



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A INFLUÊNCIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS AMERICANAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS RISCOS DA IMPORTAÇÃO SEM REFLEXÃO

Luciana Dantas Sarmiento da Silva

Universidade Federal da Paraíba

lucianadss19@yahoo.com.br

Matilde Gonçalves Mendes

Universidade Federal da Paraíba

matildecfp@hotmail.com

Resumo: Este artigo discute as reformas educacionais baseadas no modelo de mercado iniciadas nos Estados Unidos e importadas pelo Brasil. A reforma iniciada na década de 80 tomou fôlego e trouxe mudanças que, em certos aspectos, tiveram um efeito contrário ao que se buscava. A criação de escolas por concessão, o accountability, o estímulo a competição, a premiação ou punição baseada em índices quantitativos, produziram o enfraquecimento da escola pública e a desvalorização docente. Este modelo tem inspirado reformas educacionais no Brasil, as ações claramente gerencialistas são apresentadas como solução para os problemas da educação pública. Percebe-se assim, que as reformas vêm sendo implantadas baseadas em uma definição equivocada de qualidade. Dessa forma, objetiva-se aqui mostrar que a importação do modelo americano sem reflexão e adaptações pode desviar o foco da qualidade para a busca desenfreada por resultados.

Palavras-chaves: Educação – Reformas Educacionais - Resultados

1.INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir as reformas educacionais baseadas no modelo gerencial de mercado iniciadas no Estados Unidos e importadas pelo Brasil. O objetivo é mostrar como essas medidas de combate ao fracasso escolar e fortalecimento da educação pública, em alguns aspectos surtiram um efeito contrário na educação americana, e que por esta razão não podem ser meramente copiadas sem que se haja reflexão crítica a respeito.

Pressupostos semelhantes aos dos reformadores americanos vêm conduzindo



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

mudanças em vários sistemas educacionais no Brasil, atraindo gestores públicos e a opinião popular com a promessa de solução rápida e eficaz para os problemas educacionais. O terreno tornou-se fértil para a introdução dessas mudanças que atribuem à lógica privada a capacidade de elevar os índices de desenvolvimento e qualidade da educação, embora estes resultados não tenham sido comprovados pela experiência norte-americana (OLIVEIRA & MENEGÃO, 2012).

2. METODOLOGIA

As discussões acerca das reformas educacionais têm perpassado os debates sobre o desvio do foco da qualidade, da melhoria do ensino e da garantia dos direitos dos cidadãos, nos termos da Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em prol de resultados que justifique o modelo meritocrático. Tomando posse dessa discussão à luz de autores que fundamentam a discussão, a saber: (Oliveira & Menegão, 2012; Ball, 2005; Hypolito, 2010; Peroni, 2008), o presente artigo se monta a partir da apresentação dos seus pressupostos, permeia pelo cenário da educação americana, no que diz respeito a contextualização do modelo meritocrático, trazendo a tônica da responsabilização e resultados, e por conguinte, se debruça na discussão da educação brasileira, tecendo uma historicidade de fatos relevantes para o cenário educativo e a atuação da Terceira Via, e por fim, apresenta algumas considerações acerca de como a educação brasileira se insere nesse modelo e quais prerrogativas se tem a partir desse cenário de influências.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No anos de 1983, o relatório *A Nation at Risk* mostrou a desvantagem dos Estados Unidos diante do resto do mundo em termos de sucesso escolar, com grande parcela de seus jovens sendo enquadrados como analfabetos funcionais. Deste relatório tiveram início as discussões e principalmente a busca por mudanças.

As discussões que inicialmente se direcionavam para o currículo, logo se desvirtuaram. O foco saiu de “o que e como se está aprendendo” para “quem são os responsáveis pelos resultados ruins”. Dessa forma, a reforma educacional americana que primeiramente inclinou-se para uma mudança curricular, logo redirecionou-se para mudanças baseadas no modelo gerencial de mercado.

Para Oliveira e Menegão (2012), as atuais reformas estão restringidas a responsabilização e desviadas do foco de o que fazer para melhorar a escola pública. As escolas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

por concessão criadas nos anos 90 são a maior expressão disso. As escolas por concessão ou escolas de *charter*, são estabelecimentos públicos administrados pela iniciativa

privada, elas se proliferaram, e passaram a servir como referência de qualidade. Tais escolas foram abertas em áreas consideradas de risco e que geralmente apresentam os piores resultados educacionais, numa tentativa de mostrar que os números ruins alcançados pela escola pública não estavam relacionados ao contexto social, mas sim, a má administração do Estado, assim como à incapacidade do corpo docente. No entanto, desconsidera-se que as escolas de *charter* excluem estudantes de baixo desempenho e são beneficiadas não somente por recursos públicos, mas principalmente pelo financiamento do que chamamos de Terceira Via.

A Terceira Via “é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo, quanto o Neoliberalismo” (GIDDENS, 2001, p. 36 apud PERONI, 2008, p. 04). Para a Terceira Via faz-se necessário não o encolhimento ou a expansão do Estado, mas sim, a sua reconstrução. Acredita que a sociedade civil modernizada, empreendedora e bem sucedida deve ser incentivada pelo Estado a assumir a responsabilidade pelas políticas sociais, políticas estas que foram historicamente conquistadas pela sociedade civil organizada (PERONI, 2008).

A questão social é assim modificada com o repasse da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, como também, pelo fato de que as políticas sociais passam a ser focalizadas, perdendo seu princípio universalista, e ainda com a descentralização administrativa, as políticas tendem a ser mais precarizadas, uma vez que são transferidas competências sem os recursos correspondentes a sua execução.

Livres das regulamentações do Estado, os reformadores educacionais acreditam que as escolas poderão atingir melhores resultados. Abrir as escolas para a administração privada produziria uma saudável variedade no sistema educativo. Dessa forma, as famílias e estudantes poderiam escolher livremente escolas de melhor desempenho. Desregulamentação, competição e escolha, estes três elementos definem bem a proposta das escolas de *charter* (OLIVEIRA & MENEGÃO, 2012).

As iniciativas baseadas no modelo de mercado tornaram-se ainda mais efetivas a partir de 2002, quando no governo Bush foi aprovada uma nova legislação federal para a educação, a lei *No Child Left Behind* (NCLB). A responsabilização e os testes padronizados tornaram-se ainda mais importantes, caracterizando-se como as principais finalidades da reforma educativa. Os resultados dos testes passaram a definir os destinos de escolas e de profissionais. Por esta razão, muitas instituições passaram a elaborar seus currículos de acordo com as exigências dos testes. Obter êxitos e maiores *scores* tornava-se uma questão de sobrevivência. Resultados ruins

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

significariam fechamento de escolas e demissões de profissionais.

Neste sentido, Ball (2005) afirma que o profissionalismo está sendo desalojado. Como uma categoria pré-formada, ele baseia-se em uma relação entre o profissional e o seu trabalho, em uma reflexão moral sobre a tomada “correta” de decisões. Para o autor, o termo profissionalismo baseia-se em ambiguidade e pluralismo, pois estes desenvolvem a responsabilidade moral pela ação. Eliminada a reflexão moral e o diálogo, o profissionalismo deixa de existir. Nos dias atuais, esse termo assume um significante semelhante, mas um novo significado. O “novo profissionalismo”, “reprofissionalismo”, “pós-profissionalismo” ou profissionalismo pós-moderno” diferencia-se completamente daquilo que podia ser compreendido como profissionalismo.

Ainda de acordo com o autor, os principais pontos de diferença entre o profissionalismo e o pós-profissionalismo são a redução do segundo à obediência de regras e a confinação do profissionalismo a uma forma de desempenho, que considera somente a satisfação de julgamentos fixos e impostos externamente. “A eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como “desculpa” inaceitável para falhas na execução ou adaptação” (BALL, 2005, p. 543).

As reformas educacionais realizadas nos Estados Unidos vêm sofrendo críticas ferrenhas, como as de Diane Ravitch, pesquisadora-doutora da Universidade de Nova Iorque. Em 1991, a mesma aceitou o convite do então secretário Lamar Alexander para ser sua conselheira e secretária-adjunta no Departamento de Educação dos Estados Unidos. Também esteve envolvida como conselheira nos governos Bill Clinton e George W. Bush e participou ativamente de movimentos pelas referências curriculares, responsabilização e escolha escolar. Ao perceber os efeitos negativos das reformas, passou a militar pela causa da escola pública, promovendo uma verdadeira campanha contra as reformas educacionais baseadas na lógica empresarial. Em 2010, publicou o livro *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano*, apresentando a evolução das reformas nas últimas décadas, criticando seus pressupostos ideológicos e denunciando seus resultados, que contribuíram para agravar a crise da educação pública americana (OLIVEIRA & MENEGÃO, 2012).

No Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995 redefine o papel do Estado que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para agir enquanto promotor e regulador desse desenvolvimento. Entre as estratégias do plano estão a privatização, a publicização e a terceirização. O Estado continuaria financiando os serviços sociais, mas seu controle ideológico e político passaria para organizações públicas não-estatais (PERONI, 2008).

De acordo com Hypolito (2010), as políticas educacionais brasileiras vêm sendo delineadas e implementadas desde o final

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

dos anos de 1980 como políticas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e principalmente na economia. Para o autor, embora adote um discurso descentralizador, o Estado intervém como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado. As ações claramente gerencialistas são apresentadas como solução para os problemas da educação pública, articuladas por meio de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência.

A partir dos anos 90, as reformas educacionais brasileiras tiveram como foco a gestão, promovendo “por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada” (OLIVEIRA, 2011, p.326)

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação brasileira vivenciava um processo de fragmentação da gestão, com um excesso de programas sociais e educativos que almejavam “*atender a públicos focalizados, transparecendo grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado*” (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Oliveira (2001) assinala que o conjunto de reformas educacionais implantadas pelo governo FHC foram: à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); à avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC); à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Principalmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As mudanças na legislação educacional brasileira consumaram essa nova configuração, tendo como manifestação maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 9.394/96.

Ao final do governo, a educação nacional encontrava-se (des)sistematizada, em outras palavras, fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, dificultando o estabelecimento de bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federados e ainda mais entre os indivíduos da sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Nos primeiros anos que se sucederam, mesmo com a mudança do governo FHC para o governo Lula, observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década anterior. Pode-se considerar que a primeira grande iniciativa do novo governo foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apelou para a responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos na educação, repartindo as competências e responsabilidades para elevar os

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

indicadores nacionais, mas principalmente no que diz respeito a educação básica (OLIVEIRA, 2011).

Também foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), que busca a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O IDEB nasceu em 2007, e passou a ser a principal referência do governo para medir a qualidade da educação. Outra iniciativa importante foi a aprovação do Piso Nacional de Salários para professores da educação básica, assim como a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB. Contudo, estes ainda não foram o suficiente para tornar a carreira docente atrativa.

Na busca pela articulação do Sistema Nacional de Educação no Brasil, foi votado, já no governo FHC, o Plano Nacional de Educação – PNE. O documento elaborado com vigência de 2001 a 2010, não surtiu o efeito esperado, pois sofreu diversos vetos pelo então presidente, o que acabou por comprometer suas metas e objetivos. Somente no ano de 2014 foi aprovado o novo PNE, com vigência até 2024, tendo assim quatro anos sem a articulação de uma Plano Nacional de Educação, e vale salientar que, este também apresenta lacunas nas suas estratégias.

Pôde-se perceber também nas duas últimas décadas o fortalecimento das parcerias público-privadas na educação. Exemplo disso foram as inúmeras parcerias entre os governos e o Instituto Ayrton Senna, que buscavam em programas como “Acelera”, “Se Liga” e “Fórmula da Vitória” a resolução para os problemas de fluxo escolar. Além deste, atualmente o “Projeto Trilhas”, que partiu da iniciativa do Ministério da Educação juntamente com Instituto Natura, tem sido oferecido como forma de introduzir crianças no mundo letrado e incentivar a leitura daquelas já alfabetizadas.

Políticas de governo vêm caminhando no sentido da meritocracia. No Estado da Paraíba, escolas podem receber o prêmio “Escola de Valor”, correspondente a um 14º salário para todos os funcionários, de acordo com os resultados alcançados nos índices de qualidade de ensino. Professores podem concorrer ao prêmio “Mestres da Educação”, correspondente ao 15º salário, elaborando, inscrevendo e executando projetos julgados inovadores.

Outra iniciativa controversa é o Programa Mais Educação, que inicia o processo de instituição da educação básica em tempo integral. Contudo, nem todas as escolas puderam ser beneficiadas, assim como nem todos os alunos - foram selecionados principalmente aqueles que apresentam baixo rendimento. O programa conta com monitores, aos quais não são exigidos o nível superior ou qualquer formação, a remuneração é feita através de bolsas que variam de acordo com a carga horária exercida. Para Oliveira & Menegão programas como este



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

[...] contribuem para a desvalorização e precarização da profissão docente. Estes introduzem nas escolas – por meio dos próprios sistemas públicos, organizações e parcerias entre ambos – “monitores”, “oficineiros”, “tutores”, “trainees”, ou seja, profissionais sem experiência/qualificação docente, contratados temporariamente para atuar com os alunos em atividades culturais, esportivas, artísticas, e de reforço escolar, especialmente em escolas de vulnerabilidade social,¹² caracterizando a natureza marginal desses programas. Por trás disso, nota-se a desresponsabilização do Estado em prover professores bem formados na área e em melhorar as condições de trabalho da categoria docente. (2012, p. 657)

As reformas educacionais estão sendo conduzidas e se deslocando da esfera política para a esfera econômica, que passa a ser determinante para as definições educativas. Analisando este quadro, Ball (2008 apud HYPOLITO, 2010) faz uso de três categorias, as quais denomina tecnologias de reforma: o mercado, a gerência e a performatividade.

No que diz respeito a categoria de mercado, o autor coloca de um lado as relações entre educação e mercado, que transformam a primeira em mercadoria atrativa, como é o caso da educação a distância e a criação de um comércio de educação continuada e até mesmo inicial de professores; do outro, a introdução da lógica de mercado no interior das escolas, por meio de parcerias público-privado.

Quanto a tecnologia de gestão ou gerenciamento, Ball (2008 apud HYPOLITO, 2010) assinala que esta vem sendo implantada dentro dos modelos de gerência utilizados por empresas capitalistas, que assumem a eficiência dos resultados como padrão de administração da educação e da escola.

A tecnologia performativa é um “método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, pg. 543), baseia-se na qualidade, na padronização e na avaliação principalmente externa e em larga escala.

Para Hypolito (2010), o que deve ser destacado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como o deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais difundidos pelo mercado. O



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência de seus usuários.

O modelo gerencialista é também marcado pela política de responsabilização ou *accountability*, sustentada pelo tripé avaliação, prestação de contas e responsabilização. Esta vem sendo discutida e combatida pela forma negativa que tem assumido, uma vez que adquiriu um fim em si mesma. Avaliar, mostrar resultados e responsabilizar punindo ou premiando tornaram-se a mola mestra das reformas, sendo apontada como capaz de solucionar os problemas de qualidade da educação pública.

Antes de tudo, cabe aqui refletir sobre qual concepção de qualidade tem motivado as reformas, o que se espera alcançar. Conhecer as finalidades possibilita compreender a escolha dos meios.

Entende-se que o conceito de qualidade não é único. Neves (2013) coloca que no debate educacional dos anos 90, duas posições antagônicas eram discutidas: a concepção de qualidade total e a concepção de qualidade social. A primeira orientava-se para a preparação da mão de obra adaptada às exigências do mercado com vistas no desenvolvimento econômico e social. A segunda, objetivava a formação humana para a transformação das relações sociais.

Souza (2013) afirma que a definição e a busca pela qualidade é uma questão de democracia, não pode ser absoluto, rígido, aplicado de maneira universal sem que se distingua as diferentes realidades sócio-educacionais. É um equívoco limitar a definição de qualidade à dimensão quantitativa dos resultados estatísticos, que têm sido destacado e almejado por programas e ações da atual política educacional. Segundo o autor, a qualidade deve ser buscada, mas permanentemente combinada à ações que envolvam a superação real das condições nas quais se realiza o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se assim, que as reformas vêm sendo implantadas baseadas em uma definição equivocada de qualidade. Estatísticas podem ser facilmente forjadas ou tendenciadas, principalmente quando os resultados positivos são cobrados a todo custo. Por uma autodefesa, profissionais e escolas direcionam suas atividades e limitam seus currículos para atender aos requisitos avaliados nos testes.

A maneira como foram implantadas as reformas, principalmente nos Estados Unidos, o impacto negativo que estas exercem por meio dos testes e punições, contribuem e alimentam uma representação social negativa acerca da temática *accountability*. Se pensarmos isoladamente sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização, perceberemos que são etapas necessárias a qualquer projeto. No entanto, o que tem ocorrido é uma verdadeira corrida

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

por resultados estatísticos e culpabilização de indivíduos por metas não alcançadas. Reavaliar a compreensão atribuída ao tripé de sustentação do *accountability* faz enorme diferença. Tais significantes – avaliação, prestação de contas e responsabilização – adquirem diferentes significados de acordo com os interesses de quem os executa.

A avaliação, por exemplo, tem sido feita por meio de testes de larga escala, desconsiderando a heterogeneidade de contextos, e no caso americano tem servido para identificar escolas de baixo rendimento para que se promovam fechamentos ou para que os responsáveis pelos educandos tomem conhecimento desta realidade e optem por outras instituições. Neste sentido, a avaliação perde sua conotação diagnóstica, deixa de ser a etapa fundante de um processo para tornar-se uma sentença. Escolas avaliadas com baixo rendimento não devem ser sentenciadas, mas sim recuperadas, a avaliação neste sentido apontaria caminhos e tomada de decisões na perspectiva de onde agir para alcançar as metas almejadas, de melhorar o que precisa ser melhorado e manter o que se apresenta satisfatório.

Afonso (2012) nos coloca uma concepção alternativa de *accountability*, embasado em Stobart (2010), o autor propõe um “*accountability inteligente*”. Este corresponde a “uma forma de prestação de contas e de responsabilização fundamentada em valores, promotora de confiança nos professores e nas escolas, mais construtiva do que a dos modelos atuais” (AFONSO, 2012, p. 477).

No que diz respeito a prestação de contas, de acordo com Afonso (2012) é importante destacar duas das suas componentes – a informação e a justificação. Informar o que foi ou não alcançado, além de ser uma das etapas do processo de alcance de metas, é também um direito da população. Assim como justificar as iniciativas tomadas, o dinheiro gasto e o que não foi ou não pôde ser cumprido. Sobre a responsabilização, é difícil não atribuir a ela a conotação negativa de culpa, o que acaba por envolver também a própria noção *accountability*, dificultando que se pense de maneira mais crítica em formas alternativas do mesmo. Na educação deve-se considerar que o processo educativo é coletivo, não se faz por um único indivíduo (AFONSO, 2012). Ao que se refere a educação pública principalmente, o processo se dá entre Estado, escola e família, a responsabilidade é de todos, portanto a “culpa” não deve ser individualizada, salvo casos que envolvam má administração, desvio de verbas ou negligência, por exemplo.

No Brasil, em dezembro de 2013, o deputado Raul Henry relator da Comissão da Lei de Responsabilidade Educacional apresentou na Câmara dos Deputados o esboço da proposta inicial do Projeto de Lei nº 7420, de 2006, da Sra. Professora Raquel Teixeira, que “dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção”. Nele constam quatro princípios: o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade para todas as escolas do país; o financiamento suplementar da União; a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

responsabilização pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a proibição do retrocesso social.

Este último ponto chama a atenção e se apresenta de forma mais polêmica, pois nenhum governante poderá ao final de seu mandato apresentar uma Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB mais baixo que o de seu antecessor, estando sujeito a pena de inelegibilidade por quatro anos, se constatado o retrocesso. Caso o gestor consiga comprovar motivos de força maior, terá a chance de se justificar.

Neste sentido, pode-se perceber que o Brasil pode incorrer no mesmo erro cometido nas reformas educacionais americanas. Esse tipo de punição pode configurar-se como uma “faca de dois gumes”, uma vez que ao sentirem-se coagidos os gestores procurarão alcançar os resultados positivos a todo custo. Mais uma vez estão limitando o conceito de qualidade a números. Ainda que se pretenda garantir o crescimento educacional, medidas deste tipo correm o risco de promover a corrida do resultado pelo resultado, na qual a principal finalidade será a autopreservação.

4. CONSIDERAÇÕES

Perceber onde estamos e para onde nos leva o que estamos fazendo (SILVA E SOUZA, 2009), estes são os principais pontos a serem refletidos antes de qualquer reforma educativa. A forma como o modelo gerencialista tem sido seguido pela educação brasileira pode nos empurrar para a competição e autopreservação. Escolas vão competir pelos melhores resultados em busca do bônus salarial, gestores e demais profissionais da educação buscarão aumentar os índices de desenvolvimento e apresentar melhores resultados para garantir seu direito a candidatura e recompensa salarial, podem modificar os currículos em função dos testes, escanteando a qualidade da educação para segundo plano.

Avaliação, prestação de contas e responsabilização são necessárias sim, mesmo porque, tais elementos fazem parte da própria democracia. No entanto, necessitam ser pensadas em função da qualidade da educação e em trabalho conjunto, não de cima para baixo ou objetivando somente - repetindo a fala de Geoffrey Canada - “*encontrar os arquitetos*” do por que dos resultados.

Ainda que se busque a inspiração em modelos exteriores, deve-se considerar as peculiaridades locais, principalmente em um país de extensão continental como o Brasil e de realidades tão desiguais. Não é possível concordar que o estímulo a competição entre desiguais, por meio da punição ou

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

recompensa, seja designada como mérito. Acreditar que a solução para melhorar a aprendizagem dos educandos encontra-se em ampliar o tempo que passam em escolas sem estrutura para receber os mesmos em dois turnos e com profissionais sem formação, também não possível. Apresentar programas que trazem receitas a serem seguidas a risca por professores, desconsiderando sua autonomia, sua experiência e formação, não pode contribuir para a qualidade da educação pública, mas sim para a desqualificação do docente. Assim, cabe mais uma vez aqui a reflexão: *para onde nos leva o que estamos fazendo?*

5. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma Conceitualização Alternativa de Accountability em Educação. Rev. **Educação e Sociedade. Dossiê: Políticas Públicas de Responsabilização na Educação**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Data de acesso 29/12/2013.

BALL, Sthepe n. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em 10-01-2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. Rev. **Educação e Sociedade. Educação, Estado e regulação**. Campinas, SP/CEDES, n. 113, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 07-10-2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Plano Nacional de Educação (PNE): alguns pontos para discussão. In **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. Organizadoras Andréia Ferreira da Silva, Melânia Mendonça Rodrigues. - 1. ed. - Campina Grande: EDUFCEG, 2013. 21-54 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda Educacional brasileira. **Educação e Sociedade**; Campinas, V. 32, n. 115, p. 323 – 337, abr - junh . 2011. Disponível em < [http // cedes. Unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

OLIVEIRA, Sara Badra de & MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godói. Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação. Rev. **Educação e Sociedade. Dossiê: Políticas Públicas de Responsabilização na Educação**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Data de acesso 29/08/2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privado e a gestão da educação**. Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração na Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 01-10-2013.

SILVA, Maria Vieira & SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e Responsabilidade Empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional . **Educação e Sociedade. Interface entre o público e o privado para a oferta educacional: desafios contemporâneos**, S.P., CEDES,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

n. 108, 2009

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. O Novo PNE: mais do mesmo na garantia do direito à educação. In **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. Organizadoras Andréia Ferreira da Silva, Melânia Mendonça Rodrigues. - 1. ed. - Campina Grande: EDUFCEG, 2013. 107-125 p.