

## Eixo 1 - Avaliação em Educação

### REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: LÓGICA EMPRESARIAL E INTERESSES POLÍTICO-IDEOLÓGICOS EM QUESTÃO

Liliane Ribeiro de MELLO<sup>1</sup> - Unesp/IB/Rio Claro (lilirmello@yahoo.com.br)  
Regiane Helena BERTAGNA<sup>2</sup> - Unesp/IB/Rio Claro (regiane@rc.unesp.br)

#### Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar como a avaliação educacional tem se tornado um instrumento para regulação da educação sob a lógica empresarial com consequências para a escola pública. Compreendemos que a ênfase nos resultados nas avaliações em larga escala propicia um ambiente mercantil, a partir da competição e meritocracia, e a privatização da educação. Este estudo foi elaborado a partir de pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico. Nota-se que a responsabilização de gestores, professores, alunos ocorre sem contextualização e sem garantia de melhoria da qualidade para todos, por isso, as políticas educacionais não devem ter como referência os discursos de qualidade enviesados pelos ditames empresariais que defende a esfera privada e seleciona os alunos pelo mérito.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional, Responsabilização, Regulação, Políticas Educacionais.

#### Financiamento: Capes

Estudiosos apontam que há muito tempo a avaliação toma centralidade no processo educativo, sendo utilizada para hierarquização e seleção de indivíduos nas escolas em decorrência do que ocorre no âmbito social, político e econômico (ESTEBAN, 2009; FREITAS, 2007; 2012; HOFFMANN, 2006; entre outros).

Neste texto abordamos a avaliação em larga escala que atualmente tem tido destaque nas políticas educacionais proposta para acompanhamento do desempenho dos alunos visando melhorias, no entanto, notamos que há um modo gerencialista que cobra

---

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro. Bolsista Capes. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Rio Claro.

<sup>2</sup>Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Rio Claro.

resultados sem, muitas vezes, considerar o contexto e o processo em que se dão, as consequências para o trabalho docente e a formação dos sujeitos.

Os resultados das avaliações em larga escala são utilizados para compor os índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo (IDESP), destacados como desveladores da qualidade da escola, potencializando a influência das avaliações nas práticas pedagógicas e na organização escolar (SOUZA; ARCAS, 2010).

Alguns autores, como Dias Sobrinho (2002; 2004) e Afonso (2007) apresentam a trajetória histórica da avaliação destacando como ela está atrelada a uma concepção ideológica hegemônica.

Dias Sobrinho (2004) considera que a avaliação fundada na epistemologia objetivista está pautada na visão mercadológica, no individualismo, na competitividade, na meritocracia, na quantificação de resultados para comparações e *rankings*. “Os testes, as escalas, as estatísticas e os rankings são recursos privilegiados para verificar, controlar e produzir eficiência e qualidade, mas segundo noções de eficiência e qualidade que correspondam a essa racionalidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.712).

Para o referido autor a sociedade complexa incitou na necessidade de uma organização seletiva sempre pautada no mérito individual, ou seja, deixa-se a evidência de que não dá para incluir todos, apesar de não assumir declaradamente tal posicionamento. Assim, aperfeiçoamentos da técnica da avaliação foram necessários, e os testes que antes eram orais passaram a ser escritos:

Os testes escritos são uma criação da escola moderna. Sua forma escrita liga-se à ideia de credibilidade pública, transparência e rigor. Ganham tanta importância que acabaram interferindo fortemente na definição dos currículos e das propostas pedagógicas (DIAS SOBRINHO, 2004, p.714).

No entanto, o autor aponta uma crítica a este fenômeno:

O critério da medida da coerência, embora se justifique em muitos casos, não é totalmente suficiente para tratar fenômenos com enorme grau de complexidade, dinamismo e conteúdos simbólicos como é o caso da educação. As dinâmicas educativas não se referem somente aos planos organizacionais e aos significados intrínsecos e internos das práticas. Elas também se projetam em problemáticas públicas e

lançam questões que escapam à rigidez da racionalidade administrativa (DIAS SOBRINHO, 2004, p.716).

Dias Sobrinho (2004) defende a avaliação fundada na epistemologia subjetivista, considera o processo educacional dinâmico e regado de ideologia, portanto, aceita que a avaliação é influenciada/permeada pela visão política dos sujeitos. Mantém o caráter ético da educação como bem comum e não como instrumento de seletividade, consequentemente, de exclusão. Releva a questão da criticidade e autonomia que a avaliação pode proporcionar e a atribuição de valor e construção de sentido. “É esse caráter ético e, portanto, político que coloca a avaliação no centro das reformas e dos conflitos, pois o que está em jogo e em disputa é o modelo de sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.722).

Afonso (2007) apresenta a crescente ênfase na avaliação como principal instrumento de regulação de sistemas de ensino defendida sob diversos argumentos em diferentes países. Aponta que as avaliações externas atuais dão continuidade aos antigos exames utilizados para avaliação e seleção a serviço das modernas administrações burocráticas públicas e privadas para promover a seleção e hierarquização entre indivíduos

[...] ou porque o próprio desenvolvimento do sistema capitalista começava a ver vantagens económicas na assunção, por parte do sistema educativo formal, da função de selecção e hierarquização dos indivíduos (futuros trabalhadores ou quadros técnicos), realizada em função de critérios supostamente neutros e meritocráticos que assim passariam a ser percebidos como a forma mais vantajosa e eficiente de regular (e legitimar) o acesso diferencial ao sistema ocupacional (AFONSO, 2007, p.13).

Além de considerar que se trata de um instrumento de controle do Estado sobre o que se ensina e como se ensina, o autor acrescenta à função destes exames, “atualizados” tecnicamente para ganhar fidedignidade, a promoção de pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino,

[...] um efeito de concorrência e hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (rankings), os quais deveriam, supostamente, apoiar a livre escolha educacional por

parte dos pais, transformados, entretanto, em clientes ou consumidores da educação escolar (AFONSO, 2007, p.14).

Deste modo, introduzindo “a ideologia de mercado no próprio espaço público estatal e não tanto de avançar para mecanismos de privatização” (AFONSO, 2007, p.15). Apesar disso, compreendemos, com base em Bertagna e Borghi (2011), que ao enfatizar os resultados das avaliações e pressionar gestores públicos para atingir metas, pode-se gerar a privatização por meio de parcerias público-privadas para adoção de sistemas apostilados nas redes públicas como uma estratégia para obter melhores resultados.

Nesta (re)organização do trabalho escolar com vistas a melhoria de resultados nas avaliações externas, abre-se espaço para a entrada de empresas privadas nas escolas públicas. Esta afirmação que aqui fazemos é exemplificada pelo fato de que os sistemas de ensino privados têm utilizado os resultados de seus municípios parceiros que obtém bons índices no IDEB como marketing no competitivo mercado de venda de sistemas apostilados para redes municipais. As empresas privadas, de maneira geral, acenam com a promessa de sucesso em avaliações externas e, mais recentemente, de alcance de índices satisfatórios no IDEB (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p.138).

Para Dias Sobrinho (2004, p.724) o controle “é importante quando se objetiva consolidar práticas e fazer ajustes, porém não quando se quer pôr em questão os significados e os valores, tampouco quando se pretende fazer da avaliação um consistente processo ético e técnico de formação humana”.

### **Considerações acerca do uso dos resultados das avaliações**

Quando se trata da avaliação de sistemas é necessária uma política estatal para auxiliar as localidades que apontam dificuldades educacionais em seus resultados (nos testes) e, não deveria ser tomada apenas como mera regulação para fins de meritocracia e de responsabilização. Os resultados devem ser analisados para que promovam a igualdade de aprendizagens para todos, no entanto, tem sido constantemente tomados como evidências do trabalho dos professores, que são responsabilizados pelo nível de desempenho dos alunos nestas avaliações sem que sejam analisadas também as

condições de ensino e de aprendizagem, o que requer uma análise social mais ampla, considerando aspectos internos e externos à escola.

Ravitch (2011) apresenta que a responsabilização dos profissionais da educação foi fortemente enfatizada no contexto de implementação de testes padronizados nos Estados Unidos, principalmente pela lei *No ChildLeftBehind* (Nenhuma Criança Fica para Trás) que pretendia melhorar o ensino responsabilizando professores, gestores e escolas pelo desempenho dos alunos nestes testes. A autora mostra as consequências da ênfase nos resultados para a premiação (responsabilização positiva) e sanção (responsabilização negativa) destes profissionais, o que acarretou diversas estratégias para aumentar os escores sem efetivamente oferecer mais e melhor aprendizagens aos alunos, ou seja, que a pressão sobre professores e gestores gerou fraudes para “manipular” os resultados e obter as premiações, o que deflagra a não efetivação da qualidade educacional como difundido pelos políticos.

Dada a importância dos escores dos testes, não surpreende que os professores e administradores escolares tenham engendrado diversas maneiras de explorar lacunas do sistema de testagem: ou seja, truques e atalhos para atingir os resultados desejados, sem melhorar a educação. **Quando o propósito da testagem é informativo e diagnóstico, não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto através de um ensino melhor. Mas quando o propósito do teste é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem.** Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus, se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneira que nada têm a ver com a aprendizagem (RAVITCH, 2011, p.177, grifos nossos).

Segundo a autora, os reformadores empresariais tomavam posse do discurso educacional ao proporem organizá-la como um mercado, demitindo profissionais e fechando escolas quando não aumentavam os escores nos testes ou premiando profissionais quando os aumentavam. “Os líderes empresariais gostam da ideia de transformar as escolas em um mercado onde o consumidor é rei. Mas o problema com o mercado é que ele dissolve comunidades e as substitui por consumidores. Ir à escola não é a mesma coisa que ir às compras” (RAVITCH, 2011, p. 247).

Outro autor que aponta críticas incisivas à política de responsabilização é Freitas (2012). Este autor apresenta que a responsabilização de docentes pela (má) qualidade do ensino no Brasil também sofre influências de empresários.

No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo.

Atualmente, a Secretaria de Educação Básica do MEC está sob o comando de outro membro do Conselho de Governança do movimento, Cesar Callegari. No Conselho Nacional de Educação, atua também como conselheiro Mozart Neves Ramos – para falar apenas de algumas conexões. Mais recentemente, entidades empresariais e associadas na América Latina, em 11 países, passaram a compor uma frente no continente em prol destas ideias. Uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma (FREITAS, 2012b, p. 381-382).

Freitas (2012b, p. 385) coloca-se contra a meritocracia posta na política de responsabilização, porque “não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação”. Além disso, alerta-nos sobre a abertura à privatização da gestão da escola pública, que continuará sendo custeada pelo Estado, porém, com repasse de recursos financeiros a esfera privada para geri-la. Isto pode ocorrer dado que se um sistema com gestão pública estatal não apresenta bons resultados, pode-se aderir uma parceria com uma empresa, abrindo “a possibilidade do público administrado privadamente” (FREITAS 2012b, p. 386). Porém, aponta que a defesa de uma escola pública de qualidade com gestão pública é necessária por atender a todos sem exceção.

[...] é a escola pública aberta a todos que tem que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas. Diga-se, de passagem, que muitas escolas privadas aparecem melhor nas estatísticas porque elas já recebem alunos mais qualificados no ponto de partida. Incluam-se, ainda, as diversas estratégias de seleção por elas usadas na entrada e durante a estada do aluno nestas escolas, fato inaceitável para uma escola pública que, por

lei, deve acolhera todos, independentemente de sua qualificação inicial ou obtida durante os estudos (FREITAS, 2012b, p. 386).

O autor ainda apresenta dez consequências da adoção desta lógica de reforma empresarial para a educação, a saber: 1) o estreitamento curricular, mantendo o foco em leitura e matemática restringindo o ensino ao que as avaliações exigem, um olhar para o “básico/mínimo” reduzindo o potencial formativo da escola principalmente para os alunos pobres; 2) a competição entre os profissionais e as escolas que acarreta a falta de colaboração que é essencial a formação dos alunos; 3) a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes devido ao atrelamento dos resultados ao bônus salarial dos profissionais da educação, o que exclui os alunos com dificuldade de aprendizagem; 4) as fraudes para alcançar as metas estabelecidas por causa das pressões postas; 5) o aumento da segregação socioeconômica no território devido a especialização em uma certa clientela passam a fechar as portas a alunos com baixo desempenho; 6) o aumento de segregação econômica dentro da escola com distinção dos alunos por turma conforme seus desempenhos e a centralização no desempenho médio; 7) a precarização da formação do professor com foco nos aspectos práticos da metodologias com dependências de “manuais de instruções” e aligeiramento da formação docente; 8) a destruição moral do professor com responsabilização pelos resultados e exposição pública gerando insatisfação pelo “fardo carregado”; 9) a destruição do sistema público de ensino com a privatização das escolas caso os desempenhos permaneçam baixos, mesmo com as evidencias que não está sendo uma política eficaz; 10) por fim, a ameaça à própria noção liberal de democracia por falta de espaço à pluralidade de opiniões.

Nota-se que a lógica de mercado com incitação à privatização está permeando cada vez mais a gestão da escola pública, por isso é preciso se atentar para os rumos que as políticas educacionais atuais estão tomando.

### **Finalizando**

Discutir e analisar as proposta para a melhoria da qualidade é essencial para os sistemas de ensino brasileiro, mas esta não deveria ser regida pela evocação de esforço

próprio para alcançá-la e, sim, a perpetuação da ideia de qualidade como direito de todos.

Notamos que o sistema educacional brasileiro, ao longo do tempo, sofreu modificações que tem influências das ideologias de mercado, como: a ênfase no produto final, ou seja, resultados de avaliações como sinônimo de melhoria no ensino; propagação da competitividade entre instituições como forma de promover a eficiência; além da meritocracia, utilizando-se da bonificação de professores e gestores para obtenção de melhores resultados. Por meio desta lógica, desponta a imposição de valores de mercado às instituições de ensino, ou seja, a concepção neoliberal de educação que enaltece a esfera privada como eficiente e atribui à educação valores econômicos, e, uma concepção de qualidade restrita a aferição de dois indicadores (desempenho nos testes padronizados e fluxo escolar) de qualidade que embora nos permitam uma aproximação da realidade educacional brasileira retrata apenas uma faceta dessa educação.

Isto posto, compreendemos que o uso da avaliação em larga escala para averiguação da qualidade da educação brasileira tem se constituído em um instrumento que permite um controle do Estado sobre esta, dado que na CF/88 consta que a educação é direito de todos e esta deve ser de qualidade, sendo assim necessário sua garantia para todos os brasileiros e não para uma minoria.

Ademais, fica evidente a ênfase nos resultados (tomada por propagandas midiáticas) em que prevalece a meritocracia e a responsabilização de professores e gestores para bem “preparar” os estudantes para tais avaliações e que enaltece a esfera privada como sendo de qualidade levando a privatização da educação, sem considerar o contexto social, econômico e histórico em que vive a comunidade a qual a escola está inserida e sem compreender os limites e complicações dos estudantes brasileiros de classe popular frente à aprendizagem de conteúdos científicos.

Concordamos com Freitas (2012b) que é pela esfera pública que garantimos aprendizagem a todos democraticamente. Assim, as políticas educacionais não devem ter como referência os discursos de qualidade enviesados pelos ditames empresariais que defende a esfera privada e seleciona os alunos pelo mérito.

Concluimos afirmando que, com base nos aspectos e reflexões apontados acima, a avaliação se insere no campo de disputa político-ideológico, não podendo ser

analisada apenas pragmaticamente pela eficiência, ou não, de seus instrumentos técnicos.

### Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, volume 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr 2007.

BERTAGNA, R.; BORGHI, R. F. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação**, Rio Claro, vol.21, n.38, p. 132-146, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p. 703-725, out. 2004.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista lusófona de educação**, v. 13, p. 123-134, 2009.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2012.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012b.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. 7ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação**, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 181-200, jul.-dez. 2010.