador e, portanto, regulador “[...] que tem na exigência de eficiência sua principal justificativa, de modo que a avaliação do produto acaba por refletir no processo” (FREITAS, 2007, p. 145),

Só é possível responder tal questionamento, se houver o reconhecimento de que há uma linha muito tênue entre o dito, o prescrito e o materializado nas políticas públicas educacionais brasileiras.

2- A supervalorização dos Testes

Na tentativa de recensear um conjunto de idéias que foram sendo construídas acerca da avaliação no âmbito da política educacional brasileira, é de grande valia a contribuição de Afonso (2000), sobre práticas avaliativas e os modelos de responsabilização que as envolvem, desde os diferentes sujeitos que compõem a escola, como também as agências reguladoras que se vinculam à educação de interesse público ou particular. Revela o autor que as conjunturas políticas e históricas compõem o eixo diacrônico da escolha de diferentes sistemas educacionais em diferentes países, enquanto o eixo sincrônico, diz respeito às formas de regulação, “[...] essencialmente ao nível do Estado, do mercado, que vão se verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de factores internos e externos” (AFONSO, 2000, p.17). O autor chama atenção para as funções que estão para além do espaço pedagógico, que são as funções simbólicas, de controle social e de legitimação política e que estas se referem à gestão produtivista, com vistas ao mercado educacional crescente, formando os consumidores da educação. Também contribui com o debate ao categorizar as avaliações em: normativa (testes estandardizados), criterial (verifica a aprendizagem individual do aluno em relação aos objetivos previamente definidos) e formativa (continuidade).

Importa registrar que a avaliação normativa que tem como característica a utilização de testes estandardizados, o mesmo utilizado na composição do Índice de Desenvolvimento da Avaliação- IDEB, é de natureza seletiva e competitiva, e se fundamenta a partir do uso estatístico da curva de Gauss³, que se caracteriza pela generalização de dados. A esse respeito o autor adverte:

A avaliação normativa parece ser a modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação. Nessa modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis, (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes, do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens. A complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes estandardizados. (AFONSO, 2000, p.34)

No contexto do Estado Avaliador os testes estandardizados revelam então uma política avaliativa caracterizada pela lógica de um mercado regulador, sempre amparado no discurso da qualidade. A esse respeito Correia (2010) chama atenção:

A cultura da qualidade tende, com efeito, a confundir-se com a multiplicação de instrumentos de avaliação de tal forma sofisticados que parece desempenhar um papel mais importante na imposição de uma ordem cognitiva mais ou menos homogeneizante do que na apreciação e regulação da acção organizacional (p.458).

A trajetória de avaliação na educação brasileira traz a marca de um Estado Avaliador que opera a luz de um Estado Regulador e que tem a ver com dois projetos antagônicos de política de Estado, de duas concepções contrapostas: uma inspirada na tradição e outra inspirada na revolução.

³ Trata-se da Distribuição Normal, que é uma das mais importantes distribuições da estatística conhecida também como Distribuição de Gauss ou Gaussiana. Desenvolvida pelo matemático francês Abraham de Moivre, serve de aproximação para o cálculo de outras distribuições quando o número de observações fica grande. Essa importante propriedade provém do Teorema Central do Limite que diz que "toda soma de variáveis aleatórias independentes de média finita e variância limitada é aproximadamente Normal, desde que o número de termos da soma seja suficientemente grande".

Portanto, o projeto burguês de Estado, epistemologicamente inspirado no positivismo, nunca esteve tão distante do projeto socialista, inspirado na filosofia marxista elaborada e defendida por um número significativo de estudiosos, que compõe entidades e/ou instituições que tem por filosofia o entendimento de que a educação deve ser pública e gratuita, bem como deve assegurar a omnilateralidade.

A Europa já contabiliza um longo período em que este tipo de avaliação acontece e recebe críticas, porém aqui no Brasil, exatamente neste momento parece haver um deslumbramento (por parte de alguns setores governamentais e da iniciativa privada) com esse tipo de teste, difundindo uma espécie de ideologia homogeneizante pautada nas virtuosidades da avaliação como redentora da educação, aquela que vai resolver todos os problemas que envolvem a qualidade da educação⁴. Nos Estados Unidos⁵, país que tradicionalmente utiliza esses testes desde as séries iniciais, cresce o movimento de professores e alunos que se contrapõem a estes testes, por entender que dessa forma, toda a ação educativa se volta para a prestação de contas com índices e a ação criativa do ato de educar e a própria ludicidade se perdem - a escolarização se reduz à busca pela eficiência através de testes, que Correia (2010) nomeia de “avaliocracia sem precedentes” e chama atenção de como essas práticas de avaliação interferem na relação entre o Estado e os espaços educativos, ou seja:

O papel do Estado se reduz a difusor de informação estandardizada, resultado da circulação internacional do paradigma da medida capaz de transformar a avaliação e a circulação de seus produtos numa política educativa que se inclina a despolitizar para se legitimar através do argumento estatístico cientificamente caucionado (CORREIA, 2010, p.462).

Os testes estandardizados estão diretamente ligados à lógica do *accountability* (mas não são um fim em si mesmo), ou seja, à complexa relação entre responsabilização e prestação de contas, imbuído de uma carga

⁴ Aqui no Brasil a crítica se limita à academia e a movimentos sociais ligados à educação. No próximo capítulo a partir das análises das entrevistas veremos como os próprios professores se posicionam.

⁵ Os testes estandardizados são obrigatórios para todas as escolas estatais ao abrigo da legislação "No Children Left Behind", criada pela Administração Bush e não revogada por Obama. (ProfBlog Educação em Portugal. acesso em 24/03/2011).

ideológica de justificação e práticas políticas, que deveriam se inscrever em lógicas progressistas, particularmente democráticas, em outras palavras, advoga-se aqui a importância da avaliação, mas questiona-se o seu fim e sua forma. Daí a necessidade de rever a constituição desses testes uma vez que, historicamente, a eles se confere uma prestação de contas de caráter instrumental, de controle e punitiva, que nega o direito à informação, que se distancia de uma avaliação de caráter emancipatório, como bem nos ensinou Saul (2006) e conseqüentemente com vistas à valorização das realidades culturais, sociais e políticas.

Afonso (2009) considerando a dialeticidade dos termos, enfatiza que o *accountability* pode estar para além da prestação de contas, que tão ou mais importante que as questões teóricas e metodológicas, é necessário:

Assumir, desde logo, que a construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de justiça e equidade (social-educacional e avaliativa). *Accountability* não é, portanto, uma mera questão simbólica ou retórica- que alguns discursos tendem a naturalizar porque, implícita ou explicitamente, a associam a uma concepção restrita e ritualística de democracia formal, enquanto regime apenas baseado na consagração legal ou jurídica de direitos e deveres-, mas, antes, uma questão ampla de cultura política e de ação moral e ética que tem a ver com a qualidade e profundidade das práticas democráticas, ou seja, com uma democracia substantiva, participativa e crítica (p.25).

Há que se considerar, portanto, o uso do termo *accountability* na conjuntura atual, pois que, a ele se tem dado um caráter de prestação de contas a favor do capital, de uma visão mercadológica e economicista, de relações sociais que se reduzem a inculcar o espírito empreendedor para resolver problemas e achar soluções para atividades em que os indivíduos não fizeram parte do processo de construção. Em contrapartida o mesmo autor adverte (AFONSO, 2000) para o discurso muito presente na década passada em Portugal acerca da justificativa do *accountability* e a utilização de testes

estandardizados na rede educacional daquele país, Trata-se da denúncia de uma aparente consensualidade e transversalidade nos discursos, assim resumida:

- a) Crise da escola vinculada à figura do professor e aos métodos pedagógicos. (Nos países ocidentais esta foi uma justificativa para a utilização imediata de exames internacionais).
- b) A onda neoliberal e a criação dos quase mercados na educação, pautados na idéia de liberdade de escolha educacional das famílias.
- c) O papel do Estado e a legitimação de uma educação que se volte para a lógica dos resultados. (Aqui no Brasil, a Reforma do Estado a partir de 1995, responde a esse novo papel).
- d) O mascaramento do discurso ligando o direito à informação a idéia de democracia, justificando que apenas a avaliação (via testes em larga escala), pode proporcionar tal direito
- e) A cientificidade dos testes. O discurso do rigor científico para justificar a prática do *accountability*- “A eficácia da técnica e ciência como ideologia”.

Vê-se que tanto em Portugal como no Brasil a lógica da responsabilização, via utilização de testes estandardizados tem uma unicidade, uma vez que são usados como mecanismo de controle, ênfase nos resultados, bem como no ranqueamento das escolas (ainda que este último aqui no Brasil se apresente de forma ainda tímida), as diferenças se dão em função dos construtos sociais, uma vez que o *accountability* envolve de um lado a sociedade civil e o mercado, e por outro o próprio Estado (AFONSO, 2009, p. 20).

Na verdade a política de avaliação externa estabelecida no Brasil a partir da Reforma Educacional dos anos de 1990 se compõe de um emaranhado de novas ações atribuídas à qualidade, enquanto critério definidor, sem o devido estreitamento com as igualdades educacionais que historicamente afligem o país.

Freitas (2011) aponta que as avaliações externas no Brasil, foram gestadas ainda no governo Collor e colocadas em prática no governo FHC.

Com forte apelo à responsabilização dos “movimentos educacionais” liderados pela iniciativa privada, a exemplo do “Todos pela Educação”⁶ e “Parceiros da Educação”⁷ que comungam a idéia de enveredar nos rumos da política educacional, majorando práticas avaliativas à lógica da responsabilização, e simbioticamente endossada no governo Lula, via testes estandardizados que se caracterizam como um instrumento de redirecionamento da força de trabalho. A situação na atualidade é justificada (via discurso oficial) pelo fato do Brasil hoje se encontrar numa situação confortável economicamente - na condição de país emergente e necessitar com urgência de mão de obra que atenda aos desígnios deste mercado também emergente; e isto só pode ser viabilizado a luz de uma política educacional que dê conta de atender esse mercado.

O entendimento é de que a avaliação educacional (ou a avaliocracia desmedida como assim coloca Correia (2010)) tem o papel fundamental de, a partir dela e somente dela, estabelecer uma nova política educacional consoante com o avanço da produtividade do trabalho. Este aumento de produtividade se materializa no aumento da qualidade da educação, a luz de políticas de incentivo a exemplo da meritocracia como forma de valorização do capital humano, com a flexibilização da legislação trabalhista e a revisão da legislação previdenciária (FREITAS, 2011). Vê-se, portanto, uma interferência direta na agenda educacional do país, de uma ideologia privatista, em que a

⁶ O programa Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Criado em setembro de 2006, em ato público realizado simbolicamente nas escadarias do Museu da Independência em São Paulo, o movimento trabalha para que sejam garantidas as condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de lutar pela ampliação e boa gestão dos recursos públicos investidos na Educação (www.todospelaeducacao.org.br).

⁷ Criada em 2006, a Parceiros da Educação é uma associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que promove e monitora parcerias entre empresas/empresários e escolas da rede pública. A Parceiros da Educação leva à educação pública a experiência e determinação dos empresários para complementar o contínuo desenvolvimento da educação pública brasileira em direção a eficiência e orientação por resultado, formando cidadãos mais qualificados para os desafios do nosso tempo e do futuro. A Parceria potencializa os investimentos públicos nas Escolas, tornando-as mais capazes e produtivas, com um objetivo central: **melhorar o aproveitamento escolar dos alunos** (www.parceirosdaeducacao.org.br).

aferição de testes educacionais responde então à lógica da responsabilização e da meritocracia (no sentido econômico do termo) e necessita de empresas para materializá-los, sendo estes formulados a partir de uma visão de mercado. A esse respeito o autor assim se posiciona:

Há uma imposição clara de determinar “*standards*” ou padrões de aprendizagem, para que esta se volte para a demanda do mercado e necessariamente o conhecimento possa ser medido – apela-se para a medição de habilidades técnicas e não para o desenvolvimento intelectual do educando com vistas ao exercício da cidadania. Essa é uma opção política que no caso da obrigatoriedade dos testes, conseqüentemente redundam num estreitamento curricular. Por isso Freitas (2011, p. 10) considera que:

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram seqüestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Como vimos anteriormente, os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e tem o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado.

Para a avaliação são delegadas as mudanças nas políticas públicas, que interferem também na mudança de mentalidade com relação ao papel do professor e a sua própria imagem na sociedade. O poder público ao invés de corrigir distorções e/ou criar condições dignas de trabalho aos profissionais da educação, prefere bonificar professores pelas atividades prestadas e estabelecer a lógica da concorrência entre os profissionais. Um bom exemplo disso se refere à postura do Secretário de Educação do Estado do Pará, que se inspirando em práticas avaliativas de outras realidades (a exemplo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) divulga a sua nova política de “valorização de professores”, como mostra a matéria publicada no Jornal O Liberal, intitulada: Seduc Premiará Qualidade com Bônus, na edição do dia 03 de abril de 2011:

A Secretaria Estadual de Educação (Seduc) pretende adotar o modelo meritocrático das escolas norte-americanas, implantado em São Paulo a partir de 2008, que bonifica professores com bom desempenho em sala de aula, garantindo remuneração extra conforme as turmas apresentem melhores resultados nas avaliações anuais. O sistema também envolverá alunos, que podem ser premiados com livros, cursos e notebooks; e escolas, que podem ganhar laboratórios de informática, salas de vídeo e coleções de livros. Premiar com dinheiro professores empenhados com a qualidade do ensino é uma das apostas do novo secretário de Educação, Nilson Pinto, para impulsionar uma mudança na educação do Estado. Ele diz que a medida será avaliada ao longo deste ano (O LIBERAL, 2011).

A citação da matéria jornalística acima serve apenas para exemplificar como as avaliações externas são determinantes para a implantação de políticas públicas que nem sempre atendem à realidade em questão. A luz dessa matéria pode se questionar até onde é mais interessante receber bônus por produtividade, ou obter uma isonomia salarial justa e condições de trabalho dignas?

Aproximações Conclusivas:

É de fácil reconhecimento a arbitrariedade de juízos de valor produzidos pelas avaliações externas no contexto de um Estado Regulador/Avaliador, pois na breve revisão histórica empreendida, vê-se que no Brasil opera-se um sistema de avaliação proveniente de uma governança pautada em decisões exógenas. Mas há que se ter cuidado em não acreditar que o Brasil tem uma verve para dependência, para assumir apenas a cultura do colonizador. Na verdade é preciso concordar com Shiroma (2011, p.33), que em seu estudo acerca das redes sociais que envolvem a política educacional do país, adverte para a necessidade de desconstruir “um certo sentimento de autopiedade presente em algumas análises que colocam o Brasil em posição de vítimas das agências financiadoras internacionais”. Diante do exposto, é imperioso então questionar: O Brasil é vítima dos Organismos Internacionais ou parceiro (defensor) de políticas consentidas?

Referências:

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo, Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**. Portugal, 2009. V.13, 13-29.

ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº2, setembro de 2007. p. 24-31.

BARROSO, J. (Org.). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores**. Portugal: Autores, 2006.

BORGES, A. Governança e política educacional: A agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências sociais**. 2007. vol.18. Nº 52.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**. v15, n45, set/dez, 2010.

FREITAS, D. T. **A Avaliação da Educação básica no Brasil**. Campinas – SP, Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? **Texto apresentado no III CEDES UNICAMP**. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf.2011>. Acesso em: 10/02/2011.

KOSIK, K. **A Dialética do concreto**. São Paulo, Paz & Terra. 2010.

KRAWCZYK, N. O PDE: Novo modo de regulação estatal? **Cadernos de pesquisa**. V.38, n. 135, p. 797-815, set/dez. 2008.

O LIBERAL. Seduc Premiará Qualidade com Bônus. 1º Caderno. Edição do dia 03 de abril de 201. Jornal impresso.

PROFBLOG. **Pais e professores contra os testes estandardizados**. Postado em 24 de março de 2011. Disponível em: <http://www.profblog.org/2011/03/pais-e-professores-contra-os-testes.html>. Acesso em: 24/03/2011.

SHIROMA, E. Redes Sociais e hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. IN: AZEVEDO, M. L. N. e LARA, A. M. B.(org.) **Políticas para a Educação: análise e apontamentos.** Maringá, EDUEM, 2011.