

OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Luiz Carlos Novaes*

Resumo: Este artigo teve por objetivo discutir a percepção de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual paulista acerca da avaliação externa no âmbito do Plano de Qualidade da Escola, apresentado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Investigou, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, como as professoras se referem às políticas de avaliação em larga escala e aos impactos desse tipo de avaliação sobre o trabalho docente. Concluiu que o discurso das professoras a respeito da avaliação em larga escala está profundamente impactado pela política de bonificação por resultados empreendida pela SEE/SP, o que afeta o exercício profissional e forja novas subjetividades e modos de se relacionarem com a profissão.

Palavras-chave: Avaliação externa. Trabalho docente. Política de bonificação. Escola pública paulista.

The impacts of the external evaluation in the work of teachers in the network of public education of São Paulo state

Abstract: *This article aimed to discuss the teachers perception of the early years of elementary teaching of state public about the external evaluation in the context of the Quality Plan of the School, presented by the Secretary of Education of the State of São Paulo (SEE/SP). It investigated, through semi-structured interviews and documentary analysis, how teachers relate to assessment policies on a large scale and the impacts of this type of assessment on the teaching work. It concluded that the discourse of the teachers about the evaluation on a large scale is deeply impacted by the bonus policy*

* Pós-doutor pela Universidade de São Paulo e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professor na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo; Av. Monteiro Lobato, 679, Bairro Macedo, 07112-000, Guarulhos, São Paulo, Brasil; luiz.novaes@unifesp.br

per results undertaken by SEE/SP, which affects the professional exercise and produces new subjectivities and modes of relating to the profession.

Keywords: *External evaluation. Teaching work. Bonus policy. Public school.*

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980, e com maior ênfase na década de 1990, as críticas em relação à qualidade dos serviços públicos vêm tomando espaço nas discussões e elaborações de políticas públicas. No campo educacional, especificamente no caso da escola pública, questiona-se, com frequência, a qualidade do serviço por ela oferecido, bem como a competência dos profissionais que nela atuam. Diante disso, as atuais políticas educativas implantadas estão sendo, em grande parte, “[...] configuradas pelos ímpetos neoconservadores e neoliberais, visíveis, nomeadamente, na imputação de responsabilidades crescentes aos professores.” (AFONSO, 2007, p. 2).

Em relação à avaliação em larga escala, algumas pesquisas recentes têm situado esse procedimento no seio das políticas de “quase mercado”, principalmente quando se trata de incorporar o modelo de gestão empresarial à gestão pública, tendo como referência os resultados de testes padronizados. Ao tratarem do conceito de “quase mercado”, alguns pesquisadores (LE GRAND, 1991; AFONSO, 1998; DALE, 2001, LIMA, 2002; SOUSA; OLIVEIRA, 2003) assinalam que em decorrência das críticas surgidas a respeito da ineficiência do Estado, várias formas de privatização foram criadas, seja por meio da transferência da propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, seja pela disseminação de formas de gestão pautadas na lógica de mercado. Nesse segundo caso, a discussão não gira em torno da propriedade da empresa, mas da introdução de concepções privadas de gestão nos órgãos públicos do Estado, uma lógica de “quase mercado” que “[...] tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias.” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 877).

Desse modo, e na perspectiva do “quase mercado”, para que haja melhoria da qualidade de ensino, não são necessários maiores investimentos, mas políticas de racionalização e reestruturação, visando, como medida principal, cortes nas despesas públicas de modo a garantir eficácia e eficiência (LIMA, 2002). Nesse sentido, e de acordo com essa lógica, a avaliação externa acaba sendo concebida como um instrumento

controlador e provedor de melhorias no âmbito educacional, uma medida para garantir eficiência e eficácia do sistema educacional, sem precisar, para isso, privatizar o espaço.

O exame em larga escala, no cenário global, já havia ganhado destaque com o papel de diagnosticar e monitorar a qualidade do sistema educacional desde 1950, no entanto, foi somente ao final dos anos 1980, quando os exames ganham uma nova função nas políticas de *accountability*,¹ que a polêmica no campo da educação se instaura com vigor em relação às avaliações externas (FERNANDES; GREMAUD, 2009b). Essa nova função dos exames ampliou seu escopo e não consistiu somente em diagnosticar e monitorar a qualidade do sistema educacional, mas, também, em responsabilizar individualmente os professores e os gestores pelo desempenho dos estudantes, tornando públicas as informações sobre os resultados alcançados pelas instituições escolares (BROOKE, 2006).

É importante destacar que as políticas de *accountability* emergem nos países desenvolvidos, onde o problema de acesso e permanência na escola está praticamente resolvido. No Brasil, de acordo com Oliveira (2007), com a expansão do ensino fundamental, o problema relacionado ao acesso reduziu, por mais que tal expansão não esteja inteiramente concluída e, em relação à permanência, o número de evasão reduziu com a implantação de políticas sistêmicas, como políticas de ciclos e programas de combate à reprovação, que têm por objetivo regularizar o fluxo do sistema educacional. No entanto, tais medidas implantadas no ensino fundamental não resolvem de forma ampla as questões de acesso e permanência, inclusive no ensino médio, cujo acesso cresce lentamente e não há mecanismos que contribuam para a redução da evasão e repetência nesse nível. Assim, fica claro que os resultados obtidos dos exames brasileiros e seus impactos no sistema escolar não serão os mesmos dos países desenvolvidos, onde questões históricas de acesso e permanência já foram resolvidas.

De acordo com alguns pesquisadores (FRANCO, 1994; FREITAS, 2007; FREITAS et al., 2009; CORREIA; MATOS, 2001; AFONSO, 2005), a avaliação externa, concebida e entendida como uma ação polêmica, pode emergir na instituição escolar como uma fonte de desenvolvimento e como uma ameaça, pois diante dos resultados dos exames aplicados às redes de ensino, acirraram-se as críticas/elogios às instituições escolares, com seus profissionais, podendo tornar cada vez mais conflituosa a relação entre a escola pública e a sociedade.

Resultado de uma pesquisa de maior escopo,² neste artigo tratar-se-á de como os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental falam da avaliação em larga escala, especificamente a realizada por meio do Sistema de Ava-

liação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com destaque para as percepções que tais professores têm acerca dos impactos desse tipo de avaliação sobre o trabalho pedagógico. Foram entrevistadas 21 professores de três escolas da rede estadual paulista com diferentes índices de desempenho apontado pelo sistema próprio de avaliação; nesse sentido, foram selecionadas as professoras que atendiam ao perfil desejado em três escolas: escola que atingiu a meta determinada pela Secretaria da Educação, escola que ficou abaixo da meta e escola situada acima da meta estabelecida.

Para a realização da investigação, foram indispensáveis análises em documentos oficiais como boletins dos desempenhos das instituições escolares, orientações normativas do sistema educacional paulista (decretos, portarias, resoluções, etc.), bem como entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas, gravadas em áudio, transcritas e submetidas à análise de conteúdo.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E CULTURA DO DESEMPENHO

A avaliação educacional é um campo de estudo específico que comporta, como aponta Gatti (2009), subáreas com características singulares, como, por exemplo, a avaliação institucional, a avaliação de sistemas, a avaliação de desempenho escolar que ocorre na sala de aula, entre outras. Em relação à avaliação de desempenho em larga escala, segundo a autora, inicia-se no Brasil em meados de 1960, pois, foi nessa época, que se começou a perceber uma preocupação significativa com os processos avaliativos escolares, além das questões relacionadas à formação mais ampla na área de rendimento escolar. Mas, nesse período, como assinalam outros estudiosos, a ênfase política sobre a avaliação de políticas públicas preponderou sobre a função de informação. O foco era a melhoria dos programas e os gerentes tinham interesse em usar a avaliação como mecanismo de *feedback* (TREVISAN; VAN BELLEN, 2008, p. 537); contudo, é somente no início dos anos 1980, quando há uma grande mudança nas políticas de educação em nível mundial, que tal processo ganha força, motivado pelas exigências por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares (CASASSUS, 2009). Nos próximos anos, a preocupação volta-se para a eficiência do setor público, em que “[...] a tônica política na avaliação de políticas passa a ser a função de legitimação”; desse modo, “[...] a influência da nova administração pública é percebida na década de 1990, quando os avaliadores se convertem em auditores que privilegiam a medição dos resultados.” (TREVISAN; VAN BELLEN, 2008, p. 537).

Essas mudanças no campo educacional foram favorecidas – e até incentivadas – pela inserção e pelo fortalecimento das políticas de *accountability*, que passam a responsabilizar os profissionais da educação pelo desempenho dos estudantes e tornam públicas as informações dos resultados das instituições escolares (BROOKE, 2006; FERNANDES; GREMAUD, 2009b). O conceito de *accountability*, segundo Afonso (2010a), está integrado a três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Nesta perspectiva, e em determinadas situações específicas, a avaliação surge como condição necessária para a prestação de contas, sendo que esta, por sua vez, implica fornecer e disponibilizar informações e dar justificações sobre as decisões e os actos praticados (*answerability*). Finalmente, a imputação de responsabilidades e a imposição de sanções (*enforcement*) traduzem uma outra importante característica dos sistemas ou modelos de *accountability*. (AFONSO, 2010a, p. 22).

Assim, a avaliação externa pode ser usada em razão de atingir vários objetivos, como também para “[...] o desenvolvimento de processos de prestação de contas e responsabilização” (AFONSO, 1998, p. 14), o que reflete uma mudança de foco das políticas educativas, antes calcada na expansão do sistema público e hoje concentrada no que ocorre internamente nesse sistema: Nas palavras de Casassus (2009, p. 72), “[...] dizia-se que estávamos a passar de um enfoque centrado na quantidade para outro, cujo centro seria a qualidade, entretanto, o que era qualidade nunca foi debatido.”

A valorização da avaliação externa coincidiu com a ênfase na mudança do papel do Estado em vários países da América Latina. Já em 1980, o *Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe* (PPE),³ com representantes de todos os países da América Latina, definiu, como um de seus objetivos, melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas de ensino e educação em geral, realizando as reformas necessárias, considerando a concepção de sistemas eficazes de medição de aprendizagem. Tal objetivo é reafirmado em todas as conferências posteriores, com destaque para a realizada em Santiago do Chile em 1993, que destacou a necessidade de se mensurar os desempenhos com vistas a incentivar melhorias e garantir a destinação e o uso eficiente de recursos, favorecendo uma gestão responsável. No entanto, convém destacar que a avaliação em larga escala não se desenvolveu de maneira linear, sendo possível identificar diferentes estágios em seu processo de consolidação.

No Brasil, segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 375), pode-se observar três gerações da avaliação em larga escala. A primeira geração consiste em enfatizar

“[...] a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo.” A segunda geração enfatiza, “[...] além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais” e, por fim, a terceira geração está relacionada a uma política de responsabilização mais forte, “[...] contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados.” É nesse cenário que a discussão acerca dos problemas educacionais, como o fracasso escolar e a qualidade de ensino, tem sido marcada, em razão, principalmente, da ampla divulgação das informações dos desempenhos das instituições escolares, traduzidas em estatísticas para o campo educacional (COELHO, 2008).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída em 1996, em seu artigo 9º, inciso VI, incube a União de “[...] assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996), assegurando e validando, assim, a instituição de diversos tipos de avaliações no país. O uso de avaliações em larga escala, nos termos indicados pela LDBEN, não é integralmente compartilhado por diferentes pesquisadores, pois, dependendo da forma como os dados são utilizados, a iniciativa pode produzir efeitos desastrosos sobre os processos de ensino e de aprendizagem. O uso, por exemplo, de indicadores, com o fim de apresentar os desempenhos das escolas nas avaliações, como vem sendo defendido no seio das políticas de responsabilização, está impondo uma disciplina rígida e um controle que podem empobrecer a forma como se trabalha nas escolas ao excluírem, na sua informação e/ou medição, aspectos importantes da aprendizagem que não são suscetíveis nesse tipo de avaliação (TORRES SANTOMÉ, 2004), colaborando para a instituição de uma cultura do desempenho no âmbito escolar e tornando o trabalho pedagógico inflexível, em que a validade do conteúdo ensinado é determinada pela obtenção de resultados.

Em relação à cultura do desempenho, como adverte Ball (2002), esta vem criando, principalmente entre os professores e gestores, uma variedade de sentimentos, como orgulho, inveja, vergonha e culpa, substituindo as relações sociais por relações de julgamentos e favorecendo, na concepção do autor, a consolidação da *performatividade*, entendida como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança.” (BALL, 2002, p. 4). A presença dessas novas formas de relacionamento, advindas do *gerencialismo* e da *performatividade*, baseadas na ideia de com-

petição e eficiência, impondo mudanças profundas, não apenas técnicas e estruturas *no trabalho*, mas nas *pessoas*, vem retrabalhando os profissionais da educação, os quais acabam adquirindo novos valores e novas identidades, novos papéis e novas subjetividades (BALL, 2005).

3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA REDE ESTADUAL PAULISTA

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) apresentou, no ano de 2008, o chamado *Plano de Qualidade da Escola* (PQE), com vistas a promover a melhoria da qualidade do sistema de ensino na rede estadual paulista. No plano, é assinalada a importância de obter informações acerca dos desempenhos das escolas estaduais e, para tanto, é utilizado o *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo* (IDESP), como indicador de qualidade, para aferir o desempenho das instituições de ensino. Nesse sentido, é considerada uma escola de boa qualidade aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, durante o ano letivo, segundo parâmetros adotados na elaboração desse Índice.

O IDESP é um avaliador sistêmico calculado por meio dos dados do *fluxo escolar*, medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio), coletados pelo Censo Escolar e pelo *desempenho dos alunos* nos exames de proficiência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), avaliação externa, realizada desde o ano 1996, pela SEE/SP. O SARESP foi implementado no intuito de se construir, de acordo com Espósito, Davis e Nunes (2000, p. 25), “[...] uma cultura de avaliação, na qual a avaliação deixasse de ser encarada como instrumento de classificação de alunos, para atuar como diagnóstico da situação de aprendizagem.” Nesse tipo de exame, o desempenho dos alunos é mensurado pelos resultados dos conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e área de Ciências Humanas (História e Geografia).⁴

Também no ano 2008, a SEE/SP criou um programa especial de acompanhamento e apoio às escolas (quinto e nono anos do ensino fundamental e terceira série do ensino médio) com baixos desempenhos no IDESP, com a justificativa de que tal apoio teria o objetivo de garantir às escolas o alcance das metas estabelecidas, no entanto, de acordo com a nota técnica emitida pela SEE/SP, pretendia-se, com tais metas, que “[...] as escolas públicas da rede estadual do Estado de São Paulo

atingissem índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação.” (SÃO PAULO, 2013, p. 8). No âmbito do PQE, a SEE/SP estabeleceu metas de longo prazo, a serem atingidas pelas escolas estaduais até o ano de 2030; dessa forma, de acordo com a nota técnica emitida por São Paulo (2013, p. 8):

[...] foram atribuídas metas anuais para cada escola, considerando sua distância da meta de longo prazo. Embora as metas para 2030 sejam iguais para toda a rede, as metas intermediárias respeitam o ponto de partida de cada escola. Deste modo, cada escola possui metas intermediárias próprias, ou seja, metas anuais que consideram as peculiaridades da escola e que estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar.

Os índices de desempenho estabelecidos para as escolas estaduais paulistas, a serem atingidos no ano 2030, foram de 7 e 6 pontos, para o quinto e o nono anos do ensino fundamental, respectivamente, e de 5 pontos para o terceiro ano do ensino médio. Não se pode esquecer de que as escolas estaduais paulistas, além de seus indicadores próprios (SARESP e IDESP) e, a exemplo de diferentes redes de ensino do país, também estão sujeitas às avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e às metas decorrentes do Índice produzido a partir desse Sistema de avaliação nacional, qual seja, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para efeitos de comparação, e de acordo com a nota técnica sobre o Ideb, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o índice a ser atingido na primeira e na segunda fases do ensino fundamental, bem como no ensino médio, deverá ser igual a 6 pontos nos anos 2021, 2025 e 2028, respectivamente.

Convém destacar que, ao determinar a sujeição das escolas de sua rede ao SARESP e ao IDESP, a SEE/SP cria o chamado Índice de Cumprimento de Metas (ICM), para efeito de pagamento de bônus financeiro. A despeito da justificativa de que a avaliação em larga escala tem por objetivo a aferição e a garantia de um padrão de qualidade da educação no país, tem-se percebido que os resultados obtidos em tal avaliação nem sempre recebem o mesmo tratamento por parte dos diferentes Entes Federados. Exemplo disso é a utilização dos resultados para a consolidação de *rankings* de escolas, bem como o fortalecimento de políticas de bonificação por desempenho.

A instituição de bonificação por resultados não é tão recente na rede estadual paulista. A legislação educacional paulista (SÃO PAULO, 2008; SÃO PAULO, 2009a; SÃO PAULO, 2009b) prevê um bônus financeiro, denominado bônus por resultados (BR), aos profissionais da educação que cumprirem metas que levem a uma melhoria na qualidade do ensino público paulista, tendo como referência o IDESP. Cabe destacar que, anteriormente à instituição do BR, a SEE/SP já mantinha uma política de bonificação denominada bônus-mérito (SÃO PAULO, 2001), com uma sistemática diferente para a concessão do benefício, desvinculado do cumprimento de metas de longo prazo. Atualmente, o valor do BR a ser pago aos profissionais da educação está diretamente relacionado ao que a Secretaria denominou IC; dessa forma, ainda segundo a SEE/SP, “[...] qualquer avanço no IDESP de um ano para outro é bonificado, mas o quanto se bonifica depende do quanto a escola cumpre da meta estipulada.” (SÃO PAULO, 2013, p. 10).

O pagamento do bônus aos professores, gestores e demais profissionais que atuam nas escolas estaduais paulistas adota um modelo similar às políticas educacionais implantadas em outros países, inclusive nos EUA. A administração pública dos EUA, segundo Ravitch (2011), passou por um processo de reformas marcado por uma forte adesão às regras do mercado, incluindo questões polêmicas como a privatização e a desregulamentação; nesse contexto, o termo *responsabilização* tornou-se muito utilizado e, segundo o autor, fortaleceu no campo educacional ideias como “[...] tomada de decisões baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre escolas”, de tal modo que somente contava aquilo que, efetivamente, fosse passível de mensuração (RAVITCH, 2011, p. 37).

Segundo Ravitch (2011), no campo educacional, com a promulgação da lei *No Child Left Behind* (NCLB) (Nenhuma Criança Fica para Trás), em 2001, abriu-se nas instituições públicas de ensino nos EUA uma nova era de *testagem* e *responsabilização*, redefinindo a reforma educacional e contribuindo para o uso radical dos testes e o uso dos resultados para punir os profissionais das escolas, nas quais os estudantes não obtiveram bons desempenhos. O modelo *responsabilização/premiação/punição*, presente na política educativa dos Estados Unidos, vem servindo de parâmetro para vários países, inclusive para o Brasil. A esse respeito, assim se posicionou Freitas (2011) em relação às políticas de bonificação:

Os reformadores empresariais brasileiros restauraram uma velha ideia do tempo da ditadura: o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil. Nova York é tida como a Meca para os reformadores brasileiros. Foi assim que, em 2008, o

Estado de São Paulo embarcou nesta política. Primeiro foi o secretário de Educação John Klein a aplicar isso em Nova York. Com sua saída da secretaria, sob suspeitas de a cidade estar inflando as notas dos alunos com testes fáceis para acessar verbas federais, os que o sucederam mantiveram a política.

A avaliação externa não emite apenas um juízo de valor a respeito da competência cognitiva de um aluno, mais do que isso, ela também desempenha as funções de construir um dispositivo de legitimação pela intervenção estatal e de naturalizar o processo de hierarquização das escolas, dado que seus resultados são considerados fatores de qualidade. Concorde-se acerca da importância de saber a situação da aprendizagem dos estudantes; contudo, de acordo com Freitas (2007), o principal papel da avaliação em sentido mais amplo deve ser o de questionar as próprias políticas públicas educacionais, como também identificar a evolução da aprendizagem dos alunos, mas não no sentido de classificar as escolas, propiciando *rankings* e estimulando competições desnecessárias. Além do mais, é urgente, por parte da comunidade escolar e da sociedade em geral, desenvolver um olhar mais crítico a respeito das políticas educacionais, pois, nesse cenário, depara-se com o paradoxo do Estado, o qual, por um lado,

[...] quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando assim mais Estado, Estado-avaliador), mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros “clientes” ou “consumidores” (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercados e menos Estado). (AFONSO, 2005, p. 150).

4 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Com o intuito de conhecer a opinião dos professores sobre a avaliação externa e a produção de índices de desempenho no âmbito da rede estadual paulista, com destaque para o SARESP e o IDESP, bem como as consequências disso sobre o seu trabalho, entrevistou-se 21 professoras, titulares de cargo, de três diferentes escolas estaduais, cujo critério de seleção foi o fato de tais escolas ocuparem posições diferentes no IDESP, ou seja, situarem-se na faixa “igual ou acima da meta” ou na faixa “abaixo da meta”.⁵ As professoras entrevistadas estavam situadas na faixa etária entre 24 e 45 anos, com uma experiência mínima de quatro anos de magistério e máxima de 21 anos, todas com formação em Pedagogia. Das 21 entrevistadas, 19 possuíam uma segunda licenciatura e destas, quatro tinham feito algum curso de especialização na área da Educação e três cursavam

mestrado em Educação em universidade pública. Para este artigo foram consideradas as entrevistas realizadas com 11 professoras, representativas das diferentes características que compõem a amostra original.

Ao longo das entrevistas, conseguiu-se identificar posições bem variadas dos docentes acerca da avaliação externa e do uso de índices de desempenho, a partir de argumentos nem sempre consistentes, refletindo, na maioria das vezes, desconhecimento a respeito de como tais notas e/ou índices são produzidos:

É bom ter essas avaliações, mas, em relação à avaliação do SA-RESP, há fraudes, pois tem escola que tira uma nota muito baixa num ano e já no outro sua nota aumenta. Não sei, tudo isso me deixa muito desconfiada. (Prof. 1, 40 anos, Graduação em Pedagogia) (informação verbal).

As avaliações são importantes para nós sabermos o que falta na escola, mas ela não mostra exatamente a realidade das escolas. Não consigo entender como uma nota pode ser tão diferente de um ano para outro, se os alunos são os mesmos e a gente vê que eles não mudaram tanto assim. (Prof. 3, 22 anos, Graduação em Pedagogia) (informação verbal).

Outras professoras revelaram uma posição favorável ao sistema de avaliação e acompanhamento adotado pela SEE/SP, assinalando que avaliar a qualidade e o andamento da educação é um dever do Estado:

Não consigo compreender porque as pessoas são tão desconfiadas quando o assunto é avaliação externa. Penso que é dever do sistema público avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. Aliás, isso consta na LDB. Acho que o professor vê a avaliação externa da mesma forma que ele concebe a avaliação que faz com o aluno. Não acho ruim que existam provas e índices para mensurar a qualidade da educação básica. Acho que não é esse o problema, mas o uso que se faz de tais índices. (Prof. 4, 29 anos, Graduação em Pedagogia, cursando Mestrado em Educação) (informação verbal) .

Muitas pessoas criticam o fato de a Secretaria de Educação fazer avaliações dos alunos. Eu não me importo, pelo contrário, penso que o sistema tem mesmo que avaliar, verificar o nível de ensino oferecido pelas escolas, verificar se os alunos aprendem, se os professores ensinam, enfim, se as escolas funcionam. Os professores ficam preocupados com essas provas, com o resultado do SARESP, do IDESP, enfim, de tudo isso que serve para avaliar o nosso trabalho e a aprendizagem do aluno. (Prof. 7, 33 anos, ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia) (informação verbal).

Para a maioria das professoras, o problema não está na existência de um sistema de avaliação externa, ou na elaboração de índices de desempenhos, mas no uso que se faz desses instrumentos. Nota-se uma crença por parte das professoras entrevistadas no uso da avaliação em larga escala como uma maneira de mensurar a qualidade do ensino e, também, do trabalho realizado; no entanto, também houve professoras que manifestaram bastante desconfiança em relação à utilização dos resultados obtidos por meio da avaliação externa, ainda que afirmem a necessidade de existir um sistema de avaliação que monitore a qualidade do ensino:

Bom, não fiz Pedagogia para dar aula. Não era bem isso o que deseja. Quando fiz magistério e depois Pedagogia, queria mesmo abrir uma escola de educação infantil, mas, como isso foi ficando cada vez mais longe, resolvi arriscar o magistério. Acabei gostando! Hoje, gosto do que faço, gosto de ensinar e prefiro trabalhar com os pequenos, mesmo sem ter muita experiência. Não gosto dessa pressão do SARESP e do IDESP. Basta o aluno ir mal nessas provas para gente ser massacrada. É na televisão, no jornal, na internet, em todo lugar: professor não ensina, professor é irresponsável, professor é isso, professor é aquilo. Não estou dizendo que não é importante avaliar, que o Estado não deve monitorar o ensino, mas não pode ser assim, não pode ser só para colocar a culpa na escola e no professor. (Prof. 8, 27 anos, ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia) (informação verbal).

Sobre as avaliações, não penso que elas só devam ser utilizadas para calcular bônus, premiar escolas, punir professores. Esses resultados deveriam nos ajudar a replanejar, a corrigir o que não está bom, a rever nossa prática. Uma colega me chamou de chata, idealista, quando propus isso. Eu só acredito em avaliação externa com esse propósito. Não acredito em lista de escolas boas, lista de escolas ruins, em classificação de escolas. Infelizmente o SARESP e o IDESP só vêm servindo para isso hoje, para classificar e rotular escolas e professores, para dizer como devemos trabalhar. (Prof. 11, 24 anos, Graduação em Pedagogia, Cursando Letras) (informação verbal).

Um último grupo de professoras se mostra totalmente contrário à avaliação em larga escala e à produção de índices de desempenho, defendendo que tal processo esteja sob responsabilidade exclusiva da escola:

Não gosto dessas avaliações. Não vejo utilidade nelas. Quem deve avaliar o aluno é a escola. Até que tento ignorá-las, mas, na prática, isso é impossível. Todo dia chega alguma coisa da secretaria: curso, material pronto, orientações, capacitações, enfim, uma porção de coisas para nos dizer sutilmente “façam assim”, “avaliem assim”, “pensem assim”. No fundo, a gente acaba fazendo do jeito – ou quase – que eles querem. (Prof. 9,

49 anos, ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia e em Matemática) (informação verbal).

Acho que essa prova do SARESP e o IDESP hoje só tem uma função: calcular o bônus do professor no final do ano. Eu, por exemplo, nunca parei para discutir no coletivo os resultados dessa prova, para falar a verdade, não sei bem quais os resultados aqui da escola. O que eu sei é que essas notas todas – SARESP, IDEB, IDESP – existem para dizer que a gente não sabe ensinar e que o aluno não aprende. Para isso não é preciso gastar tanto dinheiro. (Prof. 10, 30 anos, Graduação em Pedagogia, em Artes e em Matemática) (informação verbal).

A maioria das docentes entrevistadas considera a avaliação externa importante para diagnosticar a situação educacional dos sistemas de ensino, no entanto, aponta aspectos da avaliação externa que considera limitantes, como o desconhecimento da concretude escolar, pois os índices não mostram com exatidão a realidade de cada instituição escolar; a produção de *rankings* entre as escolas, a pressão por resultados, que traz sérios impactos ao currículo e à autonomia do professor, mediante a adoção de aulas prontas e materiais didáticos elaborados por outros profissionais; a vinculação dos resultados às políticas de bonificação, entre outros.

Uma questão que pareceu incomodar as docentes entrevistadas foi a divulgação dos resultados alcançados no SARESP, bem como das médias do IDESP. Para uma professora, “[...] muitos procuram a escola por ser boa, pois ficam sabendo dos resultados, mas, se os resultados dessa escola fossem ruins, não seria aconselhável a sua divulgação.” Para outra professora, “[...] a divulgação dos resultados não é boa, pois há professores muito bons em escolas ruins e, sozinhos, não podem fazer nada.” (informação verbal). De modo geral, as professoras se mostraram contrárias à divulgação de resultados e à elaboração de *rankings*, alegando que a avaliação da escola é transportada aos professores de uma maneira direta, ou seja, se a escola for avaliada como “ruim” os professores também serão assim classificados, desconsiderando, muitas vezes, outros elementos que fazem com que as escolas sejam consideradas “ruins”, mesmo diante de um corpo docente qualificado. As entrevistadas se mostraram contrárias à divulgação de resultados, pois, para elas, tal divulgação somente faz crescer a pressão sobre o trabalho do professor, seja pelas cobranças realizadas pela SEE/SP, seja pelos julgamentos negativos feitos pela sociedade em geral a respeito desses profissionais:

Existe hoje uma tendência de o Estado utilizar esses índices para pressionar o professor a cumprir metas, atingir resultados: isso sim tem que ficar claro e ser discutido pelos professores, afinal, a gente vive criticando essa forma de avaliação. (Prof.

4, 29 anos, Graduação em Pedagogia, cursando Mestrado em Educação) (informação verbal).

Sou contra essa divulgação de notas das escolas, essa competição, essa cobrança em cima dos professores. Os resultados da avaliação devem ser usados para rever o trabalho, corrigir o que não deu certo, não para punir o professor, diminuir o bônus, mandar para curso de formação como se isso fosse um castigo, como se faz com aluno indisciplinado Mas não é assim que funciona! Na nossa escola, nunca presenciei uma discussão para analisar os resultados, ver no que os alunos foram mal, no que foram bem. Não, isso nunca vi! (Prof. 7, 33 anos, ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia) (informação verbal).

É um “toma lá, da cá” que fazem com os professores, sem contar a exposição pública, que é muito pior. (Prof. 9, 49 anos, ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia e em Matemática) (informação verbal).

A questão da “punição” dos professores, caso os alunos obtenham um baixo desempenho no SARESP, apontada por uma das entrevistadas, diz respeito à política de concessão do BR. Tal situação fica agravada, como já se apontou, pela dificuldade de os docentes entenderem a sistemática de cálculos da SEE/SP para o pagamento de tal benefício. Embora a SEE/SP divulgue, em nota técnica (SÃO PAULO, 2013), a sistemática de cálculo, na pesquisa que se realizou os professores se mostraram bastante confusos no que diz respeito à compreensão das duas dimensões que compõem o chamado de índice de cumprimento de metas: a primeira, denominada pela SEE/SP “parcela cumprida da meta” e, a segunda, denominada “adicional de qualidade”. De acordo com a SEE/SP, a “parcela cumprida da meta” refere-se à parcela da meta que a escola conseguiu cumprir em cada etapa da escolarização, ou seja, o quanto a escola evoluiu em relação àquilo que se esperava que ela evoluísse; já o “adicional de qualidade” refere-se à posição do IDESP da escola em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo.

Em uma das escolas pesquisadas, os docentes não receberam o bônus, dado o índice elevado de evasão escolar; nesse caso, sentiram-se injustiçados por terem que responder pela evasão de alunos de uma escola situada em uma região de alta vulnerabilidade social, que abandonam a escola precocemente para trabalhar. Uma professora aponta a divulgação dos desempenhos das escolas como uma forma de criar conflitos entre instituições e entre professores, além de responsabilizar a família pelo baixo desempenho dos alunos:

Os resultados da avaliação, principalmente do SARESP, refletem tudo isso (a professora argumentava sobre a falta de interesse por parte da família em participar da escola): não é só a escola a culpada pelas notas ruins, a família também é responsável por isso. Tem criança que larga a escola e o pai só descobre no final do ano; outros tiram o filho da escola para que possam trabalhar. Quando saem os resultados do SARESP, IDESP, todas essas coisas aí, que a gente nem imagina como eles chegam a tanto número, começam as cobranças em cima dos professores e da escola. Não tenho nada contra as avaliações, mas acho um erro ficar divulgando, colocando uma escola contra a outra, um professor contra o outro. Na nossa escola, basta sair resultado de SARESP ou IDESP para vim cobrança para cima do professor, mandam a gente para cursos na diretoria de ensino, que, muitas vezes, não acrescentam nada! (Prof. 6, 45 anos, Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia) (informação verbal).

E para outra professora:

É um horror esta divulgação feita pela mídia e a interferência da secretaria dentro da escola e sobre o trabalho do professor. Eu não ligo mais. No começo, ficava preocupada em preparar aula, escolher o material mais adequado, fazer coisas legais com e para os alunos. De que adianta? Quando sai esses resultados, viramos incompetentes de uma hora para outra. Já até me acostumei ser competente em um ano e incompetente no outro. Basta os alunos irem mal nessas provas para começarem a perguntar o que estamos fazendo, como estamos fazendo, porque a escola não tem turmas de reforço, etc. A escola tem que resolver uma porção de coisas. (Prof. 10, 30 anos, Graduação em Pedagogia, em Artes e em Matemática) (informação verbal).

A divulgação dos resultados alcançados tanto no SARESP como o IDESP não é considerada benéfica pelas entrevistadas. Para as professoras, a divulgação dos resultados por meio da mídia colabora para o julgamento da prática docente, classificando os professores como “bons” ou “ruins”; para as cobranças exageradas, relacionadas ao cumprimento de metas que desconsideram as realidades escolares; para a rivalidade e a competição entre escolas e entre professores, desestruturando e afetando relações de cordialidade e colegialidade entre os profissionais da educação, afetando o trabalho colaborativo e; finalmente, para a falta de estímulo do professor em relação ao seu trabalho.

Quando se fala em divulgação de resultados de desempenho obtidos em avaliações em larga escala, as opiniões se dividem e foge ao escopo deste trabalho uma discussão acerca das diferentes posições sobre a questão, já que interessa, nesse momento, saber o que pensam os professores a esse respeito; no entanto, não se pode

deixar de assinalar que para alguns pesquisadores, a divulgação dos resultados é importante, pois colabora para a “escolha da unidade escolar”; dessa forma, o resultado serve, entre outras razões, como um informativo para auxiliar os pais na escolha da escola para seus filhos (FERNANDES; GREMAUD, 2009a). Defendendo a avaliação externa como instrumento de gestão da educação, e a partir de um esquema de classificação oferecido por Shepard (1977), Brooke e Cunha (2011), os quais defendem que um sistema de avaliação em larga escala deve se preocupar, entre outras questões, com a avaliação e a orientação da política educacional, com a informação às escolas sobre a aprendizagem dos alunos e a definição das estratégias de formação, com a informação ao público, com a alocação de recursos, com a formulação de políticas de incentivos salariais, com a certificação de alunos e escolas e, também, como componente da política de avaliação docente. Os autores discutem detalhadamente cada propósito e, no que diz respeito à informação ao público, afirmam:

Não há dúvida de que na ausência de informações que permitam controlar a influência do nível socioeconômico dos alunos e outros fatores externos à escola, a comparação de escolas com base nos dados brutos dos sistemas estaduais não é recomendável. Pela impossibilidade de identificar claramente a contribuição da escola no resultado geral dos alunos, a comparação de dados brutos pode levar a conclusões errôneas tanto no sentido de atribuir qualidade maior a escolas com alunos de nível socioeconômico mais alto como no sentido de achar de pior qualidade escolas com alunos mais pobres. Perante esse risco, e o possível constrangimento das escolas, as Secretarias fazem bem em não permitir a divulgação de informações que possam facilitar o ranqueamento de escolas. (BROOKE; CUNHA, 2010, p. 38).

O fato de as secretarias da educação ou órgãos equivalentes não permitirem a divulgação para fins de ranqueamento não descarta, segundo os autores, a divulgação de resultados, pois entendem que a circulação de maiores informações com propósitos políticos trará benefícios para a qualidade da educação básica. Nesse sentido, a crítica recai sobre o ranqueamento, que desconsidera as realidades escolares e os fatores externos às escolas, mas não isenta o poder público de prestar contas à sociedade acerca da qualidade da educação no país.

Não foi a divulgação dos resultados a única reclamação das professoras. Uma questão que surgiu durante a pesquisa foi o fato de as professoras afirmarem que, muitas vezes, são obrigadas a prepararem os seus alunos para as provas do SARESP. Perguntadas de como isso acontecia, as professoras relataram várias situações em que orientavam os alunos, considerando a realização da prova:

O ano inteiro há preparação para o SARESP, aplicamos simulados e até ensinamos a preencher o gabarito. Na última avaliação do SARESP nossos alunos não obtiveram um bom desempenho em matemática, por isso estamos dando aulas de reforço aos alunos que têm dificuldades nesta disciplina, dando prioridade àquilo que é solicitado na prova. (Prof. 2, 32 anos, Graduação em Pedagogia e em Fonoaudiologia, Pós-graduação em Fonoaudiologia) (informação verbal).

Já outros docentes, ao afirmarem haver uma preparação dos alunos para o exame do SARESP, criticam essa ação, seja ao relacioná-la à prática do treinamento, seja por estar relacionada ao recebimento do BR:

Uma prática que não acho muito bacana é o treinamento. Não fazemos aqui, mas conheço colegas que, próximo do período das provas, começam a treinar os alunos para se saírem bem. Acho isso cruel, afinal, são crianças que já estão aprendendo a burlar, enganar, dissimular, dentro da escola, com a ajuda de professores. Qual a importância dessa aprendizagem para elas? Creio que nenhuma. (Prof. 5, 33 anos, Graduação em Pedagogia em Enfermagem cursando Especialização em Psicopedagogia) (informação verbal).

As escolas agora começaram uma prática de montar turmas de reforço para aluno ir bem nessas provas, trabalhando até com questões de provas passadas do SARESP. Mas o reforço não é para o aluno aprender, independentemente do que caiu ou não nas tais provas? O professor acaba embarcando nisso, afinal, se o aluno for bem, o bônus no final do ano será bom também. (Prof. 9, 49 anos, ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia e em Matemática) (informação verbal).

Preparar para se sair bem na prova do SARESP. Essa vem sendo uma prática corriqueira em várias escolas na rede estadual paulista. Defendendo tal prática como legítima, uma professora assim se manifestou:

Eu não entendo porque as minhas colegas, muitas vezes, durante as nossas reuniões pedagógicas, tecem tantas críticas à preparação para o SARESP! Os alunos não estão estudando? Não estão aprendendo? Eles não estudam para as provas que damos durante o ano? Meu Deus, qual é a diferença? Agora faz mal estudar para ir bem em uma prova? Elas (as professoras) não estudaram também para passarem no concurso público? Depois, chega o final do ano, o bônus é pequeno. Ai, todo mundo reclama! (Prof. 2, 32 anos, Graduação em Pedagogia e em Fonoaudiologia, Pós-graduação em Fonoaudiologia) (informação verbal).

Já para outras professoras, a existência de turmas de reforço, visando à prova do SARESP, demonstra o fortalecimento do “treinamento” dos alunos, e não do ensino. Os depoimentos dessas professoras mesclam vários elementos, mostrando como essas questões, ainda misturadas, incomodam-nas bastante:

Não acho ruim que existam provas e índices para mensurar a qualidade da educação básica. Acho que não é esse o problema, mas o uso que se faz de tais índices. Não acho correto vincular premiação financeira a esses resultados, como também não acho correto fazer ranking de escolas, estimulando rivalidade e competição. Mas os nossos salários são baixos e o bônus faz falta! Se o aluno não for bem nas provas, o índice cai, o bônus também cai. O que fazer? Dias desses me vi trabalhando com as questões do SARESP e ensinando aluno do quarto ano a preencher gabarito. Isso me incomodou demais, fiquei triste aquele dia todo. (Prof. 4, 29 anos, Graduação em Pedagogia, cursando Mestrado em Educação) (informação verbal).

No fundo, a gente acaba cedendo: usamos material pronto, fazemos cursos na diretoria de ensino para mudar o jeito de ensinar, recebemos aulas praticamente prontas, pois, no final do ano, o aluno tem que ir bem nas tais provinhas! E o nosso bônus? Se o aluno vai mal na prova, adeus bônus. Eu tenho consciência de que isso não é bom, que a educação é mais do que ficar preparando para a prova. Às vezes quero fazer coisas diferentes, dar outro conteúdo, usar outras dinâmicas, mas aí eu penso: e depois, e se esses alunos não se saírem bem nos exames? É angustiante. (Prof. 8, 27 anos e ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia) (informação verbal).

As questões relacionadas à política de bonificação estiveram fortemente presentes nos depoimentos das professoras. É possível perceber que, para elas, a avaliação em larga escala confunde-se com tal política. Para a maioria, o bônus por resultados é uma política injusta por vincular incentivos financeiros aos resultados de uma avaliação da qual não detém o controle; além disso, destacam que tal política afeta o trabalho do professor ao impedi-lo de selecionar conteúdos e metodologias que julgam mais adequados. Nas entrevistas que se realizou, ficou evidente que as professoras percebem as consequências diretas dessa política de bonificação sobre o cotidiano escolar, materializadas nos conflitos de escolas *versus* escolas, professores *versus* professores, precarização do trabalho docente, cobranças por resultados, hierarquização das escolas, tanto pela mídia quanto pela própria comunidade escolar, entre outras.

Na escola os professores andam desanimados, pois os nossos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) quase nunca têm caráter formativo, e não é por culpa da coordenadora, mas do próprio sistema que acha que no máximo em três horas por semana dá pra fazer muita coisa, mas deixa pra lá, pois isso

é outro problema. Muita coisa precisa ser discutida quando a gente fala destas provas que a secretaria, que o MEC e tanta gente faz com os alunos e com os professores. É preciso ouvir os professores para saber o que eles precisam, o que as escolas precisam, o que os alunos precisam. Às vezes, por causa dos resultados da avaliação, a diretoria quer que a gente mude o jeito de ensinar, de dar aula, de escolher os exercícios. No fim, a gente acaba dando o que eles querem, aquilo que prepara os alunos para irem bem nas provas. Não é o que todo mundo quer? No fundo, os professores também querem preparar alunos para as provas, senão, como fica o bônus? (Prof. 6, 45 anos, Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia) (informação verbal).

Amo ser professora dos anos iniciais. Gosto do que faço e não consigo imaginar fazendo outra coisa. Algumas professoras da escola me dizem que é porque estou começando, que depois não vai ser assim. Fico muito feliz quando vejo que as crianças estão aprendendo, fazendo coisas que não sabiam e que eu colaborei com isso. Mas eu consigo entender o desânimo de algumas colegas, muitas já estão prestes a se aposentarem. Também fico desanimada quando, por exemplo, saem resultados do SARESP e os alunos foram mal. O que aconteceu com todo o nosso trabalho? E o nosso esforço? E quando a gente ouve pessoas dizendo que os professores do Estado “não sabem nada”. Eu mesma já ouvi um jornalista dizer isso em um programa de TV! É claro que isso desanima, mas, se não viramos o jogo, se não utilizarmos essas informações para nosso trabalho, nada vai mudar. Acredito que é preciso investir mais em formação continuada, em melhores salários, em melhores condições de trabalho. (Prof. 10, 30 anos, Graduação em Pedagogia, em Artes e em Matemática) (informação verbal).

Por meio desses excertos se percebe um desconforto entre as professoras em relação à pressão sobre elas por bons resultados, seja pela diretoria de ensino e outras instâncias, seja pelos julgamentos veiculados pela mídia, que desqualificam o trabalho e a imagem do professor; além disso, destacam a falta de um espaço apropriado para que elas possam expor as suas necessidades e as da escola. Os depoimentos das professoras também colocam sob suspeição a máxima de que *bons resultados dependem do bom trabalho do professor*, como aponta o seguinte fragmento:

Procuro fazer meu trabalho da melhor forma, mas nem sempre consigo fazer direito. Salas lotadas, falta de materiais, quase não tem formação continuada, baixo salário. Tudo isso reflete na escola, no trabalho que a gente faz. Depois, quando saem as notas do Saresp, parece que tudo isso fica para trás, ninguém mais comenta os problemas enfrentados durante o ano: fica tudo reduzido àqueles notas! E como a única coisa que conta é a nota, logo o responsável pelo baixo desempenho, ou o irresponsável, neste caso, aparece: o professor. (Profa 7, 33 anos,

ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia) (informação verbal).

O argumento da professora apela para a necessidade de uma maior valorização do trabalho docente e de melhores condições para o exercício profissional, insistindo, a exemplo de outras entrevistadas, que a nota obtida no SARESP desconsidera a inexistência de tais situações. Uma outra entrevistada aponta, apesar do baixo desempenho da escola em que atua, a dedicação dos profissionais, o que a faz não compreender como é realizado o cálculo dos resultados alcançados pelas instituições escolares:

Já ocupei funções pedagógicas e administrativas na escola, além de ser professora. Gosto do que faço, caso contrário, não estaria aqui todo esse tempo. Também gosto desta escola, os alunos daqui e desta comunidade, que sempre me receberam tão bem. Fiquei muito triste em ver que a nossa escola não obteve um bom resultado nessas avaliações externas, mas, mesmo sim, estou convencida que as pessoas aqui fazem um bom trabalho, que são dedicadas, que se esforçam e que se empenham. Eu nunca entendi direito como eles chegam a esses números, mesmo quando eu fui da equipe de direção; pra falar a verdade, penso que são poucos, mas bem poucos professores que entendem as regras de cálculo da secretaria da educação (e olha, sou formada em Matemática). (Prof. 10, 30 anos, Graduação em Pedagogia, em Artes e em Matemática) (informação verbal).

Observou-se nesses últimos excertos o desânimo dos docentes que, para atenderem às demandas dos gestores externos e internos à instituição de ensino, dizem-se obrigados a mudar o modo de ensinar para chegarem aos resultados esperados. Os professores ainda salientam que a preocupação por esses resultados faz com que alguns colegas ignorem que as condições não favoráveis de trabalho também colaboram para os baixos desempenhos, que existem outras questões além dos muros da escola. Ao ignorarem que muitos problemas e, em virtude deles, o bom desempenho dos alunos, não é de seu governo, muitos professores acabam virando presas fáceis do desânimo e da frustração, pois acabam se autorresponsabilizando pelo insucesso dos alunos. As professoras percebem as muitas limitações para um bom exercício profissional e apontam o que acreditam atrapalhar o trabalho que desenvolvem:

Eu tenho pouco tempo de magistério e acho que nem era eu a pessoa mais indicada para trabalhar com uma primeira série, mas quem quer vir para cá, para essa escola distante, de manhã, trabalhar com eles? Isso também podia ser valorizado! Em relação ao trabalho coletivo ou à formação continuada, isso a gente não tem. É cada um para si. Quando muito, conversamos na hora do café, pois o HTPC mal dá para discutir os problemas da escola, quanto mais para pensar em projeto de trabalho [...]

Já fiz alguns cursos de capacitação na diretoria, uns até legais, com um pessoal dedicado, mas, quando a gente chega na escola, não temos as mesmas condições, os mesmos espaços, os mesmos materiais. Uma coisa é fazer em condições ideais, outra, bem diferente, é a prática, é a rotina de todo dia. (Prof. 8, 27 anos, ensino médio com habilitação em Magistério, Graduação em Pedagogia) (informação verbal).

De maneira geral, as professoras entrevistadas não são totalmente avessas à avaliação propiciada pelo SARESP, tampouco à produção de índices de desempenho. As críticas mais frequentes dizem respeito à maneira como os índices são produzidos e utilizados, destacando a necessidade de se olhar além dos resultados, além das classificações das escolas, pois são muitos os fatores que interferem na qualidade da educação básica. Melhores condições estruturais das instituições de ensino, fortalecimento de trabalho colaborativo por parte dos profissionais da escola, política de formação em serviço, melhores salários e um sistema de valorização profissional que não vincule desempenho escolar à política de bonificação foram as principais questões apontadas pelas professoras ao falarem da avaliação externa.

5 CONCLUSÃO

As políticas educacionais em curso desde a década de 1990 vêm propiciando mudanças significativas na gestão da educação pública, principalmente quando se discutem as questões relacionadas à qualidade do ensino e à competência/incompetência dos professores, como também vêm consolidando uma cultura de organização, gestão e acompanhamento típica do setor privado, em outros termos, uma política de quase mercado, materializada no fortalecimento de um discurso cada vez mais afinado ao vocábulo adotado pelo mundo empresarial.

A reestruturação dos sistemas de educação estatal, em que a governabilidade vem sendo substituída pela governança,⁶ vem afetando o trabalho dos profissionais da área, sobretudo, o trabalho dos professores que, como salienta Oliveira (2004, 2007), tem se intensificado, pois, além de responderem pelo aprendizado, os professores também são os responsáveis pelo desempenho, sucesso e fracasso de seus alunos; para a autora, tal situação tem obrigado os professores a responderem por novas exigências, para além das pedagógicas, calcadas nos conceitos de produtividade, eficiência e excelência, colaborando, ainda mais, para a precarização do trabalho.

Na pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental emergiram muitas questões que exigirão maior aprofundamento, dada a im-

possibilidade de extrapolar dados ou fazer generalizações a partir da amostra utilizada, no entanto, considera-se que a relação estreita entre avaliação externa, política de responsabilização e política de bonificação adotada pela SEE/SP exige atenção. As professoras destacaram questões importantes como a hierarquização e a classificação de escolas, mediante a adoção de *rankings*, bem como a avaliação externa ainda como um instrumento de premiação/castigo de professores, além de servir para o controle do trabalho docente e do currículo, o que coloca esse instrumento muito distante de seu potencial de orientador da gestão e da política educacional.

A vinculação da avaliação externa a uma política de bonificação por resultados, diante de um quadro de precarização do trabalho docente, tem desencadeado no âmbito da escola – como muitos depoimentos demonstraram – a adoção de práticas questionáveis, como a adequação do currículo escolar à matriz do SARESP, o que tira da escola a autonomia para gerir o currículo, o treinamento para a prova, mediante a manutenção de cursinhos informais e “provões”, o que desrespeita o professor e a escola na escolha dos seus modos de avaliação, entre outras práticas mais sutis de enquadramento, além dos efeitos sobre a autoestima desses profissionais, já que tal situação vai criando novas subjetividades e maneiras nem sempre claras de se relacionar com a profissão, o que somente serve para aumentar a angústia e a frustração.

Para finalizar, persistiu-se em não defender o uso da avaliação em larga escala como um instrumento que responsabilize somente os profissionais da escola pela precária condição do ensino, sem que outras variáveis sejam consideradas. O Estado não deve somente ver, às escondidas, mas olhar, de fato, para o cotidiano escolar, pois somente assim os problemas poderão ser enfrentados de uma maneira colegiada e colaborativa. As escolas com baixo desempenho, registrado no IDESP, têm sido nomeadas pelo Governo paulista como “escolas prioritárias”. Mais um equívoco. Prioritárias devem ser todas as escolas. Prioritários devem ser todos os alunos e profissionais da educação.

Notas explicativas

¹ Afonso (2010b, p. 150) argumenta que o conceito de *accountability* é frequentemente traduzido como sinônimo de *prestação de contas*, no entanto, ressalta que tal vocábulo apresenta alguma instabilidade semântica. Apoiado nos estudos de Schedler, o termo “[...] prestação de contas, enquanto dever de dar respostas (*answerability*), não é apenas uma atividade discursiva, mais ou menos benévola, que se esgota na informação e na justificação; ela contém também uma dimensão impositiva, coativa ou sancionária (*enforcement*) – integrável, neste último caso e segundo o nosso ponto de vista, no que poderia designar-se de pilar de responsabilização.

² Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Cotidiano Escolar (GEPPECE), nucleada na Universidade Federal de São Paulo, que a partir de diferentes projetos de investigação dos seus membros, entre eles o aqui apresentado, e que obteve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), discute os impactos das políticas

educacionais paulistas no cotidiano das escolas da rede estadual, na área de currículo, avaliação sistêmica, carreira profissional e estatutos de contratação. As mudanças pelas quais vem passando a política educacional paulista nas últimas duas décadas têm afetado sobremaneira o trabalho de seus docentes, principalmente no que diz respeito à imputação crescente de responsabilização por resultados, sem que outras variáveis sejam consideradas, por isso a opção por ouvir os docentes acerca de tal questão. A pesquisa foi realizada com 21 professoras em 2013 no município de Guarulhos, na Grande São Paulo, que conta com aproximadamente 1.300.000 habitantes. O município conta com 190 escolas jurisdicionadas à rede estadual, além de uma ampla rede municipal e privada de ensino.

³ Em 1979, por iniciativa da Unesco, CEPAL e OEA, foi realizada uma reunião na Cidade do México com a presença de representantes dos países da América Latina e Caribe a fim de avaliar a educação na região na década de 1970. Nesse encontro, que ficou conhecido por *Conferência Regional dos Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico* foi produzido um documento intitulado *Declaração do México* que identificava na América Latina “graves carências educacionais”. Diante disso, na 21ª Reunião à Conferência Geral da Unesco (Belgrado, 1980), por meio da Resolução n. 01/07 é aprovado o *Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE)*. Em 1981, representantes de todos os Estados-membros assinaram a adesão ao PPE como um esforço coletivo para atingir os seguintes objetivos, antes de 2000: atingir a educação básica em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de 8 a 10 anos de duração; superar o analfabetismo, desenvolver e ampliar serviços educacionais para jovens e adultos com escolaridade incipiente ou nenhuma escolaridade; melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas de ensino e educação em geral, ao realizar as reformas necessárias considerando a concepção de sistemas de medição de aprendizagem eficazes. Findo o prazo de vigência do projeto foi feita, durante a PROMEDLAC VII (2001), uma avaliação dos 20 anos, bem como uma análise prospectiva da educação na região para os 15 anos seguintes (2000-2015) e, em 2002, é apresentado pela Unesco, em Havana, o *Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Prelac)*, que reconhece os avanços do PPE, ao mesmo tempo que assinala aspectos críticos da educação no continente a serem resolvidos, entre eles, a formação de professores. Foi estabelecido, inicialmente, o tempo de duração do Prelac até 2017.

⁴ A avaliação do SARESP 2009 apresentou algumas mudanças. Ela abrangeu, obrigatoriamente, todas as escolas da rede estadual e todos os alunos do ensino regular matriculados na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, além dos alunos das escolas municipais e particulares que aderiram à avaliação. Em relação às disciplinas, as provas de Língua Portuguesa e Matemática foram aplicadas a todos os alunos das redes de ensino que participaram do processo avaliativo; já as disciplinas de Ciências Humanas foram aplicadas exclusivamente aos alunos da 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (atualmente lê-se 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries como, respectivamente, 3º, 5º, 7º e 9º anos).

⁵ Todas as entrevistas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, foram autorizadas pelas professoras. Pelos limites deste trabalho, não foi possível apresentar o conteúdo de 14 horas de gravação.

⁶ Dentro de uma perspectiva administrativa, o termo *governança*, segundo Chiavenato (2008), remete à transição da administração do Estado de uma lógica burocrática, rígida e ineficiente, para uma lógica gerencial, flexível e eficiente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, A. J. Escola pública, professores, currículo e cidadania: um breve olhar. (Entrevista com Almerindo Janela Afonso). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2007.

AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010a.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Ed. Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010b.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-56, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. 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. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 17-79, 2011.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CHIAVENATO, I. **Administração geral e pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **A avaliação e o reforço dos dispositivos de controlo remoto da profissão: solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições Asa, 2001.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, jan./mar. 2001.

ESPOSITO, Y. L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. R. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 25-53, jan./dez. 2000.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Avaliação da qualidade da educação no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2009a.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil**. São Paulo: Campus, 2009b.

FRANCO, M. L. P. B. Qualidade de ensino: critérios e avaliações de seus indicadores. **Ideias**, São Paulo: FDE, n. 22, p. 81-87, 1994.

FREITAS, L. C. Bônus não gera motivação. Entrevista. **Carta Capital**, São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/copia-fiel>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. et al. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GATTI, B. A. Avaliações de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009.

LE GRAND, J. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**, Londres, v. 101, p. 1256-1267, set. 1991.

LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, D. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

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.

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

SÃO PAULO (Estado). Lei complementar n. 1078, de 17 de dezembro de 2008. Institui bonificação por resultados BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 dez. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Programa de qualidade da escola**: nota técnica. São Paulo, mar. 2013. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf> . Acesso em: 05 maio 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009. Dispõe sobre a definição dos indicadores globais da secretaria da educação para fins de pagamento da bonificação por resultados. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009a. Disponível em: <http://www.dersv.com/resolucao_conjunta_1_09_bonus.htm>. Acesso em: 18 abr. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução conjunta CC/SF/SEP/SGP-2, de 10-3-2009. Dispõe sobre a fixação de metas para definição dos indicadores globais da secretaria da educação para fins de pagamento da bonificação por resultados. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009b. Disponível em: <http://www.dersv.com/resolucao_conjunta_2_09_bonus.htm>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica. Decreto n. 46.167, de 09 de outubro de 2001. Regulamenta o bônus mérito instituído às classes de docentes do quadro do magistério, pela Lei complementar n. 891, de 28 de dezembro de 2000. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 out. 2001. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=3564>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

SHEPARD, L. **A checklist for evaluating large-scale assessment programs**. the evaluation center. Kalamazoo: Ed. Western Michigan University, 1977.

SOUSA, S. M. Z. L. de.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TORRES SANTOMÉ, J. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 22-34, jul./dez. 2004.

TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.

Recebido em 20 de fevereiro de 2014

Aceito em 07 de agosto de 2014

