

TRÊS TESES SOBRE AS REFORMAS EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: PERDENDO A INGENUIDADE

Luiz Carlos de Freitas¹

RESUMO: Este ensaio lista três teses contra o pensamento que prega “um mesmo tamanho serve para todos”, o qual está tentando estabelecer-se no Brasil sobre a eficácia da avaliação na melhoria da qualidade da escola. A avaliação tem sido colocada na base das propostas de reforma escolar e tem servido para justificar uma série de pressões sobre as escolas e seus profissionais. Essas teses incluem: o conceito de “boa educação” informada pelas médias obtidas nas avaliações; a relação entre a macropolítica e a micropolítica educacional e o papel da primeira na modulação das propostas de política pública; e a ideia de que a curva normal é uma boa referência para entender o fenômeno educativo. Essas teses, juntas, têm potencial para estabelecer a crítica da proposta de reforma empresarial da educação e colocar a educação brasileira em outra perspectiva, valorizando uma responsabilização participativa dos agentes educativos em substituição à responsabilização verticalizada.

Palavras-chave: Reformadores empresariais. Concepção de educação. Micropolítica escolar. Curva normal. Responsabilização.

¹Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino – Campinas (SP), Brasil. E-mail: freitas.lc@uol.com.br
DOI: 10.1590/CC0101-32622016160502

*Three theses on corporate
reforms in education: losing ingenuity*

ABSTRACT: This essay lists three theses against the “one fits all” thought which is trying to be established in Brazil on the assessment of effectiveness in improving school quality. The evaluation has been placed at the base of proposals for school reform and has served to justify a lot of pressure on schools and their professionals. These theses include: the concept of “good education” informed by the means values obtained in the assessments; the relationship between macro policy and the micro policy in education and the role of the first in the modulation of public policy proposals; and the idea that the normal curve is a good reference for understanding the educational phenomenon. These theses, together, have the potential to establish a critique of the corporate reform, putting the Brazilian education in another perspective, emphasizing participatory accountability of educators to replace the vertical accountability.

Keywords: Corporate reformers. Education concept. School micropolitics. Normal curve. Accountability.

INTRODUÇÃO

Nos próximos anos, a política pública educacional no Brasil deverá passar por uma inflexão que a levará a conhecidos problemas (RAVITCH, 2011a; 2013a) oriundos das propostas de “responsabilização baseada em avaliação e pressão” sobre as redes públicas (FREITAS, 2012), com fins de promover sua privatização (CHUBB; MOE, 1990). Como bem assinala Safatle (2016, p. 1):

Anos atrás, o discurso neoliberal padrão no Brasil afirmava que o Estado deveria deixar de intervir em áreas que não lhe dariam respeito para cuidar apenas daquilo que seria sua vocação natural, a saber, serviços como educação e saúde. Nessa toada, foram privatizados os serviços de transporte, de energia, de telefonia, entre tantos outros. Os anos pas-

saram e, claro, o discurso também passou. Agora, trata-se de afirmar que quanto mais pudermos tirar a educação e a saúde das mãos do Estado, melhor.

O avanço dessas propostas vem ocorrendo mais fortemente desde o final da gestão Haddad no Ministério da Educação, em que pese que suas bases tenham sido lançadas antes, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, na chamada “reforma do Estado”.

Essa política foi arrefecida com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) e aliados ao governo, em 2003, e embora tenha ficado latente nos anos que se seguiram e de alguma forma influenciado a formulação das políticas, somente agora, quando aparentemente se fecha o ciclo da participação do PT no governo federal, ganha mais força com a retomada da aliança liberal/conservadora que orientou a implantação da “reforma do Estado” durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em especial nas propostas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O próprio governo de Dilma Rousseff (PT) não dispõe de meios para bloquear o avanço dessas políticas, imerso em sucessivas crises, sem contar a própria composição atual do Congresso, favorável a essas ideias. Tal como em outros países (EMERY, 2002), é pelo Congresso que os chamados reformadores empresariais da educação¹, formuladores dessa política, agem criando leis e abrindo facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção.

Isso, no entanto, não acontece sem reações e lutas, seja no campo legal, seja no enfrentamento diário dessas políticas por professores e estudantes. Como relata Boulos (2016), falando da política educacional do PSDB no Estado de Goiás, local em que se desenvolve no Brasil uma das maiores experiências de privatização por terceirização da educação a organizações sociais:

Neste momento há 31 estudantes e professores presos em Goiás por protestarem pela educação pública. Dentre eles 13 menores. Na última segunda-feira (15), a PM goiana entrou violentamente na Secretaria de Educação — que estava ocupada — e prendeu o grupo. Antes disso, o governador Marconi Perillo (PSDB) já havia despejado os estudantes secundaristas de 28 escolas ocupadas em uma onda de protesto contra a privatização do ensino estadual. (BOULOS, 2016, p. 1)

Está em jogo nessa política a disputa pelo controle tanto da “gestão” escolar como do próprio “processo formativo” da juventude (objetivos, métodos e conteúdos) (FREITAS, 2014), ambos aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo.

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos². Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos. Sistemas de ensino com apoio de tecnologia são desenvolvidos para monitorar esse alinhamento (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Como afirma Claudio Moura Castro:

É irrelevante perder tempo indagando se a escola tem “produto”, se ensino é “mercadoria”, se “produtivismo” é neoliberal e outras fantasias do mesmo naipe. Importa reter que instituições das mais variadas naturezas e índoles têm muito em comum e que há boas regras e ferramentas que servem para todas. Como o setor produtivo se antecipou aos outros, há excelentes razões para aprender como ele. Com efeito, quem entendeu isso está ganhando qualidade (CASTRO, 2011, p. 1)

A argumentação é “cartesiana” e não comporta o contraditório, o qual é visto nesse discurso como uma “fantasia”. Sua “fé na iniciativa privada” faz com que a melhoria educacional não seja uma questão de “evidência empírica” a ser debatida no âmbito das ciências, mas uma quase religião ancorada no “senso comum”.

O crescimento dessas propostas e o seu alinhamento midiático nos fazem prever que elas somente serão afastadas pela prática, pela luta de estudantes, professores e pais, o que nos obrigará a conviver, nesse processo, com os seus efeitos negativos no âmbito da educação

(GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012; RAVITCH, 2011b). Onde elas se instalaram (Estados Unidos da América, Chile) demonstraram ser políticas de ciclo longo.

A questão da privatização, porém, não é um tema separado de outros dois aspectos a ela associados: a meritocracia e a responsabilização. De fato, a privatização é viabilizada pelas teorias da responsabilização e do mérito. Os processos de privatização na educação avançam sob várias formas: privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada; terceirização por deslocamento de recursos públicos diretamente para os pais na forma de *vouchers* que utilizam para “escolher” em qual escola particular devem matricular seus filhos; e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores (ADRIÃO *et al.*, 2009).

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. Para entender o desenvolvimento da privatização é necessário, no entanto, entender como a lógica da responsabilização/meritocracia produz as razões da privatização.

Pela via da responsabilização combinada com meritocracia³, a privatização aparece como uma “justa medida” em defesa das “crianças que não aprendem”, especialmente as “mais pobres” e que, segundo essa visão, “têm direito à educação tanto quanto as crianças mais ricas”, que podem frequentar escolas privadas. Se os ricos podem frequentar as escolas privadas, por que os mais pobres têm de se contentar com a escola pública? Como corolário, deve-se igualmente privatizar a escola pública para que todos tenham direito à “boa educação” que caracteriza o sistema privado.

Para os reformadores empresariais, é exatamente o fato de ser estatal que impede a escola pública de ter qualidade, pois para eles a gestão pública é, em si, ineficaz, como salienta Claudio Moura Castro (2011, p. 1) em sua fala: “[...] há excelentes razões para aprender” com o setor privado, o qual “se adiantou”⁴.

Os recursos públicos, em tese destinados à melhoria da escola pública, migram, portanto, para o setor público na forma de pagamento da gestão terceirizada feita a organizações sociais ou distribuído por *vouchers* aos pais. Com essa política privatista, a escola pública vai recebendo cada vez menos recursos e cria-se uma espiral negativa: menos recursos, menos qualidade, mais privatização. Do ponto de vista pedagógico, os profissionais da educação vão sendo cada vez mais desqualificados pela introdução sistemática de sistemas de ensino pré-fabricados (ADRIÃO *et al.*, 2009) que impedem a criatividade profissional.

As consequências dessas políticas são bem conhecidas (NICHOLS; BERLINER, 2007). Essas propostas tendem a produzir um “senso comum” na sociedade a favor dessas formulações. Ingenuamente, adere-se à crença de que a avaliação responsabiliza os professores e a escola, fazendo com que sejam mais eficazes.

Este texto procura quebrar essa ingenuidade reunindo ao menos três teses (há outras) para criticar, nos limites desta publicação, os reformadores empresariais da educação. O objetivo é abrir caminho para que se pense em novas bases para orientar os processos de melhoria da escola pública. Não se trata, porém, de apresentar propostas acabadas, mas de provocar e abrir espaço para construí-las, eliminando o “senso comum” e a ingenuidade que nos cegam e nos impedem de pensar.

MÉDIAS MAIS ALTAS NÃO INDICAM NECESSARIAMENTE “BOA EDUCAÇÃO”

As propostas de responsabilização verticalizada defendidas pelos reformadores empresariais da educação exigem que haja uma formulação clara dos objetivos de aprendizagem a serem obtidos, como forma de “verificar” o atingimento desses no processo de avaliação. Caso esses objetivos sejam formulados como uma “base nacional comum”, estabelece-se um processo de padronização em escala nacional. A argumentação vem bem “embalada”: “trata-se de garantir os direitos de aprendizagem”.

Essas propostas, porém, não se manifestam sobre as condições de trabalho e aprendizagem disponíveis nas escolas (ou fora delas), partindo do pressuposto de que essas são uma questão de “gestão eficiente” e de responsabilidade da escola e do gestor. O fracasso do gestor em garantir as condições permite que, por um processo sumário que ignora ele mesmo tais condições, seja construída a justificativa para a privatização das escolas que “fracassem” em ensinar seus estudantes. A ingênua “verificação” se converte em “cobrança” no momento posterior, seguida de consequências de alto impacto nos profissionais e nos estudantes.

Como são milhares de objetivos a serem trabalhados durante o ensino básico, estabelecem-se processos de avaliação centrados em “competências e habilidades” consideradas básicas para o desenvolvimento do estudante (uma “matriz” de referência para a avaliação). Emerge dessa prática o entendimento de que a definição do que é a “boa educação” está contemplada na “matriz de referência”, a qual deve, então, dar base para a elaboração dos itens para os testes que deverão verificar se ela está, de fato, sendo implementada nas escolas. E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutirmos o que entendemos por ser uma boa educação. Cria-se uma identidade entre a “boa educação” e as competências e habilidades da matriz.

O controle da aprendizagem é feito pelas avaliações externas de larga escala destinadas a auditar a aprendizagem produzida pelas escolas, supostamente com a finalidade de apoiar o ensino na sala de aula. As médias de desempenho dos alunos da escola expressariam, então, sua “qualidade” — controlada a interferência do nível socioeconômico dos estudantes.

Os reformadores empresariais, adeptos dessas teses, apostam que a avaliação (e a responsabilização que se segue, baseada no mérito da nota obtida nas provas) vai produzir uma melhoria nas médias dos estudantes. Quando não há essa melhoria, consideram que a escola falhou em dar atendimento adequado aos estudantes e, portanto, não está havendo “qualidade no ensino”.

Tudo isso tem levado a criar nos pais e na sociedade em geral a ideia de que médias mais altas na escola significam melhor qualidade da educação (RAVITCH, 2010). Para o público em geral ainda está presente a imagem do clássico “boletim do aluno”, tendo as notas como uma refe-

rência efetiva da aprendizagem do estudante. Portanto, tal como o aluno, a escola com média baixa é escola que precisa de “corretivo”. No caso brasileiro, chega-se ao paradoxo de considerar que nota mais alta em apenas duas das disciplinas da escola (português e matemática — quando muito ciências) define o que se entende por “boa educação”. O processo educativo, sob pressão das avaliações, é restrito a habilidades cognitivas que são treinadas para melhorar o desempenho nos testes (NICHOLS; BERLINER, 2007; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009).

Um exemplo disso é o que ocorre neste momento dentro de um dos países que mais exercitaram essa política: os Estados Unidos da América. Há um grande desconforto naquele país com a queda de alguns pontos nas médias do *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) de 2015 (NAEP, 2015) em quase todas as séries e disciplinas avaliadas na educação básica. O desconforto é visível porque, se quando a média da avaliação aumenta há melhoria de qualidade na educação, então, quando ela cai, também haveria perda de qualidade na educação.

Na verdade, os reformadores americanos estão sendo vítimas de seus próprios instrumentos de medida estreitos: os testes de habilidades. Testes não conseguem avaliar adequadamente o conjunto do desempenho de uma escola — seja pelo fato de que são variadas as disciplinas ensinadas nela (não apenas duas ou três) e avaliar todas levaria a um dispêndio muito grande de recursos e de tempo de aprendizagem do aluno; seja pelo fato de existirem na escola objetivos que remetem ao desenvolvimento de múltiplos aspectos formativos dos estudantes (criativo, afetivo, artístico, corporal, entre outros), de difícil captação por meio de testes.

Testes são sempre limitados e, além disso, quando associados a recompensas, criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular. Dessa forma, eles acabam medindo mais o efeito de “preparação para o exame” do que de fato as habilidades “incorporadas” pelas crianças.

O que se pode deduzir dessa breve incursão é que, antes de definir um currículo e seus objetivos formativos e de ensino, é fundamental que se defina qual é a teoria da formação humana que está informando esse currículo e qual conceito de boa educação nos orientará. No caso dos reformadores empresariais, sua teoria da formação humana está limitada

à ideia de desenvolvimento cognitivo, sem levar em conta as demais dimensões do crescimento da criança. Quando querem sair dessa limitação, tudo o que conseguem propor é a criação de uma área que denominam de “socioemocional”. Mas novamente, ao desenvolvê-la, recaem no campo da cognição com a preparação de sistemas de ensino para ela, como se fosse possível apreendê-la por “ensino direto”.

Mas há outras limitações para se considerar as notas altas das avaliações como evidência de boa educação. Os testes também espelham o nível socioeconômico da criança. Quando uma escola falha, esse resultado também é produto de variáveis que estão do lado de fora dela e que explicam, em média, até 60% dos resultados que os alunos obtêm nas avaliações (ALMEIDA, 2014; CARLO, 2010). Aqui, os reformadores, embora não neguem a constatação, fazem caso omissa dela ao penalizar as escolas, ocultando tudo isso sob a acusação de “falha de gestão”. Portanto, extrair conclusões de avaliações seccionais, colhidas pontualmente, é muito difícil e arriscado (MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009).

O problema americano e que também temos por aqui é de concepção de educação. Criou-se um sistema de controle pedagógico acoplado a um controle de gestão que sufoca as escolas, seus profissionais e alunos. Há mais de dez anos aplicando toda sorte de pressão sobre suas escolas e seu magistério, os americanos não conseguiram melhorar a educação nacional de forma equitativa e multidimensional, com uma formação humana ampliada que permitisse o crescimento das várias dimensões de desenvolvimento de suas crianças⁵.

Nesse sentido, mesmo que a educação americana (ou a nossa) tivesse resultados muito bons nos testes das disciplinas, eles estariam refletindo um conceito estreito de educação, voltado exclusivamente para o ensino de habilidades de leitura e matemática, e não para a educação multilateral de seus jovens.

É por isso que, antes de se produzir reformas, é preciso definir o que entendemos por ter uma boa educação no país, caso contrário a média obtida em testes corre o risco de ser considerada sinônimo de boa educação, quando sobe, e de educação de má qualidade, quando desce. Em nenhum dos casos estamos diante de uma melhora (ou piora) real da educação brasileira. Aumento na nota média da escola não é necessariamente indicador de boa educação (RAVITCH, 2010).

A MACROPOLÍTICA DEPENDE DA MICROPOLÍTICA ESCOLAR

É pela micropolítica da escola que a macropolítica se firma ou se perde. Quanto dela se firma ou não depende de quanto ela leva em conta a realidade política das escolas e não se restringe a uma fórmula de “teste e punição” dos agentes educativos (gestores, especialistas, professores e estudantes).

Os agentes educativos estão constantemente na escola e estão envolvidos em uma trama de relações políticas e afetivas. Conhecem a realidade e dispõem de meios para reprocessar os desejos advindos da política educacional traçada pelas secretarias.

Os reformadores querem resolver os problemas da escola com mais controle e terminam por construir uma política de responsabilização autoritária e não participativa. O modelo empresarial parece encantador no sentido de que ele permite responsabilizar pelo mérito e, ao final de contas, demitir quem não apresenta resultados. É um atalho tentador. Assumem que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola levaria a uma melhoria da qualidade. No entanto, o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado. O mercado é uma área competitiva onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores.

Transferir relações de mercado para dentro dos processos educacionais apenas encobre o que realmente acontece no interior das escolas, força relações artificiais, produz disputas e mina a confiança e a colaboração entre os agentes educativos. Desagrega mais do que organiza (para uma visão do impacto dessas políticas nas escolas americanas veja-se a descrição em Ravitch (2011a)).

Não é na macropolítica, na elaboração da política educacional global para toda uma rede ou uma nação que reside o desafio, ainda que essa possa atrapalhar e muito, em especial na questão salarial e de formação de professores. É na micropolítica, ou seja, na tradução da política macro para o dia a dia da escola, em sua implementação local, que os problemas aparecem, multiplicam-se e convertem-se em um terreno onde as “relações locais” contam. A “escola é uma relação”, e não apenas um prédio habitado por agentes educativos comandados por um “gestor eficaz”.

Temos olhado muito para a política educacional (e, mesmo assim, avançamos pouco nela) e pouco para a política local no interior de cada escola, de onde deve sair a energia para pensar e implementar a política maior. E temos falhado na mobilização dessa energia interna da escola — seja por interferência de erros da macropolítica, seja porque caminhamos para políticas globais de responsabilização autoritárias e não para políticas de responsabilização participativas (SORDI; FREITAS, 2013; FREITAS et al., 2012; AFONSO, 2012).

É no interior da escola que se joga o destino das políticas públicas maiores. A mobilização dessas forças internas da escola envolve um processo de negociação com pelo menos dois polos: por um lado, os agentes educativos internos da escola, por outro, os agentes educativos externos, notoriamente o poder público e os pais.

Nessa forma de se conceber a construção da qualidade da escola, as relações entre as pessoas contam mais do que os números, ou, dito de outra forma, os números são consequências das relações. A responsabilidade pela criação de relações adequadas, no entanto, implica em outros atores para além da escola. Nesse sentido, o Estado entra como um dos polos de negociação, sendo o outro a própria escola e seus atores. E assim como há papéis esperados para a escola, há, igualmente, papéis que são esperados do Estado.

Esses são os elementos constitutivos de uma “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004) e que nos remetem a um aspecto de fundo, contido em um pequeno livro de Paulo Freire (FREIRE, 1975) com o título “Extensão ou comunicação?”. Escrito em 1969, em Santiago do Chile, quando trabalhava na reforma agrária daquele país, procura analisar o problema da comunicação entre o “técnico agrícola extensionista” e o camponês”.

Freire faz um contraponto entre “estender o conhecimento até alguém” e “comunicar-se com alguém”. Após uma análise dos termos, o autor conclui que ao técnico agrícola “não lhe cabe estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las”, não lhe cabe “persuadir” o camponês, mas sim realizar uma tarefa educativa onde atue “com outros homens sobre a realidade que os mediatiza”. E finaliza: “como educador, se recusa a ‘domesticação’ dos homens, sua tarefa [do técnico agrícola] corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão” (FREIRE, 1975, p. 24).

Para melhorarmos a qualidade da educação é fundamental que investiguemos de forma sistemática os processos de mobilização das forças internas que movem a escola (BRYK; SCHNEIDER, 2002) e os fatores que travam ou facilitam a construção da qualidade no interior das escolas. A mera pressão da avaliação sobre essas já demonstrou não ser a solução (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012).

A POBREZA SOCIAL E A QUALIDADE DA ESCOLA INTERAGEM

Em geral, os pesquisadores concordam que quanto maior é a pobreza⁶, maior é a probabilidade de insucesso escolar. Os reformadores empresariais também reconhecem isso. Mas sobrevalorizam o poder da escola para “compensar” a pobreza com uma “ação eficaz”. Daí sua ênfase na figura do professor e do gestor como aqueles que irão superar a condição inicial da criança. Acham mesmo que reconhecer a dificuldade que a pobreza traz para a aprendizagem é uma desculpa para não ensinar.

As políticas educacionais dos reformadores que pressionam a escola não são uma ajuda nessa direção, pois terminam por dirigir a atenção do professor para os alunos de desempenho médio, como forma de sobrevivência no interior da escola (NEAL; SCHANZENBACH, 2010). Países que investiram décadas nessa estratégia não produziram melhoria nos *gaps* de aprendizagem entre alunos ricos e pobres, negros e brancos (NPE, 2015).

O ideário liberal é uma filosofia social que foca na “igualdade de oportunidades”, e não “de resultados”. Os liberais não podem ir além disso (sobre isso, ver também Alavarse (2007)). Não está em seu ideário a igualdade de resultados — nem acadêmicos, quanto mais econômico-sociais. A palavra-chave da ideologia liberal é esforço pessoal, que conduziria ao sucesso. Transliterado para a ação da escola, significa que gestores e professores deveriam ser bons estimuladores e motivadores de seus estudantes para que eles, apoiados no esforço pessoal, pudessem ser bem-sucedidos.

No entanto, os liberais entendem que o “esforço pessoal” não é distribuído equitativamente entre as pessoas. A figura que melhor representa esse entendimento é a curva de Gauss, ou também chamada curva normal.

É com base na curva de distribuição normal que os liberais avaliam a atuação das redes de ensino e emitem seus vereditos expressos nos ranqueamentos. Entendem que as pessoas, por não serem iguais, não podem ter como horizonte a igualdade de resultados de aprendizagem, mesmo na educação básica. Alguns mais radicais chegam a dizer que exigir tal igualdade de resultados no processo educacional seria “uma postura autoritária”, já que as pessoas são naturalmente diferentes.

Mas, pela sua própria natureza, a curva normal não é uma indutora de equidade. Como também já apontaram Bloom, Hasting e Madaus (1971), ela não é uma boa representação do fenômeno educacional, pois o que se quer na educação é o horizonte da igualdade de resultados. Para ele, 95% das crianças que estão na escola podem aprender tudo se lhes dermos o tempo que precisam e os meios adequados. Não é suficiente adotar uma escala de proficiência que distribua “normalmente” os estudantes em: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado, com apenas 10% dos alunos no nível “avançado”. A visão liberal naturaliza a desigualdade acadêmica como um produto do “esforço pessoal” ou do “dom”. Se não nos livrarmos do ritmo único imposto às escolas “unificando” o tempo para todos os estudantes, produziremos maior “diversificação” de desempenhos, a qual será legitimada pelos testes e suas escalas de proficiência. Pelo contrário, será necessário “diversificar o tempo” para poder “unificar o desempenho” (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1971).

Essa é a exigência que falta aos liberais e aos reformadores empresariais. A eficácia que pregam é a da curva normal. Em educação, no entanto, não deve haver curva normal. O horizonte é que todos devem aprender tudo ao seu tempo. A diversidade pessoal ou as “aptidões” se manifestam no tempo de aprendizagem e nas escolhas profissionais, não na diversificação de desempenho dos estudantes. Isso é mais forte ainda se considerarmos que estamos falando da etapa da educação básica. Diane Ravitch (2013b), em resposta a um leitor em seu *blog*, coloca a questão da seguinte forma:

Concordo em que os professores fazem uma diferença enorme na vida das crianças, mas eu quero que ele reconheça que o jogo está contra as crianças pobres.

É marcado pelas circunstâncias, e é marcado pela dependência obsessiva de nossas escolas por testes padronizados. Testes padronizados são baseados na curva normal. A curva normal não produz igualdade de oportunidades educacionais. Ela favorece a vantagem sobre os mais desfavorecidos. Nós, como sociedade, temos a obrigação de fazer algo sobre isso. (RAVITCH, 2013b, p. 1)

Portanto, se de fato queremos combater a desigualdade acadêmica, se queremos favorecer a equidade, temos de começar por uma crítica a um conceito estatístico que não se adéqua ao fenômeno educativo: a própria curva normal que está na base dos testes padronizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas três teses precisam ser aprofundadas para perdermos a ingenuidade em relação às políticas de avaliação vigentes em nosso país. Somadas, apontam para uma política de “responsabilização participativa” (SORDI; FREITAS, 2013), ancorada no forte apoio a professores e alunos para que todos, dentro de seu próprio tempo (e não segundo alguma “idade certa” inventada), possam ter uma formação humana ampliada. Isso exige que se leve em conta a micropolítica das escolas, inseridas em macropolíticas educacionais adequadas, em que o conceito de boa educação não se restrinja a pressionar as escolas para aumentarem as médias de algumas disciplinas. Quanto mais cedo corrigirmos essa rota, mais rápido estaremos nos aproximando de uma real melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.
- AFONSO, A.J. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

ALAVARSE, O.M. *Ciclos ou séries: a democratização do ensino em questão*. São Paulo, 2007. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, L.C. *Relação entre o desempenho escolar de escolas municipais de Campinas e o entorno da escola: a voz dos sujeitos*. 2014. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. *Handbook on formative and summative evaluation on student learning*. New York: McGraw-Hill, 1971.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOULOS, G. Estado de sítio na educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 fev. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/guilhermeboulos/2016/02/1740472-estado-de-sitio-na-educacao.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

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

CARLO, M.D. *Teachers matter, but so do words*. Washington, D.C.: Albert SharKe Institute, 2010. Disponível em: <<http://www.shankerinstitute.org/blog/teachers-matter-so-do-words>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

CASTRO, C.M. Escola é empresa? *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 set. 2011. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472>>. Acesso em: 30 out. 2014

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

EMERY, K. *The business roundtable and systemic reform: how corporate-engineered high-stakes testing has eliminated community participation in developing educational*. Thesis (Ph.D. in Education) – University of California, California, 2002.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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 empresariais 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.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.; MALAVASI, M.M.; ALMEIDA, L.; MENDES, G. *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contraregulatórios em debate*. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

GUISBOND, L.; NEILL, 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.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. *The paradoxes of high stakes testing*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (NAEP). *Nations Report Card*. 2015. Disponível em: <http://www.nationsreportcard.gov/reading_math_2015/#reading/scores?grade=8>. Acesso em: 02 dez. 2015.

NEAL, D.; SCHANZENBACH, D.W. Left behind by design: proficiency counts and test-based accountability. *Review of Economics and Statistics*, v. 92, n. 2, p. 263-283, 2010.

NETWORK FOR PUBLIC EDUCATION (NPE). *NPE forms coalition of education and civil rights groups to oppose high-stakes testing*. 2015. Disponível em: <http://networkforpubliceducation.org/2015/06/npe-forms-coalition-of-education-and-civil-rights-groups-to-oppose-high-stakes-testing/?can_id=&source=email-join-npes-national-coalition-against-high-stakes-tests&email_referrer=join-npes-national-coalition-ag>. Acesso em: 18 jul. 2015.

NICHOLS, S.L.; BERLINER, D.C. *Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Educational, 2007.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. *Jornal Estado de São Paulo*, São Paulo, 02 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,notamais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

RAVITCH, D. *Morte e vida do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

RAVITCH, D. *National opportunity to learn summit*. 2011b. Disponível em: <<http://www.ucc.org/justice/public-education/pdfs/NatOTL.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RAVITCH, D. *Reign of error*. New York: Alfred A. Knopf, 2013a.

RAVITCH, D. *I answer four questions*. Diane Ravitch's Blog, 27 dez. 2013b. Disponível em: <<http://dianeravitch.net/2013/12/27/i-answer-four-questions/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SAFATLE, V. Gas lacrimogênio no cerrado. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 fev. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2016/02/1740798-gas-lacrimogeneo-no-cerrado.shtml>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SORDI, M.R.L.; FREITAS, L.C. Responsabilização participativa. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

NOTAS

1. Para uma discussão do conceito de responsabilização veja Afonso (2012).
2. Os sistemas meritocráticos se organizam em torno do acesso a vantagens ratificadas pelo esforço pessoal, medido segundo alguma métrica, que supõe metas definidas.
3. De fato, essa argumentação também esconde a necessidade de diminuir os gastos públicos em função das crises permanentes do sistema capitalista e a necessidade de abrir mercado para as empresas educacionais.
4. Em 10 anos de PISA, os Estados Unidos da América não saíram da média. Nesse período também o gap entre os estudantes mais ricos e os mais pobres aumentou de 26.3 para 30.1 pontos na nota média das avaliações do NAEP americano.
5. Pobreza é um termo controverso. Mas sua substituição não é menos conflituosa. Não podendo fazer uma discussão aprofundada, preferimos ficar com ele, pois é suficiente para os propósitos deste texto. Ele se refere aqui, mais diretamente, ao nível socioeconômico do aluno, medido nos exames pelos fatores associados.
6. Trata-se da publicação *Reign of error*, publicada em 2013, conforme consta nas referências (RAVITCH, 2013b).

Recebido em 07 de abril de 2016

Aceito em 22 de agosto de 2016.