
EMPRESÁRIOS E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL: ENSAIO SOBRE A ATUAÇÃO DE NOVOS INTELLECTUAIS COLETIVOS**EMPRESARIOS E RENDICIÓN DE CUENTAS EN LA EDUCACIÓN: ENSAYO SOBRE LA ACCIÓN DEL NUEVOS INTELLECTUALES COLECTIVOS****BUSINESSMEN AND EDUCATIONAL ACCOUNTABILITY: ESSAY ABOUT THE ACTION OF NEW COLLECTIVE INTELLECTUAL**Leonardo Docena Pina¹

Resumo: O texto analisa formulações sobre responsabilização educacional das organizações empresariais “Parceiros da Educação” e “Fundação Itaú Social”. Além de discutir os limites das políticas de responsabilização defendidas por esses aparelhos privados de hegemonia da classe burguesa, o artigo reafirma que o empresariado vem atuando estrategicamente no campo educacional: construindo, organizando e difundindo os princípios da privatização, meritocracia e responsabilização como orientadores da política educacional.

Palavras-chave: empresários; educação; responsabilização; accountability.

Resumen: El texto examina las formulaciones sobre la rendición de cuentas en la educación de las organizaciones empresariales “Parceiros da Educação” y “Fundação Itaú Social”. El artículo presenta los límites de las políticas de rendición de cuentas promovidas por estos aparatos privados de hegemonía de la clase burguesa. Además, el texto reafirma que la clase empresarial ha estado actuando de manera estratégica en la educación, con la construcción, organización y difusión de los principios de la privatización, la meritocracia y la rendición de cuentas como referencia a la política educativa.

Palabras clave: empresarios; educación; rendición de cuentas.

Abstract: The text examines formulations about educational accountability of business organizations “Parceiros da Educação” and “Fundação Itaú Social”. The article presents the limits of accountability policies advocated by these private devices of the hegemony of the bourgeois class. Besides, the text reaffirms that business class has been acting strategically at education, building, organizing and disseminating principles of privatization, meritocracy and accountability as reference to education policy.

Keywords: businessmen; education; accountability;

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor externo e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente” (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Este texto aborda a atuação do empresariado na educação escolar para discutir as formulações sobre responsabilização educacional de duas organizações empresariais: *Parceiros da Educação* e *Fundação Itaú Social*. Ambas se fundamentam na racionalidade econômica para defender que a melhoria da qualidade da educação escolar pública no Brasil demanda a criação de políticas de responsabilização dos professores

pelo desempenho dos estudantes. Perda de estabilidade, sanções e premiações vinculadas ao aproveitamento dos alunos nas avaliações externas são alguns dos elementos defendidos por essas organizações. Será que os programas de responsabilização indicados pela Fundação Itaú Social e pelos Parceiros da Educação podem contribuir para a melhoria da educação escolar em nosso país? Até que ponto responsabilização e meritocracia no trabalho docente podem mesmo beneficiar o desempenho dos alunos? Para refletir sobre essas questões, este texto se divide em duas partes, além desta introdução. Inicialmente, apresento as formulações de organizações empresariais sobre responsabilização educacional, indicando seus limites. Por fim, apresento algumas considerações finais. Assim, pretende-se discutir os limites das políticas de responsabilização e evidenciar a atuação estratégica da classe burguesa na construção de uma nova vontade coletiva no campo da política educacional.

A responsabilização educacional no projeto educativo empresarial

A consolidação da ideologia da responsabilidade social como referência para a atuação estratégica da classe burguesa nas questões sociais permitiu que o empresariado brasileiro aprimorasse suas ações no campo da educação escolar (MARTINS, 2009). Por meio de seus intelectuais, individuais e coletivos, a classe empresarial não só formulou seu projeto de educação rumo à consolidação de um novo padrão de sociabilidade como, também, vem desenvolvendo ações para implementar seu projeto educativo na aparelhagem estatal.

Um dos elementos que compõe o projeto de educação escolar da burguesia brasileira é a defesa pela responsabilização². Esse tipo de política na educação remonta ao programa “*No Child Left Behind – NCLB*” (Nenhuma criança deixada para trás), que orientou a “reforma” do sistema escolar americano a partir dos anos 2000. Segundo Ravicht (2011), esse programa incluía sete elementos centrais:

1. Todos os Estados deveriam escolher seus próprios testes, adotar três níveis de performance (como base, proficiente e avançado) e decidir, por si mesmo, como definir “proficiência”.
2. Todas as escolas públicas recebendo fundos federais deveriam testar todos os estudantes da terceira à oitava série anualmente e uma vez no Ensino Médio em matéria de leitura e matemática, separando seus escores por raça, etnicidade, *status* econômico, dificuldade de aprendizagem e domínio limitado da língua inglesa.
3. Todos os Estados deveriam estabelecer linhas de tempo demonstrando como 100% dos seus estudantes atingiriam proficiência em leitura e matemática até 2013-2014.
4. Todas as escolas e distritos escolares deveriam realizar “progressos anuais adequados” (AYP) para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência até 2013-2014.
5. Qualquer escola que não fizesse um processo adequado para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência seria considerada “escola necessitando de melhorias”. Nesse caso, enfrentaria sanções cada vez mais onerosas. No primeiro ano de fracasso em atender o AYP, a escola seria notificada. No segundo ano, seria exigido que oferecesse, a todos os seus estudantes, o direito de transferência para uma escola bem-sucedida, com o transporte pago pelos fundos federais do distrito. No

terceiro ano, a escola deveria oferecer tutoria gratuita para estudantes de baixa renda, paga pelos fundos federais do distrito. No quarto ano, a escola teria que passar por uma “ação corretiva”, que poderia significar mudanças curriculares, mudanças de profissionais ou um ano de dia escolar mais longo. Se uma escola falhasse em atender seus objetivos para qualquer subgrupo por cinco anos consecutivos, seria exigido que ela se “reestruturasse”.

6. As escolas que tivessem que se reestruturar tinham cinco opções: converter-se a uma escola autônoma, substituir o diretor e a equipe de profissionais, abdicar do controle para um administrador privado, ceder o controle da escola para o aparelho de Estado ou qualquer outra grande reestruturação da governança escolar.

7. O NCLB requeria que todos os Estados participassem da Avaliação Nacional de Progresso Educacional, que iria, daí em diante, testar a leitura e a matemática nas quartas e oitavas séries em cada Estado a cada dois anos.

Tomando como base os elementos centrais da NCLB, duas importantes organizações empresariais – Fundação Itaú Social e Parceiros da Educação – se alinham ao defender que a responsabilização educacional é necessária para reverter a situação da Educação Básica no Brasil.

A Fundação Itaú Social (FIS)³ considera que o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas demonstra que as escolas brasileiras estão longe dos padrões mínimos exigidos pelos indicadores internacionais de aprendizagem. Para essa fundação, o problema da educação em nosso país decorre de falta de eficiência na administração dos sistemas escolares e da ineficácia dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o baixo desempenho dos alunos, evidenciado pelos testes educacionais (nacionais e internacionais), se relaciona ao trabalho inadequado desenvolvido nas escolas, razão pela qual a FIS propõe a alteração do modelo de gestão da educação pública.

Apoiando-se na “Reforma de Nova Iorque”, a Fundação defende um sistema de avaliação no qual devem constar sanções e incentivos baseados nos resultados de aprendizado, já que, na sua visão, o sucesso da “Reforma de Nova Iorque” estaria atrelado a esse elemento. Destaca-se que, no caso de Nova Iorque, além “[...] de demitir diretores cujas escolas não apresentam progresso, a secretaria pode demitir uma equipe escolar inteira e reabrir o prédio escolar com um novo nome e um novo quadro de profissionais” (ITAÚ SOCIAL, 2012, p. 44). Na visão da FIS, essa possibilidade é positiva por considerar que a ameaça de fechamento pode, em muitos casos, ser um “incentivo” para equipes escolares se reorganizarem e conseguirem “dar a volta por cima”. Daí a proposta de implementar mecanismos de responsabilização:

Em Nova Iork, a autonomia e o sistema de avaliação só deram resultado porque puderam contar com um sistema de incentivos e sanções, em que gestores precisam sair de uma zona de conforto muito parecida com a criada pela estabilidade de emprego de um diretor ou professor concursado. Vários Estados já iniciaram o processo de implantação de incentivos financeiros por mérito, como Minas Gerais e São Paulo, onde há o pagamento de bônus anual a escolas que apresentam progresso no aprendizado de seus alunos. Contudo, tanto redes estaduais quanto municipais precisariam também encontrar estratégias políticas e flexibilidades legais para introduzir sanções a diretores, professores, supervisores de escolas que não conseguem reverter o

fracasso escolar. Faltam, muitas vezes, mecanismos de responsabilização do diretor pelos resultados de aprendizado (ITAÚ SOCIAL, 2012, p. 45).

Na mesma linha de defesa se encontram as formulações do organismo Parceiros da Educação⁴. A exemplo do que ocorre com a Fundação Itaú Social, os Parceiros da Educação entendem que a educação escolar no Brasil apresenta resultados problemáticos em comparação a outros países. Afirmam que, em pleno século 21, oferecemos um dos piores sistemas de ensino do mundo às crianças. A resolução desse problema rumo ao aumento do desempenho dos alunos na educação escolar passaria pela adoção de uma nova forma de gestão, capaz de garantir um investimento mais eficiente, medido em termos de resultados apurados (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, [2010?]).

Assim como a FIS, os Parceiros da Educação defendem uma carreira meritocrática, supostamente capaz de “estimular” os professores a trabalhar em prol do aumento do desempenho dos alunos:

Educar depende, em altíssimo grau, do comprometimento, da competência e da dedicação dos recursos humanos envolvidos. O principal desses recursos humanos é o professor. O professor tem que dominar o conteúdo que ensina, estar habilitado a conduzir atividades em sala de aula para que os alunos aprendam, precisa ser selecionado de acordo com a sua competência e, ainda, ser estimulado a um contínuo aperfeiçoamento para progredir em uma carreira meritocrática (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, [2010?], p. 5).

De acordo com essa organização, a proposta de reformular a carreira docente, focalizando a meritocracia, envolve, dentre outros elementos, rever a estabilidade e a progressão por tempo de serviço, uma vez que, no seu entendimento, “[...] a carreira existente dos professores concursados, que assegura estabilidade empregatícia e desfavorece a meritocracia, tem se mostrado uma enorme barreira para a melhoria da qualidade do corpo docente” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, [2010?], p. 5).

Em linhas gerais, a defesa dos Parceiros da Educação sintetiza-se no entendimento de que a forma como se configura a carreira docente no Brasil é problemática porque não “estimula” adequadamente o aumento do desempenho dos alunos. Estabilidade, dificuldade para demitir aqueles que não se enquadram no perfil desejado e, ainda, falta de punições diante do absentismo, são, para o organismo, alguns dos elementos a serem revistos. Assim, afirmam os Parceiros da Educação ([2010?], p. 5):

A atual carreira docente apresenta equívocos lamentáveis que, ademais, são politicamente difíceis de serem sanados. A estabilidade de cátedra torna impossível demitir professores menos qualificados. O progresso na carreira não pode ser apenas por tempo de atuação na área pública e por cursos realizados, uma vez que nem um e nem outro estão estatisticamente associados ao desempenho. Em vez disso, os professores precisam ser avaliados periodicamente, e o cumulativo de tais avaliações deve ter um peso significativo nas promoções. Um problema sério em muitos lugares é a impunidade diante do absentismo. Em outros, o excesso de rotatividade dos professores e gestores dificulta qualquer plano de melhoria do ensino. A carreira deve ser estruturada com critérios precisos e eficazes quanto ao desempenho e aperfeiçoamento profissional.

A organização empresarial defende que as contratações devem ocorrer via CLT, portanto, sem garantia de estabilidade, fazendo com que, ao cabo de algumas décadas, o sistema atual seja totalmente substituído. Não obstante, defende que a seleção dos novos docentes deve ser mais rígida e com salário

mais atraente, podendo variar de acordo com a disciplina. Contudo, sob influência da meritocracia e da responsabilização, os salários devem estar articulados às avaliações frequentes dos docentes, de modo que sejam:

[...] baseados em uma parte fixa e outra variável, *dependendo do desempenho (medido pelo aproveitamento escolar dos seus alunos)*. Igualmente, as promoções *seriam respaldadas pelo desempenho* em sala de aula e baseadas em claros padrões de excelência conhecidos sobre o que significa ser um “bom” versus um “excelente” professor (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, [2010?], p. 6, grifos do autor).

Assim, não só o bônus salarial pelo bom desempenho (medido pelo aproveitamento dos alunos nas avaliações em larga escala), mas, também, a perda do emprego pela incapacidade de atingir os padrões exigidos, são elementos que integram a proposta de “reforma” educacional dos Parceiros da Educação. Segundo a organização, essas modificações devem acompanhar a criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional, responsável por estabelecer “[...] mecanismos de responsabilização pelo não cumprimento de metas e programas, por meio da instituição de um regime de colaboração juridicamente constituído entre os entes federativos” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 55).

Portanto, ao abordar as propostas dos Parceiros da Educação e da Fundação Itaú Social, constata-se que esses aparelhos privados de hegemonia situam as políticas de responsabilização como estratégia para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Sustentando-se em princípios da gestão empresarial, ambas defendem a adoção de incentivos e sanções por desempenho, a ser medido pelo aproveitamento dos alunos nas avaliações externas. Porém, no que pese a defesa do empresariado pelas políticas de responsabilização por resultados, é importante ressaltar que o debate sobre o tema não é consensual. São inúmeras as críticas direcionadas a esse tipo de política na educação.

Um primeiro argumento sustenta-se no fato de que os testes perdem confiabilidade quando submetidos a um processo de responsabilização, ou melhor, quando são usados com consequências diretas de forte impacto sobre os profissionais ou instituições, contribuindo, inclusive, para que os efeitos negativos inesperados ultrapassem, frequentemente, os efeitos positivos esperados (FERRÃO, 2012).

A intensa pressão gerada pelas demandas da responsabilização leva educadores, diretores, instituições e/ou redes de ensino a aumentarem os resultados educacionais através de estratégias que nada têm a ver com melhor aprendizagem (RAVITCH, 2011; GUIBOND et al., 2012). Uma das estratégias consiste em reduzir o processo pedagógico à “preparação do aluno para o teste” na tentativa de alcançar as metas previamente estabelecidas. Além disso, as políticas de responsabilização reduzem o espaço-tempo de outras disciplinas, diminuindo a possibilidade de se ensinar e aprender qualquer coisa que não seja leitura ou matemática. Na NCLB, por exemplo, tomada como referência pelo empresariado, outros conteúdos, “[...] incluindo história, ciências, artes, geografia e até o recreio foram reduzidos em muitas escolas”⁵ (RAVITCH, 2011, p. 128). Guisbond e colaboradores (2012) nos mostram que o estreitamento do currículo é ainda mais forte nas escolas que atendem comunidades mais pobres.

Relatos de trapagens, corrupções e fraudes também são comuns (RAVITCH, 2011) e correspondem a um resultado previsível e inevitável da pressão imposta por esse tipo de política de altas consequências que vincula avaliação do professor ao desempenho dos alunos: “Essas histórias de

corrupção e fraudes na era da NCLB são tão comuns que não podem ser creditadas a uns poucos indivíduos. Antes, são um resultado previsível e inevitável da pressão para alcançar as metas dos resultados nos testes” (GUISBOND et al., 2012, p. 412).

Segundo Ravitch (2011), avaliar professores pelo desempenho dos alunos e, ainda, utilizar avaliações em larga escala para demitir ou ameaçar os professores, difunde a cultura do medo na escola, contribuindo para o desenvolvimento de doenças relacionadas a ambientes de trabalho hostis. Vale ressaltar, ainda, que a estabilidade do professor, elemento duramente atacado pelas organizações empresariais, não é uma garantia de emprego para toda a vida, mas uma proteção contra ser demitido por todos os tipos de razões dúbias e, inclusive, não meritocráticas, tais como: por ser negro ou por sua religião, por ser homossexual, por sua opção política ou, simplesmente, para que sejam empregadas pessoas indicadas pelos gestores superiores (RAVITCH, 2011).

Outro problema das políticas de responsabilização defendidas pela FIS e Parceiros da Educação é o fato de que os gestores municipais e/ou estaduais transferem as “cobranças” para professores e diretores das escolas, mesmo que não sejam oferecidas as condições materiais adequadas para o trabalho pedagógico (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2011; XIMENES, 2012). Uma evidência de que a responsabilização pode se concentrar nas escolas e professores é apresentada no estudo de Augusto (2012). Ao analisar as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais, entre os anos de 2003 a 2010, a autora constata um paradoxo:

Por um lado, uma política de resultados, como a prevista em Minas Gerais, que deposita sobre os ombros dos professores a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da atuação pedagógica do professor. Por outro, um governo que está muito distante de reconhecer a importância do magistério e de promover condições mais dignas de trabalho. O governo do Estado não cumpre a Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica (AUGUSTO, 2012, p. 704).

Além do mais, a tentativa de culpar professores e diretores pelo baixo desempenho dos alunos encontra-se fundamentada em uma estratégia ideológica que retira a importância dos fatores extraescolares no desempenho dos alunos, ao mesmo tempo em que atribui todo o peso do fracasso escolar aos elementos internos à escola. Trata-se de um recurso ideológico para legitimar o entendimento de que a escola pode fazer toda a diferença na vida do aluno, independente dos fatores extraescolares, como a condição socioeconômica do estudante, por exemplo. Nesse debate, conforme alerta Karp (2012, p. 441), “[...] dizer que ‘pobreza não é desculpa’ tornou-se uma desculpa para ignorar a pobreza”. Segundo o autor, os planos de “reforma” empresarial apresentados atualmente nada fazem para reduzir ou dissipar as altas concentrações de pobreza que continuam sendo o problema central da educação urbana. Ao invés disso, conclui o autor, são propostas “reformas” que aumentam a instabilidade, especialmente em comunidades mais vulneráveis, criando novos danos colaterais para alunos, professores, escolas e famílias.

É preciso atentar-se para o fato de que as políticas de responsabilização propostas pelas organizações empresariais analisadas desconsideram que a média do desempenho cognitivo dos alunos de uma dada escola não pode ser tomada como uma medida de sua qualidade, sobretudo porque as escolas

possuem alunos com perfis socioeconômicos diferentes. Ou seja, parte da diferença nas notas dos estudantes não reflete diferenças na qualidade das escolas, mas, sim, no *background* familiar médio dos alunos que as frequentam (MENEZES FILHO, 2011). Portanto, a utilização das avaliações externas para fins de responsabilização dos professores e diretores se torna ainda mais problemática quando os *rankings* não consideram as condições socioeconômicas dos alunos, pois, neste caso, “[...] diretores e professores estariam sendo recompensados (ou ‘punidos’) pelo tipo de aluno que servem” (FRANCO; MENEZES FILHO, 2012, p. 255).

Conforme explica Freitas (2007), ensinar aos alunos que vivem em condições precárias de vida implica gastar muito mais com educação, pois esses educandos exigem estratégias pedagógicas mais caras, já que mais personalizadas. Para tanto, não poderíamos ter o número de alunos elevado em sala de aula, o que demandaria mais escolas, nem poderíamos tratar diferenciadamente a pobreza, do ponto de vista metodológico, deixando-a em trilhas secundárias que a remetem ao nada (FREITAS, 2007).

Embora seja problemático vincular os resultados dos alunos nas avaliações de larga escala ao desempenho dos professores e diretores das escolas, essa é a tendência defendida pelas organizações Parceiros da Educação e Fundação Itaú Social. Adotar o desempenho dos alunos em testes padronizados como critério central para avaliar o trabalho dos professores e diretores simplifica o processo pedagógico, desconsiderando os diferentes fatores que influenciam o resultado dos alunos nestes testes (CASSETARI, 2008; RAVITCH, 2011). Até mesmo os especialistas em testagem alertam que os escores das avaliações devem ser usados apenas para o propósito para o qual foram projetados, ou seja, um teste de leitura da quinta série mensura habilidades de leitura da quinta série “[...] e não pode confiavelmente servir como uma mensuração da habilidade da professora” (RAVITCH, 2011, p.175). Ainda assim, a responsabilização dos docentes por desempenho dos alunos, modelo implementado na NCLB, vem sendo defendida como forma de melhorar a Educação Básica no Brasil, mesmo que isso signifique concentrar no professor, no diretor e na escola, toda a responsabilidade pelo aproveitamento do aluno, deixando de lado outros fatores, a exemplo do que ocorre com o sistema americano:

Um problema com a responsabilização baseada em testes, conforme atualmente definida e utilizada, é que ela remove toda a responsabilidade dos estudantes e de suas famílias pela performance acadêmica dos estudantes. O NCLB negligencia o reconhecimento de que os estudantes compartilham da responsabilidade de sua performance acadêmica e que eles não são meros recipientes passivos da influência de seus professores. Em nenhuma parte do esquema de responsabilização federal existem mensurações ou indicadores de diligências, esforço e motivação dos estudantes. Eles frequentam a escola regularmente? Eles fazem seus deveres de casa? Eles prestam atenção em aula? Eles estão motivados? Esses fatores afetam a performance de sua escola tanto ou mais que as habilidades dos seus professores. Da mesma forma, os autores da lei esqueceram que os pais são primariamente responsáveis pelos comportamentos e atitudes de seus filhos. São as famílias que garantem ou não que seus filhos compareçam regularmente à escola, que eles tenham boa saúde, que eles façam seus deveres de casa e que sejam encorajados a ler e aprender. Mas, aos olhos da lei, a responsabilidade da família desaparece. Alguma coisa está errada com isso. Alguma coisa está fundamentalmente errada com um sistema de responsabilização que desconsidera os muitos fatores que influenciam a performance dos estudantes em um teste anual – incluindo os próprios esforços dos estudantes – exceto pelo que os professores fazem na sala de aula por 45 minutos ou uma hora por dia (RAVITCH, 2011, p. 185-186).

Segundo Guisbond e colaboradores (2012), inúmeras pesquisas sobre o tema não apoiam vincular as avaliações dos professores aos resultados dos alunos nos testes, por vários motivos, dentre os quais podemos destacar: 1) o fator mais importante no desempenho dos estudantes não é o professor e sim características externas à escola, como o histórico do aluno e a família. 2) Os métodos com valor agregado para avaliar os professores, embora politicamente populares, não costumam ser confiáveis ou estáveis. Mesmo que ressaltem algumas diferenças de qualidade entre professores, não deixam de sofrer influência de vários fatores, inclusive dos controles estatísticos e das características das escolas e dos outros alunos, por exemplo. 3) Embora haja quem afirme que o desempenho dos alunos pode ser muito influenciado pelo fato de terem professores altamente eficientes por vários anos seguidos, a eficiência de um professor muda de ano a ano, além do que, o impacto de um professor eficiente parece diminuir com o tempo, de modo que os efeitos cumulativos de ter melhores professores por vários anos seguidos não são claros. 4) Nos Estados Unidos, recompensar os professores cujos alunos aumentam rendimento (método denominado “pagamento por mérito”) não se traduziu em melhora no desempenho dos estudantes.

Aliás, sobre os resultados obtidos pela NCLB, Ravitch (2011) e Guisbond e colaboradores (2012) nos deixam um alerta: se, por um lado, a “reforma” empreendida não resultou em significativas alterações no desempenho dos alunos, por outro lado, serviu para alimentar o crescimento de uma lucrativa “indústria” na educação, direcionando grande quantia de dinheiro público para empresas de testagem, tutoria, aulas particulares, dentre outros serviços que não têm o menor efeito positivo mensurável para os alunos. A NCLB criou um nicho de mercado que gerou lucros volumosos para empresas cujos serviços eram raramente monitorados, seja quanto à qualidade ou resultado para o desempenho dos alunos:

Os interesses dos adultos estavam bem representados no NCLB. A lei gerou grandes lucros para as empresas de tutoria e testagem, as quais se tornaram indústrias de porte considerável. As empresas que ofereciam tutoria, testes e materiais preparatórios para testes estavam ganhando bilhões de dólares anualmente dos governos federais, estaduais e municipais, mas as vantagens para os estudantes da nação não eram óbvias (RAVITCH, 2011, p. 121-122).

Portanto, não é de se estranhar que intelectuais individuais e coletivos ligados às empresas de testagem estejam produzindo estudos em defesa das “reformas” de mercado na educação, ainda que, para isso, precisem distorcer praticamente todos os aspectos desse assunto, como a confiabilidade das fórmulas de avaliação baseada em testes, as pesquisas sobre pagamento por mérito, as comparações de desempenho acadêmico dos alunos estadunidenses, o impacto da pobreza, sem falar dos argumentos sobre uma suposta relutância dos professores em considerar o progresso dos alunos para avaliar escolas e professores (KARP, 2012).

Embora a responsabilização dos docentes e diretores seja recomendada atualmente pelo empresariado como uma das ações mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações, não se pode perder de vista que a implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a

educação pública, orientada pelos fundamentos do gerencialismo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Vale o alerta de que os resultados dos alunos nas avaliações em larga escala não são *fim*, mas *meio* para quebrar a isonomia salarial e instituir novas formas de gestão de professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Considerações finais

Em virtude do que foi mencionado, podemos afirmar que os fundamentos defendidos pela Fundação Itaú Social e pelos Parceiros da Educação não são consensuais como aparentemente se apresentam nem têm a capacidade de promover as mudanças proclamadas. Contudo, a fim de fazer valer seus interesses de classe, o empresariado vem utilizando seus aparelhos privados de hegemonia não só para construir, mas, também, para difundir amplamente sua concepção de educação escolar pelo conjunto da sociedade, atuando como “persuasores permanentes” a fim de legitimar a consolidação de seu projeto na aparelhagem estatal. Tendo em vista o fato de que grande parte das formulações empresariais já está contemplada no PL 7420/06 (Lei de Responsabilização Educacional) e apensados, torna-se necessário ampliar a organização e resistência contra as teses da responsabilização, meritocracia e privatização da educação escolar pública em nosso país.

Referências:

- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 1, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009.
- AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.
- CASSETTARI, N. Pagamento por Performance na Educação Básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, *Anais...* Caxambu: ANPED, 2008, v. 1, p. 1-15.
- FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr./jun. 2012.
- FRANCO, A. M. P.; MENEZES FILHO, N. Uma análise de Rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 42, p. 263-283, 2012.
- FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.
- _____. Lei de responsabilidade educacional? *ComCiência*, Campinas, n. 132, out. 2011. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=71&id=889>>. Acesso em: 04 jan. 2013.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- GUISBOND, L. et al. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr./jun. 2012.
- ITAÚ SOCIAL. *A reforma educacional de Nova Iorque*: possibilidades para o Brasil. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.
- KARP, S. Desafiar a reforma empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 431-454, abr./jun. 2012.

MARTINS, A. S. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MENEZES FILHO, N. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. In: DUARTE, P. et al. (Orgs.). *O Brasil do século XXI*. São Paulo: Saraiva, 2011, v. 1, p. 231-256.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. *A transformação da qualidade da educação pública no Brasil*. São Paulo: Parceiros da Educação, [2010?]. Disponível em:

<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. *Propostas transformadoras para melhoria da qualidade do ensino básico*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/apresentacao_20101216.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. *Quem somos*. [Online]. São Paulo: Parceiros da Educação, [20--]. Disponível em: <<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/historia.php>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

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

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

XIMENES, S. B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012.

Notas:

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É integrante do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFJF. E-mail: leodocena@yahoo.com.br.

² Embora “responsabilização” seja, muitas vezes, tomada como sinônimo de “*accountability*”, é possível distinguir conceitualmente esses dois termos em conformidade com Afonso (2009). O autor explica que o conceito de *accountability* envolve três pilares: prestação de contas, responsabilização e avaliação. Ou seja, a responsabilização é apenas um dos pilares do *accountability* e se refere à imputação de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, mas, também, à assunção autônoma de responsabilidades pelos atos praticados, persuasão, reconhecimento informal do mérito, avocação de normas de códigos deontológicos, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, dentre outras (AFONSO, 2009).

³ Organismo criado em 2000, 56 anos após a fundação do Banco Itaú, para viabilizar as intervenções desse banco nas questões sociais. Segundo a fundação, só com iniciativas contínuas e de grande alcance público que se conquistará um novo padrão de educação no Brasil e é por isso que desenvolve metodologias e programas destinados a atingir políticas públicas, buscando universalizar sua “contribuição” e dar dimensão estratégica a sua atuação no campo educacional. Dados disponíveis em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

⁴ Criada em 2006, é uma Associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que promove e monitora parcerias entre empresas/empresários e escolas da rede pública, sobretudo no Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul. Na visão dos Parceiros da Educação, tal associação “[...] leva à educação pública a experiência e determinação dos empresários para complementar o contínuo desenvolvimento da educação pública brasileira em direção à eficiência e orientação por resultado, formando cidadãos mais qualificados para os desafios do nosso tempo e do futuro” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, [20--], p. 1).

⁵ Em alguns casos, a própria rede de ensino se encarrega de criar estratégias para tanto. No caso da Rede Pública Estadual de São Paulo, as Resoluções n. 81 de 16 de dezembro de 2011 e n. 2 de 18 de janeiro de 2013 retiraram o ensino de História, de Geografia e de Ciências dos 1º, 2º e 3º anos da Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recebido em: 02/2014

Publicado em: 12/2014.