

## **EIXO 1: Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação**

### **A CULTURA DO DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO MODELO AMERICANO**

**RESUMO:** Este artigo com objetivo analisar a centralidade adquirida pela avaliação no contexto das políticas educacionais contemporâneas e a contribuição destas para o desenvolvimento da cultura do desempenho educacional. Para a efetivação deste trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da temática abordada. Após uma breve apresentação dos princípios e procedimentos da cultura do desempenho e da modalidade de avaliação que se torna um dos vetores essenciais para a formação dessa cultura. Apresenta-se o contexto educacional americano, o exemplo mais conhecido da formação da cultura do desempenho educacional. Ao final, pretende-se alertar para os riscos destas políticas.

**Palavras-chave:** Avaliação; Políticas Educacionais; Cultura do Desempenho;

**Patrícia Rocha de Brito Lira**

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Paraíba  
patriciablira@yahoo.com.br

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste artigo é analisar a centralidade adquirida pela avaliação no contexto das políticas educacionais contemporâneas. O modelo de avaliação externa condicionada estritamente ao desempenho e ao monitoramento dos resultados assume especial ênfase nas políticas educacionais, reorientando os sistemas educativos de países que possuem situações políticas e sociais diferentes (Ball, 2002). Essa modalidade de avaliação tem sido instrumento privilegiado para a inserção de hábitos e formas de organização do mercado onde na educação. Nesse sentido, se constrói uma nova ambiência no campo educacional com novas identidades, novas formas de interação, novos valores, novas linguagens, novas rotinas, novos sistemas éticos, enfim, uma nova cultura pautada no princípio da competição e do desempenho.

O objetivo do texto consiste em analisar o ambiente que resulta da aplicação de procedimentos avaliativos centrados na eficiência e na produtividade. A adoção desses procedimentos no setor educacional tem acentuado a competitividade e a promoção de novas formas de controle, de regulação, de comparação e de responsabilização, contribuindo para a formação de uma nova cultura na educação, a cultura do desempenho. É examinada, no

artigo, a avaliação estandardizada criterial que, de acordo com Afonso (1999; 2009), é a modalidade que melhor serve aos interesses do Estado avaliador e aos interesses do mercado educacional.

Finalmente, é analisada a reforma da educação nos Estados Unidos, considerando seu pioneirismo em termos de reformulação das políticas educacionais e avaliativas. Nesse país, a avaliação externa assume centralidade na estruturação da reforma na busca pela melhoria da qualidade da educação pública após o início das reformas em 1980.

## **A CULTURA DO DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO**

Ao analisar as reformas educacionais nos dias atuais, é importante considerar que vinculam-se aos processos de reestruturação do capital e do Estado capitalista no geral. Devido à crise do capital que se instalou a partir da década de 1970, a reestruturação produtiva e o advento da ideologia neoliberal trouxeram grande influência na definição das políticas educacionais no contexto mundial.

Nesse processo de ajuste estrutural, com o renascimento do neoliberalismo, exige a realização de reformas e a principal novidade surge das mudanças no papel do Estado e a revalorização da ideologia de mercado. De acordo com Santos (2004), “a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público” (p. 1146). Essa mudança, traz novas implicações para o setor educacional que passa a ser permeada por critérios de eficiência e eficácia de acordo com os interesses de mercado, formando quase-mercados<sup>1</sup> na educação. Nesse contexto, a avaliação surge como um pré-requisito para que seja possível o estabelecimento das mudanças almejadas, o Estado passa de provedor para regulador e avaliador.

Os princípios, procedimentos e efeitos das políticas de avaliação se associam às características da instalação, na educação, do que Stephen Ball (2002) tem denominado de uma nova cultura da performatividade competitiva. De acordo com esse autor, a performatividade

<sup>1</sup> É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção e inspeção. Significam, englobam e representam a realidade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento e avaliação (BALL, 2002, p. 4, destaques do original).

Em uma cultura baseada na performatividade, o desempenho é um fator central, pois, consiste na medida que oferece legitimidade aos resultados apresentados, indica produtividade e representa a realidade naquele universo verificado. Nessa cultura, a busca pelo desempenho máximo é uma constante. No âmbito educacional, a procura por resultados ou por desempenho deixou em segundo plano a consciência de que, nessa área, tão importante quanto os resultados são os caminhos que levam a ele (BALL, 2002).

No Brasil, estudiosos e pesquisadores, a exemplo de Santos (2004; 2005) e Nosella (2010), baseados nos estudos de Stephen Ball acerca da cultura educacional marcada pelo desempenho, adotaram o termo cultura do desempenho para tratar desse tema. Para Nosella (2010), “a cultura do desempenho, mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da educação” (p. 50).

Para a efetivação dessa nova cultura, são criados indicadores que deverão fornecer informações para as tecnologias de auditoria que controlam os resultados. De acordo com Santos (2004), nesse cenário, passa a ser exigido do trabalhador docente novas habilidades comportamentais, como o abandono de suas agendas em função de indicadores de desempenho, o treinamento dos alunos para a realização de avaliações em larga escala e a adequação ao pagamento baseado por desempenho.

Na cultura da performatividade, Ball (2002) destaca que “os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos” (p. 5). O compromisso docente reduz-se à preparação dos alunos para que alcancem os resultados desejados nas avaliações externas. A prioridade consiste na busca por resultados, por números e pelo alcance de metas que permitirão a construção de classificações, comparações, padronizações, competições e julgamentos.

Por meio dessas práticas, afirma Ball (2002), ocorre o desenvolvimento de relações sociais nas quais as pessoas são valorizadas pela sua produtividade. Nas palavras do autor, “escolhemos e julgamos nossas ações e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável” (BALL, 2002, p. 15).

Com a adoção de políticas fundamentadas na cultura do desempenho, o profissional da educação, em todos os níveis de ensino, vive a sensação do monitoramento constante, do controle vindo de fora, da perda de autonomia e de estabilidade. Essa situação resulta, segundo Ball (2002), em perturbações físicas e emocionais. Sobre o professor da educação básica, Santos (2004), observa que,

A cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto a fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que se enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (p. 1153).

A cultura do desempenho, mediante a utilização de métodos padronizados de avaliação e de controle, desenvolve no trabalhador da educação o sentimento de culpa, visto que esses profissionais têm assumido para si a responsabilidade pela organização e pelos resultados da escola.

## **AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA E PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS**

A avaliação tem um papel central para o estabelecimento de uma cultura baseada no desempenho. A implantação e consolidação dessa cultura está diretamente relacionada às mudanças no papel e na configuração do Estado a partir de 1980. De acordo com Santos (2004), “a implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação o Estado avaliador” (p. 1151).

De acordo com Afonso (2009), o Estado avaliador significa que,

o Estado vem adotando um *ethos competitivo, neodarvinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos (p. 49, destaques do autor).

Com o estabelecimento do Estado avaliador, a princípio nos países centrais, a partir da década de 1980, em decorrência da reforma do Estado, houve a alteração no papel do Estado que, em termos de política educativa, aumentou seu poder a partir da prescrição de um currículo nacional comum, do controle dos resultados e da adoção de valores de mercado, a exemplo da competição e o pagamento dos professores por mérito. A instituição de sistemas nacionais e internacionais de avaliação foi fundamental nesse processo de formação da cultura do desempenho na educação. A modalidade de avaliação adequada às propostas do Estado avaliador consiste na avaliação estandardizada criterial.

Afonso (2009) apresenta as seguintes modalidades de avaliação<sup>ii</sup> que surgem em diferentes momentos históricos e com objetivos distintos: os exames tradicionais, os

quocientes de inteligência e os testes educacionais, a avaliação normativa, a avaliação estandardizada criterial e a avaliação formativa. Afonso (2009 e 1999) destaca duas modalidades por promoverem os valores de comparação e competição e outras regras de mercado: a avaliação normativa e avaliação estandardizada criterial. O referido autor, considerou que a modalidade de avaliação que se adequava ao Estado avaliador era a normativa, pois, , essa modalidade seria a congruente à ideologia de mercado. Essa “modalidade de avaliação [...] faria sentido num contexto de forte retração do Estado (*Estado-mínimo*) e de grande expansão do mercado” (AFONSO, 1999).

No entanto, ao analisar as atuais especificidades políticas, na qual a ideologia defendida pelos neoliberais, na década de 1980, do Estado mínimo não ocorreu tendo, contraditoriamente, o Estado reforçado seu poder de regulação, a partir desse período, como também, a presença da ideologia de mercado. De acordo com Afonso (1999), em termos de política educativa

Trata-se agora de tentar conciliar o *Estado-avaliador* – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados [...] – e a filosofia de *mercado educacional* assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vetores fundamentais nesse processo [...] (p. 147, destaques do original)

Segundo Afonso (1999), a avaliação estandardizada criterial com publicação dos resultados é a modalidade que melhor serve ao “paradoxo do Estado neoliberal” (p. 150) exposto anteriormente. Isso porque, “pela introdução da avaliação estandardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado” (AFONSO, 1999, p. 148). Em síntese, o referido autor complementa que, “se é verdade que emergiu o *Estado-avaliador*, também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado” (AFONSO, 1999, p. 148, destaques do original).

## **A REFORMA EDUCACIONAL NOS ESTADOS UNIDOS, A PARTIR DOS ANOS 1980: ÊNFASE NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO**

Os países capitalistas centrais, visando ampliação de sua competitividade no mercado global no pós-crise, principalmente na década de 1980, demonstram, cada vez, maiores preocupação com seus sistemas educacionais e, sobretudo, com seus resultados nos testes internacionais. (AFONSO, 2002)

Segundo Maguire e Ball (2007), o movimento de reforma dos sistemas nacionais de educação foi iniciado na década de 1980 em dois países centrais, os Estados Unidos e a Inglaterra. Para os autores,

Não é surpresa alguma, num contexto de crise fiscal e recessão continuada, no Reino Unido bem como os EUA, que a provisão educacional seja reconsiderada e reavaliada. E, interessantemente, algumas experiências comuns também podem ser tabuladas particularmente em uma tentativa de culpar a educação por não atender às necessidades da nação, bem como em um esforço de reduzir gastos e ‘elevar o padrão’ através da inserção de mecanismos de mercado. Desta forma, nos EUA e no Reino Unido, um dilúvio de legislação e recomendações políticas foi despejado na arena educacional (p. 97).

Com tal preocupação, a reforma educacional proposta nesses dois países esteve intimamente vinculada à reestruturação da economia e, nessa perspectiva, as mudanças oriundas das reformas tiveram como base a lógica de mercado inserida no campo educacional nos moldes da ideologia neoliberal.

No que diz respeito aos Estados Unidos, o ano de 1983, durante a administração Reagan (1981-1989), é considerado o marco inicial do mais recente período de reformas educativas. Na origem desse período está a publicação do relatório *A Nation at Risk*<sup>iii</sup> (ANAR), que apresenta um diagnóstico da educação americana expondo um quadro preocupante de perda de competitividade em face ao grau de desenvolvimento de outros países industrializados, com destaque para os baixos resultados dos alunos nos testes comparativos internacionais. A publicação desse relatório gerou um grande impacto social, que culminou com a realização de debates sobre a situação da educação no país. Esse momento de tensão foi favorável à emergência de reformas que levaram a formação de uma cultura do desempenho na educação americana.

De acordo com Ravitch (2011), antes do relatório *A Nation at risk* (1984), a palavra responsabilização, ou *accountability*, não era uma constante nos debates educacionais, mas, no cenário que se projetou, tornou-se decisiva para os formuladores das políticas educacionais como a forma mais adequada para a alteração da situação. A responsabilização passou a ser compreendida como o único caminho a ser tomado para melhorar o desempenho das escolas, instituições e professores do país.

A partir do diagnóstico apresentado, a reforma educativa proposta por Reagan está dividida em dois períodos. A proposta apresentada no primeiro período de reformas foi caracterizada como uma estratégia de conciliação com o envolvimento dos estados e dos líderes empresariais. Afonso (2002; 2009) esclarece que a relação entre educação e a crise de

competitividade e produtividade contribuíram fortemente para o interesse dos empresários nas questões educacionais.

Esse movimento indica uma alteração radical dos valores, dos objetivos e dos meios a serem perseguidos pela educação americana. A partir de então, estabeleceram-s as bases para a implantação da cultura do desempenho educacional no país. Na prática, segundo Afonso (2009), essa alteração se traduz na substituição

*da regulação para a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre as escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades individuais e para a seletividade* (p. 67, destaques do autor).

Apesar do advento dessas medidas, alguns analistas afirmam que muitas promessas desse período fracassaram devido a combinação entre a excessiva ênfase em medidas burocráticas exteriores às escolas e a negação do governo federal de sua responsabilidade no financiamento de programas mais urgentes, (AFONSO, 2009). Surge, então, a necessidade da adoção de novas medidas, que fazem parte do segundo período de reformas do governo Reagan. As medidas centrais nesse momento foram, de acordo com o referido autor, a implementação de um modelo de gestão centrado na escola e na concretização de um sistema de escolhas educacionais (AFONSO, 2009).

No governo de George Bush (1989-1993), mantêm-se a lógica empresarial nas decisões educacionais. A novidade desse governo é a implantação de um novo sistema de exames nacionais previsto no relatório *America 2000: An Education Strategy*<sup>iv</sup>. De acordo com Afonso (2009a), nesse relatório, o presidente afirma que os exames são de caráter voluntário, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos e o trabalho por escolas a partir de normas-padrão nacionais.

São mantidas, nesse governo, as preocupações referentes ao aumento da competitividade e da produtividade do país e a forte presença dos líderes empresariais na formulação das políticas educacionais. Inclusive, os empresários apoiaram a criação de avaliações nacionais e o estabelecimento de normas-padrão como instrumentos privilegiados para viabilizar o que eles consideraram peças fundamentais da reforma educativa “a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre as escolas” (AFONSO, 2002, p. 114).

Segundo Ravitch (2011), a eleição de Bill Clinton (1993-2001), de filiação política democrata, criou expectativas de ruptura com a política educacional de seus antecessores. Os educadores mais progressistas tinham a esperança de que um novo projeto educacional fosse

proposto considerando as questões de equidade e diversidade. No entanto, o ímpeto reformista de radicalização das testagens no projeto educacional americano atravessou os governos republicanos e democratas<sup>v</sup>. Tanto na administração do republicano Bush quanto do democrata Clinton “foram defendidas reformas de mercado para o setor público, incluindo desregulamentação e privatização” (RAVITCH, 2011, p. 23-24).

A reforma educacional americana, iniciada na década de 1980 e aprimorada nas décadas seguintes, teve seu ápice, em 2002, com a aprovação da lei *No Child Left Behind*<sup>vi</sup> (NCLB), pelo presidente George W. Bush (2001-2009). Em seu plano para reformar a educação americana, Bush, “prometia uma nova era de altos padrões, testagens e responsabilização na qual nenhuma criança seria reprovada” (RAVITCH, 2011, p. 113).

Os formuladores e defensores desse plano, segundo Ravitch (2011), acreditaram que a melhoria da qualidade das escolas ocorreria mediante a testagem e a responsabilização, conjuntamente com a competição entre as instituições, com a divulgação de *rankings* e a publicização dos resultados. Nessa perspectiva, os problemas da educação poderiam ser resolvidos com a apresentação de soluções rápidas, bem como, a valorização do mundo empresarial. De acordo com Ball (2004), o argumento para o envolvimento do setor privado na escolarização pública é o seguinte: “o incentivo ao lucro e à concorrência, assim como as culturas organizacionais que destes derivam, geram formas de prática que melhoram (inevitavelmente) a eficiência e aumentam o desempenho” (p. 1119).

O NCLB, em sua aprovação, era um documento com 1.100 páginas que tinha como foco central o aumento da responsabilização de local, que seria a principal alavanca para elevação dos resultados educacionais. Dentre os diversos programas contidos na lei, o plano de responsabilização definia, como um dos elementos centrais, que todos os Estados deveriam escolher seus próprios testes e adotar três níveis de proficiência (básico, proficiente e avançado), além de definirem por si mesmos proficiência. Todas as escolas públicas que recebessem fundos federais deveriam testar anualmente seus estudantes de terceira a oitava série e uma vez os alunos do Ensino Médio. Deveria ocorrer avaliação em leitura e matemática, separando os resultados em subgrupos, a exemplo, por raça, etnia, status economia, dificuldades de aprendizagem e domínio da língua inglesa (RAVITCH, 2011).

De acordo com Ravitch (2001), as metas estabelecidas nas avaliações para os estados eram muito ambiciosas. A lei definiu que até 2013-2014 os estudantes de todos os estados deveriam atingir 100% de proficiência em leitura e matemática. Para tanto, todas as escolas e distritos escolares deveriam realizar *Adequate Yearly Progress*<sup>vii</sup> (AYP) para cada subgrupo de alunos rumo aos 100% de proficiência até a data estabelecida. A escola que não realizasse



o progresso de cada subgrupo adequadamente seria considerada necessitando de melhorias e enfrentaria sanções. Se, em cinco anos, a escola não apresentasse melhorias seria á reestruturada. Nesse caso, as instituições teriam cinco opções: converte-se em escola autônoma<sup>viii</sup>, a substituição do diretor e da equipe de profissionais, ser controlada por um administrador privado, entregar o controle ao estado ou qualquer outra grande reestruturação de governança (RAVITCH, 2011).

A testagem e a responsabilização foram os principais motores da reforma americana. Segundo Ravitch (2011), o pensamento norteador era: “measure, depois puna ou recompense” (p. 113). Essa orientação criou um sentimento de medo e obediência, uma vez que, “os professores são transformados em produtores/fornecedores” (BALL, 2005, p. 546) e sob os imperativos da competição e do cumprimento de metas podem ser substituídos, caso demonstrem ineficiência.

Em síntese, com a reforma do sistema educacional dos EUA, principalmente, com lei a NCLB, de 2002, que legitimou mudanças administrativas e estruturais baseadas no modelo de mercado, houve a radicalização da testagem e o uso dos resultados para punir professores e gestores, a adoção de mecanismos de premiação (adicionais no salário), enorme interferência do setor privado na educação pública, a adoção de um currículo nacional, a implantação da escolha escolar<sup>ix</sup> e gestão local, a formação de *rankings*, a prestação de contas e a responsabilização por parte de gestores e professores.

Segundo Freitas (2012), Ravith (2011) e Guisbond, Neill e Schaeffer (2012), as consequências do uso das políticas de avaliação e de responsabilização foram desastrosas para a educação americana. Os referidos autores concordam que a lei fracassou e as consequências para a escola pública foram desastrosas. Nas palavras de Guisbond, Neill e Schaeffer (2012), a NCLB “foi um fracasso retumbante tanto em termos dos objetivos almejados, quanto em termos gerais” (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 406). Os autores apontam como os impactos mais profundos dessa reforma,

- O crescimento medido pelo *National Assesment of Education Progress* (Naep - Avaliação Nacional do Progresso Educacional) estacionou, as diferenças de desempenho continuam iguais e as predições de “fracasso” escolar generalizado estão se confirmando. Destacam, também, o estreitamento curricular
- O currículo estreitou-se, a preparação para os testes substituiu a escolaridade mais ampla, a trapaça desenfreadou-se, a ajuda para as escolas necessitadas é mais do que insuficiente, e a NCLB contribuiu para o crescimento de uma pernicioso via direta da escola para prisão.
- O foco estreito na responsabilização punitiva e nos testes levou os decisores públicos a ignorarem as consequências educativas reais da pobreza infantil, a qual cresceu de modo expressivo esses últimos anos (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 408).

Segundo Guisbond, Neill e Schaeffer (2012) apesar das contundentes constatações do fracasso da NCLB, o atual presidente dos EUA, Barack Obama, reeleito em 2011, para o segundo mandato, em sua proposta de reformulação do sistema de ensino manteve a maioria dos piores aspectos da NCLB. Além disso, a política educacional adotada por Obama acrescentou outras medidas igualmente prejudiciais com destaque para a proliferação dos testes e a vinculação dos resultados dos alunos nos testes às avaliações dos professores.

As reformas iniciadas nos Estados Unidos, nos anos 1980, têm a avaliação como um instrumento essencial no processo de instalação e manutenção da cultura do desempenho em seus sistemas educativos. Nesse modelo, a educação escolar pública passa ser gerida com base no modelo de mercado, adotando seus valores, organização e métodos. A educação pública adota uma agenda educacional baseada na responsabilização, meritocracia e privatização. Estas reformas se propagaram por outros países que adotaram as mesmas medidas, uns mais outros menos, buscando a constituição e disseminação de uma cultura do desempenho na educação.

Segundo Ravitch (2011), o exemplo americano aponta para uma década perdida da educação e, no entanto, esse modelo tem apresentado uma boa dose de influência na definição de métodos e estratégias em outros países. O sinal de alerta está ligado e, como afirma Ravitch (2011), “o fracasso da educação baseada nos parâmetros do mercado é uma lição que devemos aprender” (p. 14).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto das reformas educacionais a avaliação externa e estandardizada tem sido um instrumento central na formulação das políticas educacionais contemporâneas em diversos países. A avaliação permite, no âmbito educacional, o desenvolvimento de ações e procedimentos que levam ao desenvolvimento e a consolidação da cultura do desempenho. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que o Estado aumenta seu poder regulatório e avaliador, são introduzidos valores do mercado produzindo mecanismos de quase mercados na educação.

É fundamental conhecer o processo da reforma educacional americano, no qual os valores da cultura do desempenho foram amplamente praticados, pois, apesar do fracasso de tais políticas no tocante a melhoria da qualidade da educação pública, vários países, inclusive o Brasil, vêm implantando essas orientações.

Na política educacional brasileira atualmente é possível perceber o processo de inserção dos princípios e práticas inerentes à cultura do desempenho. Segundo Bonamino e Sousa (2012) o país está no terceiro momento de implantação das políticas de avaliação com consequências fortes, ou seja, “contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375) que é decisivo para a consolidação dessa cultura.

Apesar das várias iniciativas do governo federal para a implantação dessa concepção, devido ao pacto federativo brasileiro<sup>x</sup>, o sucesso dessas medidas está condicionado ao grau de adesão de estados e municípios a essas políticas e às concepções a ela subjacentes. Em alguns estados por iniciativa própria, outros em decorrência dos mecanismos de indução do Governo Federal, com destaque para o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, as iniciativas e políticas de avaliação implementadas pelo governo federal, desde a década de 1990, demonstram um movimento de implantação e consolidação da cultura do desempenho na educação básica brasileira.

A forma como as políticas educacionais foram desenvolvidas no contexto americano mostram um resultado desastroso para a educação pública. É preciso alertar aos educadores e demais profissionais quanto as consequências e riscos da adoção dessas políticas. “Ainda há tempo para o Brasil não implementar tais políticas e evitar mais uma década perdida para a educação brasileira” (FREITAS, 2012, p. 396).

---

<sup>i</sup> Segundo Santos (2004), “o termo ‘quase-mercado’ constitui-se uma expressão que busca definir a introdução de atuação do mercado e do setor privado na implementação de políticas de bem-estar e na oferta da educação (p. 1146-1147, destaque do original).

<sup>ii</sup> Para maiores detalhes acerca das modalidades de avaliação apresentadas ver Afonso (2009).

<sup>iii</sup> Uma Nação em Risco (1984).

<sup>iv</sup> América 2000: a estratégia educacional (2000).

<sup>v</sup> Ravitch (2011), ao analisar esse processo expõe que “os democratas viam uma oportunidade de reinventar o governo; os republicanos, uma chance de diminuir o poder dos sindicatos de professores, os quais, do ponto de vista deles, protegiam empregos e pensões enquanto bloqueavam uma administração efetiva e inovadora” (p. 24).

<sup>vi</sup> Em português significa Nenhuma Criança Será Deixada Para Trás.

<sup>vii</sup> Progressos Anuais Adequados.

<sup>viii</sup> De acordo com Ravitch (2011) as escolas autônomas “administradas privadamente, mas recebem financiamento público” (p. 99).

<sup>ix</sup> Baseada nos postulados de Friedman, a escolha escolar, nos anos 1990, apresentou três versões nos EUA, a saber: a escola com isenção de impostos (...) as crianças se matriculam nela por escolha; as escolas de administração privada são escolas que uma entidade externa opera sob um contrato com o distrito escolar (...) com ou sem fins lucrativos (...) normalmente o distrito entrega escolas de baixa performance; e as escolas autônomas que podem ser administradas por organizações sem fins lucrativos ou por empresas comerciais (RAVITCH, 2011, p. 142-143).

<sup>x</sup> A Carta Magna de 1988 elevou o município a ente federado, em uma posição equivalente aos estados e ao governo federal. Assim sendo, do ponto de vista legal, instituíram-se novas relações entre os entes federados

---

que se devem pautar pelos princípios da autonomia, do compartilhamento das responsabilidades e pela colaboração recíproca (SILVA, 2009).

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. In: AFONSO, Almerindo Janela. LIMA, Licínio C. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional - regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, vol. 15, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>> Acesso em: 30 maio 12.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n02/v35n02a04.pdf>> Acesso em: 30 maio 12.

BONAMINO, Alicia. SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação & Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr/jun, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n.119, p. 353-377, abr.-jun. 2012.

GUIBOND, Lisa. NEILL, Monty. SCHAEFFER, Bob. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n.119, p. 353-377, abr./jun. 2012.

MAGUIRE, Meg. BALL, Sthephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Esdados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v.2, p. 97-104, Jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://realuy.uaemex.mx/pdf/894/89420202.pdf>> Acesso em: 14 mai. 12.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. *Revista Faz Ciência*, v. 12, n. 16, Jul./dez.. 2010. Disponível em: <[e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia](http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia)>. Acesso em: 29 jan. 13.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

---

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O observável e o imensurável na universidade do desempenho. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 42, p. 201-218, dez. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a09.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

SILVA, Andréia Ferreira da. *Federalismo, descentralização, municipalização e direito à educação básica no Brasil*. Disponível em: <[http://www.anpae.com.br/congressos\\_artigos/simposio2009/33.pdf](http://www.anpae.com.br/congressos_artigos/simposio2009/33.pdf)> Acesso em: 20 set. 2009.