

A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa

Luiz Carlos de Freitas

127

Resumo

Ensaio sobre as principais características de uma das políticas educacionais emergentes no cenário do ensino brasileiro – a política dos reformadores empresariais da educação – e lista suas consequências para o ensino público e para o magistério. Como contraponto, apresenta também os principais pontos que configuram uma política educacional alternativa, baseada tanto na confiança no sistema de ensino público de gestão pública como no magistério enquanto principal articulador e impulsionador da qualidade da educação.

Palavras-chave: responsabilização verticalizada; responsabilização participativa; magistério; escola pública; avaliação.

Abstract

The importance of evaluation: in defense of a participatory accountability

This essay aims to present the main characteristics of emerging educational policies in the Brazilian teaching scenario, the policy of corporate education reformers, and to list its consequences for the public education and the teaching profession. As a counterpoint, the paper also presents the main points that constitute an alternative educational policy, based on the trust in the system of public education with public management as well as on the teaching profession as the main articulator and promoter of quality education.

Keywords: vertical accountability; participatory accountability; teaching; public school; evaluation.

O Brasil fez a escolha por uma política nacional imediatista de controle e responsabilização verticalizada de suas escolas, professores e alunos como método para aprimorar a qualidade da educação (ver Fernandes, 2011), perdendo a oportunidade de apostar em uma política consistente de responsabilização participativa. A política adotada tem por princípio promover a concorrência entre escolas e entre os profissionais da área, baseada na ideia de que médias mais altas seriam um indicador de bom ensino. Para esta visão empresarial, a concorrência melhora a qualidade dos serviços também no campo educacional (Castro, 2011).

O País segue a tradição americana, a qual padroniza o sistema de ensino a partir de uma base nacional curricular comum, avalia, responsabiliza e coloca as instituições escolares de menor desempenho na mira da privatização (Chubb; Moe, 1990; Berliner; Biddle, 1995; Ravitch, 2010). Onde aplicada, um grande mercado educacional foi criado, como consequência dessa política, e as escolas competem pelos recursos públicos (Ravitch, 2010). O método, ineficaz onde foi testado, apenas agregará, por aqui, mais décadas perdidas na educação (Nichols; Berliner, 2007; Guisbond; Neil; Schaeffer, 2012; Ravitch, 2014).

De fato, focar em índices de avaliação associados à auditoria, acreditando que aumento nas médias de desempenho é sinônimo de boa educação, desresponsabilizará aquelas forças positivas, no interior das instituições, que poderiam ser realmente protagonistas na melhoria da qualidade da educação brasileira e mobilizadoras da escola em direção a novas práticas educacionais. O efeito é, portanto, no médio prazo, contrário ao intencionado. Defendemos aqui outra concepção de responsabilização (Afonso, 2012), baseada na participação e na colaboração dos principais atores da escola (Freitas, 2005; Sordi; Freitas, 2013).

As avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas, mas são somente o começo da conversa, e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem a utilidade que têm e se convertem em algozes da escola pública e do próprio magistério (Hout; Elliott, 2011; Darling-Hammond, 2012; Ravitch, 2012; Freitas, 2012).

O que está em disputa neste momento no Brasil é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado educacional. A elite empresarial brasileira, com sua tese da concorrência purificadora dos mercados, está disputando mentes e corações das nossas crianças e jovens, o que torna a responsabilidade dos educadores profissionais ainda maior. A disputa passa pelo controle de cada escola, de cada professor e se manifesta em uma estratégia que acumula a experiência internacional das elites na tarefa de adequar a escola às necessidades e às teorias organizativas empresariais (Castro, 2011; Soares; Hachem, 2010; Brooke, 2011).

Não é sem razão que a principal articuladora deste campo seja exatamente uma entidade destinada a coordenar o desenvolvimento econômico mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sediada na Europa. E, não é sem razão, igualmente, que isso ocorra no Brasil sob impulso do Movimento Todos pela Educação, ancorado na elite empresarial financeira, representada pelos bancos e alguns setores industriais, reproduzindo no Brasil o caminho que levou à constituição do mercado educacional americano de quase 1 trilhão de dólares (Emery, 2002, 2005; Ravitch, 2010).

Aqui, portanto, a questão não se refere a uma recusa da avaliação e nem mesmo à recusa da responsabilização em si, mas, sim, à recusa de determinados conceitos e procedimentos de avaliar e responsabilizar, falidos em sua origem, que estão sendo postos em ação para orientar a política educacional brasileira.

Recentemente, foram dados passos importantes na direção de implementar, no Brasil, a política educacional dos reformadores empresariais da educação. Em nome da garantia do “direito de aprender das crianças”, estas elites e seus intelectuais orgânicos atribuíram a si mesmos o direito de padronizar o que ensinar, quando ensinar e como ensinar nas escolas brasileiras.

Um dos subsistemas de controle do ensino em construção refere-se àquele que expropria a capacidade organizativa da escola e do magistério em relação ao seu trabalho pedagógico. Se antes já se estava investindo no controle da instituição pela avaliação externa (Fernandes, 2011), agora amplia-se o controle em direção aos objetivos de ensino, propondo-se uma base nacional comum (Brasil. MEC, 2016). A Figura 1 mostra que, nesse subsistema, existem três áreas básicas de controle sendo desenvolvidas: uma delas é a frente de *avaliação de larga escala censitária*; outra é a que está ligada ao *controle dos processos de formação dos profissionais da educação, bem como ao seu exercício profissional* (o que incluirá o Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico – Enameb – e a Base Nacional Comum de Formação do Magistério); e uma terceira, que diz respeito à *padronização de materiais didáticos*, embrião de futuros sistemas digitais de aprendizagem e avaliação (*competency-based instruction*). Para os três casos, é central a existência de uma *base nacional curricular obrigatória* que estabeleça um ponto de referência para os processos de testagem, o controle da formação profissional e a produção de sistemas didáticos.¹

Por este subsistema de controle do trabalho pedagógico, pretende-se chegar ao âmago da sala de aula (ou até substituí-la), indo além do controle das categorias

¹ Tal base, em elaboração no Ministério da Educação, estará pronta no decorrer de 2016.

pedagógicas relativas aos objetivos e à avaliação do ensino, chegando até os conteúdos e métodos no interior da sala de aula (Freitas, 2014).

Este subsistema de controle pedagógico será apoiado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas (Brasil. Lei..., 2014), que serão acompanhadas por indicadores sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e seus processos de avaliação (Brasil. Inep, 2015).

Esta ação do Inep, a partir do PNE, será complementada pela definição do Sistema Nacional de Educação (SNE), ora em debate. Na dependência do que se estabeleça em termos das relações entre o governo federal (e seus recursos financeiros) e os sistemas de ensino locais, o acesso aos recursos (em maior ou menor grau) será obtido a partir dos resultados nos exames nacionais e nos indicadores de acompanhamento do PNE.

O equívoco desta engenharia está na filosofia de organização que a orienta: padronização e articulação da *avaliação censitária* com a liberação de *recursos a partir de indicadores*. É conhecido o poder destrutivo que a articulação dos indicadores associada ao acesso a recursos financeiros ou benefícios sociais pode produzir nos próprios indicadores (Campbell, 1976).²

O outro subsistema de controle em desenvolvimento diz respeito à gestão dos processos educativos nas escolas. Aqui, atuam algumas leis já aprovadas e outras em análise no Congresso. A Lei de Responsabilidade Educacional encontra-se em andamento (Brasil. Câmara..., 2015) e deverá regular a penalização de gestores que eventualmente não consigam atingir as metas estipuladas para a educação em seus estados e municípios.

Essa lei se combina com a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a qual fixa um limite para os gastos de estados e municípios com a contratação de servidores públicos, o que interfere nos gastos das secretarias de educação garantidos constitucionalmente, pois a contratação de professores fica impedida pela LRF, mesmo que as secretarias disponham de recursos garantidos pelo teto constitucional a ser aplicado em educação.

No entanto, estas mesmas secretarias podem gastar esses recursos com a contratação de Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), inclusive para a terceirização de gestão e a compra de sistemas de ensino padronizados, pois tais gastos não entram no cálculo do teto fixado pela LRF. Com isso, cria-se um poderoso indutor de privatização dos sistemas de ensino nos estados e municípios.

Pressionados pela Lei de Responsabilidade Educacional, que exige atingimento de metas, e sem poder ampliar o quadro de servidores públicos para atender às demandas do PNE em função dos limites de gastos impostos pela LRF, os gestores são compelidos à terceirização, ou seja, à privatização da educação como forma de sobrevivência política.

² Uma proposta neste sentido está esboçada no documento divulgado pela extinta Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), que trata da constituição das relações entre os estados e municípios e o governo federal (Brasil. Presidência..., 2015). Encontra-se em debate no Congresso a Lei do Sistema Nacional de Educação (PL 413/2014), que deverá regulamentar esta matéria. O fato de a SAE ter sido extinta em recente reforma administrativa não significa que suas ideias também o foram.

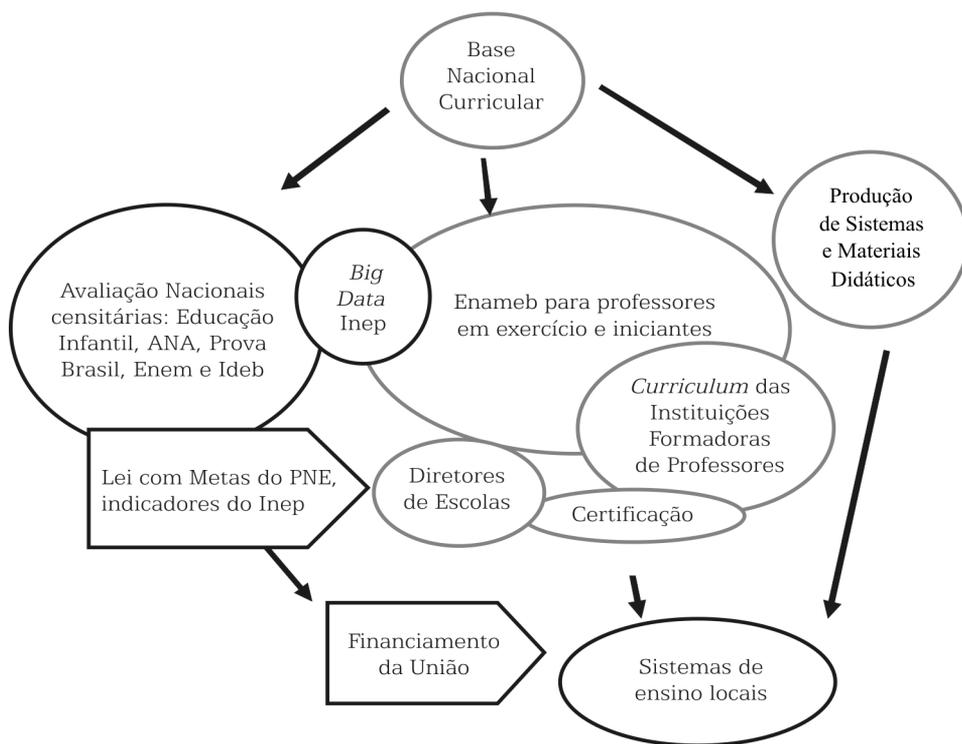


Figura 1: Subsistema de Controle do Trabalho Pedagógico

Fonte: Elaboração própria.

Finalmente, outro dispositivo legal em exame no Congresso diz respeito à autorização para que as instituições possam terceirizar tanto as atividades-meio como as atividades-fim, o que vai liberar, do ponto de vista legal, a privatização das instituições públicas por meio de concessão de gestão à iniciativa privada, precarizando ainda mais o magistério.

O subsistema de controle de gestão tem a finalidade de induzir a privatização da gestão pública criando um grande mercado educacional no País, regado a recursos públicos. A conexão entre estes dois subsistemas de controle (pedagógico e de gestão) é feita pelo acompanhamento do PNE e sua conexão com a definição do SNE em análise no Congresso, o qual fixará como devem ser as relações entre o governo federal e os sistemas locais de ensino.

Este é o cenário proposto pelas políticas de responsabilização verticalizada de caráter autoritário. Para esta visão, a melhoria da educação é obtida por uma associação entre avaliação e liberação de recursos segundo metas a serem atingidas. Também nesta visão de auditoria, os professores precisam ser sistematicamente testados e ter seus salários modulados pelos resultados que seus alunos apresentarem nos exames. Por outro lado, precisam ser controlados quanto ao conteúdo e aos métodos que utilizam em suas salas de aula, a partir de uma base nacional comum que padronize em escala nacional o que deve ser ensinado.

Quais os efeitos desta política educacional?

O primeiro e mais importante efeito é que ela não irá melhorar a educação brasileira, como não melhorou a educação americana e nem a chilena – países que fizeram uso exaustivo destas políticas de pressão e privatização sobre as escolas (Nichols; Berliner, 2007; Guisbond; Neil; Schaeffer, 2012; Fairtest, 2013; Ravitch, 2014).

O segundo efeito é que ela não irá diminuir os *gaps*, as brechas entre estudantes mais pobres e mais ricos (Rothstein, 2008; Frankenberg; Siegel-Hawley; Wang, 2011). Ao contrário, irá agravar as diferenças de desempenho exatamente por seu caráter regulador dos ritmos de aprendizagem dentro das escolas e salas de aula. Tais políticas, ao controlarem o conteúdo e o método da instituição de ensino, tendem a unificar tempos de aprendizagem e a promover o aumento da segregação escolar.

Ou seja, *não há evidência empírica suficiente para justificar o uso destas ideias como política pública*. Ao contrário, há farta literatura apontando para as inconveniências. Os próprios indicadores educacionais do país que mais testou essas ideias mostram seus limites nos resultados da avaliação nacional da educação americana – o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) – (Fairtest, 2013; Rothstein, 2008) e no desempenho dos Estados Unidos nos últimos 10 anos no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa).

Como efeito adicional, estas formulações tendem a produzir um grande estreitamento curricular na direção daqueles conhecimentos que são avaliados pelos testes, levando a escola a focar no desenvolvimento destes e a negligenciar os demais (Au, 2007). Não bastassem os pífios resultados educacionais obtidos com estas políticas, elas ainda geram efeitos colaterais importantes sobre as instituições de ensino, seus profissionais e os estudantes. Aqui, a literatura disponível é pródiga, como já indicamos (Nichols; Berliner, 2007).

Estas políticas criam demandas inatingíveis para as escolas (Strauss, 2011), as quais induzem, pela responsabilização indevida dos professores e gestores, à privatização da educação pública e à destruição do magistério.

Seguindo a tradição americana de fixar tais metas irrealistas, o nosso PNE estabeleceu, em 2014:

7.2) Assegurar que:

- a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50%, pelo menos, o nível desejável;
- b) no último ano de vigência do PNE, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação a seus direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80%, pelo menos, o nível desejável.

Se, nos Estados Unidos, este processo de fixar que todos os estudantes fossem proficientes em 2014 não os conduziu, de fato, à proficiência, por outro lado, foi

altamente eficaz em produzir a privatização do sistema educacional americano e exitoso em relação à destruição do magistério (Ravitch, 2010).

Além de levar à privatização, os seguintes desdobramentos ainda serão induzidos para o magistério e sua organização:

- a) Quebra da articulação sindical, pois ela é uma trava ao desenvolvimento destas políticas: os sindicatos serão acusados de serem corporativistas e de não defender os “direitos das crianças”. Para isso, tais políticas focarão a eliminação da estabilidade no emprego e a introdução de salário variável – bônus – para impedir a articulação do magistério.
- b) Avaliação dos professores a partir de instrumentos específicos e a partir dos resultados dos testes dos alunos, articulados a pagamento de bônus.
- c) Modificação da formação de professores pela introdução de modelos mais rápidos e pragmáticos de formação e pela introdução de certificação de professores e diretores das escolas.

O que opomos a esta política?

Em primeiro lugar, temos que nos convencer de que avaliar seguidamente os personagens que participam das escolas com baterias de testes não melhora a qualidade da educação. Mesmo que as médias aumentem. Esta perspectiva leva à implantação, em escala, da preparação para os testes e não à aprendizagem significativa e criativa das crianças e jovens. E é exatamente esta criatividade, que move o mundo de hoje, que os testes não medem (Levin, 2012).

À política de pressão sobre o magistério, opomos uma política de confiança nas nossas escolas e em seus profissionais (Bryk; Schneider, 2002). Pressão deve ser transformada em participação, em mobilização das forças positivas em cada escola, compromissadas com a elevação local da qualidade de cada escola (Sordi, 2012). É a escola que deve ser o centro cultural condutor do processo de mobilização pela melhoria da educação, e não a cultura da avaliação externa, das consultorias e dos órgãos de auditoria e avaliação.

A educação não é um espaço que se preste para sua conversão em mercado concorrencial. Lá, no mercado, é típico que haja ganhadores e perdedores. Aqui, na educação, só pode haver ganhadores. As lógicas são incompatíveis. Uma política de auditoria baseada em avaliações censitárias que estimule a competição entre escolas não ajuda a compromissá-las com sua melhoria.

As avaliações não devem servir ao propósito de pressionar escolas. Se o objetivo é realizar avaliações de política pública, não precisamos de avaliações censitárias. Bastam as amostrais. As avaliações amostrais, além de poderem ser mais profundas, pois conseguem avaliar mais amplamente o conhecimento das crianças com provas diferenciadas que ampliem a amostragem das habilidades investigadas, são mais baratas que as avaliações censitárias. A avaliação censitária atende ao objetivo de auditar as escolas e não ao de avaliar para apoiar a política pública.

Também é ilusório desenvolvermos grandes bases de dados com os indicadores das escolas associados aos resultados das avaliações censitárias e disponibilizar indicações de como a escola pode melhorar. Isso, além de artificial, esvazia o papel autoral dos professores e gestores no interior da escola, substituindo-os por acesso a bases de dados. São as escolas que devem ter a autoria do ensino e da formação das crianças, pois estão de posse de elementos muito mais amplos e precisos de sua realidade do que as bases de dados podem organizar. É falsa a ideia de que o professor não sabe o que ocorre em sua escola ou sala de aula, necessitando para tal dos processos de avaliação externa e bases de dados.

Além disso, a finalidade de uma base nacional comum, em elaboração neste momento, não deve ser a de padronizar as escolas e seus materiais, mas a de colocar uma referência para que os profissionais qualificados da escola possam encontrar os melhores caminhos de elevação da sua qualidade. Incentivando o trabalho coletivo, os professores podem se apoiar e superar eventuais deficiências pessoais (Sahlberg, 2015). Mas é preciso que tenham, efetivamente, as condições e o estímulo para trabalharem coletivamente. Devem ser desafiados a isso e não desestimulados por padronizações de fora para dentro, gerando passividade. Colocados em um processo de concorrência, os professores têm que contar com recursos exclusivamente pessoais, sem aproveitar o potencial do trabalho coletivo, colaborativo.

Os processos de ensino padronizados, com apoio de sistemas e materiais didáticos também padronizados e que levam a unificar ritmos diversos de aprendizagem das crianças, devem ser substituídos pelo estímulo para que cada escola e seus profissionais encontrem caminhos inovadores e flexíveis para qualificar suas crianças. Neste sentido, cada instituição deve desenvolver uma *estrutura interna de avaliação de sua qualidade*, mobilizadora das forças positivas presentes nela e questionadora das forças desmobilizadoras que possam existir. Este processo exige intensas negociações para dentro e para fora de cada escola que levem em conta a cultura local (Freire, 1975), garantindo o envolvimento do poder público na criação das condições necessárias para a tarefa qualificadora da instituição. A este esforço de construção local da estrutura de avaliação interna das escolas deveriam estar dedicados os recursos financeiros e técnicos do Inep.

Tal direcionamento exige, ainda, que a comunidade interna das escolas amadureça uma perspectiva de negociação interna que mobilize os seus atores e os mova na direção das exigências que devem ser feitas a si mesmos, como condutores da formação de nossa juventude. Isso não se consegue inspecionando nossas escolas e submetendo-as a constante auditoria baseada em comparação de médias ou proporções de alunos neste ou naquele nível de aprendizagem. É necessário um processo de mobilização embasado na participação, ou, se quisermos, embasado em um estilo de responsabilização participativa.

Precisamos de uma visão alargada do sistema de avaliação nacional. Os agentes de avaliação da educação se dividem entre os que estão em nível federal, conduzindo a avaliação externa de larga escala; os que estão no interior da escola, ou seja, o próprio coletivo escolar; e os que estão nas salas de aula, conduzindo a avaliação da aprendizagem diretamente com o estudante (Freitas *et al.*, 2009).

Nesta divisão de tarefas, o *nível intermediário*, o do coletivo escolar, é crucial no processo de implementação das melhorias da qualidade e, se não tiver sua atuação potencializada pela gestão local (tanto nas demandas para fora como nas demandas para dentro), é impossível mobilizar e fazer avançar a escola. Nunca é demais insistir: isso não se consegue por auditoria e controle externo da escola. É preciso criar uma cultura de responsabilização baseada na participação, que tenha durabilidade para lidar com os problemas que afetam o dia a dia das escolas e sua micropolítica local.

As políticas de meritocracia baseadas em pagamento diferenciado pelos resultados acabam por comprometer o necessário desenvolvimento cultural da escola. Focam nos resultados e deixam de lado o esforço aplicado durante o processo, mas que, por algum motivo, não se converteu ainda em resultado. Neste sentido, a meritocracia opõe-se à equidade, pela ênfase estrita nos resultados acabados. Os esforços feitos, mesmo quando não atingem os resultados, são fundamentais, pois eles podem levar, no momento seguinte, a resultados consistentes e mais duradouros. Quando são interrompidos pela ênfase precoce nos resultados fixados pela lógica meritocrática, geram desresponsabilização ou busca de culpados. Esvaziam os próprios esforços aplicados que poderiam, no momento seguinte, produzir os resultados esperados.

Tal desenvolvimento da qualidade somente pode ser acompanhado desde o interior das próprias escolas. Em vez de ajudar, as pressões rompem relações internas na micropolítica escolar e promovem a competição, e não a sinergia nas ações.

Da mesma forma, nossas bandeiras precisam reafirmar a luta por uma escola pública de *gestão pública*. É importante deter o processo de privatização da instituição de ensino pública que vem embutido nestas políticas de responsabilização verticalizadas (terceirização de gestão).

Se, de fato, desejamos construir uma escola de qualidade, não há atalhos. Devemos fortemente defender a autonomia dos profissionais da educação no exercício de sua profissão e, também, o coletivo escolar como centro do processo avaliativo, se não quisermos desmobilizar o magistério submetendo-o a padronizações de conteúdo e método no interior das instituições.

Devemos iniciar de imediato, onde for possível, as experiências alternativas de políticas públicas baseadas em responsabilização participativa e na negociação entre os atores responsáveis pela condução do ensino localmente, em cada escola (Sordi; Souza, 2009).

Esta será uma luta longa; tais políticas de pressão costumam ser de ciclo longo, mas os próprios insucessos e efeitos colaterais das políticas verticalizadas alimentarão nossa união e ampliarão cada vez mais o número de atores contrários à sua implementação. No entanto, isso não acontecerá por acaso; demandará de todos, neste momento, um posicionamento crítico explícito em relação a elas que possa servir de alerta e mobilização (Karp, 2012).

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>.

AU, W. High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Education Researcher*, Washington, v. 36, n. 5, p. 258-267, June 2007.

BERLINER, D. C.; BIDDLE, B. J. *The manufactured crisis: myths, fraud, and the attack on America's Public Schools*. New York: Basic Books, 1995.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei Complementar nº 413/2014*. [Lei do Sistema Nacional de Educação]. O presente Projeto de Lei Complementar visa responder especificamente às disposições do artigo 23 da Constituição Federal, acelerada, agora, pela recente sanção da Lei nº 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 22 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=620859>>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 7420/2006*. [Lei de responsabilidade educacional]. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Audiência Pública Ordinária, Anexo II, Plenário 15, em 30 set. 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>>. Acesso em: 20 out. 2015. Vídeo: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7420-06-lei-de-responsabilidade-educacional/videoArquivo?codSessao=54285&codReuniao=40978>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base – versão preliminar*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/10/pne-documento-de-indicadores.pdf>>; <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 7 out. 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 maio 2000. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Base Nacional Comum Curricular: versão preliminar – 2ª versão revista*. Brasília: MEC, abr. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) *Pátria Educadora: eixo 1 – federalismo cooperativo, instituição do Sistema Nacional Educação e regulamentação dos artigos 23 e 211 da Constituição. Documento para discussão: versão preliminar*. [documento online]. Brasília, jul. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/federalismo-cooperativo-sistema-nacional-de-educac3a7c3a3o.pdf>>.

BROOKE, N. Novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: FONTOURA, H. A. *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 163-188.

BRYK, A. S.; SCHNEIDER, B. *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation, 2002.

CAMPBELL, D. *Assessing the impact of planned social change*. Hanover: Dartmouth College, 1976. 71 p. (Occasional Paper Series, 8). Disponível em: <http://portals.wi.wur.nl/files/docs/ppme/Assessing_impact_of_planned_social_change1.pdf>.

CASTRO, C. M. Escola é empresa? *Estadão*, São Paulo, 28 set. 2011. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472>>.

CHUBB, J. E.; MOE, T. M. *Politics, markets and America's schools*. Washington: Brookings Institution, 1990.

DARLING-HAMMOND, L. The harm behind the hype. *Education Week*, Bethesda, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/03/05/24dar_linghammond_ep.h31.html>.

EMERY, K. *The business roundtable and systemic reform: how corporate-engineered high-stakes testing has eliminated community participation in developing educational goals and policies*. 2002. 336 p. Dissertation (Doctoral) – University of California, Davis, 2002.

EMERY, K. *Origins and purpose of No Child Left Behind*. 2005. Disponível em: <http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm>.

FAIRTEST. *Fairtest news release on 2013 NAEP results, added evidence of NCLB Failure*. 2013. Disponível em: <<http://www.fairtest.org/fairtest-news-release-2013-naep-results-added-evid>>.

FERNANDES, R. O mentor da equação [entrevista concedida a Marta Avancini]. *Revista Educação*, [online], São Paulo, 10 set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-mentor-da-equacao/>>.

FRANKENBERG, E.; SIEGEL-HAWLEY, G. S.; WANG, J. Choice without equity: charter school segregation. *Education Policy Analysis Archives*, Los Angeles, v. 19, n. 1, p. 1-96, Jan. 2011.

- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FREITAS, L. C. Os reformadores da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>.
- FREITAS, L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- GUISBOND, L.; NEIL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a05v33n119.pdf>>.
- HOUT, M.; ELLIOT, S. N. *Incentives and test-based accountability in education*. Washington: National Academy of Sciences, 2011.
- KARP, S. Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 431-454, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a06v33n119.pdf>>.
- LEVIN, H. M. More than just test scores. *Prospect*, New York, v. 42, n. 3, p. 269-284, Sept. 2012. Disponível em: <<https://roundtheinkwell.com/2012/09/03/247/#more-247>>.
- NICHOLS, D.; BERLINER, D. C. *Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's Schools*. Cambridge: Harvard Educational Press, 2007.
- RAVITCH, D. *The death and life of the great American School System: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010. [Tradução brasileira: *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011].
- RAVITCH, D. How to demoralize teachers. *Education Week*, Bethesda, 28 Feb. 2012. Disponível em: <http://blogs.edweek.org/edweek/Bridging-Differences/2012/02/how_to_demoralize_teachers.html>.
- RAVITCH, D. *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's Public Schools*. New York: Vintage Books, 2014.
- ROTHSTEIN, R. "A Nation at Risk": twenty-five years later. 2008. Disponível em: <<http://www.cato-unbound.org/2008/04/07/richard-rothstein/nation-risk-twenty-five-years-later>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

SAHLBERG, P. *Do teachers in Finland have more autonomy?* 2015. Disponível em: <<http://theconversation.com/do-teachers-in-finland-have-more-autonomy-48371>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SOARES, J. S.; HACHEM, Z. I. Gratificação para professores e funcionários de escolas de educação básica: proposta de indicador. In: DALBEN, A. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 128-139.

SORDI, M. R. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-512, abr./jun. 2012.

SORDI, M. R.; FREITAS, L. C. Responsabilização participativa. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-100, 2013.

SORDI, M. R.; SOUZA, E. S. *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública*. Campinas: Millennium, 2009.

STRAUSS, V. *Duncan's dilemma: what happens to states that don't get NCLB waiver?* 2011. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/duncans-dilemma-what-happens-to-states-that-dont-get-nclb-waiver/2011/12/16/gIQAHMURzO_blog.html>.

Luiz Carlos de Freitas, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da qual por duas vezes foi diretor, é formado em Pedagogia com pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP e livre docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Sua área de estudos é a organização do trabalho pedagógico com ênfase na avaliação educacional.

freitas.lc@uol.com.br

Recebido em 10 de março de 2016

Aprovado em 11 de maio de 2016