

## **AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**

### **STATE LARGE SCALE EVALUATIONS: IMPLICATIONS FOR TEACHERS' WORK**

**BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda\***

**VIEIRA, Livia Fraga\*\***

---

\* Liliane Cecília de Miranda Barbosa é professora de ensino médio e fundamental na rede estadual de educação Minas Gerais. Possui graduação em Licenciatura em Química pelo Centro Universitário de Formiga (2001) e Especialização em Química pela UFLA e em Ensino por Ciências da Investigação pela UFMG, com monografia na área de Avaliações educacionais. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Mestre em Educação na linha políticas públicas e inclusão social, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: [lilianecmb@gmail.com](mailto:lilianecmb@gmail.com)

\*\* Livia Maria Fraga Vieira é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1978), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e doutorado em Ciências da Educação - Université René Descartes- Paris V (2007). Tem experiência de trabalho e pesquisa na área de Educação Básica, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, políticas públicas e história da educação infantil, trabalho docente e formação de professores. Integra, como pesquisadora, o Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI, ambos da UFMG. Contato: [liviafraga@globocom](mailto:liviafraga@globocom)

## RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa que abordou o tema da avaliação externa estadual em Minas Gerais e fornecer subsídios para a compreensão de seus efeitos na prática docente. Como metodologia, a pesquisa contou com a aplicação de questionários, entrevistas e observação. Como referencial teórico, adotamos os conceitos de regulação e responsabilização. Os dados apontam impactos dos programas de avaliação externa estadual na prática docente, como o aumento na demanda de trabalho, a competição e o classificação entre escolas, o treinamento dos alunos para as avaliações e a alteração nas disposições e sentimentos dos profissionais da educação, que podem alterar inclusive sua saúde. O estudo aponta para a necessidade de discussão sobre os impactos indesejáveis causados no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Avaliação. Políticas de responsabilização. Prática docente.

## ABSTRACT

This paper aims to present some findings of an investigation on large scale evaluation in the state of Minas Gerais, to provide information for understanding their effects on teaching practice. This research involved the use of survey, interviews and observations. The theoretical framework we adopt was based on the concepts of regulation and accountability. The data indicate impacts of state large scale evaluation in the teaching practice, such as the increase in labor demand, competition, and ranking among schools, student training for evaluation tests, as well emotional changes of teachers' feelings, which can alter their health. The study indicates to the necessary discussion of the undesirable impacts in the schools.

**Key-words:** Assessment. Accountability. Teaching Practice

Com a adoção cada vez mais generalizada das avaliações em larga escala nos sistemas educacionais, vem crescendo os estudos sobre os seus efeitos na organização das escolas, na medida em que os seus resultados são usados como parâmetros para a implantação de programas de bonificação de professores, sob variadas modalidades, nas políticas estaduais de educação no Brasil.

Este artigo apresenta resultados de pesquisa que abordou o tema da avaliação externa estadual em Minas Gerais. O objetivo foi o de analisar a utilização dos resultados das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) pelas escolas e suas possíveis implicações no cotidiano escolar e no trabalho docente. Para esse fim elegeu-se cinco escolas públicas do município de Formiga, Minas Gerais. A metodologia adotada permitiu analisar, de um lado, as influências internacionais, nacionais e locais presentes sobre a política educacional mineira e sua tradução na criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); de outro, possibilitou observar o que ocorre no cotidiano escolar durante o processo de sua implementação. A observação de reuniões, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e grupos focais e a análise de documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAEd/UFJF configuraram as fontes da pesquisa. Foram entrevistados a Diretora da Superintendência de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a Coordenadora da Unidade de Avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF, a ex-secretária adjunta de educação do governo Itamar Franco, a analista educacional da Superintendência Regional de Passos<sup>1</sup>, responsável pela organização das ações do Simave em âmbito regional, o Secretário Municipal de Educação de Formiga, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

## **1 A POLÍTICA INVESTIGADA**

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) foi criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2000, tendo como objetivos, segundo disposto na Resolução nº 104, de 14/7/2000, a promoção da avaliação sistemática da educação básica da rede pública, a criação de instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública, a democratização do acesso à

informação sobre a educação pública, o desenvolvimento de procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais com base em princípios de equidade e o fortalecimento da escola.

O SIMAVE é integrado por três programas: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que constitui um sistema informatizado de geração de provas *online* destinadas aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio; o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) que tem por objetivo avaliar anualmente o rendimento dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública, no tocante às competências básicas e às habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática; e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) cuja primeira avaliação ocorreu em 2005 e que tem como objetivo verificar os níveis de alfabetização e as intervenções utilizadas para esse fim no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da rede pública.

O SIMAVE surgiu no contexto da política educacional conhecida como Escola Sagarana (1999-2002), que tinha dentre outros objetivos a integração entre diversos setores da sociedade e a avaliação da qualidade do ensino, como instrumento de efetivação de ações orientadas para a democratização da educação, “mediante exames de rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas” (SEE/MG, 2001). Ganhou destaque na agenda do governo Aécio Neves (PSDB) como parte do “Estado para Resultado”, documento que organiza o planejamento mineiro no período 2007-2023 por meio de programas e estratégias, tendo por base estudos e diagnósticos.

O documento é constituído pelo detalhamento de ações gerenciais contidas em 11 áreas de resultados que definem projetos estruturadores, metas físicas e valores orçados. O SIMAVE situa-se na área de resultados intitulada Educação de Qualidade.

A área de resultados Educação de Qualidade parte da premissa de que a educação constitui-se em investimento que produz retorno para a sociedade, para o indivíduo e para a economia do país. Percebe-se a influência da estratégia denominada Perspectiva Integrada do Capital Humano adotada no Estado para Resultados (PMDI 2007–2023, p.17), segundo a qual a ampliação do estoque de Capital Humano é condição importante para o desenvolvimento dos países, tendo em vista que o conceito de Capital Humano abarca não somente a escolaridade e a qualidade da educação, como também, o grau de capacidade para o trabalho (medida por indicadores de saúde e nutrição) e o protagonismo social dos indivíduos.

A adoção da Perspectiva Integrada do Capital Humano parte de sua determinação na competitividade socioeconômica aumentada e auferida pela qualificação da força de trabalho e pelo estoque de conhecimento da sociedade, mensurado, por sua vez, pela comparação com padrões internacionais (OCDE).

Por isso, a área de resultados Educação de Qualidade aponta, dentre outros objetivos estratégicos a verificação da qualidade do ensino em todas as escolas de Minas Gerais subsidiando a gestão escolar orientada para resultados. Constituem-se em ações a serem implantadas com o fim de atingir este objetivo, o monitoramento do desempenho e da qualificação dos professores visando a elevar sua performance e a concepção de novos padrões de gestão voltados para a eficácia operacional (PMDI, 2007-2023).

O discurso adotado no “Estado para Resultados” é visivelmente voltado para a integração entre os setores social e econômico e sua base é o desenvolvimento de mecanismos de controle, onde o cidadão é empoderado<sup>2</sup> para assumir o papel de fiscal dos recursos derivados dos impostos que paga e que são devolvidos pelo estado na forma de bens e serviços.

O discurso destaca também a prática da “gestão motivada por ganhos de produtividade do gasto governamental” (PMDI 2007-2023, p. 45). Por isso, foram colocados como objetivos estratégicos a serem perseguidos no “Estado para Resultados”: a implementação da governança social, ou seja, a ampliação da atuação da sociedade no controle das ações do governo; a disseminação de boas práticas de gestão, visão que na educação, tem sido bastante disseminada em vários países através de difusão de práticas das chamadas escolas eficazes; a profissionalização de servidores públicos; o aumento do terceiro setor na prestação de serviços; a efetivação política da prestação de contas à sociedade; dentre outras. Esses objetivos seriam atingidos por meio de ações que aprimorassem o sistema de estatística do estado, com o intuito de gerar resultados demonstráveis.

Como integrante dos Projetos Estruturadores do Governo, os resultados do SIMAVE constituem-se em um dos indicadores expressos no Acordo de Resultados (AR), instrumento de pactuação de metas na forma de contrato de resultados, regido pela Lei nº 17600/2008, que dá direito aos servidores ocupantes de cargo de provimento efetivo e de provimento em comissão, aos servidores detentores de função pública (Lei 10.254/1990) e aos servidores efetivados pela Lei Complementar 100/2007 ao prêmio de produtividade<sup>3</sup>. Por meio do contrato celebrado, os acordados obrigam-se a buscar os resultados pactuados, a executar ações de apoio solicitadas, alimentar sistemas de dados informatizados necessários

para o acompanhamento dos resultados, garantindo precisão e veracidade das informações, prestar informações adicionais solicitadas e zelar pela pertinência e realismo das metas, sendo que o cumprimento dos indicadores expressos no Acordo de Resultados, dentre eles as metas baseadas nas avaliações do SIMAVE, aparecem como produto ou resultado finalístico<sup>4</sup>.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico utilizado na pesquisa possui dentre outras categorias de análises os novos modos de regulação das políticas públicas (BARROSO, 2005, 2006) e a responsabilização – *accountability* (CAMPOS, 1990; BROOKE, 2006; LIMA, 2011; VELOSO, 2009).

O termo *accountability* tem sido frequentemente empregado como sinônimo de responsabilização ou dever de responder por algo perante outrem. No caso da educação, o termo tem sido empregado para designar a responsabilidade dos agentes públicos em responderem pelos resultados das unidades escolares perante a sociedade.

Os primeiros exemplos de responsabilização aplicados na área educacional tiveram origem nos Estados Unidos, a partir do relatório Uma Nação em Risco<sup>5</sup>, que influenciou vários países e a maioria das políticas educacionais voltadas para a melhoria do desempenho das escolas, através de suas recomendações imbuídas de um caráter competitivo e previsões catastróficas associadas à queda da qualidade da educação e à necessidade de busca de excelência e, simultaneamente, da igualdade, a partir do fortalecimento do nível de exigência, da padronização de testes de desempenho em importantes pontos de transição e de sistemas de responsabilização baseados em incentivos a favor dos padrões exigidos.

O relatório: “Panorama da Educação 2007 – indicadores da OCDE<sup>6</sup>”, organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revela que as avaliações de estudantes dentro das estruturas escolares de responsabilização e avaliação vêm-se tornando cada vez mais comuns entre seus países membros.

No Brasil, a introdução de mecanismos de responsabilização e avaliação surge em um cenário em que foram ampliadas as funções da escola para abarcar a população que adensava as escolas em função da democratização do acesso e de políticas compensatórias, colocando a instrução em papel de subordinação em relação aos demais papéis. Quando a eficácia entrou na agenda das prescrições para a educação, a partir da reforma gerencial na década de 1990,

os olhares voltaram-se para a criação de mecanismos de responsabilização, controle e avaliação.

A reforma gerencial foi iniciada com a criação em 1995 do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que tinha como missão dotar a Administração Pública nacional de técnicas gerenciais mais eficientes e eficazes do que as do modelo burocrático de até então (BRASIL, 1995).

Segundo Bresser-Pereira (1998), a mudança na administração pública brasileira se iniciou pela elaboração no primeiro semestre de 1995 do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* e da emenda constitucional da reforma administrativa, com base nas experiências recentes em países da OCDE, principalmente o Reino Unido que implantava sua Reforma Gerencial. A expectativa era de que esta reforma se constituísse na segunda grande reforma administrativa do país, tendo sido a primeira a Reforma Burocrática, ocorrida na década de 1930, que se caracterizara pela centralização política e econômica e o estabelecimento de um Estado intervencionista, voltado para o desenvolvimento econômico do país, consolidando-se o chamado Estado Administrativo.

Já a pretendida segunda reforma, de acordo com Bresser Pereira (1998) seria gerencial porque “[...] *busca inspiração na administração das empresas privadas, e por que visa dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas.*” (BRESSER- PEREIRA, 1998)

Segundo Bresser Pereira (1998), a reforma gerencial visaria o aumento da eficiência e a efetividade dos órgãos ou agências do Estado, por meio de uma administração baseada, dentre outros aspectos, na descentralização das atividades e no controle gerencial, oriundo da combinação de quatro tipos de controle: o controle de resultados, a partir de indicadores de desempenho estipulados em contratos de gestão; o controle de custos; o controle por quase-mercados ou “competição administrada” e o controle social.

A descentralização das responsabilidades e das atividades relativas à escola culminou no aprimoramento da avaliação e da responsabilização, segundo a ideia de que atividades que anteriormente eram conduzidas de forma centralizada agora precisam ser monitoradas, para que a eficácia das operações seja assegurada. Em outras palavras, a maior liberdade concedida às escolas para o desenvolvimento da educação que oferecem requereria a necessidade de avaliação do desempenho escolar, com o objetivo de assegurar a manutenção de padrões e o monitoramento de possíveis melhorias, a serem desenvolvidas de maneira mais plena. Esse

monitoramento se traduz em formas de regulação e controle, muitas vezes acompanhadas por premiação ou punição.

Na educação, as estruturas de incentivos e de divulgação atreladas a resultados de alunos em avaliações externas consideradas como programas de responsabilização dos profissionais da educação são justificadas pela ideia de que incentivos financeiros alinhariam o objetivo de professores com os objetivos das autoridades educacionais, como se fossem objetivos divergentes. Há ainda o raciocínio de que a produtividade do professor não é plenamente observável e mensurável, o que requereria formas de incentivo que motivassem/punissem os professores conforme o alcance de resultados estipulados.

Os mecanismos de controle pela sociedade e pelos pais têm sido incentivados e justificados ainda do seguinte modo: I- justificativa democrática: como forma de criar condições de maior participação e construção de uma gestão compartilhada por meio de colegiados, por exemplo; II- justificativa pedagógica: como forma de incentivar a participação dos pais no auxílio aos filhos em suas tarefas.

Veloso (2009) defende que a responsabilização dos atores envolvidos no processo educacional pelos resultados pode ser feita por meio da divulgação pública das notas das escolas nas avaliações externas, com o objetivo de gerar pressão por parte de pais e gestores sobre as escolas com piores resultados.

No cenário atual, em que se busca inspiração no setor privado, a ausência de concorrência é vista como prejudicial ao sistema de incentivos, por isso, o governo tem lançado mão da publicização como forma de melhorar a qualidade dos serviços. Esse artifício usa como incentivo a concorrência entre as escolas e a disputa por alunos entre as mesmas ao incentivar a escolha da escola pelos pais, ainda que veladamente, desconsiderando-se os efeitos causados nos alunos.

Para Campos (1990) a *accountability* deve ser entendida como questão de democracia e tende a acompanhar o avanço dos valores democráticos, como igualdade, participação, representatividade e governo pelo povo. Nesse sentido, a autora defende que um controle efetivo que coíba abusos do poder por parte do governo é consequência da cidadania, sendo o desenvolvimento da consciência popular a primeira condição para a democracia participativa, e, portanto, para a *accountability*, e tal controle efetivo será determinado pela qualidade das relações entre governo e cidadãos, sendo que a responsabilidade ou não responsabilidade dos servidores públicos será consequência das atitudes e comportamentos das próprias “clientelas”.



Brooke (2006) subdivide os componentes da responsabilização em quatro tipos: o componente “autoridade”, formado pela decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas; o componente “informação”, formado pelo uso de testes padronizados para fazer a publicização; o componente “padrões”, formado pelos critérios para análise das informações; e o componente “consequência”, relativo à aplicação de incentivos ou sanções conforme padrões estabelecidos. O autor distingue ainda três tipos de responsabilização: 1) a burocrática, em que se procura a conformidade com as normas legais; 2) a comportamental, que exige um comportamento em obediência às normas formais da profissão perante os pares e 3) a responsabilização por resultados, onde o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público, pela aprendizagem dos alunos.

Defendemos que há um quarto tipo de responsabilização, que é a do educador perante ele próprio, e que designamos como responsabilização subjetiva.

Gremauld e Fernandes (2009) enumeram alguns elementos comuns aos programas de *accountability* escolar: o uso de indicadores de frequência, evasão, insumos (com destaque para os resultados dos testes padronizados), a corresponsabilidade de diretores e professores pelos resultados de seus estudantes e a presença de incentivos que envolvem a publicidade dos resultados, prêmios ou punições. Segundo o autor, existe uma confusão entre responsabilidade e culpa. Este enfatiza que a crença de que os responsáveis pela educação possam vir a modificar procedimentos não significa que sejam culpados pelo baixo desempenho dos alunos. Contudo, o autor não desenvolve seu argumento.

De acordo com os autores, existem dois tipos de *accountability*: a que se limita à divulgação dos resultados dos estudantes por escolas e sistema educacional, a qual chamam de “*accountability* fraca” e a que atrela prêmios e punições a resultados de avaliações padronizadas, que chamam de “*accountability* forte”.

Segundo Lima (2011), ao se utilizar as avaliações externas como base para a responsabilização, fatores aleatórios aos resultados são riscos suportados pelos professores. O autor argumenta que mesmo utilizando como referência para os incentivos apenas os resultados de avaliações externas, o que evitaria subjetividade e práticas aéticas, outras dimensões do conhecimento podem não ser contempladas e o resultado pode ser o foco no resultado e nos conhecimentos exigidos nas avaliações.

De acordo com o relatório: “Panorama da Educação 2007 – indicadores da OCDE”, os objetivos da avaliação e da responsabilização escolar diferem de país para país. Porém, mesmo dentro de um país, esses arranjos costumam ser vistos de modos diferentes. Por vezes,

há quem considere que esses arranjos são como “alavancas de políticas” que podem de fato elevar a qualidade da educação, bem como garantir a responsabilidade das instituições no uso do dinheiro público. Há, porém, quem acredite que as avaliações possam provocar profundos constrangimentos entre as escolas e seus atores, ao se tornarem centros de competição, gerando o mal estar docente e a sobrecarga de tarefas, bem como a autopunição e o sentimento de fracasso diante de resultados insatisfatórios.

Paralelamente à publicização dos resultados, os discursos governamentais colocam o professor como o agente da mudança e o impele a responder pelo sucesso dos alunos e do sistema educacional, a ser flexível, reflexivo e eficiente. Em decorrência de sua “resposta” a esses discursos, os docentes seriam bonificados pelo seu bom desempenho.

Segundo Hypolito (2005) resultados específicos do sistema são colocados como o referencial a ser atingido pelos docentes, ocorrendo o que o autor chama de “docência de resultados”, confundida com profissionalismo.

Este “novo” profissionalismo estaria sendo requisitado para a efetiva consecução dos padrões de um currículo nacional como parte da reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto da globalização. As marcas discursivas desse “novo” profissionalismo, além do currículo nacional, são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. Essas práticas, mais do que reforçar o planejamento global da escola e o poder de decisão, sobrecarregam o trabalho docente com tarefas e responsabilidades extras, intensificando o trabalho de tal forma que resta cada vez menos tempo para preparação das atividades de sala de aula. (HYPOLITO, 2005)

Para Hypolito (2010), os discursos das reformas criam uma noção de que estas se constituem em parte inevitável do processo de globalização e que são necessárias para se caminhar rumo à economia do conhecimento. Dentro desses discursos situa-se o discurso da performatividade, que na sua visão, gera efeitos de terror sobre os professores e equipe escolar:

A performatividade gera os efeitos de terror sobre as professoras e os professores, equipes diretivas e sociedade, por meio da neurose da *accountability* (prestação de contas ou, ainda, responsabilização). É uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e na avaliação, principalmente externa. Os efeitos dessas tecnologias são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror). (HYPOLITO, 2010)

Barroso (2006), ao desenvolver o tema da regulação educacional, fornece uma base propícia para a análise da política avaliativa no contexto escolar. Segundo o autor, dá-se o nome de regulação às ações que orientam as atividades e interações dos atores sobre os quais se detém certa autoridade e que orientam os reajustamentos provocados por essas mesmas regras, dada a diversidade de atores envolvidos.

Ao controle propiciado pela avaliação, e pela transferência de poder aos pais, através da escolha das escolas somada à regulação burocrática e a novos princípios, como eficácia, competência, qualidade, concorrência etc. o autor dá o nome de multirregulação e situa nesse processo o modelo do Estado Avaliador, como aquele que visa a melhorar a qualidade das escolas através da avaliação e de acordos de metas, onde as partes se obrigam a alcançar metas estabelecidas e a proceder a possíveis ajustes ou reajustes.

Analisando-se as características do processo de multirregulação, é possível relacionar o uso que tem sido dado aos resultados das avaliações externas aos novos modos de regulação que têm operado na educação e averiguar como as normas, as injunções e os constrangimentos da regulação são reajustados localmente, por meio da interação social e quais são as suas implicações.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa envolveu a aplicação de 102 questionários, entrevistas com a Diretora da Superintendência de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, com a ex-secretária adjunta de educação do governo Itamar Franco, a analista educacional da Superintendência Regional de Passos, responsável pela avaliação, com o Secretário Municipal de Educação de Formiga, e 81 entrevistas a gestores e professores de cinco escolas públicas do município de Formiga – MG, sendo que três destas escolas são municipais e duas são estaduais. A Secretaria Municipal de Educação apresentou forte adesão aos programas de avaliação externa, característica bastante evidenciada na pesquisa e que refletia nas escolas municipais investigadas. As escolas municipais investigadas, nomeadas como A, B e C situam-se em bairros periféricos da cidade e participam dos programas PROALFA e PROEB, onde são avaliados alunos do 3º e 5º ano do ensino fundamental. As escolas estaduais, D e E, uma central e outra periférica, participam também do PAAE e são avaliados alunos do 3º, 5º e 9º do ensino fundamental e alunos do 3º ano do ensino médio. A distribuição dos respondentes

segundo o tipo de unidade administrativa na qual trabalham é de 63,70% para a rede municipal e 36,3% para a rede estadual.

A partir dos instrumentos de pesquisa mencionados buscou-se capturar as percepções dos gestores escolas e professores acerca do SIMAVE, bem como a influência dos resultados das avaliações externas na rotina escolar, inferindo-se das análises efetuadas que o SIMAVE vem acarretando modificações na rotina escolar, com consequências para o trabalho docente e para a comunidade escolar.

## **4 REFLEXOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS NA EDUCAÇÃO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**

### **4.1 Do tempo demandado pelas avaliações externas**

Quando perguntado aos sujeitos escolares se o tempo demandado pelas avaliações do estado tem extraído do tempo com alunos em outras atividades escolares, as respostas divergiram segundo o programa avaliativo (PROEB, PROALFA e PAAE) e segundo a função do entrevistado (gestor ou professor). Infere-se da pesquisa que as percepções de gestores e professores em relação ao tempo demandado pelas avaliações e sua interferência nas demais práticas cotidianas da escola são diferentes e que uma possível interferência é captada em maior grau pelos professores. Percebe-se ainda que nas escolas que abrigam apenas uma etapa da educação básica, esse efeito é bem menor. A diretora da Escola C, por exemplo, afirma que as provas do SIMAVE acontecem apenas uma vez por ano na escola. Considerando que a Prova Brasil acontece de dois em dois anos, a mesma considera que é pouco. Já os professores da escola C entendem que o tempo demandado pelas avaliações não é apenas o tempo da aplicação das provas, mas toda a preparação do aluno, como simulados e treinos: “ah, com certeza extrai. Poderia estar investindo em outras coisas em vez do treino. Até mesmo da realidade deles, né. Uma aula diferente” (Professor da Escola C, em 19 de junho de 2012).

### **4.2 Rotina escolar**

Segundo o questionário, 79% dos sujeitos escolares concordam que a rotina escolar foi influenciada e alterada pela implementação das avaliações. As principais modificações na rotina escolar e na prática dos docentes apontadas nas entrevistas foram a mobilização das escolas no sentido de adequarem seus conteúdos aos cobrados nas avaliações; a busca do

professor por formação continuada; a preocupação em melhorar as notas dos alunos; o predomínio no uso de questões objetivas; a centralidade das avaliações; treinos e simulados; a diminuição da autonomia dos docentes decorrente da padronização; o aumento no número de reuniões; planejamento mais detalhado; a criação de intervenções com base nos resultados; trabalho com as questões que os alunos apresentam mais dificuldades; maior cobrança de aplicação do CBC; elaboração de projetos; excesso de provas; adaptações para o cumprimento de metas; contextualização de questões.

### **4.3 Demanda de trabalho**

Tendo como base o questionário aplicado, verificou-se que uma das influências do SIMAVE no cotidiano escolar é em relação à demanda de trabalho. Dentre seus respondentes, 72% concordam que o SIMAVE aumentou a demanda de tarefas, em vista da necessidade de se preparar mais os alunos para os testes. Buscando aprofundar essa questão através das entrevistas, encontrou-se que a demanda de trabalho/tarefas aumentou em função do SIMAVE nos seguintes sentidos: realização de reuniões para estudar os resultados e estabelecer metas; elaboração de simulados, adequação e preparação de atividades e de avaliações de acordo com as avaliações externas; preparo de pautas de reuniões e estudos para orientação e cobranças em cima dos resultados; estudos e pesquisas; planos de intervenção; elaboração de planejamentos de aula com detalhamento dos eixos e capacidades do Currículo Básico Comum; serviços como aplicação das provas, correção, análise dos resultados; estudo de gráficos, estudo dos descritores, tabulação e postagem dos resultados; tarefas para casa e aulas de reforço no contraturno; treinos; preenchimento de papeis e excesso de avaliações.

Dos respondentes do questionário, 98% consideram que houve aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, manifestas por meio de cobranças por resultados, inovações e estratégias de elevação do desempenho.

### **4.4 Currículo**

Para 60% dos respondentes do questionário aplicado a avaliação externa é uma forma de obtenção de um currículo a ser ensinado aos alunos, 54% afirmam se pautar pelas avaliações do SIMAVE, por considerá-las um norte sobre o que se deve exatamente ser avaliado, o que para 44% dos respondentes foi considerado um facilitador no trabalho docente. Quando consideramos o tipo de unidade administrativa (estadual ou municipal),

verificam-se diferenças: nas estaduais apenas 32% dos atores consideram que as avaliações facilitaram seu trabalho ao revelar os conteúdos a serem cobrados dos alunos. Nas escolas municipais esse percentual sobe para 62,5%, o que mais uma vez vem ratificar a adesão municipal aos mecanismos da avaliação e a influência dessa adesão na rotina escolar.

Entre os professores, predomina a queixa de que provas, currículo, e até mesmo a ordem do conteúdo passaram a ser previamente estabelecidos: “é como uma fórmula de bolo. Tudo já vem pronto” (Professor da Escola D, em 18 de junho de 2012). Muitos associam essa prescrição às avaliações externas: “tudo agora é elaborado em função das avaliações” e “preciso trabalhar dentro do que a escola determina, atendendo ao programa de avaliação externa” (Professor da Escola D, em 18 de junho de 2012).

Segundo as entrevistas realizadas com os professores, está se confundindo matriz de referência com matriz curricular. Para os mesmos, nas escolas tem-se focado tanto as avaliações que o currículo é esquecido.

A fala da Analista da SRE responsável pela avaliação ratifica essa confusão entre matriz de referência e matriz curricular: “mesmo com toda orientação passada pelos Analistas da SRE para trabalhar todo o CBC e a Matriz Curricular, ainda vemos escolas treinando os alunos e focando o trabalho na matriz de referência” (Entrevista realizada em 20 de setembro de 2012). Em entrevista, a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional confirma que tem havido, de fato, uma confusão entre matriz de referência e matriz curricular.

A opinião da Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF em relação ao estreitamento do currículo é de que a situação da educação pública tem deixado tanto a desejar que se os alunos estivessem sabendo o que está na matriz de referência, a educação não estaria no patamar que está.

O uso das avaliações externas como modelos para as avaliações internas, associadas à necessidade de adaptação em relação aos novos suportes de escrita (como a tela) oriundos da evolução das tecnologias da comunicação tem acarretado um sério problema posto pelos entrevistados: “os alunos não escrevem mais”; “agora as provas são 'de marcar'“. Os professores citaram a ocorrência de queixas dos alunos quando algum professor aplica provas abertas, que os obriga a escrever. Considera-se isto um fato preocupante, já que segundo os professores, os alunos não escrevem mais.

Os relatos revelam que este problema vai se agravando à medida que o aluno avança nas séries do Ensino Fundamental. Segundo os docentes entrevistados, a necessidade em “vencer” o currículo, faz com que certos conteúdos que se consideram já consolidados, tendo

como base a idade do aluno, sejam abandonados. Dessa forma, a priorização da quantidade faz com que os professores considerem as questões das avaliações, bem como os conteúdos exigidos por elas, como não condizentes com a realidade dos alunos. Prioriza-se o resultado e não o processo. “Agora, as operações de soma, por exemplo, a adição, não é realizada. Marca-se a opção, sem observar o raciocínio por trás” (Professora da Escola A em entrevista cedida em 27 de julho de 2012).

A modificação da prática e da adequação dos conteúdos escolares aos conteúdos da avaliação, segundo os sujeitos pesquisados, culminou na padronização de procedimentos, estratégias, formatos de avaliação, ocasionando a perda da criatividade e de autonomia dos docentes e o aumento do controle sobre seu trabalho:

Modificou nesse sentido de estar aplicando os simulados, preparando os alunos, focando mais nas avaliações, né? Isso muda a rotina porque antes, eu também era professora antes, não tinha essas... essas... cobranças ... esse trabalho. Não tinha, era totalmente diferente do que é hoje. Diminuiu a autonomia, tem que seguir mais um padrão. (Diretora da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012)

Segundo os docentes, essa cobrança e controle sobre sua prática se dá, sobretudo no sentido de treinar os alunos para as provas: “eu sei o que eu quero falar, eu não sei se eu posso é falar. Eu fui mais cobrada no sentido de treinar. Dentro da minha sala é treino, treino...”. (Professor da Escola C, entrevista cedida em 19 de junho de 2012).

#### **4.5 Sentimentos e reações provocadas pelo conhecimento dos resultados das avaliações e sua divulgação**

Foi indagado aos sujeitos docentes sobre os sentimentos despertados pelo conhecimento dos resultados e por sua divulgação e encontrou-se: mal estar perante a sociedade; revolta; tristeza; medo; frustração; desconforto; angústia pela cobrança; decepção e desapontamento; neutralidade; mal estar; insatisfação com o governo; responsabilidade; injustiça.

O mal estar perante a sociedade é explicado pela diretora da Escola B:

Mal. Eu me sinto mal. Porque eu sei que isso aí tem expansão social. Eu sinto mal perante a sociedade. E não comigo mesma. Porque eu tenho consciência que eu consigo de certa forma, achar uma explicação pra aquele resultado. Mas a questão social me incomoda. Eu sei que a Secretaria quer índice ótimo, pra todo mundo, entendeu? Eu quero que a escola esteja sendo reconhecida tendo a evolução desses resultados. Então, eu me sinto mal, quando o resultado não é bom. Mas eu sinto mal só mesmo com relação à

repercussão a nível de rede, a nível social. (Diretora da Escola B, entrevista cedida no dia 21 de junho de 2012)

Sentimentos de frustração, tristeza, culpabilização e de medo pela cobrança fazem parte do mal estar sentido pelos entrevistados: “me sinto muito cobrado, observando olhares atravessados como se o erro fosse só meu”. (Professor da Escola C, em entrevista cedida em 19 de junho de 2012). Para outros, os sentimentos provocados podem afetar inclusive a saúde:

Não deixa de afetar a saúde, claro, a gente tem que ter e manter um certo equilíbrio, senão eu não poderia ser gestora nunca, né, se a gente não tiver esse equilíbrio de saber das perdas e dos ganhos, a gente tem que estar convivendo com isso, até mesmo porque é com esse exemplo que eu vou ensinar o meu aluno, que eu posso perder, que eu posso ganhar. Papel é fácil, a gente rasga e joga fora, mas a pessoa a gente ensina com exemplo. Afeta a gente? Afeta. Lugar de chorar é lá na minha casa. Eu vou pra lá, choro, eu tranco a casa, eu choro, choro, choro, choro até, vou lá fora, respiro, nós não fomos bem, mas podemos sair bem. Nós erramos, nós vamos consertar o nosso erro, errar é próprio, característico do ser humano, mas nós temos condições de consertar e a gente vai consertar e a gente vai conseguir (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012).

Percebe-se entre os gestores escolares e professores, o sentimento de responsabilidade pela classificação de sua unidade escolar nas avaliações externas, o que é justificado segundo os mesmos pelo sentimento de equipe, que os próprios entrevistados reconhecem que parece ter sido inculcado neles: “essa preocupação parece ter sido inculcada nos profissionais. De toda forma, há o compromisso com a instituição”.

A divulgação dos resultados vem acarretando no município algumas consequências que podem ser consideradas como nefastas à educação. Uma destas consequências é a comparação e o *ranking* das escolas. De acordo com a gestão da Escola A, essa prática tem gerado sentimentos de incapacidade ou de fracasso e não leva em conta que cada escola tem uma realidade diferente ano a ano. A cobrança e a comparação parecem ser práticas comuns nas escolas municipais.

Dentre os questionados, 51% afirma sentir mal estar em saber que sua escola pode estar sendo comparada com outras.

Segundo a diretora da Escola C, esse ranqueamento tem provocado reações indesejáveis, como sentimento de disputa, desconforto, adoecimento, estresse e frustração: “sentimento pior que tem. O professor sente que trabalhou, trabalhou, trabalhou, e o menino não rendeu”. (Diretora da Escola C, 19 de junho de 2012)

A diretora da Escola E comenta sobre os malefícios dessa prática que parece ser bastante frequente em Formiga:



Aqui em Formiga sim, isso é maléfico. Quando a gente fica no primeiro lugar é ótimo, mas quando a gente não fica... Mas aquela que ficou no último, é péssimo. Então aquele mesmo sentimento a gente passa quando é a gente. Ficou no último lugar. Sabe? Então os alunos se sentem inferiorizados. Os professores também, né. Então, a estima é jogada pra baixo. Mas às vezes, porque quando faz o *ranking*, faz só do geral, mas às vezes, eu, em relação à minha escola, em relação a mim mesma, eu cumpro minhas metas até com louvor. Eu só não fiquei acima da outra escola que a meta dela era menor do que a minha. Às vezes eu cumpro a minha meta, muito mais do que a outra escola. (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

Um clima de competição entre as escolas para conseguir melhor índice foi capturado a partir das falas dos entrevistados. As escolas são cobradas em termos comparativos com outras escolas do município. A diretora da Escola C afirma que as avaliações têm acirrado forte competição na cidade: “sim, aqui na cidade é o que mais tem. Não acho legal não. A gente não tinha que ter, mas realmente existe. Ninguém quer ficar no último lugar.” (Diretora da Escola C, em entrevista cedida em 19 de junho de 2012).

A diretora da Escola D comenta que na cidade, tem escolas que aproveitam dos resultados para fazer divulgações. A diretora da Escola A, por exemplo, afirma que a imagem da escola é percebida ou transmitida por estratégias. Segundo a gestão da Escola A, essas estratégias podem ser o uso da *internet*, programas de rádio locais etc.

Considera-se que os novos modos de regulação e os discursos gerencialistas vêm impelindo os profissionais que atuam nas escolas a desenvolver ações para satisfazer e “captar” alunos. Barroso *et.al* (2006) designam essa tipologia como “atratividade activa” e esta foi perceptível nas escolas do município, manifesta sobretudo pelo tipo de atividades extracurriculares que desenvolvem.

#### **4.6 Implicações nas condições do trabalho docente**

De acordo com os entrevistados, uma das implicações nas condições do trabalho docente foi o aumento da supervisão e controle sobre suas atividades, explicadas pela busca da melhoria dos resultados; pela cobrança em torno das avaliações; pela vigilância e fiscalização contínua do cumprimento do currículo com base nas exigências em torno das avaliações; pelo aumento da solicitação e das questões burocráticas e pelo maior controle por parte do sistema da SEE/MG. As atividades sobre as quais se percebe maior controle, na opinião dos entrevistados são a seleção de conteúdos e os resultados das avaliações externas, sendo que para os entrevistados, a principal origem desse controle é a SEE/MG e SRE/MG (54%).

Outras instâncias/sujeitos citados foram: coordenadores pedagógicos e inspetores (17%); professores e gestores escolares (16%), você próprio (13%).

De acordo com os questionários, 73,5% afirmam sentir estresse em relação ao SIMAVE, por considerarem-no uma forma de avaliação do professor e da escola, com o fim de mantê-lo sob o controle direto do estado.

#### 4.7 Bonificação

Para 63,8%<sup>7</sup> dos respondentes do questionário, o sistema de bonificação atrelado a seus resultados é um dos pontos positivos do SIMAVE, devido à recompensa que recebem. Para 64% dos respondentes do questionário a bonificação e a divulgação são positivas no sentido de impulsioná-los a preparar mais os alunos para as avaliações. Sessenta e cinco por cento dos respondentes do questionário que atuam nas unidades estaduais investigadas afirmam que passaram a se empenhar mais, uma vez que têm de cumprir metas para receber a bonificação.

Embora a bonificação seja bem-vinda, segundo os sujeitos docentes entrevistados, foram captadas diferentes percepções dos sujeitos escolares acerca do sistema de bonificação. A direção da Escola A acredita que é um sistema injusto, porque “às vezes trabalhamos muito e não conseguimos os resultados almejados” (Em 13 de junho de 2012). A diretora da Escola B considera que o financeiro não está ligado diretamente à prática do professor e que tem outras coisas mais importantes do que a bonificação ou a divulgação que podem impulsionar a busca de melhores práticas. Para a diretora da Escola D, a bonificação é um aspecto positivo, apesar de o estado estar atrelando a mesma aos resultados das avaliações e ao desempenho profissional. A diretora da Escola E considera que a bonificação atrelada às metas a serem alcançadas, às avaliações externas e às avaliações de desempenho coloca o aluno como o “tendão de Aquiles” da escola. Para a mesma, se o professor fosse bem valorizado e tivesse um respeito maior, ele não precisaria de bonificação: “bastaria que ele tivesse durante todo o ano, o reconhecimento merecido”:

Fica parecendo que da mesma maneira que estão dando ponto “pro” menino ir fazer a prova, tá pagando o professor por fora, dando um por fora para o professor fazer o serviço dele bem feito. Entendeu? Então, fazer o serviço bem feito é obrigação, ganhando pouco ou ganhando muito, é a nossa obrigação como educador fazer o nosso trabalho e fazer ele bem feito. Mas se a gente ganha dentro do que condiz com a nossa profissão, se a gente recebe dentro do que é condizente com a nossa profissão, o nosso estímulo é outro, a nossa autoestima é outra (Diretora da Escola E, entrevista cedida em 20 de junho de 2012)

A Diretora da Escola E afirma que mais que forma de incentivo, tem sentido o sistema de bonificação como ponto de atrito: “porque fica assim: a gente como gestor, a pressão em cima da gente é muito grande, porque está mexendo no bolso, sabe?”.

Diferentes percepções acerca da bonificação foram capturadas entre os professores: “queremos salário digno. Bonificação em cima de resultado de aluno que não quer nada é ultrajante!” (Professor da Escola D, em 18 de junho de 2012). Outros o consideram falho pela responsabilidade que recai, sobretudo, nos professores de Português e de Matemática, pelo fato de serem vinculados a resultados do SIMAVE: “não deveria ser creditada a resultados do SIMAVE” (Professor da Escola D, 18/6/2012) ou por serem atrelados ao desempenho numérico: “Não concordo, porque pode sugerir que a educação mude por desempenho numérico. A bonificação poderia ser, por exemplo, por participação em formação continuada, por projetos desenvolvidos” (Professor Z da Escola D, 18 de junho de 2012).

## 5 CONCLUSÕES

A pesquisa mostrou que o atual cenário educacional caracterizado pelo foco nos resultados de avaliações padronizadas e no cumprimento de metas tem provocado alterações nas condições de trabalho docente e implicações no cotidiano escolar, como o aumento na demanda de trabalho, a competição entre escolas, o ranqueamento destas escolas e a alteração nas disposições e sentimentos dos profissionais da educação, que podem alterar inclusive sua saúde.

Embora alguns benefícios tenham sido identificados, como algumas políticas de melhoria da infraestrutura e de inclusão, conclui-se que nas escolas investigadas as oportunidades de aprendizagem não são garantidas para todos os alunos, pois práticas e tarefas homogêneas baseadas nas avaliações foram identificadas, tendo como foco o treino para as provas de português e matemática.

Algumas consequências diretas do foco na avaliação foram detectadas: o estreitamento do currículo, pela explícita confusão entre matriz de referência e matriz curricular; a ênfase no letramento levado a extremos como o desprezo pela gramática e a priorização do treino para resolver questões objetivas (múltipla escolha) diminuindo a prática da escrita e a instauração nas escolas de uma cultura da avaliação, onde os tempos e espaços, as tarefas, tudo converge para a mesma.

A percepção que se captou sobre as avaliações externas estaduais das escolas através da publicação de *rankings*, apesar do discurso sobre a necessidade de se favorecer a transparência do serviço público é a da perversidade inerente a este tipo de procedimento baseado nos resultados escolares e que acabam por não reconhecer outros trabalhos desenvolvidos pela escola.

Consequências nefastas foram frequentemente mencionadas, como a desmotivação de professores que atendem alunos carentes, portadores de necessidades especiais ou pertencentes a projetos como os destinados à correção da distorção idade-série. Outro efeito detectado é o fato de que os *rankings* vêm contribuindo para a legitimação de práticas discriminatórias e seletivas dentro das escolas. O foco da discriminação agora é tanto o aluno que tem um histórico de insucesso quanto o professor, que é responsabilizado pelo baixo desempenho.

O aumento da multirregulação não implica necessariamente mais ordem, ajustamento ou cumprimento legal, pois, resultam muitas vezes em importantes contradições e tensões. Assim sendo, poderemos assistir a um aumento da fragmentação das políticas e ações em cada escola. E, por sua vez, esta fragmentação pode implicar o surgimento de novos problemas relacionados com as desigualdades escolares, mas poderá também produzir incoerências, procedimentos burocráticos excessivos, perda de sentido da intervenção, falta de confiança e resistência por parte das escolas na existência de mecanismos de regulação das suas práticas. (MAROY, 2006, p.234).

De modo geral, o que se percebe é um acolhimento pouco entusiasmado, embora obediente, das prescrições, tanto por parte dos gestores, quanto dos professores, pelo que o apoio dado por estes às avaliações constitui mais em *marketing* para a escola, em função do desprestígio da profissão.

Infere-se dos dados da pesquisa que se buscou, desde a formulação da política avaliativa, criar discursos e um ambiente propício à receptividade das avaliações e estimular o uso das avaliações para planos de intervenção. Embora se perceba que se buscou provocar mudança nas representações a respeito da avaliação considerada como classificatória e punitiva, a lógica meritória prevalece ao se utilizar as avaliações para o estabelecimento de comparações e competições enfatizando o desempenho dos alunos.

A concepção de avaliação como ferramenta diagnóstica e formativa, presente nos discursos oficiais, não é a que vigora na prática, pois na verdade ela é usada como evidência de resultados para embasar políticas de bonificação.

Verifica-se nas escolas que as mudanças na gestão escolar segundo o modelo gerencialista direcionou a atenção dos docentes e gestores escolares para o alcance de fins imediatos como a melhoria da nota da escola e a garantia da bonificação, tornando o objetivo de melhorar a qualidade escolar em um horizonte distante.

Lima (2011) argumenta que a qualidade do ensino é difícil de definir e deve englobar muitos aspectos. Segundo esse autor, observando-se pelo ângulo do que se espera de um sistema educacional, tem-se: que os alunos desenvolvem raciocínios que permitam a comunicação e expressão, mas também que as escolas os preparem para o mercado de trabalho e para a vida<sup>8</sup>, que aprendam a viver em sociedade, etc. Para o mesmo, a mensuração do alcance dos objetivos não nos fornece um número exato e ainda que exista um dado numérico, a interpretação pode ser variada. Além disso, diferentes objetivos requerem medições diferentes e em tempos distintos. Decorre que a educação de qualidade resulta de diferentes dimensões de benefícios.

Gremaud (2009) reconhece que todas as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não levarem em conta alguns aspectos e por medir com erros os aspectos que elas próprias se propõem a avaliar. Mesmo medidas simples de valor adicionado podem produzir instabilidade de *rankings*, segundo o autor. Para o mesmo, a gravidade ou não desse problema depende, sobretudo, do uso que se dá às avaliações.

Levando em conta as contribuições do campo da intensificação do trabalho, pretende-se argumentar a partir desses dados que as normas, discursos e injunções advindas das avaliações, bem como a divulgação dos resultados têm sido empregados no sentido de “colonizar” os tempos, espaços e subjetividades dos docentes, seja pela pressão por resultados, que demandam maior preparo dos alunos e planejamento de atividades, ou pela repercussão social causada pela divulgação, que acarreta sentimentos de frustração, de necessidade de modificar as práticas, de elevar a *performance*, etc.

Para Garcia e Anadon (2009) a responsabilização moral dos profissionais da educação e a ênfase na performance docente como se desta dependesse fortemente o sucesso ou fracasso escolar, são formas do gerencialismo.

A partir desses resultados, propusemos algumas reflexões. Primeiramente, o próprio discurso da política esclarece que os resultados das avaliações devem servir para diagnosticar e subsidiar o trabalho dos profissionais da educação. Quanto ao fato de servirem como diagnóstico, acreditamos que a educação está diagnosticada. Vultosos recursos são gastos anualmente para avaliar. Em segundo lugar, é necessário refletir sobre a publicização dos

resultados das avaliações. É legal devolver os resultados à sociedade. Contudo, seria moral expor por meio de *ranking* os profissionais da educação, sobretudo quando não se pode dizer com propriedade que os resultados das avaliações refletem o que foi ensinado? Num terceiro ponto, é preciso refletir sobre o superdimensionamento que tem sido dado às avaliações, em detrimento de outras necessidades prementes da educação, algumas delas detectadas pela própria política avaliativa. É necessário retirar o foco na avaliação e voltar o foco para as reais necessidades que ela própria pode detectar, como as diferenças regionais, os problemas do ensino médio, o tamanho do currículo, os excessos da “burocracia”, as condições precárias e arcaicas do trabalho docente e as contradições que envolvem o sistema educacional.

Pode-se interpretar a partir dos resultados da pesquisa que o atual foco em resultados e avaliações demandam uma elevada soma de recursos, ao passo que a educação brasileira tem problemas sociais que são muito mais prementes de um olhar sobre os mesmos. É preciso considerar os problemas sociais e escolares por trás do desempenho educacional brasileiro. Utilizando os próprios dados numéricos para ratificar essa afirmação, deve-se levar em conta que após mais de uma década de experiência em avaliações educacionais, o Brasil mantém-se no antepenúltimo lugar no *ranking* (2012), produzido pela avaliação internacional do PISA.

As políticas educacionais são dinâmicas. Assim, impõem-se permanentemente reexames e novas reflexões. As considerações que fizemos têm a intenção de lançar luz sobre a necessidade de reflexão sobre os fundamentos dos novos modelos de avaliações e seus usos, dentro de uma nova ótica que não deve prescindir de uma análise social e ética sobre os propósitos a que servem e sobre sua publicização, uma vez que têm implicações na vida social e pessoal dos sujeitos escolares.

Esses resultados nos oferecem elementos para repensar a implementação dos programas de avaliação externa nas escolas e foram delineadas com o objetivo de contribuir para o debate sobre essa política educacional. Verifica-se a necessidade de outros estudos para se atingir uma compreensão maior das implicações da política no trabalho docente, em outras perspectivas teóricas e de sua sistematização.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Liliane C. de M. Barbosa. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de formiga – MG, 2013, 1 v. 258F.** (dissertação - educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 26, n. 92, 2005, p. 725-751. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2013.

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** BARROSO, João (org.). Ciências da Educação. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, Autores, 2006.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare). **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania.** A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998, 368p.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p.337-401, mai/ago.2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2012.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando devemos traduzi-la para o português. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro. v. 24, n.2, 1990.

LIMA, Ricardo Sequeira Pedroso. “**Programas de responsabilização de professores: análise crítica dos fundamentos teórico-conceituais**”. Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento (CEDE). Texto para Discussão. Nº 42 – maio/2011.

GARCIA, Maria M. Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.30,n.106,p.63-85,jan./abr.2009.

GREMAULD, Amaury Patrick; FERNANDES, Reynaldo. Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas. In: VELOSO, Fernando; Pessoa, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, G. (orgs). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Campus, 2009. Cap. 10, p. 213-238.

HYPOLITO, Álvaro M.; GARCIA, Maria Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.31,n.1, p.45-56, jan./abr.2005.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez 2010.

MAROY, Christian. Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In: BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** BARROSO, João (org.). Ciências da Educação. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação, Autores, 2006. Cap. 7, p. 227-244.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 104 de 14 de julho.** Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. 19 de julho de 2000.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado.** Estado para Resultados. Estratégia de Desenvolvimento. (PMDI) 2007-2023/Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão, coord. – Belo Horizonte, 2007, 52p.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado.** Gestão para a Cidadania. (PMDI) 2011-2014. Belo Horizonte, 2011. Disponível em [http://www.conselhos.mg.gov.br/uploads/1/pmdi\\_2011\\_2030.pdf](http://www.conselhos.mg.gov.br/uploads/1/pmdi_2011_2030.pdf). Último acesso em 31 mai. 2013.

MINAS GERAIS. **Lei Ndel. 17.600 de 1º de julho de 2008.** Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade do Poder Executivo e dá outras providências. [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B5AE27C0F-4AFC-4B8F-B0EC-9346CD02AC72%7D\\_Lei\\_17600-2008.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B5AE27C0F-4AFC-4B8F-B0EC-9346CD02AC72%7D_Lei_17600-2008.pdf). Acesso: 17 jan. 2013.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP**, Rio de Janeiro, 43 (2): 347-69 mar./abr. 2009.

VELOSO, Fernando; Pêssoa, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, G. (orgs). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Campus, 2009. 280p.

#### Notas:

<sup>1</sup> A Secretaria de Estado da Educação-MG está estruturada em 47 Superintendências Regionais de Educação - SRE, sediadas em municípios de maior porte, com população maior de 50 mil habitantes. As escolas do município de Formiga, que não tem sistema municipal de ensino, estão sob a jurisdição da SRE sediada no município de Passos.

<sup>2</sup> A expressão empoderado é relacionada ao termo *empowerment*, empregado para referir-se ao mecanismo de fortalecimento de atores ou comunidades na gestão do patrimônio público (SECCHI, 2009). Borges (2004) associa o conceito de empoderamento à descentralização política. O termo pode ser empregado no sentido da consciência plena do cidadão ou pela transferência de poder para os conselhos escolares.

<sup>3</sup> Os servidores que não se enquadram nos critérios de direito ao prêmio são aqueles designados para o exercício da função pública (artigo 10 da Lei 10254/1990), servidores contratados e terceirizados e os servidores inativos. Também não têm direito os secretários de estado, secretários-adjuntos, diretores gerais e vice-diretores gerais de autarquias, presidentes e vice-presidentes de fundações. Para os contratados existe a garantia de pagamento, desde que haja receita para tal.

<sup>4</sup> Atualmente o SIMAVE faz parte do programa de governo intitulado Gestão para a cidadania. Esse programa é constituído de 11 redes de desenvolvimento integradas, sendo a educação uma delas. Nesse planejamento são mantidas a lógica da avaliação e premiação por resultados, entendida nesse contexto como



forma de desenvolver os professores em sala de aula e selecionar diretores das escolas públicas, em consonância com as práticas gerencialistas adotadas nas últimas décadas nos setores públicos.

<sup>5</sup> Trata-se de um relatório elaborado pela Comissão Nacional de Excelência em Educação, criada em 1981, com o objetivo de apresentar dados sobre a qualidade da educação norte-americana. O relatório foi apresentado em 1983 com o título *Uma Nação em Risco: O imperativo para a Reforma Educativa (A Nation at Risk: The imperative for Educational Reform)*.

<sup>6</sup> Dados obtidos através do indicador: “de que maneiras os sistemas monitoram o desempenho das escolas” – indicador que focaliza as formas de avaliação e responsabilização das escolas públicas de Ensino Fundamental existentes nos vários países, tendo como objeto a coleta, a utilização e a disponibilidade de informações sobre o desempenho dos estudantes e das escolas. Segundo o relatório OCDE (2007) este indicador complementa informações quantitativas a respeito de salários de professores, tempo de trabalho e tempo de instrução, tempo de instrução dos estudantes e relação entre o número de estudantes e o número de professores oferecendo informações qualitativas sobre o tipo e a aplicação das formas de avaliação e responsabilização de cada escola. Os países-membros da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A Comissão de Comunidades Europeias participa no trabalho da OCDE.

<sup>7</sup> Esse percentual refere-se aos profissionais que trabalham nas unidades estaduais, já que o município não possui sistema de bonificação.

<sup>8</sup> Segundo Bernstein (1996), o conceito de trabalho e vida constitui-se a base dos modos genéricos do modelo de desempenho, conceito destinado ao curto prazo onde se torna necessária a capacitação para a adaptação às contingências do mercado e da economia.