

Avaliações externas na
EDUCAÇÃO BÁSICA
contextos, políticas e desafios



Conselho Editorial de Educação

José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marcos Cezar de Freitas
Marli André (*in memoriam*)
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Avaliações externas na educação básica : contextos, políticas e desafios
/ organização Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Micheli
Bordoli Amestoy. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez Editora, 2023.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5555-353-6

1. Aprendizagem 2. Avaliação educacional 3. BNCC - Base Nacional
Comum Curricular 4. Educação básica 5. Ensino - Qualidade 6. Gestão
educacional 7. Políticas públicas de educação 8. Práticas docentes I.
Tolentino-Neto, Luiz Caldeira Brant de. II. Amestoy, Micheli Bordoli.

22-138127

CDD-370.1110981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação básica : Avaliação 370.1110981

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto
Micheli Bordoli Amestoy (Organização)

Avaliações externas na **EDUCAÇÃO BÁSICA** contextos, políticas e desafios

São Paulo – SP

2023

 **CORTEZ**
EDITORA

AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTOS, POLÍTICAS E DESAFIOS
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto | Micheli Bordoli Amestoy (Organização)

Capa: de Sign Arte Visual

Preparação de originais: Ana Paula Luccisano

Revisão: Jaci Dantas

Márcia Nunes

Assistente editorial: Gabriela Orlando Zeppone

Diagramação: Linea Editora

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Direção editorial: Miriam Cortez

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem autorização expressa dos organizadores e do editor.

© 2023 by Organizadores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

R. Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo-SP

Tel.: +55 11 3864 0111

editorial@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – agosto de 2023

Dedicamos esta obra a todas e todos que,
diariamente, transformam cada sala de
aula em um espaço de respeito, valorização
do conhecimento e busca por justiça social.

Cidades são aldeias mortas, desafio *nonsense*
Competição em vão que ninguém vence
Pense num formigueiro, vai mal
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus

Passarinhos, Emicida, 2015.

Agradecimentos

Nosso reconhecimento a todas as pessoas que, das mais diversas formas, colaboraram e nos deram suporte para que este livro se materializasse. Familiares, amigos, colegas professores e, em especial, autores e editores que acreditaram na importância e na potência de uma publicação como esta.

Sumário

Prefácio	13
Fernando José de Almeida	

Apresentação	17
--------------------	----

CAPÍTULO 1

O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil	23
--	----

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

CAPÍTULO 2

Avaliação em larga escala e qualidade da educação: discussões advindas de uma política estadual	41
---	----

Luiz Fernando da Silva, Samara Celestino dos Santos,
Janine Dorneles Pereira e Andressa Aita Ivo

CAPÍTULO 3

Avaliações externas: gestão, docência, políticas de <i>accountability</i> e uso de dados	68
--	----

Rodrigo Rosistolato e Diana Cerdeira

CAPÍTULO 4

Gestão escolar em tempos de Ideb: do compromisso com a
qualidade à gestão baseada em resultados 94

Andréia Melanda Chirinéa e Bruno Vicente Lippe Pasquarelli

CAPÍTULO 5

Avaliação externa e *accountability* educacional: nos
bastidores de um debate contemporâneo..... 114

Marilda Pasqual Schneider e Elton Luiz Nardi

CAPÍTULO 6

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulação e
trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica
no Brasil..... 135

Célia Tanajura Machado, Lílíana Soares Ferreira e Ânthonny Scapin Eichner

CAPÍTULO 7

Governança em rede em torno do Movimento pela
Base Nacional Comum (MBNC) e efeitos em políticas
de currículo e de avaliação 158

Eliezer Alves Martins e Maira Ferreira

CAPÍTULO 8

Testes padronizados, estreitamento curricular e papel
docente: a escola e a mercantilização do ensino 186

Micheli Bordoli Amestoy

CAPÍTULO 9

As avaliações externas e em larga escala: desdobramentos e consequências não intencionais sobre o Ensino de Ciências..... 201

Paulo Sergio Garcia

CAPÍTULO 10

Avaliação das aprendizagens em Ciências: opiniões de professores do ensino secundário sobre os resultados da avaliação interna e externa..... 229

Luís Dourado e Laurinda Leite

Sobre os(as) autores(as)..... 259

Prefácio

A avaliação é um dos fenômenos sociais e psicológicos mais relevantes. Diria mesmo que é uma das necessidades humanas fundamentais, como a alimentação e o sono. Ela diz respeito à aprovação social; à valorização social. Ela fala sobre como me vejo e sou visto pela sociedade. Todos nós lutamos, organizamos, escondemos e planejamos cuidadosamente a nossa quota de aprovação social.

A roupa que usamos, o curso que vamos fazer, a profissão que escolhemos, a educação dos filhos, o gosto musical, o carro que queremos comprar, a adesão a uma linha política ou... No limite, simplificada, comemos, respiramos, dormimos para nos preparar para a sobrevivência, para o prazer libidinal, mas também para a aprovação social. A aprovação social, inclusive, nos proporciona o atendimento às demais necessidades.

Ao sairmos à rua, ou quando nos preparamos para uma festa, queremos saber tudo sobre nossa aprovação social, que vai desde o vizinho do apartamento ao lado, passa pelo porteiro e vai se avolumando até chegar ao trabalho e ao reconhecimento dos amigos (e adversários).

No trabalho, mesmo de alta complexidade, um dos modos de avaliação é também representado pela “nota”: “Quanto você ganha?”. Faixa salarial, comparação com o salário do colega que vende imóveis ou daquele que tem um modesto mercado... Avaliar o êxito social de alguém é, também, verificar o “x” de seus proventos. Quantas dracmas você ganha?

Indo para uma questão mais profunda, vemos frequentemente que as pessoas são avaliadas pelo que possuem. De novo, o número como distinção de ser e valer. Todos sabemos que o que temos não nos define... Mas — na sociedade de consumo — passa perto. Para a visão meritocrática, quase “somos o que temos”.

Portanto, avaliar faz parte do convívio humano e, na escola, não é diferente.

Os valores da avaliação na sociedade liberal-individualista-consumista-financista, que representam os critérios de atribuição de graus de aprovação, passam necessária e perversamente pelo ter, possuir e pelo merecer individualmente.

Como na avaliação escolar, as finalidades da avaliação são mais profundas e amplas, daí a nossa dificuldade de fazer uma justa e digna avaliação é também questão ideológica.

Pretender separar os grandes modelos de avaliação social, econômica, cultural e política do modo de avaliar o conhecimento produzido, apropriado e construído pelos estudantes nas escolas é, nesse contexto, bem difícil.

Por isso é que se deve, a todo o momento, denunciar esta promiscuidade pedagógico-valorativa, que é provocada e induzida pelos ditames da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e dos programas do Banco Mundial nas práticas avaliativas das escolas. Isso se dá tanto nos exames mensais e anuais, quanto nas grandes provas regionais e internacionais. Tal indução de valores é feita por meio de pequenas e diuturnas cobranças que milhões de professores fazem, em cada um dos 200 dias de cada ano, aos mais de 50 milhões de crianças das escolas públicas no Brasil. Por causa disso, ela ganha eficácia na formação de mentes e corações das crianças, dos professores e da própria organização curricular.

O problema se alarga quando a avaliação massiva se torna, de fato, um benefício para o próprio Estado compreender seus pontos de partida, e para melhorar a formação de professores e as revisões curriculares, quando se dedicam a uma avaliação competente, séria e

transparente. É o caso, no Brasil, de muitas prefeituras em suas Secretarias de Educação, por exemplo. Mas a avaliação e seus resultados podem ser também um ato de democracia, como prestação de contas de parte do que se faz com os recursos públicos. Quando me refiro aos recursos públicos, estou falando da vida dos alunos, dos professores, das famílias e dos gestores, que gastam sua vida no trabalho educativo ali avaliado. Não me refiro aos reais ou aos dólares, mas também a eles, pessoas e profissionais da educação.

A visão mais usual de educadores, gestores ou pedagógicos não é, nem deve ser, avessa às avaliações externas. Elas ajudam, por um lado, a rever o sentido das práticas do ensino e da aprendizagem, por outro, estimulam o pensamento estrutural sobre o currículo e a formação do educador. No entanto, a atenção contínua sobre as distorções advindas de modelos totalmente externos à nossa realidade e aos nossos currículos vem trazendo enormes equívocos entre os resultados e suas consequências políticas. No momento, mesmo que estejamos saindo de uma grande pandemia mundial, os analistas da educação que se apresentam em jornais e revistas especializadas e os resultados de pesquisas encomendadas por agentes do terceiro setor só denunciam, escandalizados, os baixos resultados de nossos alunos, mormente os das escolas públicas.

Tais constatações, repetidas e denunciadoras, apenas jogam água no moinho da desvalorização da escola pública e da crítica velada às crianças que mais sofreram os impactos da pandemia. Mais uma vez, o doente é o responsável pela sua doença e por suas consequências.

Por isso, se pensarmos em curto prazo, os sistemas de avaliação externos deveriam ocupar-se de novos modos de se constituírem como régua do possível e desejável reconhecimento avaliativo do que viveram e do que aprenderam durante os últimos três anos (2019-2020-2021), e não sobre o que não aprenderam. Pode-se ver este cacoete doentio de muitas das secretarias de educação: só ver e denunciar o que o aluno não sabe. E o que ele sabe e aprendeu?

A mais recente onda de avaliações no Brasil — pós-pandêmico — deve ter em conta novos referenciais curriculares a serem (re)

traçados a partir de um novo projeto de nação, que leve em conta as realidades restabelecidas no cenário mundial e do país. Impossível que a educação não tenha sido marcada pelo morticínio causado pela contaminação global, pela guerra na Europa, pela crise no mundo do trabalho e pelo aumento da miséria — a avaliação teria de levar em conta o que são as tais “habilidades para o século XXI”. Avaliação para o real século XXI no qual estamos entrando, nestes 20 primeiros anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — que prevê uma reorganização e uma revisão após cinco anos de efetivação — deveria reconhecer o momento e abrir o debate sobre a BNCC e, a partir daí, reorganizar seu sistema de avaliações externas de todas as instituições do ensino básico e do universitário e, mesmo, dos cursos de pós-graduação.

Os autores deste livro percorreram longos caminhos para chegar às conclusões de seus estudos. Olharam, sentiram, leram, documentaram, compararam, historiaram e debateram entre seus pares para chegarem a apontar tendências, preocupações, riscos, práticas novas e até muitos sonhos com uma educação melhor. Vamos, com a leitura deles, acompanhá-los em seus caminhos e em suas utopias. Da utopia freiriana vista como denúncia do injusto e falso, e como anúncio do novo e da esperança.

Fernando José de Almeida
São Paulo, maio de 2022.

Apresentação

Cara leitora, prezado leitor,

A obra que você tem em mãos reúne textos diversos, contendo reflexões, estudos, resultados de pesquisas e concepções sobre um tema emergente: as avaliações externas, seus contextos e consequências, nas políticas públicas e na educação básica.

As avaliações externas atuam de fora das escolas e produzem dados que podem, por um lado, colaborar com o monitoramento da educação, assim como com a sinalização de tendências e alertas de desvios de rota; por outro, podem nos conduzir a políticas públicas de padronizações exageradas, como o estreitamento curricular e comparações descontextualizadas, com efeitos não apenas na aprendizagem dos estudantes, mas também na gestão, na formação e no trabalho do professor. Para além do tentador maniqueísmo (avaliações são boas ou ruins?), a coleção de textos reunidas neste livro mostra que, ainda que não sejam suficientes para nos levar à qualificação de todo complexo educacional, as avaliações externas são, inegavelmente, parte importante nesse esforço.

Foi na década de 1990 que os investimentos nas avaliações externas ganharam relevo na educação brasileira, com a promessa de subsidiar a promoção da qualidade na educação, recém-universalizada na Constituição Federal de 1988. Testagens, medições, *rankings*, padronização, metas, índices, sucesso e fracasso são algumas das palavras que atravessam a concepção de qualidade da educação associada

às avaliações externas. Nesse contexto, as avaliações externas têm se tornado cada vez mais centrais e desencadeadoras de reformas educacionais, tanto em nível nacional, quanto estadual e municipal. Desempenham, hoje, uma política de regulação pela qual testes estandardizados têm influenciado a atividade docente em sala de aula e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes.

O protagonismo dos resultados nessas avaliações implica processos de prestação de contas e responsabilização, pilares constituintes de um modelo de *accountability*. Iniciativas baseadas em princípios de competitividade, meritocracia e responsabilização — nos quais resultados de avaliações externas estão associados a pagamentos de bonificações e de premiações a escolas e professores por desempenho — são realidade cada vez mais presente.

No momento contemporâneo, compreender o papel e os mecanismos de funcionamento das avaliações externas na educação básica, para além de um tema emergente e de destaque nas agendas nacionais, torna-se imperativo na ampliação das discussões acerca de desdobramentos, efeitos e desafios que essas avaliações e as políticas a elas associadas representam para a educação.

É a atmosfera de intensificação desse movimento de reformas que nos motivou a organizar, em formato de livro, um panorama contemporâneo brasileiro sobre o tema. Essa proposição foi prontamente abraçada por colegas pesquisadores e professores convidados a escrever textos que, reunidos, subsidiassem recursos para o diálogo e o debate a respeito das avaliações externas e suas implicações para o ambiente escolar. São dez capítulos escritos por especialistas, que enxergam e analisam esse fenômeno em seus múltiplos ângulos e vieses. Buscamos incentivar as parcerias entre pesquisadores experientes, autoridades nos temas, e jovens pesquisadores, motivados a expor e dialogar sobre o assunto.

Um coletivo de vozes e de experiências que juntas costuram as páginas que compõem a presente obra: *Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios*. Reunimos, para compor o presente

livro, textos com temáticas entrelaçadas a políticas de currículo e avaliação, BNCC, docência, gestão escolar, *accountability* e mercantilização do ensino.

As boas-vindas são dadas no capítulo 1, intitulado “O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil”. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto investe em posicionar as avaliações de larga escala como importantes conectores e articuladores — não inéditos nem recentes, e um tanto sorrateiros — nas recentes reformas educacionais. Entre as muitas formas de operação dessas reformas, debate-se o que o autor chama de “ocupação *proxy*”, em que o setor privado atua na condução política das pautas que lhe são convenientes.

No capítulo 2, “Avaliação em larga escala e qualidade da educação: discussões advindas de uma política estadual”, os autores Luiz Fernando da Silva, Samara Celestino dos Santos, Janine Dorneles Pereira e Andressa Aita Ivo apresentam e discutem os aspectos e os contextos atrelados à qualidade da educação, com especial atenção para as mudanças na agenda das avaliações em larga escala na política educacional no estado do Rio Grande do Sul.

No capítulo 3, “Avaliações externas: gestão, docência, políticas de *accountability* e uso de dados”, os autores Rodrigo Rosistolato e Diana Cerdeira sistematizam possibilidades e limites dos usos de dados educacionais na gestão e no planejamento pedagógico. Apresentam e analisam investigações empíricas de políticas de responsabilização de alto e baixo impacto, analisando-as. Abordam não somente as questões referentes ao currículo, ao cotidiano escolar e ao planejamento docente, mas também ao planejamento da gestão escolar (articulação com a gestão superior das redes de ensino e corpo docente) e seus desdobramentos no campo das políticas municipais de educação.

Ainda no campo da gestão, Andréia Melanda Chirinéa e Bruno Vicente Lippe Pasquarelli, no capítulo 4, “Gestão escolar em tempos de Ideb: do compromisso com a qualidade à gestão baseada em resultados”, estudam as transformações ocorridas no Estado brasileiro

a partir da década de 1990 e a proposta de avaliações externas, como mecanismo de regulação da educação, e do Ideb, como articulador de políticas educacionais. Discute-se como as avaliações externas e os dados compilados no Ideb moldaram um novo sistema de gestão escolar, com base principalmente em resultados quantitativos, demonstrados pelas duas variáveis que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica brasileira: fluxo e desempenho.

No capítulo 5, “Avaliação externa e *accountability* educacional: nos bastidores de um debate contemporâneo”, Marilda Pasqual Schneider e Elton Luiz Nardi apresentam a relação entre avaliação externa e *accountability* educacional, com vista a problematizar a finalidade do modelo utilizado para avaliar a qualidade da educação básica, consentâneo com o modelo de *accountability* educacional em voga no país. Para tanto, revisitam aspectos do debate sobre *accountability* no seio da teoria democrática moderna, e examinam a apropriação de termos e instrumentos afins por correntes gerenciais empenhadas na implantação de um novo modelo de gestão pública, no contexto da reforma neoliberal do Estado.

O capítulo 6, intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulação e trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica no Brasil”, de autoria de Célia Tanajura Machado, Liliana Soares Ferreira e Anthony Scapin Eichner, tem por objetivo discutir a relação existente entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o trabalho pedagógico realizado por docentes nas escolas brasileiras de educação básica. O capítulo nos convida a pensar a respeito dos aspectos relativos aos conhecimentos privilegiados e inseridos no currículo nacional, em situação de um país plurirregional e pluricultural. Mergulha na relação que a opção pelo modelo de competências da BNCC apresenta quanto às necessidades atuais do capital, resultando em uma política que patrocina e legitima uma regulação maior do trabalho pedagógico.

Já no capítulo 7, “Governança em rede em torno do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e efeitos em políticas de currículo

e de avaliação”, os autores Eliezer Alves Martins e Maira Ferreira descrevem o modo de organização de parcerias em rede em torno do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Discutem sobre o (re)conhecimento de grupos e/ou agências do terceiro setor (organizações não governamentais) como produtores de políticas curriculares vinculadas à BNCC, como produtores de artefatos/materiais e de proposições formativas para a educação básica, cujas ações e práticas têm implicações nas reformas de currículo e também impactos nas avaliações em larga escala.

O capítulo 8, “Testes padronizados, estreitamento curricular e o papel docente: a escola e a mercantilização do ensino”, de autoria de Micheli Bordoli Amestoy, tece um diálogo reflexivo sobre as reformas educacionais emergentes da década de 1990 e suas reverberações no trabalho docente, novas formas de ensinar e de avaliar. Discorre sobre o papel das avaliações externas e em larga escala, assim como sobre a aproximação das políticas educacionais brasileiras à ideologia do mercado e o quanto essas políticas impactam a escola, a sala de aula e o trabalho do professor.

No capítulo 9, “As avaliações externas e em larga escala: desdobramentos e consequências não intencionais sobre o Ensino de Ciências”, o autor Paulo Sergio Garcia segue discutindo as consequências das políticas de avaliações em larga escala no Brasil. Reúne, analisa e sistematiza suas implicações sobre o Ensino de Ciências, com base em dados empíricos produzidos em uma extensa série sistematizada de pesquisas em uma das mais ricas regiões brasileiras.

Fecha-se o presente livro com o capítulo 10, intitulado “Avaliação das aprendizagens em Ciências: opiniões de professores do ensino secundário sobre os resultados da avaliação interna e externa”, de autoria de Luís Dourado e de Laurinda Leite. Os autores retratam a problemática lusitana sobre a existência de grandes diferenças entre os resultados da avaliação interna e externa no país. O capítulo apresenta e discute as opiniões de professores da área das Ciências da Natureza no contexto do ensino secundário português a respeito das

causas das diferenças entre os resultados de avaliação interna e da avaliação externa, e sobre como essas diferenças são mitigadas pelos membros da comunidade educativa.

Encerramos a apresentação do livro com nossos genuínos agradecimentos aos colegas autores, à diretoria e ao corpo editorial da Cortez Editora.

Desejamos uma boa leitura.

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Micheli Bordoli Amestoy

Organizadores

CAPÍTULO 1

O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Testemunhamos o avanço progressivo, contínuo e, muitas vezes, silencioso e discreto das avaliações em larga escala (ALE) no contexto educacional. Avanço não apenas percebido pelos pesquisadores que se envolvem com o estudo das políticas públicas, mas também visível nos estudos e, sobretudo, no dia a dia das salas de aula brasileiras. Como qualquer movimento com tais peculiaridades, é facilmente desacreditado e naturalizado pelas gerações — de pesquisadores e professores — nascidas, formadas e imersas nesse contexto.

Raras até meados do século XX, as avaliações em larga escala ganharam terreno com os saltos tecnológicos e metodológicos advindos da informatização. O desenvolvimento e a popularização de equipamentos e sistemas computadorizados de comunicação e análise de

dados, acompanhados pela capacitação massiva e pela exigência desses conhecimentos pelo mercado empregador, somados à sofisticação de recursos e técnicas metodológicas (como o franco fortalecimento da TRI — Teoria de Resposta ao Item), levaram à chegada das avaliações em larga escala na educação.

Seria ingenuidade concluir que tal aproximação seria inevitável frente à onda de informatização mundial. Razão ou resultado dessa onda, a globalização dos mercados econômicos oferece oportunidades também para a educação nesse novo cenário. A crescente demanda por informações, o inesgotável volume de dados (*big data*) e, principalmente, a desumanização ou “coisificação” do processo pedagógico e educacional criam uma ideia de que as finalidades e os objetivos da educação — sobretudo da educação pública — podem ser todos padronizados, mensurados e comparados entre diferentes países e contextos.

A nova ordem econômica mundial pós-Guerra Fria (urbanização, industrialização, neoliberalismo, globalização, informatização) deflagra o paradigma da Nova Gestão Pública. Tudo pode e deve ser selado, registrado, carimbado, rotulado, mensurado, quantificado, avaliado, comparado. Transpõe-se para o ambiente educacional o mantra da competição e do livre mercado, que aproxima a educação das *commodities* (produzidas em massa e homogeneamente para o comércio transnacional) sujeitas às análises e ao “humor” do mercado internacional.

No Brasil atual, o farol das políticas educacionais tem estampado a sigla BNCC — Base Nacional Comum Curricular. É o farol BNCC que tem orientado, em vários âmbitos, esforços públicos, privados e híbridos, em relação a materiais didáticos, avaliações padronizadas, formação de professores, reforma do ensino médio, chegando aos financiamentos do ensino superior e aos debates sobre ensino domiciliar (*homeschooling*), escolas *charter* e *voucher* educacional.

A criação de uma base comum define, junto aos materiais didáticos e às avaliações externas e em larga escala, uma importante triangulação de orientações ao nosso (ainda não estabelecido, segundo Saviani, 2010) sistema nacional de educação. Ainda que surgido de

forma desarranjada — era de se esperar que uma base comum originasse livros uniformizados e, só depois, avaliações padronizadas —, este tripé orientador sustenta muitas outras iniciativas. A partir dele, surgem os cursos de formação para “aplicação da Base”, as reformas nos cursos de formação de professores, as revisões em editais de aquisição de livros didáticos, as plataformas e as estratégias de acompanhamento e controle do desempenho nas provas nacionais, entre muitas outras.

Se a BNCC é o farol que orienta a navegação de grande parte de políticas e ações educacionais, é nas relações ecológicas entre plantas e fungos que se encontra uma metáfora interessante para explicar a forma como as avaliações em larga escala se posicionam no universo educacional. A inspiração vem da matéria “Os subterrâneos: uma viagem fascinante ao subsolo das florestas”, escrita por Robert MacFarlane, publicada na revista *Piauí* e traduzida por ela em maio de 2020 (início da gestação deste livro).¹

O texto descreve uma complexa e intrincada rede de comunicação entre árvores de uma floresta, cujas conexões são desempenhadas por fungos. As hifas são delgados filamentos celulares desses fungos que se espalham lentamente e alcançam cada uma das árvores do bosque, criando uma comunicação entre elas (chamada pelos botânicos de *wood wide web*). Nas raízes dessas árvores, é difícil distinguir entre o que é tecido vegetal e o que é filamento fúngico. O processo evolutivo estabeleceu uma relação ecológica entre os organismos, um delicado mutualismo, prolongado, interdependente, harmônico e obrigatório. A essa associação os biólogos chamam micorrizas: as árvores não vivem mais sem os fungos e vice-versa. O que é relativamente novo nas pesquisas descritas na matéria da revista é o fato de que não há apenas trocas de bens (o fungo promove o aumento na absorção de nutrientes e a árvore devolve em forma de glicose), mas há comunicação, troca de informações.

1. MACFARLANE, Robert. Os subterrâneos: uma viagem fascinante ao subsolo das florestas. *Piauí*, edição 164, maio 2020.

A rede de hifas permite que uma árvore avise as vizinhas sobre um ataque de pulgões, ou que uma árvore moribunda drene suas últimas energias para ser distribuída aos companheiros de bosque. Esse campo de pesquisa — inaugurado no clássico artigo² de Suzanne Simard — foi uma verdadeira revolução nas pesquisas de ecologia florestal, criando uma discussão, um tanto quanto maniqueísta e antropocêntrica: seria essa rede um exemplo orgânico do livre mercado, ou seja, de um sistema competitivo, em que cada organismo faz uma conta de custo-benefício, de sanção-recompensa, antes de lançar informações, recolher recursos; ou é um típico exemplo de socialismo idílico, em que cada organismo cuida do outro, com vista ao bem comum, da floresta?

Com esta exposição do análogo e o devido cuidado para a metáfora não conduzir esta escrita (e também não se tornar apenas um ornamento discursivo), procura-se posicionar as avaliações em larga escala como um importante conector e articulador, não inédito nem recente, um tanto sorrateiro e com papel central nas recentes reformas educacionais, sobretudo, nas políticas de *accountability*, que envolvem responsabilização.

Em artigo de 2019, a professora Marilda Pasqual Schneider faz um levantamento rigoroso do aparecimento de dispositivos de *accountability* em documentos legais brasileiros nos dez anos que antecederam o PNE 2014/2024 (Plano Nacional de Educação). Aponta que o termo *accountability* é polissêmico e se torna recorrente a partir das mudanças no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007. Aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no PNE como imposição de um vocabulário que se distancia dos ideais educacionais democráticos e aproxima-se da visão gerencial da nova gestão pública (Schneider, 2019).

2. SIMARD, S. *et al.* Net transfer of carbon between ectomycorrhizal tree species in the field. *Nature*, v. 388, p. 579-582, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/41557>; <https://www.nature.com/articles/41557>. Acesso em: 21 set. 2022.

Não é o intuito deste capítulo discorrer especificamente sobre cada uma dessas legislações, mas sim investir na hipótese de que as avaliações educacionais em larga escala cumprem o papel de conectar e articular políticas expressas em tais documentos e ações, assim como as micorrizas no bosque.

A BNCC pavimenta, lastreia e endossa as políticas de avaliação em larga escala, tornando-as um instrumento a serviço da legitimação da ideia de currículo único. Enfraquece a colaboração que instrumentos como o Saeb e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) trazem para o monitoramento da educação básica, reforçando o objetivo classificatório (e, portanto, discriminatório) desses exames.

O documento curricular assenta-se sobre competências, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

A versão final da Base justifica assim a opção pela abordagem político-pedagógica via competências:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e **diferentes países** na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas **avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13, grifos meus).

O trecho não deixa dúvida sobre a intenção da BNCC em caminhar lado a lado com organismos internacionais, conduzindo um alinhamento entre as avaliações brasileiras e seus correlatos internacionais.

Esse não é um movimento exclusivo das políticas brasileiras e encontra semelhança (ou inspiração) com as mudanças nos testes standardizados advindas do novo currículo para ciências norte-americano, o NGSS (*Next Generation Science Standards*) descrito em Wertheim (2016).

As duas últimas décadas têm sido de intensa movimentação nos currículos das licenciaturas, com uma série de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e um corolário de Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) normatizando o processo de formação inicial de professores. No entanto, nenhuma delas é tão enfática em relação à presença e ao papel das avaliações na formação inicial e na manutenção da licença do professor quanto a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FP), surgida no rastro da BNCC. A proposta do MEC é reforçada em seu teor no Parecer CNE/CP n. 22/2019.

A experiência internacional também mostra que, para formação inicial de professores, os referenciais podem estar **alinhados aos mecanismos de avaliação** e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Também podem estar **articulados a mecanismos de certificação ou registro** para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à **permanência e progressão** na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais (CNE, 2019, p. 10, grifos meus).

É declarada a intenção do Ministério em articular, via BNC-FP, a formação do professor, seu ingresso no magistério, sua permanência e progressão a mecanismos de avaliação externa. O Parecer (e posterior Resolução CNE/CP 02/2019 que institui a BNC-FP) deixa clara a origem da avaliação da formação inicial: caberá ao Inep elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores (CNE, 2019, p. 29).

Haverá, portanto, adequações do atual Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que têm tudo para depauperar

seu caráter de monitoramento do ensino superior (a exemplo do Saeb e do Enem na educação básica) e vir a acumular o papel que outrora coube ao natimorto Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente/Prova Nacional Docente. Em documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que apresenta o Programa Pátria Educadora, fica evidente a inspiração (exames de classe, como o da OAB — Ordem dos Advogados do Brasil — e o Revalida, para médicos formados no exterior) e o papel certificador que teria essa Prova.

Complemento da carreira nacional de professor pode ser Prova Nacional Docente. A prova seria organizada **por analogia a outras provas de iniciação a profissionais**. Seria ministrada após a conclusão do curso de pedagogia ou de licenciatura. [...] **Exigiria de todos os professores demonstrar que estão preparados** para ensinar nas áreas para as quais se credenciam. E, por isto mesmo, junto com as outras iniciativas descritas em seguida, serviria como meio poderoso de **influir nos cursos de pedagogia e de licenciatura** (Brasil, 2015, p. 18, grifos meus).

Destarte, com a aprovação da BNCC e da BNC-FP, torna-se muito provável a retomada da ideia da necessidade de uma prova de atestamento (e classificação), de aptidão de licenciados, tornando relativa a autoridade, ampliando a pressão e o descrédito sobre os cursos superiores de formação de professores.

Com validade de até cinco anos (conforme MEC, 2018), o desempenho do professor recém-formado no Enade pode ser critério usado por concursos públicos (e mesmo em seleções de escolas/redes privadas) para classificação de candidatos ao magistério da educação básica.

No que diz respeito à manutenção e, sobretudo, à progressão na carreira docente, na análise de Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 21), tece-se uma proposta: “[...] para o Brasil (de níveis, progressões e revisões salariais conforme avaliação de performance docente), que repetidamente vem copiando modelos estrangeiros como referência”.

As autoras expõem ainda a inspiração da legislação brasileira em experiências estrangeiras escolhidas convenientemente para se encaixar nos interesses oportunos.

Surge aqui a oportunidade de trazer à discussão os efeitos das avaliações externas (em especial as de larga escala) concatenados com políticas de *accountability*. Na concepção de Afonso (2009a; 2009b), para ser caracterizadas como *accountability*, é necessária uma articulação, além da integração entre três pilares estruturantes: avaliação, prestação de contas e responsabilização/consequências.

Os conceitos, os usos e os efeitos das avaliações estão amplamente discutidos neste livro. A prestação de contas é a etapa em que os envolvidos com a avaliação (professores, gestores e agentes políticos) reportam, justificam e tornam públicos os resultados, inclusive, em eventos amplos e veículos midiáticos. A responsabilização é o conjunto de consequências advindas dos resultados dessas avaliações, que podem ter diferentes graus de impacto na rede de educação e no cotidiano profissional do professor. As iniciativas de baixo impacto (*low stakes*), em geral, são simbólicas e envolvem a divulgação de notas e *rankings*, expondo o sucesso ou o fracasso de determinada rede ou escola nos testes. Já nas iniciativas de alto impacto (*high stakes*), os resultados dos testes são convertidos em recompensas (bonificações, prêmios, salários extras) e sanções (fechamento de turmas, transferência de escolas, demissões).

Há certa cronologia na adoção, pelos entes públicos, de iniciativas de responsabilização, inauguradas com consequências de baixo impacto, percorrendo um gradual aumento da austeridade e do recrudescimento dos seus efeitos até as ações de alto impacto.

Entendemos que a responsabilização que observamos hoje [no Brasil] seja a de sanções simbólicas (por exemplo, a divulgação de notas e rankings de escolas) e materiais com bonificações para professores e escolas melhores classificadas em rankings em alguns dos estados e municípios do país (Amestoy; Tolentino-Neto, 2020).

As iniciativas de responsabilização (parte do conceito de *accountability*) estão presentes naquele que é, certamente, o mais imponente e pretensioso de todos os documentos da área, o decenal Plano Nacional de Educação — PNE. O PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014) traça 20 metas (e suas estratégias) para o desenvolvimento da educação brasileira que, como toda lei, serve de orientação e objetivo para gestores, professores e demais envolvidos com educação de todos os entes federativos.

É clara a opção pelas políticas de *accountability*, trazendo o documento uma série de orientações sobre avaliação (incorporação dos resultados das avaliações standardizadas), prestação de contas (incentivo aos mecanismos de transparência e controle social) e também de responsabilização. A meta 7 em sua estratégia 36 sintetiza de forma exemplar o viés escolhido pelo documento: “Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Brasil, 2014, p. 9).

Em leitura mais objetiva, as redes devem criar condições para que a escola que aumentar seu desempenho no Ideb seja valorizada. É crescente o número de estados e municípios brasileiros que já cumprem essa determinação ao estabelecerem bonificações (salários extras, prêmios em dinheiro). A proposta meritocrática é um tanto contraditória com outras metas do PNE, que visam garantir aos professores um piso salarial e a equiparação do rendimento médio do docente ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.³

Trazer ao ambiente escolar os princípios de produtividade e competição (já que, por óbvio, não haverá bônus todo mês e para todos) pode — a exemplo do descrito em experiências estrangeiras e mesmo em território nacional — levar a um complexo sistema de preparação para os testes, ao estreitamento curricular, às fraudes,

3. Um campo amplo de discussão são os movimentos de *uberização* e de *gorjetismo* no magistério: a definição de um piso salarial *versus* a definição do salário por oferta e demanda; o bônus ocasional como regra em substituição aos reajustes, e a substituição do direito pelo favor.

ao desequilíbrio na valorização entre as áreas do conhecimento (e, por consequência, de seus professores) e à epidemia de adoecimento profissional (Ravitch, 2011; Amestoy; Tolentino-Neto, 2020b; 2020c).

A competição por verbas atreladas ao desempenho em testes padronizados extrapolou a esfera das escolas de uma mesma rede, desde a aprovação da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2020.

O texto aprovado (comemorado por políticos de todos os espectros ideológicos e que também disputaram sua paternidade) e transformado na Lei n. 14.113/2020 deixa exposto em seu artigo 5º, inciso III, que parte da complementação da União para as redes públicas virá conforme “a evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica” (Brasil, 2020, p. 2).⁴

É certo que, entre os “indicadores a serem definidos”, estará o Ideb (ou algo que o substitua), que considera tanto o atendimento/fluxo quanto a aprendizagem/desempenho — este último a partir das provas do Saeb. A potência desses testes é mais uma vez evidenciada, ou seja, seus resultados trarão impactos na complementação financeira aos estados e aos municípios (conforme Fundeb), enquanto, internamente, o resultado no Saeb será determinante na competição de escolas de uma mesma cidade ou estado por bonificações (conforme PNE).

O conceito e a caracterização sobre os tipos de avaliação são imperativos para avançarmos nas suas análises e críticas. A avaliação como ação de um educador comprometido com a aprendizagem de seus estudantes (as “provas escolares”) se contrapõe à avaliação como

4. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) atrela os resultados do Ideb ao repasse de recursos financeiros para a escola. Já o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) atende às escolas com baixo rendimento no Ideb, atuando no planejamento estratégico e participativo com o propósito de auxiliá-las em sua gestão. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br>. Acesso em: 21 set. 2022.

amostragem descomprometida daquilo que os estudantes conseguem apresentar como resultado das atividades de ensino (as avaliações externas). Estas últimas legitimam a exclusão, o ranqueamento e a classificação dos estudantes, e apostam no fracasso (Bizzo, 2015).

Não é exagero dizer que há um “protagonismo estratégico das avaliações em larga escala” (Amestoy; Tolentino-Neto, 2020b), já que, a exemplo da interação raiz-fungo da metáfora, esses testes passaram de imperceptíveis a indispensáveis, discretamente.

Os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade da educação, que não pode ser confundida ou limitada ao desempenho estudantil (Tolentino-Neto, 2015). O mecanismo de avaliação passou a ser referência para a elaboração de políticas públicas, em uma inversão de ordens e de hierarquia: a avaliação torna-se mais potente — e relevante — do que o objeto avaliado (Amestoy; Tolentino-Neto, 2020b). No limite, chegaremos ao fim das avaliações escolares, substituídas pelas avaliações externas em larga escala (como ocorre em determinados ciclos escolares na Nova Zelândia e Austrália, por exemplo).

A cultura da testagem (*global testing culture*), advinda de reformas e nova gestão pública, ao cobrar e premiar o sucesso escolar comparativo, traz ao ambiente escolar um clima incompatível com os preceitos de educação inclusiva, emancipatória, cooperativa e solidária. Esta guinada ao neoliberalismo não é, obviamente, um movimento exclusivamente brasileiro nem tampouco um movimento recente. Permeia nossa legislação há mais de 25 anos — cinco governos federais de diferentes legitimidades e matizes ideológicos.

Tais reformas políticas estão sincronizadas com a crescente participação de entidades transnacionais e de caráter filantrópico (sem fins lucrativos declarados), em um processo que Avelar e Ball (2017) descrevem — ao analisarem o Movimento pela Base Nacional Comum — como de “heterarquização do Estado”. Nesta nova forma organizacional, os papéis de Estado, empresas e fundações ganham outras dimensões, tornam-se líquidos, diria Bauman: cada parte ora

é cliente, ora é parceiro, ora competidor, ora fornecedor etc. As heterarquias são auto-organizáveis, nascem em ambientes complexos e se beneficiam de climas turbulentos (instáveis, frágeis, bagunçados), sendo as PPP (parceria público-privada) sua expressão mais visível, mas apenas a “ponta do *iceberg*”.

Na busca por ingressar e manter-se no grupo das nações mais desenvolvidas (o Brasil chegou a ser a sexta maior economia do mundo no início dos anos 2000), o país faz acordos e assume compromissos na direção da nova gestão pública e, portanto, da supervalorização das avaliações em larga escala e da responsabilização de alto impacto. Um relatório do Banco Mundial de 2014 sugeria que “o aprimoramento radical da qualidade dos professores na América Latina necessitará de ações mais agressivas para retirar de cena de forma contínua os professores com desempenho consistentemente baixo” (Bruns; Luque, 2015, p. 69).

A interferência de organismos e entidades transnacionais nas políticas educacionais é campo de pesquisa e de escrita de diversos estudiosos em muitos países. Há, entre alguns, uma posição de tom conformista, de aceitação de que essa tutela é inevitável e mesmo positiva em um mundo globalizado. Outros, como este autor, entendem que essa submissão é, além de perversa, de reversão difícil e penosa. A relação configura uma forma esdrúxula de neocolonialismo voluntário/suicida, em que um país periférico entrega espontaneamente sua soberania e patrimônios políticos, econômicos, identitários e culturais aos países mais centrais, hegemônicos.

Schneider (2019) alerta para a colonização do conceito de *accountability* na educação, no sentido de que políticas desse teor vêm sendo importadas, tropicalizadas e apresentadas como a natural salvação da educação — sobretudo, a de financiamento público. Na visão da autora, os sistemas nacionais de avaliação da educação básica são a porta de entrada para as políticas de *accountability*.

Há que se analisar as políticas de *accountability* agora com mais este viés, o da interferência do capital transnacional. O movimento é

sempre previsível e no sentido de desonerar o Estado das suas obrigações sociais — muitas delas constitucionais no Brasil. Se, por um lado, há uma excessiva e desleal responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, por outro, há uma transferência dessa responsabilidade para a iniciativa privada e também para a filantropia e o voluntariado, como ressalta Saviani (2010). Situação agravada com o fato de que, nesse universo neoliberal, outorgam-se a essas entidades o mérito e o bônus, mantendo no colo do Estado os fracassos e os ônus. Em outro texto, descrevemos a dinâmica da “janela de Overton” que escancara as estratégias em direção da ampliação de pautas anti-democráticas e sub-republicanas no cenário educacional (Amestoy; Tolentino-Neto, 2020a).

Nas reformas em curso, empresas com ações negociadas em bolsas de valores (com investidores de todos os cantos do mundo) são partes interessadas (*stakeholders*), não apenas atentas, mas também partícipes de movimentações políticas e coautoras dos discursos de tendências educacionais. Ao Estado, no papel de investidor de dinheiro público em financiamentos educacionais, cabe destinar um vultoso montante àquelas empresas que se credenciam a efetivar os objetos de financiamento.

Historiadores chamam de guerra *proxy* (ou guerra por procuração) as ações militares entre grupos ou países menores em que cada um (chamado de intermediário ou substituto) representa os interesses de uma superpotência, geralmente com sua ajuda bélica e estratégica (como os conflitos na Coreia ou no Afeganistão). Os conflitos nunca chegam aos territórios dos países que, de fato, estão medindo forças e disputando poder.

Estratégias semelhantes ocorrem no campo das políticas públicas educacionais, no contexto deste capítulo. O que pode ser chamado de ocupação *proxy* (ocupação por procuração) é operada por entidades (filantrópicas, sem fins lucrativos, *think tanks*) que, por meio de *lobbies* e de estruturas organizacionais heterárquicas, estimulam

“estudos e pesquisas” pautam o noticiário, direcionam a opinião pública, subsidiam emendas orçamentárias, alterações na legislação e pressionam pelo estabelecimento e pelo cumprimento de compromissos com viés de mercado.

Essas entidades são outorgadas, operam por procuração das empresas interessadas nas reformas. As empresas, outorgantes, mantêm-se distantes do campo de batalha, transferem o ônus do conflito para as outorgadas e, nos bastidores, atuam como fornecedoras de insumos, estratégias e redes de contatos.

Na aprovação da BNCC, alguns movimentos organizados articularam com a mídia tradicional formas de direcionamento da opinião pública: nos editoriais, nos telejornais, nas matérias impressas e nos programas de TV temáticos, eram essas entidades outorgadas que ocupavam a posição de autoridade, de especialistas no tema.

Somada às ações em redes sociais (vídeos e mensagens virais “lacradoras”) e nos ambientes escolares (por meio de cartazes, brindes, cursos e palestras), a ideia da necessidade de um currículo nacional foi tomando corpo até parecer uma ideia óbvia, inquestionável, unânime. Nesse ponto, quando toda uma comunidade parece estar pensando parecido, é o momento de legitimar as reformas. Algumas vezes, ainda, acontecem à revelia ou à margem da opinião da população: no breve período de governo de Michel Temer, nascido de um momento turbulento e com poucos compromissos com a democracia ou com a opinião popular, assinaram-se reformas importantíssimas, como a trabalhista e a previdenciária.

Para completar o ciclo de ocupação *proxy*, depois de aprovadas as políticas, essas entidades se diluem, minguem e vão perdendo protagonismo. Prepararam o terreno a fim de que as empresas outorgantes aparecessem para, agora, se beneficiarem dessas decisões tomadas e, de fato, ocuparem o território. Após aprovação da BNCC, surgiram os postulantes à solução para a realização das políticas que eles mesmos ajudaram a aprovar (são grupos editoriais, empresas de educação, faculdades privadas, entre outros). Na aprovação da

Reforma do Ensino Médio, em que ocorreu mecanismo similar, o “Sistema S” e outras organizações empresariais surgiram como solução para a implementação dos itinerários formativos para formação técnica e profissional.

Na ocupação *proxy* como estratégia da globalização da agenda educacional, organizações operam com alguma distância dos tradicionais mecanismos de controle democrático. Entidades se formam e estimulam mudanças por duas vias: o *lobby* político e o conluio com meios de comunicação. O conjunto dessas ações leva às reformas que criam novos investimentos públicos e redirecionamento de recursos privados. As mesmas empresas que manobram as reformas políticas, preservadas do desgaste do debate público, surgem como candidatas a mediar ou gerenciar esses valores.

Políticas que teriam dificuldade de serem aceitas em contextos locais tornam-se irresistíveis, quando apresentadas como consenso das principais democracias do mundo. Referindo-se ao recente processo norte-americano de reformas educacionais, amplamente assentado nas avaliações em larga escala, David Labaree (2014) conclui que manter a atenção/o foco educacional nos principais concorrentes econômicos surge como um tropo, uma metáfora, que pode ser prontamente invocada e repetida de inúmeras maneiras pela mídia. Diz o autor que iniciativas como as do PISA são movidas pela visão de educação como mecanismo de produção de capital humano ao promoverem um encolhimento dos objetivos da educação: reduzem educação à aprendizagem, aprendizagem à aquisição de habilidades economicamente úteis e ensino à facilitação dessa aprendizagem.

Ao fim e ao cabo desta discussão, que neste capítulo é exposta de maneira panorâmica, o que se evidencia é o protagonismo atribuído pelas políticas públicas de educação às avaliações em larga escala. O caminho até essa posição central é aberto pela persuasão de sua importância, criando uma profecia autorrealizável ao gerar, com exatidão, as expectativas e as estruturas de governança de que precisa para justificar seu próprio avanço. O caminho, então, é pavimentado

pela aprovação de políticas públicas de inclinações autoritárias, metrópole-centristas e/ou descomprometidas com a soberania e os interesses nacionais. Desvia-se do conceito de educação como bem comum, como consagração e manutenção de tradições culturais locais, como berço da postura democrática e cidadã, da criatividade e das inovações, em direção a um paradigma economicista, pasteurizador e de desenvolvimento de competências globais.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. 151 p.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 13-29, 2009b.

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Avaliação externa e em larga escala: relações entre qualidade, desempenhos e monitoramento. In: DALLA CORTE, M. G.; BOLZAN, D. P. V.; MELLO, G. B. (org.). *Contextos emergentes: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na educação básica e superior*. Santa Maria: Pimenta Cultural, 2020a. v. 1, p. 354-370.

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Educação em tempos neoliberais: a (des)conexão entre qualidade e testagem. In: RIGUE, F. M.; AMESTOY, M. B.; MALAVOLTA, A. P. P. (org.). *O que pode a educação no Brasil hoje?* Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020b. v. 2. p. 261-270

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Políticas de avaliação e os impactos na vida do professor: um estudo no município de Santa Maria/RS. *Revista Interfaces Científicas*, v. 8 n. 3. p. 1-14, 2020c.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, 2017.

BIZZO, N. Avaliações em larga escala. In: PAGAN, A. A.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. (org.). *Desempenho escolar inclusivo*. Curitiba: CRV, 2015. v. 1, p. 207-216.

BRASIL. Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Versão preliminar. Brasília, 22 abr. 2015.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank, 2015.

CNE (Conselho Nacional de Educação). *Parecer CNE/CP n. 22/2019*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Relator: Mozart Neves Ramos. Aprovado em 7 nov. 2019.

LABAREE, D. Let's measure what no one teaches: PISA, NCLB, and the shrinking aims of education. *Teachers College Record*, v. 116, n. 9, 2014.

MEC (Ministério da Educação). *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2018.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, p. 1-39, 2020.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010.

SCHNEIDER, M. P. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 60, p. 469-493, mar. 2019.

TOLENTINO-NETO, L. C. B. Quando a sala de aula encontra os dados oficiais: repercussões na educação em Ciências. *In*: PAGAN, A. A.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. (org.). *Desempenho escolar inclusivo*. Curitiba: CRV, 2015. v. 1, p. 201-207.

WERTHEIM, J. Taking stock: implications of a new vision of science learning for state science assessment. *Measurement: interdisciplinary research & perspective*, v. 14, n. 4, p. 158-161, 2016.