

POLÍTICAS DE REGULAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTERFACES ENTRE CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

LOUZADA, Virgínia*

MARQUES, Roberto**

RESUMO

O presente artigo busca discutir algumas transformações pelas quais vem passando a educação pública no Brasil, tendo como eixo interfaces dos campos do currículo, da avaliação e da formação docente. Para fazer essa discussão, partimos de algumas intenções anunciadas no documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional – Versão Preliminar”, divulgado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Apesar de partirmos de intenções apresentadas no documento, não pretendemos fazer uma análise do mesmo. Entendemos que os três campos (avaliação, currículo e formação docente) são importantes para a efetivação das políticas e consolidação de projetos educacionais. São também elementos importantes para a regulação docente e a produção de subjetividades. Por isso, procuramos identificar as tensões às quais os mesmos campos estão submetidos. Hoje, ao mesmo tempo em que discutimos os possíveis desdobramentos dessas mesmas transformações para a educação pública e para a sociedade brasileira, levando em consideração a inserção do Brasil no cenário econômico e geopolítico mundial.

Palavras-chave: Regulação. Avaliação. Formação docente. Políticas de currículo. Trabalho docente.

* Professora do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, responsável pelas disciplinas de Avaliação em Educação e Avaliação da Aprendizagem.

** Professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

REGULATORY POLICIES FOR EDUCATION IN BRAZIL: INTERFACES BETWEEN CURRICULUM, EVALUATION AND TEACHER EDUCATION

LOUZADA, Virgínia*

MARQUES, Roberto**

ABSTRACT

This article discusses some public education transformations in Brazil, taking as the axis interfaces of the fields of curriculum, evaluation and teacher education. To this discussion, we assume some intentions announced in the document “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional – Versão Preliminar”, released by the Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Despite starting from intentions presented in the document, we don’t do an analysis of it. We understand that the three fields (evaluation, curriculum and teacher education) are important for the realization of policies and consolidation of educational projects. They are also important for regulating the teaching and the production of subjectivities. Therefore, we tried to identify the tensions to which the same fields are subjected, today, while we discussed the possible repercussions of these transformations for public education and for the Brazilian society, taking into account the insertion of Brazil in the world geopolitical and economic scenario.

Keywords: Regulation. Evaluation. Teacher education. Policies of curriculum. Teachers’ work.

* Professor, Department of Applied Studies at the School of Rio de Janeiro State University, responsible for the disciplines of Evaluation in Education and Evaluation of Learning.

** Professor of the Teaching Department of the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro.

1 NOTAS INICIAIS

No simbólico dia 22 de abril de 2015, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) lançou uma versão preliminar do documento intitulado "Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional" (BRASIL, 2015). Trata-se de um material que expõe intenções, concepções e perspectivas do governo federal em relação aos rumos da educação no país. Independente de ser anunciado como uma versão preliminar que teria o objetivo de captar críticas, sugestões e contribuições teóricas diversas, o documento trouxe indicações interessantes sobre o pensamento educacional (ou sobre a educação) que habita não só as esferas mais altas das decisões governamentais, como os sistemas de educação do país. Vale lembrar que o documento foi gestado e apresentado não pelo Ministério da Educação, mas pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE). Contudo, alguns meses depois, em setembro, o Secretário, Roberto Mangabeira Unger, deixou o cargo e abriu algumas lacunas quanto ao futuro do documento.

De qualquer forma, é importante destacar o teor do texto e o que ele reflete das disputas pelas orientações das políticas (de forma ampliada) e como pretende permear o campo das relações cotidianas da educação. É esse o aspecto que nos interessa do documento, no momento. Quer dizer, não o que trouxe como possibilidade de efetivação ou materialização de tais políticas, mas como podemos encontrar nele algumas concepções que hoje tendem a ser dominantes e que se apresentam em diversos contextos e momentos na nossa sociedade.

Melhor explicando, não pretendemos fazer uma análise do documento ou algum tipo de crítica a ele. Nossa opção é por utilizá-lo em um duplo movimento. Primeiro, tratá-lo como texto representativo de concepções frequentes e que muitas vezes se tornam uma espécie de "lugar comum" no debate educacional. Isso porque entendemos que não seria prudente imaginar que as ideias ali presentes são completamente originais ou que inauguram um pensamento educacional. Depois, pensamos em buscar no seu texto intenções de movimentos, dentro de um conjunto de tensões sociais, econômicas e (geo)políticas do momento atual.

Entendemos que três eixos atravessam e são fundamentais para discutir essas tensões: **o currículo, a avaliação e a docência**. A escolha desses eixos foi feita porque acreditamos

que eles funcionam de maneira articulada e são estratégicos para a efetivação de políticas de educação. Dizem respeito às finalidades, formas de execução e tentativas de regulação em diversos níveis.

2 INICIANDO OS DEBATES: O CURRÍCULO, A AVALIAÇÃO E A LÓGICA DO CAPITAL

Já se vão longe os anos 1990, com os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais – documentos que foram exaustivamente discutidos e criticados. De lá para cá, em 2006, também foram divulgadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e diversas redes municipais e estaduais trataram de escrever os seus próprios documentos curriculares, de maneiras igualmente diversas. Ao que parece, a necessidade de produzir materiais dessa ordem por parte do poder público transformou as secretarias de educação ao longo do país em verdadeiras indústrias de propostas curriculares. Essa ânsia pela confecção de bases, orientações curriculares, parâmetros, diretrizes, currículo mínimo, etc., contudo, é algo que precisa ser questionado.

Por um lado, a construção e divulgação de propostas curriculares trazem ao governo a imagem de seriedade ou, ao menos, preocupação com o campo da educação. Difunde-se uma ideia de esforço em organizar, em produzir uma ordem. Para a população, indica o conforto por saber que “algo está sendo feito” e há uma definição do que deve ser ensinado. Ao mesmo tempo, cria-se uma espécie de linha divisória em relação ao passado, aos governos anteriores. É um gesto simbólico que procura criar um marco fundacional. Limite imaginário entre o passado (de obsolescência, indefinição e caos) e o presente (de modernização, clareza e ordem), preparando para um futuro projetado.

A ordem que esse movimento anuncia, no entanto, não se restringe ao capital político-eleitoral que tende a produzir. Isso seria reduzir o fato a uma simples jogada de *marketing*. É verdade que existem, para além de interesses pontuais, demandas por ordenamento dos sistemas de educação, que dizem respeito a elementos ideológicos, políticos, epistemológicos – agentes diversos, atuando de forma conjugada, negociada, conflitante, combinada e contraditória, em inúmeras situações e contextos.

Em vários momentos da história, podemos identificar situações em que os sistemas escolares, a educação institucional/oficial e as propostas sobre *o que* ensinar estiveram (e

estão) intimamente vinculadas aos projetos de sociedade dominantes. Entendendo o que chamamos de *projetos dominantes* como aqueles que de alguma maneira são efetivados, aqueles que conseguem se materializar em ações ou que as permeiam de maneira indireta, ainda que no campo das ideias. Eles podem ser então orientados por grupos políticos ou indivíduos, ou simplesmente compõem o substrato ideológico de um lugar em dado momento.

O *Poema Pedagógico*, escrito por Makarenko (1985), entre 1925 e 1935, por exemplo, tem como fundo a demanda de uma pretendida nova estrutura social; um projeto de sociedade que necessitava produzir novos sujeitos e a educação era considerada uma ferramenta importante para isso. Outro exemplo, podemos encontrar nos vínculos entre instrução pública, formação moral e construção de cidadania, presentes nas letras de Condorcet, no contexto da Revolução Francesa. Encontramos papel semelhante atribuído à educação na Revolução Cubana (1959), ou no projeto da Revolução Sandinista, na Nicarágua (1979).

Não faltam exemplos de contextos políticos e sociais em que a educação é afirmada por grupos dominantes como ferramenta fundamental na produção de sujeitos condizentes com a ordem social almejada. Isso significa que questões como “o que ensinar”, “como ensinar” e “como aprender”, não devem ser vistas como ingênuas e consensuais. São elementos também estratégicos e de intensa disputa, pois carregam visões de mundo, referências culturais, crenças e valores morais.

Por sua vez, o documento *Pátria Educadora* anuncia, na sua parte inicial, (chamada de “ideário”), a justificativa da sua construção, que seria um “esforço para qualificar o ensino público [que] surge no Brasil dentro de contexto maior: a construção de nova estratégia de desenvolvimento nacional” (BRASIL, 2015, p. 6). Posteriormente, vai além e define como deve ser transformado o ensino [*sic*] público, para alcançar a pretendida qualidade:

A transformação do ensino público (...) deve incluir iniciativas em quatro campos: a organização da cooperação federativa na educação; a **reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender**ⁱ; a qualificação de diretores e de professores e o aproveitamento de novas tecnologias (Idem).

Ou seja, para que obtenha os resultados desejados, a SAE defende que deve haver uma transformação na “orientação do currículo” e na própria “maneira de ensinar e aprender”. Influência ou ingerência sobre o fazer docente e o cotidiano escolar, anunciados pela Secretaria com o objetivo de alavancar um projeto nacional. Seleção de conteúdos e forma, aparentemente desprovida de orientação política, uma vez que tem como meta atingir um

determinado nível de desenvolvimento, uma eficiência indiscutível. Apesar de não definir especificamente o que deve constar nesse projeto de currículo e de concepções, aponta o interesse em estabelecer novos recortes ao que deve ser trabalhado nas escolas.

Neste sentido, Silva (1999), nos alerta que:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder. (SILVA, 1999, p.16).

Retorna ao debate nacional, portanto, uma discussão curricular centrada nos conhecimentos a serem ensinados nas escolas. Debate pautado por sujeitos aparentemente estranhos ao campo – como agentes de setores empresariais, elementos do campo jurídico e político de diversas ordens. Isso porque a escola é entendida como o lugar privilegiado e socialmente destinado ao ensino das “coisas corretas” aos sujeitos considerados como responsáveis pelos caminhos futuros do país: crianças e jovens. Entendendo aí as “coisas corretas” como aquelas de uma correção moral e ética, mas, também, os conhecimentos socialmente validados, reconhecidos e legitimados.

Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil são exemplos de disciplinas que foram introduzidas no currículo escolar nos anos da ditadura civil-militar (BRASIL, 1969), do mesmo modo que o ensino obrigatório de língua espanhola no ensino médio passou a vigorar em 2005 (BRASIL, 2005) e o acordo com a Santa Sé, em 2008, desembocou na incorporação definitiva do ensino religioso às grades de disciplinas das escolas do país (BRASIL, 2010).

Se os três contextos e intenções são completamente diferentes; em todos os casos percebemos que o Estado assume o papel de interferência direta na formação das chamadas gerações futuras, assumindo um direcionamento e definindo o que é importante que aprendam. Nessa linha, se o campo educacional é um campo de disputa e em constante disputa, o currículo é uma parte deste campo onde as mesmas acontecem de maneira relativamente explícita. Não é difícil vermos setores religiosos, movimentos sociais, organizações empresariais e outros grupos expondo suas demandas ou pressionando politicamente para a definição do que deve ser considerado componente curricular nas escolas, seja por meio de disciplinas específicas, seja por meio de conteúdos ou temas incorporados ou excluídos das disciplinas existentes. É possível vermos com frequência,

campanhas e disputas pela inclusão, exclusão ou interdição de determinados conhecimentos ou informações como conteúdos escolares.

Sendo assim, compreende-se que o documento Pátria Educadora tenha tido o cuidado de não especificar ou definir conteúdos curriculares. Assumindo o caráter de “versão preliminar”, esquivou-se de entrar em um terreno sensível e que poderia se constituir em fragilidade dentro do corpo maior de intenções que carrega. Ele se limitou a indicar a necessidade de construir um Currículo Nacional, ao mesmo tempo em que anunciou o que deve ser, no entendimento do governo federal, o objetivo da educação: a busca por uma *excelência*. O currículo, nessa linha, seria entendido como uma seleção de conteúdos considerados importantes; objetos externos aos estudantes e que deveriam ser organizados no que chama de “sequência de capacitações, adquiridas e exercitadas em campos variáveis, sob o signo da primazia de aprofundamento sobre abrangência, à medida que o ensino médio avança para seus degraus superiores” (BRASIL, 2015).

De maneira difusa, indicou mais a forma como deve estar organizado o conhecimento e como o mesmo deve ser trabalhado com os alunos. O currículo, nessa concepção, passaria a ser uma espécie de manual para professores, indicando a organização do trabalho com o conhecimento. Um eixo condutor do trabalho docente em relação ao conhecimento escolar.

Embora o documento não tenha apresentado quais seriam os conteúdos e como estariam organizados, deixou bem clara a preocupação com o desempenho que o Brasil tem obtido nas avaliações internacionais e a tentativa de melhorar os resultados do ensino público.

Nossa situação é dramática. Não há outro país entre as maiores economias do mundo que figura, como figura o Brasil, entre os países com pior desempenho nas comparações internacionais. Oito estados brasileiros têm, pelos critérios utilizados nestas comparações, resultados piores do que o último país nos rankings. (BRASIL, 2015, p. 3).

Os resultados aqui mencionados dizem respeito às comparações realizadas por entidades internacionais e supranacionais. Provas, relatórios e diagnósticos que se pautam em racionalidades interessantes ao mercado. Por sua vez, as soluções apontadas pela SAE, no texto “Pátria Educadora”, acompanham essa perspectiva e radicalizam a busca de uma determinada qualidade na lógica de eficiência empresarial, através de práticas como: fixação de metas de desempenho através dos resultados obtidos nas avaliações externas e em larga escala, bonificação salarial atrelada a esses resultados, o acompanhamento (e possível afastamento) de diretores/as, entre outras medidas que, nesta lógica, precisam ser

incorporadas ao projeto de qualificação do ensino público. Busca-se garantir resultados a partir da eficácia de estratégias e ferramentas de controle. A avaliação passa a se configurar elemento chave no sucesso dessas estratégias, uma vez que elas se convertem em instrumentos de pressão, diagnóstico e responsabilização dos sujeitos.

Costura-se, então, uma relação entre currículo e avaliação onde o primeiro se vincula ao segundo de forma sutilmente dependente. Quer dizer, o currículo passa a ser massa criada para servir de substrato, para que se possa ter o que avaliar. Não que sua importância seja desconsiderada, afinal, vivemos, em 2015, intensos debates sobre a construção e uma Base Nacional Curricular Comum. Porém, o que se observa é que a avaliação ganha lugar de destaque como ferramenta de regulação. O currículo, apresentado como seleção e organização de conteúdos, transforma-se em materialidade condicionada e ao mesmo tempo justificadora de mecanismos de controle e regulação convertidos em sistemas de avaliação.

Neste contexto, a avaliação, a partir de uma lógica e de uma função classificatórias, tem sido utilizada, também, como principal ferramenta de seletividade. É ela, a avaliação, que determina, por exemplo, quais os estudantes que poderão (ou não) prosseguir seus estudos e estabelece lugares diferenciados dentro das chaves de “qualidade” atribuídas aos sujeitos. Em outras palavras, a avaliação também diz respeito ao papel social da escola no mundo atual, neste modelo de globalização, legitimando a distribuição desigual de caminhos de sucesso e fracasso de estudantes e criando hierarquias escolares intimamente conectadas às hierarquias sociais. Uma sociedade desigual, excludente, não pretende que na escola todos tenham, de fato, acesso a todos os conteúdos escolares, principalmente quando esses conteúdos representam possibilidades diferenciadas de inserção. Como avaliar sempre envolve uma concepção de mundo (FERNANDES, 2008), podemos dizer que a utilização de uma perspectiva de avaliação classificatória e individualizante responde aos projetos de mundo e de sociedade que se fazem dominantes.

Trata-se de um papel pedagógico da avaliação que transcende a sua função inicialmente anunciada como diagnóstica. Ela ensina que as diferenças existem porque existem e que as desigualdades são desigualdades porque os sujeitos são desiguais ou tornam-se desiguais a partir de seus próprios caminhos, individuais e individualizados. Ao ser incorporada uma concepção de avaliação como centralidade do sistema e na definição de qualidade do mesmo ela se converte em componente velado do currículo, ou mesmo em uma espécie de currículo não definido formalmente.

Temos, portanto, conhecimento como objeto, currículo como manual e seleção de conteúdos, trabalho docente como execução de tarefas, administração escolar como gestão para a eficiência, educação reduzida ao papel de ensino e avaliação transformada em aferição de desempenho e classificação: concepções presentes no documento e que dizem respeito ao conjunto de visões de mundo que se propagam ao passo da expansão de um modelo de globalização que se pretende totalizante e pautado na lógica da reprodução irrestrita do capital. Não é por acaso que instituições supranacionais já citadas anteriormente, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, se preocupem com a ampliação da escolarização e a medição de níveis de eficiência dos sistemas educacionais. Eficiência, claro, dentro de determinados parâmetros e que são transformados em universais. A estruturação de sistemas de educação com base nessas concepções diz respeito a demandas sociais e econômicas bem definidas, onde a qualidade é traduzida como desempenho, resultado mensurável e aparentemente “neutro”, “apolítico”, universal e padronizado.

3 O TRABALHO DOCENTE E O CERCO SE FECHANDO

No entanto, tais mecanismos e concepções não são novos e vêm se constituindo, ganhando espaço e permeando as políticas e o cotidiano das escolas brasileiras há algum tempo. A partir dos anos 1990, a avaliação externa vem se constituindo como um dos elementos estruturantes das políticas educacionais em curso no país (SOUSA, 2001). Desde esse período até os dias de hoje, o Ministério da Educação e algumas secretarias estaduais e municipais de educação em todo o país têm investido milhões de reais em avaliações em larga escala. Em 2014, por exemplo, o governo federal gastou cerca de 150 milhões de reais com a realização da Avaliação Nacional de Alfabetizaçãoⁱⁱ (ANA). No entanto, a discussão sobre qualidade na educação tem ficado restrita a estes investimentos e divulgação de ranqueamentos, classificações hierarquizadas entre os sistemas e as escolas; o que não acarreta, necessariamente, em melhorias efetivas nas condições de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as (SILVA; SILVA, 2014).

Nesse contexto, a avaliação tem assumido o papel central para efetivar a regulação do currículo e da formação docente. Através do discurso de que as reformas são uma necessidade natural e parte inevitável da globalização e do mercado internacional, a esfera do econômico

se torna determinante para as definições educativas. A avaliação de produtos e de desempenho é considerada imprescindível para se alcançar a eficiência, a qualidade e a solução de problemas educacionais (HYPÓLITO, 2010). Ou seja, como já dissemos anteriormente, a educação foi sendo enquadrada a uma gramática quantitativa e estatística. Seus problemas, agora, são problemas mensuráveis dentro dessa chave de interpretação, assim como as soluções são apresentadas na mesma chave. A qualidade, portanto, é a qualidade dos indicadores, assim como os problemas são aqueles que os indicadores conseguem revelar e as soluções são aquelas que podem ser aferidas pelas mesmas lógicas.

Silva e Silva (2014) denunciam que, apesar da criação de vários índices para garantir a qualidade de ensino e do enorme custo envolvido para a sua realização, em âmbito nacional, estadual e municipal, é possível verificar que os resultados obtidos continuam abaixo do que seria considerado desejávelⁱⁱⁱ. As autoras afirmam que a prática pedagógica fica restrita à preocupação com os resultados dos/as alunos/as nos testes padronizados, fazendo com que a os profissionais da comunidade escolar, muitas vezes, tracem estratégias para conseguir melhorar a nota nestas avaliações, uma vez que isto pode acarretar recompensa salarial para os membros de sua equipe. O trabalho docente passa a ser tensionado por demandas externas, tanto no que diz respeito ao que deve acontecer em aula quanto ao que se espera da própria docência como categoria e carreira profissional.

Bauer (2010) apresenta dados significativos sobre a adoção da avaliação externa no contexto educacional da América do Sul. Em seu estudo, apresenta 21 países que adotaram esta modalidade de avaliação e descreve algumas características comuns a estes sistemas. Entre as diferentes razões que justificavam a política de avaliação externa, a prestação de contas e a responsabilização estavam presentes em vários sistemas de avaliação. Convém destacar que a autora localiza o Brasil entre os países que implantaram sistemas de avaliação no período de 1990 a 1995.

Apesar da introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente para a regulação por parte do Estado se apresentar como a solução para os problemas da educação, o fato é que eles se mostram insuficientes para enfrentá-los. Isso nos leva a refletir sobre os sentidos de assumir tais perspectivas e a própria natureza dos problemas que o sistema identifica. Além disso, políticas curriculares desenvolvidas no contexto de uma globalização em moldes neoliberais têm orientado as ações do Estado no campo educacional, como forma de regulação social (HYPÓLITO, 2010). Vale lembrar que a Comissão de

Educação da Câmara aprovou, em junho de 2015, texto do Projeto de Lei 6114/09, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 67, inciso IV e cria o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica. Algo que já estava anunciado nas intenções do documento “Pátria Educadora”: a criação da Prova Nacional Docente^{iv}. A prova em questão seria ministrada após a conclusão do curso de pedagogia ou de licenciatura, contendo parte teórica e parte prática, exigindo “de todos os professores demonstrar que estão preparados para ensinar nas áreas para as quais se credenciam” (BRASIL, 2015, p. 18).

No PL 6144/09, contudo, o mecanismo se torna mais abrangente, indo além da certificação ou aferição dos ingressantes no magistério. Em seu parágrafo 3º, define que:

Os sistemas de ensino poderão, a seu critério, utilizar os resultados do ENAMEB como parte dos processos de seleção via concurso público ou contratação temporária ou emergencial bem como de **programas de avaliação de conhecimentos e para fins de progressão na carreira do magistério**^v, nos termos do regulamento. (BRASIL, 2015, p.11).

A produção de subjetividades que se pretende a partir da construção de uma Base Nacional Curricular, visceralmente conectada a uma política de avaliações externas e em escala nacional, encontra na constituição de uma identidade docente uma importante ferramenta de efetivação. Afinal, não se trata apenas de fazer com que docentes *executem* determinações, mas que gradativamente adiram às mesmas concepções, como pressupostos do seu ofício e da educação. Os programas de progressão por desempenho, mais do que impor uma lógica (meritocrática) ao campo, desconecta a docência de suas especificidades como profissão de forte demanda reflexiva e intelectual, para transformar-se em trabalho de execução, onde a reflexividade fica restrita à criatividade metodológica. O mesmo caminho discursivo que retira o termo “educação” e o substitui por “ensino^{vi}” faz do magistério uma carreira de profissionais cuja principal atribuição é a efetivação de demandas externas a si. Ou seja, uma carreira que se notabilizaria pela baixa exigência de reflexividade sobre o seu papel e sua inserção na sociedade.

De fato, documento divulgado pelo Banco Mundial, em 2014, com o nome “Professores excelentes^{vii}”, sugere quatro estratégias para o que chama de formação de professores. Três delas são treinamentos de metodologias e gestão de sala de aula; a quarta se remete a observação de estratégias de aprendizagem dos pares, com o intuito de “aprender com as práticas uns dos outros^{viii}”. O documento “Pátria Educadora” não divergiu desta concepção de docência. Pelo contrário, sugeriu que a “qualificação” docente deveria

acontecer a partir de centros que ministrariam “cursos intensivos para suplementar a formação nos cursos de pedagogia e licenciatura, desenvolver as práticas e os protocolos exigidos pelo Currículo Nacional e discutir as experiências e as inovações do professorado” (BRASIL, 2015. p. 17).

Fecha-se um caminho que inicia com a avaliação, passando pelo currículo e desembocando na formação docente. Esta, responsável por produzir os profissionais capazes de lidar com os conteúdos selecionados pelo currículo, para fazerem com que estudantes aprendam e tenham bom rendimento nas avaliações externas. Um emaranhado de políticas que tem como objetivo produzir resultados mensuráveis e demonstrar, assim, sua eficiência.

Estas políticas, portanto, produzem efeitos importantes no currículo, na gestão e no trabalho docente por meio de estratégias diversas. Mas, principalmente, estratégias de avaliação consideradas gerencialistas. “O Estado tem obtido êxito na padronização curricular, na implantação de políticas de formação docente e na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado” (HYPÓLITO, 2010, p. 1337).

Inúmeros municípios brasileiros têm utilizado os resultados obtidos nas avaliações externas e em larga escala como parâmetro de qualidade para a educação. Organizam-se processos de regulação do trabalho docente através da implementação de exames e de certificação do currículo e da gestão escolar.

Neste contexto, sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente são primordiais para efetivar a regulação, através do controle das práticas educativas, preferencialmente através de terceiros (no caso dos municípios), contratados para realizar a avaliação. Esta, baseada em princípios de qualidade e mérito externos ao cotidiano das escolas e aos sujeitos, reduzindo os problemas da educação a questões técnico-gerenciais.

Através do discurso de que as reformas são uma necessidade natural e parte inevitável da globalização e do mercado internacional, a esfera do econômico se torna determinante para as definições educativas. Neste contexto, a avaliação de produtos e de desempenho é considerada imprescindível para se alcançar a eficiência, a qualidade e a solução de problemas educacionais (HYPÓLITO, 2010). Cria-se uma verdadeira histeria e produção de exames e indicadores em vários níveis, com a intenção de construir diagnósticos da situação dos sistemas, das escolas e dos sujeitos, bem como de acompanhar os efeitos deste ou daquele investimento, desta ou daquela ação gerencial.

Em âmbito federal, temos as seguintes avaliações em diferentes modalidades de ensino:

TABELA 1 - Avaliações externas e em larga escala promovidas pelo Inep no Brasil

EDUCAÇÃO BÁSICA	AVALIAÇÕES	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
Ensino Fundamental	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)*	Avalia, a cada dois anos, uma amostra dos/as alunos/as regularmente matriculados/as no 6º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas e rurais do país	Avaliar a educação básica brasileira e (re)formular/monitorar as políticas públicas voltadas para esta etapa, contribuindo para a melhoria de sua qualidade.
	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)*	Também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação censitária, realizada a cada dois anos, dos/as alunos/as do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais, estaduais e federais que possuem, no mínimo, 20 alunos/as matriculados/as por escola.	Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira.
	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*	Avaliação censitária dos/as alunos/as do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas do país, realizada anualmente. A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 07/06/2013.	Avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua Portuguesa e Matemática.
	Provinha Brasil	Avaliação aplicada no início e no final do 2º ano do ensino fundamental. Foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24/04/2007 e implementada no ano seguinte, através da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB)	Diagnosticar os níveis de alfabetização das crianças após um ano de estudos.
	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENACEJA)	Foi instituído pela Portaria Ministerial nº 2.000, de 12/07/2002. Exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.	Destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria.
Ensino Médio	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Avaliação do Ensino Médio. Foi instituído pela Portaria MEC nº 438, de 28/05/1998;	É utilizada pelo governo federal para avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, para certificação de conclusão do Ensino Médio e para o ingresso nas universidades (públicas federais e privadas, via ProUni)
Ensino Superior	Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES)	Foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14/04/2004. É formado por três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes;	Traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País.
	Exame Nacional De Desempenho Dos Estudantes (ENADE)	De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, integra o SINAES e se constitui na avaliação de desempenho dos/as estudantes dos cursos de graduação	Aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

* ANEB, ANRESC e ANA, em conjunto, constituem o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que é o Principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica. Foi criado pela Portaria nº 1.795, de 27/12/1994 e modificado pela Portaria nº 931, de 21/03/2005.

Fonte: dados do Inep

=====

Podemos perceber, a partir da leitura dos dados encontrados na tabela acima, a realização de um número considerável de avaliações externas e em larga escala em nosso país, em diferentes etapas de ensino. Neste sentido, cabe destacar que tais avaliações desconsideram o contexto social em que os resultados são obtidos. Preocupam-se com o desempenho escolar, não necessariamente com os processos de aprendizagem. A principal justificativa para a sua utilização como ferramenta de análise é alcançar uma pressuposta “qualidade universal” de ensino, a partir de critérios como eficiência e seletividade. Estão diretamente atreladas à ideia de um currículo mínimo, pretensamente universal. Com elas, ganham força as políticas centradas em ações que incentivam a terceirização da administração do sistema público, as parcerias público-privado, os sistemas de apostilamento e outras.

Vale lembrar a experiência dessas políticas nos EUA, nas palavras de Ravitch (2011), secretária-adjunta de educação e conselheira do secretário de educação da administração George Bush, em 2001 e a principal responsável pelo programa estadunidense *No Child Left Behind* (NCLB)^{ix}, programa que prometia reformar a educação dos EUA.

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. São úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes e os alunos não vão aprender. Vão só aprender a fazer essas avaliações. (RAVITCH, 2011, p. 92).

Para Silva e Silva (2014), os resultados deste programa são bastante questionáveis. É possível afirmar que, naquele país, a lei *No Child Left Behind* falhou em seus objetivos, em função da dependência nos testes padronizados e das sanções para as escolas. Muitas delas tiveram seu trabalho pedagógico restrito a programas de preparação para testes.

A avaliação, nesta perspectiva, se torna uma ferramenta importante para a efetivação de um processo de prestação de contas à sociedade civil, nomeado *accountability* ou responsabilização (HYPÓLITO, 2010). Carvalho e Macedo (2010) afirmam que a responsabilização se refere às avaliações em larga escala, instituídas legalmente pelo poder público, com datas previamente determinadas, em âmbito nacional e estadual, elaboradas externamente às unidades escolares, para os sistemas de ensino. Os resultados são sistematizados e publicados e subsidiam políticas públicas e intervenções pedagógicas.

Neste contexto, Hypólito (Idem) pondera que as ações do Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades

docentes, objetivando torná-las adequadas a tais empreendimentos educativos, a partir da introdução cada vez mais abrangente da lógica do mercado no interior das escolas e através de intervenções pedagógicas providenciadas pela parceria público-privado, terceirização de serviços e outras formas. Afonso (2010) amplia a discussão sobre o conceito de *accountability*, argumentando que o vocábulo apresenta certa instabilidade semântica porque corresponde a significados e amplitude plurais, uma vez que “remete para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e atores também diversificados” (AFONSO, 2010, p. 149), parecendo ser um conceito em expansão cujas interpretações nem sempre convergem. Além disso, certas formas de responsabilização se transformaram em um fetiche (AFONSO, 2012).

Supõe-se que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização são capazes de satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente interessados em resolver os problemas de qualidade da educação pública. Porém, reduz-se o significado deste vocábulo a uma forma tecnocrata e gerencialista de prestação de contas, que dá ênfase a formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Os processos de responsabilização ou de prestações de contas passam a ser mais importantes do que os processos pedagógicos.

Pensando nas políticas de avaliação de cunho neoliberal, Sousa (2001, p. 88) argumenta:

A questão central nesta proposta não é buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. (SOUSA, 2001, p. 88).

Neste sentido, podemos dizer que aquilo que Ball (2010) nomeou de *performatividade*^x tem sido a grande responsável em criar novas identidades docentes, dentro deste contexto de responsabilização, competição e qualidade. O que parece estar em construção, no momento, com as demandas globais e locais, bem como a partir das políticas que vão sendo instauradas é uma determinada identidade docente, ainda anunciada, mas não concluída. Cabe identificar quais são as estratégias eficazes para forjar uma identidade docente capaz de atender a essas demandas. Além disso, compreender o tipo de construção cultural e identitária que é colocado em questão quando os/as professores/as passam a ser valorizados/as por sua produtividade.

Ainda buscando pistas no documento “Pátria Educadora”, encontramos algumas pistas importantes sobre esse movimento. Em relação aos professores, o documento em questão argumenta que estes são oriundos dos/as alunos/as “mais fracos” do ensino médio que encontraram maior facilidade de ingresso nas faculdades de pedagogia (especialmente as privadas). Desqualifica a formação desse profissional, uma vez que considera que as faculdades de pedagogia e as licenciaturas, mesmo das universidades federais, estão longe de oferecer um ensino compatível com que o documento propõe – embora considere que alguns elementos em sua formação são ao menos aceitáveis. Determina que, além da inauguração de Centros de Formação de Diretores e Centros de Qualificação Avançada (para professores), os professores receberão adicional ao salário depois de serem avaliados a partir do cumprimento de metas de desempenho estipuladas pelas diretrizes de carreira nacional de professor (BRASIL, 2015).

Argumentação semelhante ao que traz o estudo do Banco Mundial, na sua conclusão:

Todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região. Baixos padrões para o ingresso no magistério; candidatos de baixa qualidade; salários, promoções e permanência no emprego desvinculada do desempenho; e frágil liderança escolar têm produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação. A migração para um novo equilíbrio será difícil e exigirá o recrutamento, a preparação e a motivação de um novo tipo de professor. (BRUNS; LUQUE, 2104, p. 50).

O caminho discursivo assumido pelo documento “Pátria Educadora”, em perfeita sintonia com o texto do Banco Mundial, nos leva a um ponto delicado: a baixa qualidade da educação está diretamente ligada à baixa qualidade dos profissionais de sala de aula. Em outras palavras, uma vez que a qualidade é medida pelos resultados nos exames e pelos indicadores utilizados, é necessário que sejam adequados aos novos paradigmas de uma profissão que deve ter como principais funções desenvolver metodologias, incorporar determinações curriculares e ensinar estudantes para que tenham bons resultados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto tem sido fértil, no sentido de trazer ao debate educacional temas como o currículo, a avaliação e a formação docente. No entanto, é possível perceber movimentos que aparentemente não estão articulados, conectam-se a partir de concepções, elementos ideológicos e demandas comuns. Em outras palavras, há pressões de mesma origem sobre as conformações que hoje estão em curso no campo da educação. As pressões exercidas sobre as políticas, os sistemas educacionais e o cotidiano das escolas, atualmente, não configuram um movimento de fato articulado, mas se inserem nas mesmas lógicas. Por sua vez, tanto as concepções de currículo, de avaliação quando as determinações sobre construção da docência são elementos importantes para compreendermos quais são as subjetividades que se pretende construir a partir dessas mesmas transformações.

O discurso oficial vale-se de argumentos como qualidade e eficiência, tidos como absolutos e inquestionáveis. A partir daí reduz o currículo, a avaliação e a formação docente a mecanismos de controle voltados para verificar o desempenho dos/as estudantes nas avaliações em larga escala, esvaziando esses números de sua dimensão política ou reduzindo o fenômeno aos números, ao quantificável, ao mensurável. O Estado, regulador e gerenciador, lança mão de políticas de responsabilização forte^{xi}, que favorecem uma preocupação exacerbada em preparar os/as estudantes para as provas estandardizadas. Ocasiona, assim, um estreitamento do currículo escolar, uma vez que as avaliações em larga escala privilegiam objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática (SOUSA; BONAMINO, 2012). A centralidade das políticas nos exames e mensurações resume os sistemas, as escolas e as salas de aula aos resultados que apresentam. Tais políticas, no entanto, equivocadamente ampliam a abrangência dessas avaliações, englobando outros níveis, para os quais não deveriam ser utilizadas (institucional e aprendizagem), uma vez que “explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade com o seu dia-a-dia” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 66). Assim, essas mesmas políticas de responsabilização acabam por direcionar a prática pedagógica, principalmente em um contexto de divulgação de *rankings* e de bonificação salarial atrelado ao desempenho obtido nos exames.

Como desdobramento perverso, tais avaliações acentuam as desigualdades entre crianças e seus processos de aprendizagem, entre docentes e entre instituições, uma vez que recaem sobre os sujeitos o resultado e o efeito da classificação que elas produzem.

Em um mundo marcado por uma concentração cada vez mais acentuada das riquezas e do poder, assim como pela expansão de um modelo de produção e de sociedade pautada no individualismo e na exploração acentuada do trabalho, estabelecer padrões de comparação entre sistemas e indivíduos pode ser uma forma eficiente de ratificar a ideia das desigualdades como condição natural. Ainda mais quando essas mesmas categorizações partem de princípios de universalidade e neutralidade do conhecimento. Não por acaso, OCDE e Banco Mundial são exemplos de entidades que se empenham em realizar aferições, classificações, medições de sistemas de educação, como forma de comparar os países e os sujeitos a partir de categorias e valores interessantes ao mercado.

Por sua vez, países inseridos nesse contexto de maneira periférica, pressionados a apresentar resultados, buscam realizar mudanças em seus sistemas de educação com o intuito de melhorar suas posições nas classificações internacionais. É o caso de países como Chile, México e Brasil.

Por aqui, assumimos a avaliação como centralidade das transformações. Seguimos linha semelhante ao que descreveu Diane Ravitch, nos EUA dos anos 1990, fazendo das políticas de avaliação externa e em larga escala a mola mestra das políticas de educação. Ao longo dos últimos vinte anos, foram criados vários exames, indicadores, estratégias de aferição e metodologias de classificação. Em todos os níveis (fundamental, médio e superior) e esferas (municipal, estadual e federal), a educação passou e tem passado por toda a sorte de avaliações. Estudantes passaram a enfrentar exames externos todos os anos, professores se veem na expectativa de exame específico para o magistério, assim como diretores de escola foram discursivamente transformados em gestores, dentro de uma gramática neoliberal, sendo submetidos a avaliações constantes.

Identificados quantitativamente os problemas, o próximo passo chegou ao currículo, entendido como um apanhado de conteúdos a serem ensinados e de uma maneira “eficiente”. O currículo como manual e seleção de conhecimentos, por sua vez, objetificados e externos aos sujeitos, ratificam uma concepção de educação sem sujeitos. Uma educação de indivíduos e para indivíduos, classificados, ranqueados e responsabilizados individualmente.

A demanda pela produção de subjetividades dentro deste projeto tensiona o ofício e a formação docente, uma vez que são esses profissionais os responsáveis pela ponta do processo – são os que preparam os estudantes para os exames. Reflexividade sobre o lugar da docência e sobre transformações sociais, por exemplo, não são necessárias. Ao invés disso, o importante agora é o profissional que saiba traduzir o currículo, que saiba ser criativo e ter boas soluções para cumpri-lo, ao mesmo em tempo que consegue fazer com que seus estudantes tenham bons resultados nos exames. Docência vista como execução, desprovida da necessidade de reflexão mais aprofundada. Para este currículo e esta avaliação, a formação se resume ao treinamento.

Há algo, contudo, aparentemente contraditório neste movimento de regulação que envolve tanto o campo da avaliação quanto do currículo e do trabalho docente: o caráter centralizador e nada democrático. Apesar do discurso democratizante de ampliação das oportunidades e do acesso, a avaliação é externa e padronizada, o currículo se apresenta de forma impositiva e padronizadora, assim como as transformações que vão se impondo ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. in: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma conceitualização de alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 35, v.2, p. 37-55, mai./ago. 2010.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, mai./ago. 2010.

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

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF, 1969.

_____. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília, DF, 2010.

_____. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Diário Oficial da união. Brasília, DF, 2005.

_____. Secretaria de assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE). **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional** – Versão Preliminar, Brasília, DF, 2015.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes – Como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e no Caribe**. Grupo Banco Mundial: Washington D. C., 2014.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.21, n. 46, p. 253-270, mai./ago. 2010.



FERNANDES, Claudia. Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo. **Revista Criança**, Brasília, n. 41, p. 9-11, nov. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos *et. al.*. 4.ed. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1237-1354, out./dez. 2010.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 3 vols. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

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

SILVA, Christina Marília Teixeira da; SILVA, Angela Carrancho da. O uso das avaliações em larga escala no Brasil: um modelo de ranqueamento. In: PIMENTA, M. A. de A.; PIMENTA, S. de A. **Avaliação em perspectiva da concepção à ação**. Campinas: Editora Alínea, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e Políticas Educacionais: Iniciativas em Curso no Brasil. In: **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. HIDALGO, A. M. & SILVA, I. L. F. Londrina: Ed. UEL, 2001.

**Artigo recebido em 25/10/2015.
Aceito para publicação em 12/12/2015.**

ⁱ Grifos nossos.

ⁱⁱ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep). O Instituto divulgou os dados como justificativa para a não realização do exame, em 2015, por conta do corte de gastos realizado pelo governo federal. Matéria disponível no sítio: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/cancelamento-da-avaliacao-nacional-da-alfabetizacao-divide-educadores.849431174530a782124b4e764265f993mcfhRCRD.html>>, acessado em 26/09/2015, às 22:30h.

ⁱⁱⁱ De acordo com o documento intitulado *IDEB – Resultados e metas* (BRASIL, 2012b), 24% dos municípios brasileiros ficaram abaixo da meta estipulada para 2009. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 08/08/2014, às 19:30h.

^{iv} Está em tramitação no Congresso Federal o Substitutivo ao Projeto de Lei nº 6.114, de 2009, que institui o Exame Nacional da Educação Básica (ENAMEB). Segundo Luiz Carlos de Freitas, em seu blog intitulado: “Avaliação Educacional”, a Prova Nacional Docente será substituída pela ENAMEB. Nesta proposta, todos os professores em exercício, da educação infantil ao ensino médio, farão exames a cada dois anos de forma alternada em três grupos. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/27/vem-ai-o-enameb-dos-professores/>>. Acesso em 08/10/2015, às 19:10h.

^v Grifos nossos.

^{vi} Vide título do documento: “Pátria Educadora – Qualificação do Ensino Básico”. Uma leitura minimamente atenta permite perceber a predominância do termo “ensino”. Convocado ao Senado Federal para Audiência Pública, em 25/06/2015, Roberto Mangabeira Unger disse que “educação” e “ensino” são a mesma coisa e que a utilização deste ou daquele termo seria uma questão de modismo ou do que se coloca como politicamente correto.

^{vii} “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”. O dossiê constrói um quadro dos profissionais do magistério na região, tendo como eixo os resultados dos estudantes desses países nas avaliações promovidas pela OCDE e diagnósticos de Banco Mundial.

^{viii} Conferir Bruns e Luque (2014), p. 60.

^{ix} Traduzido como Nenhuma criança deixada para trás. Para maiores informações, ver Ravitch (2011).

^x Dois conceitos trabalhados por Ball (2010) nos ajudam a entender os efeitos que as políticas de responsabilização docente têm sobre os cotidianos das escolas: *performatividade* e *performance*. A “*performatividade* é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (RAVITCH, 2011, p. 38), e as “*performances* – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção” (Idem).

^{xi} Contemplam sanções ou recompensas dos resultados de alunos e escolas (SOUSA; BONAMINO, 2012).