

## **Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica efficientista à lógica contrarregulatória<sup>1</sup>**

Ivan Amaro

**Resumo:** Nos últimos anos, intensificou-se, na busca da qualidade, o uso da avaliação em larga escala na educação brasileira. São gerados, na escola e no trabalho docente, efeitos diversos. Discutir as implicações destas avaliações no trabalho docente é objetivo deste artigo. A pesquisa realizou-se em escolas de duas redes municipais da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Buscou-se investigar os sentidos e efeitos que os resultados das avaliações externas, na educação básica, provocam no trabalho docente, a partir das vozes de gestores e de professores. Entrevistas semiestruturadas feitas com gestores e professores participantes direcionaram nossas análises. Identificou-se processo de intensificação do trabalho docente, responsabilização dos profissionais e traços de sua desqualificação. Há, porém, indícios de alternativas ancoradas no conceito de qualidade negociada e responsabilização alternativa como caminhos de contrarregulação.

**Palavras-chave:** Avaliação externa. Trabalho docente. Regulação. Contrarregulação.

## **Large scale evaluation and teacher work: from efficiency logic to counterregulation logic**

**Abstract:** In recent years, it intensified the search for quality use of largescale evaluation in Brazilian education. They are generated, in school and in teaching, various effects. Discuss the implications of these evaluations in teaching is the objective of this article. The research was carried out in schools in two municipal networks of Baixada Fluminense in Rio de Janeiro. We sought to investigate the meanings and effects that the results of external evaluations in basic education, lead in teaching, from the voices of managers and teachers. semi-structured interviews with managers and teachers participating directed our analysis. It was identified intensification of teaching process, accountability and professional traits of his disqualification. There are, however, alternative evidence anchored in the negotiated quality concept and alternative accountability as counterregulation paths.

**Keywords:** External evaluation. Teaching. Regulation. Counterregulation.

---

<sup>1</sup> CAPES.

## **A avaliação em larga escala como protagonista nos processos educativos**

Diversas mudanças operadas na economia mundial nas últimas décadas produziram uma verdadeira onda de reestruturações de Estados e Mercados. Estes processos de reestruturação do mundo produtivo acabaram por reposicionar novas necessidades no campo social, econômico, cultural, ambiental, ético e, obviamente, educacional. As reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990 e extensivas à atualidade fazem-nos refletir sobre suas concepções, suas funções, seus limites, seus interesses. Estas ideias reformadoras seguem os ditames de políticas maiores que envolvem os processos de globalização e de reestruturação do mundo produtivo. Hypolito (2011) considera que o gerencialismo é uma das características que fazem parte dessas reformas e que orienta a organização da gestão pública para uma orientação gerencial, focalizada em eficiência dos serviços e na introdução de mecanismos de mercado na administração pública. Aponta que todo esse processo leva a educação a assumir papel primordial na perspectiva da constituição de uma hegemonia ideológica conservadora, bem como na perspectiva de instigar movimentos contra-hegemônicos. Esta lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares.

É importante considerar que, nas arenas de luta por hegemonia, a trajetória não é linear. Ela se configura num movimento contraditório caracterizado por discursos diversos e díspares acerca das questões econômicas, culturais, sociais e políticas. Há, portanto, uma coexistência entre os discursos hegemônicos e os contra-hegemônicos, tornando-se difícil definir suas fronteiras, por serem incertas e imprecisas.

No contexto brasileiro, articuladas às definições internacionais, as políticas de avaliação em larga escala, ou também chamadas de avaliações externas<sup>2</sup>, assumem centralidade como direcionadoras das políticas dos processos educacionais, das estratégias voltadas para a ampliação do controle, de consecução de metas quantitativas no cenário nacional/internacional e de regulação do sistema educacional, bem como do controle do trabalho de gestores escolares e

---

<sup>2</sup> Consubstanciam-se em aplicação de testes padronizados que são elaborados fora do ambiente da escola, normalmente, por técnicos e empresas contratadas para realizar todo o processo. As escolas, assim, não colaboram em nada para os testes.

docentes. Neste quadro, já é possível identificar possíveis impactos, significados e efeitos que estas avaliações vêm produzindo no sistema educacional brasileiro e, de forma mais específica, no trabalho docente.

O protagonismo assumido pela avaliação em larga escala, nas últimas décadas, cada vez mais, define políticas públicas educacionais, interfere no cotidiano escolar e afeta diretamente o trabalho docente, dotando-lhe de novas feições. Como constituintes das políticas reformadoras maiores da educação, as políticas de avaliação têm sido encorpadas, fortalecidas, consolidadas e parecem não apresentar sinais de declínio. De acordo com Afonso (2010), o foco dado às avaliações sistêmicas, em diversos contextos nacionais/internacionais indica caminhos de expansão para domínios diversos e para além do campo da educação.

A avaliação assumida como processo de controle transforma-se em instrumental de grande relevância da gestão pública, dotando-a de novas roupagens: administração gerencial, controle, regulação, eficiência, eficácia, excelência, competitividade e responsabilização, principalmente, dos profissionais docentes. Diversos países, pressionados a estabelecerem metas para o alcance da qualidade da educação, têm atribuído às avaliações padronizadas, ora nomeadas de exames nacionais, a responsabilidade de produzir informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a responsabilidade de “contribuir para melhorar a qualidade do ensino e das escolas” (FERNANDES, 2009).

Contraditoriamente, críticas substantivas têm sido produzidas a vários países que consideram esta centralidade da avaliação como forma de monitorar o desempenho discente e dos sistemas. De acordo com Fernandes (2009), países como Inglaterra, Estados Unidos, Holanda, França e Austrália, mesmo com muitos anos de existência dos exames nacionais, têm apresentado resultados bastante modestos em relação aos avanços na educação. As críticas recaem, substancialmente, sobre os processos de empobrecimento do currículo, tendo em vista que os conhecimentos desenvolvidos no espaço da escola reduzem-se “ao que cai no exame”. Para Freitas (2012), além do estreitamento curricular, outras críticas se evidenciam: incremento da competitividade entre docentes e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; estratégias fraudulentas para alcançar maiores índices; aumento da segregação socioeconômica em diversas esferas; precarização da formação docente; destruição moral do professor; destruição do sistema público de ensino e, por fim, ameaça à própria noção liberal de democracia.

Assim, as políticas de avaliação têm provocado, também, debates diversos sobre suas implicações, seus impactos nas redes e no trabalho dos professores, seus limites e suas potencialidades. Diversos estudos e pesquisas mais recentes já apontam alguns aspectos que envolvem as implicações que a cultura dos exames tem produzido no interior das redes e das escolas (SOUSA; OLIVEIRA, 2010; ESQUINSANI, 2010; WERLE, 2011; SHIROMA; SCHNEIDER, 2011).

As práticas avaliativas são muito antigas e, em seu cerne, já guiavam processos de seleção, classificação, hierarquização e regulação. Porém, é na modernidade, com o surgimento da indústria que elas assumem relevância crucial com o propósito de verificar os resultados das ações de formação ou capacitação com o objetivo de selecionar e classificar os trabalhadores e de produzir informação útil à racionalização da gestão (DIAS SOBRINHO, 2003). No campo educacional, a avaliação assume “lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15).

A avaliação de programas e de sistemas educacionais, entretanto, “remonta, pelo menos, ao início do século 19, desenvolvendo-se a partir de pesquisas empíricas de cunho quantitativo” (BAUER, 2010, p. 317). Para Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983 apud BAUER, 2010, p. 318), os exames escritos, mais do que indicar a ideia de justiça nos julgamentos, serviu também para obter provas (informações) para comparar diferentes desempenhos entre escolas. Nos últimos anos do século XIX e nos primeiros 30 anos do século XX, é que a utilização de testes para mensurar conhecimentos ganha centralidade e força.

No século XXI, a avaliação segue consolidando-se como “coluna vertebral”, utilizando-se de exames/testes aplicados nacionalmente, enfocando o desempenho cognitivo dos alunos e, conseqüentemente, com objetivo de avaliar o trabalho docente e as escolas. Esta centralidade na avaliação visa à ampliação do controle sobre as redes, sobre as escolas, sobre o trabalho docente e, em última instância, sobre os alunos para ajustá-los aos princípios reestruturadores de mercado. Neste contexto, para Afonso (2000), a regulação aparece como eixo demarcador da organização dos sistemas educacionais, tendo em vista que a avaliação, com o foco em testes padronizados e resultados, assume funções várias traduzidas em formas e modalidades diversas. O autor considera que o uso de testes objetivos representa um retorno de alguns pressupostos tayloristas (*neo-taylorismo*) em que tais testes são instrumentos centrais para mensurar conhecimentos e

compor uma maquinaria da avaliação. Freitas (2012) denomina este processo como um movimento neotecnicista. O autor considera que este é um dos efeitos mais fortes percebidos no interior das escolas como parte da política de avaliação em larga escala em que princípios como responsabilização, privatização e meritocracia são eixos estruturadores da reforma empresarial da educação e imprimem uma racionalização nas práticas escolares materializadas no controle dos processos, configurados em padrões medidos por testes para garantirem resultados atrelados às concepções de eficácia e eficiência determinadas pelo mercado.

Os resultados da Prova Brasil<sup>3</sup>, desde 2005, e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a partir de 2007, apontam para a produção de uma multiplicidade de efeitos nas redes de ensino e nas escolas. A divulgação pública dos resultados das escolas configura uma exposição pública que interfere diretamente na sua autoimagem que resulta, de forma perversa, em premiação ou punição. Os problemas que envolvem a recepção, a apropriação e a interpretação dos resultados promovem sentidos diferenciados e interferem diretamente na vida de alunos, professores e gestores. Para Fernandes (2009, p. 121), verifica-se que a lógica dos exames, implementados nos diversos países apresenta modalidades diversas, com “funções, formatos, propósitos e forma de controle, de acordo com as políticas educacionais dos diferentes países e das prioridades ou objetivos que definem”. Além disso, o autor aponta que os resultados desta lógica são amplamente documentados e conhecidos: efeitos na vida social, pessoal e acadêmica dos estudantes; na organização da escola e do trabalho docente no processo de desenvolvimento do currículo; no que e como se ensina; no que e no como se avalia e, por fim, na credibilidade social dos sistemas educativos.

Ao lado destes efeitos, outros parecem se concretizar no cotidiano escolar. Garcia (2008) faz uma análise crítica da avaliação centralizada no processo de supervisão e controle, indicando sua preocupação com a cultura da medida como modo de avaliar as aprendizagens e a escola.

---

<sup>3</sup> A Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005 modifica o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, redefinindo sua composição. A partir da portaria, o SAEB passar a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil). A ANEB mantém os mesmos objetivos, características e procedimentos até então utilizados pelo SAEB (Caráter amostral). A ANRESC, popularmente conhecida como Prova Brasil, foi realizada pela primeira vez em 2005 com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado em cada unidade escolar. Trata-se de um exame com abrangência de todo o sistema nacional de educação, é aplicado a cada 2 anos, avaliando habilidades de leitura e de resolução de problemas. É aplicado aos alunos de 4ª. série (ou 5º. ano) e 8ª. séries (ou 9º. ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas. As portarias nº 69 de 04 de maio de 2005 e a nº89 de 25 de maio de 2005 detalham as finalidades e procedimentos da ANRESC e da ANEB (BRASIL, 2005a, 2005b, 2005c).

Para a autora, o sistema de avaliação imposto no Brasil, dos anos iniciais do ensino fundamental até a pós-graduação, desconsidera uma cultura pedagógica constituída historicamente pelo coletivo de educadores e enfatiza aspectos técnicos, estatísticos e de medidas para atender a padrões internacionais da educação. A cultura da testagem produz um reducionismo dos processos educativos e pedagógicos. Dessa forma, conforme Garcia (2008, p. 35):

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar ‘para se dar bem na prova’ e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias.

Os testes standardizados, tomados como parte do arsenal da avaliação, assumem claramente função reguladora. Seu caráter psicométrico aponta para uma intenção de garantir a padronização dos procedimentos avaliatórios e a homogeneização das condições de respostas aos testes, o que significa homogeneizar o currículo. As proposições de avaliação, nestas condições, negam a possibilidade das diferenças entre sujeitos, estados, regiões, localidades, etc. Estabelece, portanto, padrões de comportamento e conhecimentos uniformes em todo o território nacional. Esteban (2008) considera que os processos avaliativos, nestes termos, pautam uma norma que funciona como força impositiva em que são reconhecidos aqueles que se encontram dentro do padrão definido. Aqueles que se afastam são desqualificados e excluídos.

Neste cenário, consideramos de capital importância identificar e compreender que efeitos as avaliações em larga escala têm promovido no trabalho docente. Para tanto, é relevante que a investigação não se situe apenas nos momentos de realização da Prova Brasil, mas nos processos que a antecedem e que a sucedem. Assim, questões instigantes têm nos orientado em nossas pesquisas: As escolas consideradas “de qualidade” são aquelas que se destacam pelo melhor IDEB? As escolas “sem qualidade” são escolas que não obtém alto IDEB? O que define, efetivamente, uma escola “de qualidade” ou “sem qualidade”? Em relação a que elas apresentam ou não “qualidade”?

É importante salientar que o IDEB é um indicador calculado a partir dos resultados da Prova Brasil (média dos exames em Língua Portuguesa e Matemática) e do fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão). Logo, o que define a qualidade da escola, conforme o IDEB, é a correlação entre desempenho nos componentes avaliados e o fluxo escolar, o que

consideramos uma redução para definir a qualidade ou não de uma instituição complexa como a escola.

Discutir as implicações que as avaliações provocam no trabalho docente é o objetivo deste artigo<sup>4</sup>. A pesquisa foi realizada em escolas de duas redes municipais localizadas na Baixada Fluminense, região metropolitana e periférica do Rio de Janeiro. Buscou-se investigar os sentidos e os efeitos que os resultados das avaliações externas, na educação básica, têm provocado no desenvolvimento do trabalho docente, focalizando na perspectiva de gestores escolares e professores. A questão disparadora de nossa investigação foi a seguinte: como os resultados dos testes estandardizados e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)<sup>5</sup> têm interferido no trabalho docente desenvolvido em suas salas de aula?

A partir desta questão, outras se colocaram para orientar nossos olhares: que mudanças os testes aplicados para aferir o nível de desempenho dos alunos têm provocado na organização do trabalho pedagógico e na regulação e controle do trabalho docente? De que forma professores e gestores incorporam a dinâmica da avaliação em larga escala em seu trabalho? Que dimensões contrarregulatórias podem ser potencializadas para construir uma proposta alternativa de avaliação voltada para a qualidade socialmente referenciada da educação que tome desenvolvimento da escola, dos professores e dos alunos como eixo central?

Metodologicamente, utilizamos observações nas escolas participantes e entrevistas com professoras e gestoras das escolas. Para efeito deste artigo, focalizamos os dados obtidos por meio das entrevistas em duas escolas públicas da Baixada Fluminense.

Vislumbrar as tecnologias políticas implementadas por meio das políticas de avaliação é necessário para perceber referências relativas aos conceitos de regulação, performatividade e responsabilização como tecnologias políticas a serviço dos ideais dos reformadores empresariais. Alguns achados permitem indagar que conformações assumem o trabalho do professor diante da Interferência dos testes em seu cotidiano. Problematizaremos os efeitos regulatórios que estes exames produzem no trabalho pedagógico, bem como evidenciamos os aspectos que emergem da

---

<sup>4</sup> Apresenta a discussão de dados obtidos, principalmente, em entrevistas semiestruturadas (2 Diretoras e 7 professoras) realizadas em duas escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, como parte da Pesquisa “Observatório das Periferias Urbanas” (Observatório da Educação – INEP/CAPES).

<sup>5</sup> Criado em 2007 para aferir a qualidade da educação brasileira focalizando duas variáveis: fluxo escolar e notas de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, aferidas em teste nacional denominado “Prova Brasil”, aplicado bianualmente aos alunos de 5º e 9º. ano do ensino fundamental.

realidade como indícios de controle, performatividade, intensificação do trabalho docente e cenários de responsabilização unilateral.

A partir de uma posição propositiva, procura-se discutir, a partir de movimentos contrarregulatórios, os desafios que se colocam para construir uma educação de qualidade socialmente referenciada para todos. Trata-se, portanto, de pensar em “outras formulações mais consequentes” (FREITAS; SORDI, 2013, p. 88), em que as avaliações estejam a serviço do desenvolvimento da escola, do professor e do aluno. Procura-se, assim, indicar potencialidades de se constituir experiências de avaliação formativa (AFONSO, 2000, 2010).

### **A cultura dos exames como indutora do controle do trabalho docente: regulação, performances e responsabilização**

A ampla disseminação de exames/testes como sinônimos de avaliação no Brasil é notória<sup>6</sup>. Nos sistemas estaduais e municipais, sob um efeito replicante, há uma verdadeira disseminação do modelo central de avaliação que indica características regulatórias e de maior controle com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado (AFONSO, 2000, 2010; FERNANDES, 2009; BALL, 2005; DÍAZ BARRÍGA, 2009; DIAS SOBRINHO, 2003).

Sob o discurso retórico da qualidade da educação, a palavra avaliação ganhou proporções gigantescas para resolver as mazelas e problemas da educação brasileira. Afonso (2007) define que este agigantamento configura um largo movimento de “obsessão avaliativa”. O autor informa que alguns modos de imputar responsabilidades à escola e a seus docentes, por meio de avaliações sistêmicas e standardizadas, transformaram-se numa panaceia ou mesmo num fetiche, “pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública” (AFONSO, 2012, p. 472)

Em sua revisão do conceito de regulação, Barroso (2005) focaliza a polissemia do termo, estabelecendo significados muito próximos ao de controle, de normatizações, de ajustes, de

---

<sup>6</sup> Prova Brasil, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Provinha Brasil, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

adequações aos padrões definidos centralmente. Em seu estudo, considera que, diante da multiplicidade de concepções, seria mais prudente falar em “multirregulação”, tendo em vista a diversidade de fontes e formas de regulação. Nessa perspectiva, a regulação compreende processos múltiplos, contraditórios. Em linhas gerais, o autor considera que a regulação é um dispositivo que funciona, não só como normatizador (regras, regulamentos, injunções, etc.) dos sistemas educativos, mas, também que procura (re)ajustar as ações diversas dos sujeitos em função dessas mesmas normas.

O discurso oficial, sustentado na retórica do direito à aprendizagem e da qualidade da educação, aponta para a implementação de uma política de avaliação sistêmica assentada, essencialmente, nas funções da regulação da gestão e do trabalho docente e da mensuração de desempenhos. Assim, confere-se aos exames confiabilidade, legitimidade e fidedignidade técnica para definir as performances da escola e do docente. No quadro das reformas, há um conjunto de mudanças que atingem as estruturas do Estado dotando-o de novas funções e responsabilidades coadunadas com os processos reestruturadores do mundo capitalista.

Conforme Ball (2004a, p. 1106), estas configurações surgem “de mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si [...]”. As mudanças se dão, inicialmente, no movimento de passagem “do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar” (BALL, 2004a, p. 1106). A partir daí, um conjunto de ações desencadeia-se no sentido de tornar o Estado eficiente, eficaz e ágil: avaliação de desempenho de alunos, responsabilização de escolas e professores, implantação de políticas de bonificação/premiação docente, redefinição das funções de gestores, etc.

Segundo Afonso (2000), desde a década de 1980, o foco dado à avaliação, principalmente, por parte de governos neoconservadores e neoliberais foi a conformação de um “Estado avaliador” em que a adoção de princípios competitivos, da lógica de mercado e por meio da inserção de modelos da gestão privada no espaço público, enfatizando o alcance de metas e resultados, tornaram-se essenciais para o fortalecimento do discurso da eficiência sob a ótica empresarial.

Assim, a inserção de uma cultura gerencialista empresarial no setor público promoveu uma verdadeira invasão de instrumentos de regulação, performances e responsabilização. A avaliação em larga escala, pautada no estabelecimento de indicadores para medir desempenhos

dos alunos, performances das escolas e de seus professores, torna-se mecanismo essencial para legitimar o controle do trabalho docente em resultados aferidos nos testes padronizados. Este movimento reformador atual baseado na lógica de responsabilização, de meritocracia e gerencialismo se sustenta numa lógica racionalista de constituição de *standards*, que medem e estabelecem metas para serem aferidas em testes padronizados, “com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus, punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevado à condição de pilares da educação contemporânea” (FREITAS, 2012, p. 383).

Este processo de reestruturação do Estado impõe redefinições nas funções de diversos sujeitos. Os professores e gestores passam a constituir-se como corpo central para a implementação do projeto neotecnista (FREITAS, 1995; AFONSO, 2000). Meritocracia, responsabilização, privatização, qualidade, eficácia, eficiência, performance, competência e testes compõem o amplo espectro lexical da competitividade e da lógica empresarial na educação (AFONSO, 2010; FREITAS, 2012; PACHECO; PESTANA, 2014).

A eficácia e eficiência exigidas das escolas e dos docentes evidenciam as novas funções a serem assumidas e impõem uma autoimagem que desvaloriza as subjetividades envolvidas no processo educacional. Uma das diretoras aponta estes sentimentos. Para ela, “*Os professores têm se esforçado muito para melhorar os resultados. Mas, quando os resultados são divulgados, há um cenário desolador. A frustração é clara no rosto de todas aqui da escola*” (Diretora, Escola B).

A Diretora da Escola A também reflete sobre a imposição que se coloca sobre a gestão a fim de alcance das metas estabelecidas pelo MEC:

*O que eu percebo é que há uma cobrança grande sobre nossa ação de gestor. Assim, você acaba maquiando, criando robzinhos para a prova. Eu sinto o governo obrigando as escolas a criarem simulados para preparar para a prova. Isso é ensinar? É possível aferir aprendizagens assim? Acho que não* (Diretora, Escola A).

Duas professoras entrevistadas da Escola B também mostram sua preocupação com as exigências que os resultados que os alunos alcançam nos testes também são extensivas ao seu trabalho:

*Há uma grande pressão para melhorar o Ideb. A Secretaria cobra da diretora e ela acaba exigindo de nós que os alunos se saiam bem na Prova Brasil. Quando fica mais próximo, mais nós somos pressionadas a melhorar os resultados. Parece que nosso trabalho é só treinar para que os alunos tirem notas altas no teste (Professora 1, Escola B).*

*Eu fico muito preocupada com todas estas avaliações. Não sei até que ponto elas expressam o que nossos alunos sabem e, o pior, tenho certeza de que elas não avaliam nosso trabalho. Parece que, a todo momento, tenho que ser “exemplar”, uma professora impecável. Mas, como? Há uma série de problemas familiares, sociais e econômicos que interferem nas aprendizagens dos alunos (Professora 2, Escola B).*

Para uma das professoras da Escola A, a Prova Brasil não condiz muito com o trabalho que é desenvolvido por ela e pela escola. Ela considera que os resultados acabam não representando o trabalho que realiza, mas afirma também que os resultados acabam induzindo a ter que trabalhar os formatos da prova como forma de preparação dos alunos.

*A prova não condiz muito com a nossa realidade. Ela é elaborada para todo o Brasil sem contemplar a realidade de cada estado, de cada município, de cada comunidade. Há muitos elementos diferentes do que trabalhamos. No entanto, quando vemos que o resultado não é o que a secretaria esperava, somos surpreendidos com um conjunto de atividades, quer dizer, com questões iguais as da prova Brasil para “ensinarmos” nossos alunos a responderem (Professora 1, Escola A).*

Se instala, assim, uma “cultura da performatividade”, na qual o professor é o protagonista e é convocado a apresentar desempenhos cada vez mais eficazes e eficientes (BALL, 2004b, 2005, 2011). Considera que as performances dos indivíduos ou de organizações atuam como parâmetros de produtividade ou de resultado, ou atuam como indicativos de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Além disso, “significam, englobam e representam a qualidade, a validade e ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação” (BALL, 2005, p. 543). Seguindo a lógica do desempenho e do alcance de resultados, a necessidade de reestruturação produtiva e das funções do Estado regulador provocaram o surgimento de novas tecnologias de controle. Neste contexto, a avaliação ganha destaque considerável por ser um mecanismo que objetiva o controle para atingir metas definidas pelo poder central, a efetividade e a qualidade, criando uma lógica performativa do trabalho docente. A intensificação do trabalho em busca de melhores resultados é a materialização dessa “corrida performativa”. Exemplos dessa intensificação mostram-se nestes relatos:

*Virou uma loucura o nosso trabalho! Não faço mais nada além de preparar para a Prova Brasil. Na escola, fazemos simulados todo mês. Tem sido muito estafante porque a gente tem que elaborar os simulados, corrigir, preencher fichas (Professora 1, Escola A).*

*Me sinto muito cobrada e pressionada para melhorar a nota na Prova Brasil. Estou trabalhando muito, pois muitos alunos têm grandes dificuldades em leitura e interpretação. Este ano, como vai ter Prova Brasil, tudo tem que estar voltado pra ela, principalmente, porque nossa escola não vai bem no Ideb (Professora 3, Escola B).*

A performatividade, como uma tecnologia política, envolve caráter de racionalização técnica e instrumentalização dos processos, além de expor o conhecimento e sua condição de mercadoria no quase-mercado (BALL, 2005). A performatividade é alcançada quando são construídos e disseminados indicadores e informações que permitam a publicidade de escolas, como instrumentos de estímulo, julgamento, premiação, punição e comparação entre profissionais e instituições. Isto se dá na ampla divulgação de resultados nas avaliações em larga escala, o que produz a elaboração de *rankings*, exaltando as primeiras colocadas, consideradas escolas melhores e de qualidade; e as demais como incompetentes, ineficientes e sem qualidade.

As tecnologias políticas não são apenas instrumentos para promover mudanças técnicas e estrutural das escolas. Elas objetivam, também “reformatar” os docentes e, assim, alterar o sentido do que é ser professor, ajustando-os aos ditames gerencialistas para melhorarem as performances (altos desempenhos) em busca de resultados. Para Afonso (2000, p. 40), a política de avaliação pautada em alcance de metas e de resultados interfere e condiciona diretamente as práticas pedagógicas dos profissionais, gerando efeitos de considerável pressão sobre o trabalho docente, o que o torna um “treinador para os testes”. Dessa forma, tais tecnologias acabam por contribuir, incisivamente, na desprofissionalização docente.

Estudos e pesquisas recentes (AMARO, 2013a, 2013b, 2014; ASSUMPÇÃO, 2013; MOTA, 2013; LINO, 2014; MELO, 2014), que tomam as escolas de periferia como campo, indicam que a cultura do exame vem repercutindo de forma contumaz e insistente no cotidiano da escola, alterando práticas, fazeres e saberes. Este quadro implica na redução das funções docentes à mera execução de decisões centrais. Torna-se, assim, um mero “aplicador” de testes, desprofissionalizando-se, reificando-se. Os achados têm indicado que há um cenário bastante preocupante associado aos aspectos apresentados por Freitas (2012): estreitamento curricular, competitividade entre docentes e escolas, preparação e treinamento para os testes, cobranças pelo alcance de metas e desempenhos, precarização do trabalho docente, dentre outros.

A eficácia e eficiência exigidas do gestor e do professor no trabalho pedagógico da escola promovem sentimentos de falta de autonomia e de controle do trabalho docente. Tais sentimentos se evidenciam nestes depoimentos:

*Os professores têm se esforçado muito para melhorar os resultados. Mas, vejo que o trabalho deles tem se restringido à execução do que é passado pela Secretaria. Há um excesso de questões objetivas nas avaliações feitas pelo professor, seguindo o mesmo modelo da Prova Brasil (Diretora, Escola A).*

*Eu não faço mais nada além de preparar para a Prova Brasil. Na escola, fazemos simulados todo mês. Nosso trabalho está centrado nesta prova. Nosso trabalho se limita às disciplinas de Português e Matemática (Professora 2, Escola A).*

*Eu me sinto cobrada e pressionada para melhorar a nota na Prova Brasil. Não tenho autonomia para avaliar nossos alunos dentro de uma visão formativa, mais global (Professora 3, Escola A).*

*Não sei mais o que fazer. Nós temos um dos menores ideb do município. Somos muito mal vistos na Secretaria e pelas outras escolas. Parece que não trabalhamos aqui. Não acho que a qualidade só é uma medida que se tira nas notas dos testes (Professora 4, Escola B).*

*Me sinto muito cobrada e pressionada para melhorar a nota na Prova Brasil. Estou trabalhando muito, pois muitos alunos têm grandes dificuldades em leitura e interpretação. Este ano, como vai ter a prova, tudo tem que estar voltado pra ela. O problema é que estes resultados não levam em consideração a realidade que enfrentamos aqui. É tiroteio, é conflito, é medo [...] É evasão do aluno porque a família se muda por causa do tráfico [...] É muito frustrante não poder fazer um trabalho de qualidade (Professora 2, Escola B).*

Esta dinâmica cria, cada vez mais, um processo de responsabilização dos docentes, pais, alunos e da escola pelos resultados, retirando todo e qualquer compromisso do Estado com a qualidade da escola pública. O foco na responsabilização de escolas e seus docentes no sucesso ou fracasso dos alunos nos testes estabelece um cenário de “falsa descentralização”, pois o Estado exime-se de qualquer responsabilidade sobre a infraestrutura das unidades escolares e transfere para os sujeitos da ponta toda a carga de compromisso pela “aprendizagem” ou “não aprendizagem” dos alunos, independentemente dos contextos, das diferenças e situações vivenciadas no cotidiano. Na fala de uma das coordenadoras da Escola A, percebe-se esta necessidade da escola:

*A gente vai dançando conforme a música. Fazemos um trabalho que está ao nosso alcance, mas não temos o retorno do governo, da secretaria, para que possamos realizar um trabalho de qualidade. Faltam materiais, desde material para os alunos, que são muito carentes, até material didático para melhorarmos nossas aulas. Além disso, falta formação para os professores lidarem com o currículo dentro dessa lógica da avaliação. Não tivemos durante o ano inteiro nenhuma formação (Coordenadora, Escola A).*

Além disso, persistem, ainda, graves problemas de fluxo, de evasão, de estrutura das escolas, de carência material, de gestões atreladas a poderes políticos locais, de projetos e programas desarticulados e sobrepostos, de formação insuficiente dos professores, de condições adversas, de baixa remuneração dos profissionais da educação, de desvalorização e precarização do trabalho pedagógico. Estes problemas afetam diretamente a qualidade e não podem ser

enfrentados apenas com ampla disseminação de testes para aferir desempenhos, divulgação de resultados, responsabilização de escolas, professores/as e gestores/as.

### **É possível construir caminhos contrarregulatórios?**

A qualidade da educação não se resume a um conjunto de tecnologias avaliativas marcadas por aplicação de testes cognitivos para aferir “conhecimentos” em determinados conteúdos. Ela é mais ampla e envolve um número razoável de variáveis que, de modo articulado, permitem o acompanhamento do trabalho da escola, do trabalho docente e da gestão. A qualidade não pode ser pensada como uma meta a ser alcançada mediante o controle do trabalho docente e da escola. É necessário que se compreenda que a escola só atingirá sua qualidade à medida que articular uma ação coletiva, envolvendo parceria entre escolas, sistemas e comunidade. Conforme defende Bondioli (2004), é possível construir uma “qualidade negociada” que ultrapassa os limites focalizados apenas pelas variáveis fluxo e desempenho cognitivo. A avaliação vai além. Para a autora,

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades (BONDIOLI, 2004, p. 14).

No escopo da nossa pesquisa, encontramos indícios de que é possível constituir uma avaliação da qualidade da escola baseada na perspectiva da negociação e que atente para outras variáveis. Ao serem questionadas sobre a existência de uma avaliação institucional interna, as coordenadoras apresentaram algumas possibilidades de se realizar uma avaliação mais local e qualitativa.

*Mensalmente, a coordenação senta com as professoras para avaliarmos como está o desenvolvimento de todos os alunos. É claro que o desempenho nos conteúdos acaba pesando um pouco. Mas, buscamos acompanhar o desenvolvimento como um todo, as condições emocionais de nossos alunos, seus comportamentos, suas histórias. Conhecer nosso aluno nos ajuda a entender o seu desempenho. Conversamos muito e dialogamos muito com eles. [...] No final de cada semestre letivo, fazemos uma reunião geral com os pais e mães para avaliarmos toda a escola. Estamos tentando usar alguns instrumentos que nos dêem mais informações, como um questionário, mas ainda não conseguimos. Registramos as reclamações e sugestões e, depois, buscamos atender de forma ordenada (Coordenadora, Escola B).*

*Normalmente, nós fazemos a nossa avaliação no Conselho de Classe, que é bimestral. Tratamos muito das dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, principalmente, em leitura e construção do texto. Há muitas dificuldades. O conselho é focado na avaliação interna. A avaliação externa pode ajudar a gente a refletir sobre nosso trabalho, mas nem sempre o resultado representa fielmente a situação que vivemos aqui. Por exemplo, em 2007, não tivemos uma boa nota, mas entre 2006 e 2007, a turma que fez a prova ficou um tempo sem professora, então, é claro que o resultado não seria dos melhores, como não foi. Então, avaliar isto internamente também ajuda a pensar sobre como avançar (Coordenadora, Escola A).*

Há, na compreensão das coordenadoras, uma intenção de realizar uma avaliação que não se sustenta apenas nos dados estatísticos aferidos em testes externos. Eles são indicativos, mas não são determinativos da qualidade ou não da escola. É fundamental compreender que as avaliações externas e centralizadas deveriam considerar que o Estado é responsável por pensar, realizar, acompanhar, avaliar e redefinir as políticas públicas. No entanto, este processo precisa ser mais horizontalizado e constituídos sob princípios mais coletivos, mais democráticos e mais atentos aos eventos que ocorrem no cotidiano escolar. Assim, a contrarregulação passaria a expressar-se como “autorregulação” por parte das escolas e de seus docentes.

Na tentativa de vislumbrar compromissos assumidos coletiva e horizontalmente, sem isentar o Estado da reponsabilidade de prover os sistemas educativos para que se construa uma qualidade social da educação, a título de conclusão, apresentam-se algumas potencialidades de práticas avaliativas articuladas à necessidade de uma “*accountability* alternativa” (AFONSO, 2012) que esteja voltada para o desenvolvimento da escola, de seus docentes e de seus alunos em amplos processos de negociação coletiva.

### **Considerações finais: buscando caminhos da contrarregulação**

Os discursos eficientistas das avaliações e da defesa da qualidade da educação pública desconsideram os movimentos dinâmicos que ocorrem cotidianamente na escola. As implicações decorrentes destes discursos no *espaçotempo* escolar permitem perceber um quadro de grande complexidade que não representa apenas a incorporação acrítica destes discursos, mas também resistências, movimentos, dinâmicas que correm em direção contrária aos ditames mercadológicos. No interior das escolas, professores e professoras, diretores e diretoras, orientadores e orientadoras lidam diariamente com possibilidades outras de construir uma escola de qualidade. “Não perder um aluno para o tráfico”, como vimos na narração inicial deste artigo, é um dos inúmeros indicadores que podem potencializar a concepção de qualidade socialmente referenciada. É neste cenário que nos questionamos: diante do quadro de pretenso consenso em

relação à cultura do exame, às lógicas eficientistas e empresariais, não é possível vislumbrar espaços de negociação e de construção de outros modelos?

Os sujeitos que se encontram no espaço da escola não apenas assumem as regras de forma verticalizada e hierárquica. Para Werle, Scheffer e Moreira (2012), estes sujeitos podem ignorar ou redefinir normas individual ou coletivamente, explícita ou subliminarmente.

A escola, como um espaço de prática, pode ser um *locus* de resistência à reprodução normativa, o que decorre do importante papel dos atores, suas negociações e insurgências, uma vez que a ação organizacional não ocorre por referência direta a regras formais, legais, produzidas de forma supraorganizacional (p. 21).

Isso implica em pensar a escola, como espaço de contradições, não é apenas um instrumento reprodutor/realizador das políticas definidas centralmente. Neste sentido, há espaços de contrarregulação que se configuram de formas múltiplas no cotidiano escolar. Freitas e Sordi (2013) apontam que, num caminho oposto à lógica do controle da escola e do trabalho docente por meio de índices e testes, há possibilidades de se construir outras possibilidades que apontem para uma responsabilização alternativa.

Menos notadas que os atalhos milagrosos, é possível, no entanto, encontrar no cenário nacional e internacional outras formulações mais consequentes para alavancar as reformas educacionais necessárias e que têm demonstrado serem mais eficazes para melhorar a qualidade da educação (FREITAS; SORDI, 2013, p. 88).

Se os profissionais docentes não se reconhecem como pensadores e participantes das decisões relativas à organização escolar, ao currículo, às práticas pedagógicas e, naturalmente, à avaliação, obstáculos podem surgir para o alcance dos objetivos e funções educativas. Toda e qualquer ação e ou política tem maior potencialidade se integrada à instituição, de forma coparticipativa, corresponsável, coletiva e num clima de confiança e pertencimento. Para os autores, caminhar numa direção contrarregulatória envolve a combinação de quatro elementos: respeito, competência, consideração para com os outros e integridade.

Isso implica pensar que a qualidade envolve a valorização das relações entre as pessoas, ou seja, os resultados quantitativos são consequência das relações e não o inverso. Para tanto, a responsabilidade pela qualidade articula a participação do Estado com ator fundamental de um dos polos da negociação. A escola e a comunidade formam o outro polo deste processo. Com o desafio de distinguir o que dos resultados das avaliações externas é indicador de qualidade da

educação do que é parte do discurso da excelência<sup>7</sup>, voltamo-nos para o esclarecimento de Silva (2009, p. 223) a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas.

Considerar os movimentos reais que acontecem na escola e que as informações produzidas pelas avaliações externas possam ser tomadas como indicadoras para a apropriação de seus problemas, a partir do diálogo constante com práticas cotidianas da avaliação interna é salutar. Esta relação deve propiciar um ambiente reflexivo da instituição escolar, levantando e definindo outros indicadores que não se restrinjam ao desempenho dos alunos e ao fluxo escolar, apenas (SORDI, 2012, p. 487). Para a autora, não se trata de desconsiderar a necessidade do uso de informações de medida como elementos da avaliação, mas trata-se de compreendê-las como insuficientes e destinadas a outras finalidades, acionando uma complexa rede interpretativa e problematizadora.

É necessário que os movimentos reais que acontecem na escola e que as informações produzidas pelas avaliações externas possam ser tomadas como indicadoras para a apropriação de seus problemas, a partir do diálogo constante com práticas cotidianas da avaliação interna, propiciando um ambiente reflexivo da instituição escolar, levantando e definindo outros indicadores que não se restrinjam ao desempenho dos alunos e ao fluxo escolar, apenas.

É preciso apontar caminhos alternativos de responsabilização e de regulação da qualidade da escola pública que se constituam como reação aos modelos de avaliação centrados em resultados dos estudantes em testes padronizados. Para Afonso (2010), é necessário pensar em alternativas de *accountability* como possibilidade de uma concepção mais ampliada, democrática que inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização como elementos abertos, problematizáveis e disponíveis para se aperfeiçoarem, sustentados em aspectos ético, cidadãos, participativos, coletivos, focalizados no direito à informação, à transparência e à justiça. Ela deve assumir potencialidades alternativas que envolvam uma “*accountability*” inteligente, alternativa e negociada (AFONSO, 2012; SORDI, 2012; BONDIOLLI, 2004).

Por fim, os projetos de avaliação alternativos que tomem a escola e seus docentes, bem como os demais sujeitos, como centros de referência para discutir, problematizar e pronunciar-se

---

<sup>7</sup> O discurso da excelência é também um discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, ao mesmo tempo em que apela a que esses mesmos indivíduos sejam mais produtivos e mais responsáveis.

sobre o tipo de qualidade que almejam tornam-se instrumentos de contrarregulação (FREITAS, 2007). A avaliação, seja ela externa, interna ou da aprendizagem, deve fazer parte do processo pedagógico articulando objetivos e finalidades da educação, com os pressupostos da avaliação formativa que superem o paradigma da competitividade que invisibiliza algumas escolas e visibiliza outras (AMARO, 2013a, 2013b, 2014). Assim, a lógica dos exames não contribui para o desenvolvimento e avanço da qualidade das escolas, das aprendizagens e do trabalho docente. Somente fundados na perspectiva de avaliar formativamente e baseados nos princípios da qualidade negociada – democracia, participação, é que se pode pensar em processos compartilhados, corresponsáveis e participativos de melhoria da qualidade da educação.

### Referências

- AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.
- AFONSO, A. J. Política educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010.
- AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-56.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMARO, I. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, p. 109-127, 2014.
- AMARO, I. A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013a.
- AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013b.
- ASSUMPCÃO, E. de A. C. **A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: um estudo em Duque de Caxias/RJ**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2013.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004a.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2004b.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial - out. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

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

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Brasília: DOU, 2005a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf)>.

BRASIL. **Portaria nº 69, de 04 de Maio de 2005**. Brasília: DOU, 2005b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/downloads/Port69\\_4MAI05.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port69_4MAI05.pdf)>.

BRASIL. **Portaria nº 89, de 25 de Maio de 2005**. Brasília: DOU, 2005c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/downloads/Port89\\_25MAI05.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port89_25MAI05.pdf)>.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DÍAZ BARRIGA, A. A avaliação na educação mexicana: excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal, v. 9, p. 19-30, 2009. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 7-24

ESQUINSANI, R. S. S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 06 set. 2013.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de. Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 25-42.

HYPOLITO, A. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, out./dez. 2011. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v21n38/v21n38a06.pdf> >. Acesso em: 23 abr. 2013.

LINO, C. de S. **Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e

Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro –UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

MELO, L. P. C. de. **Movimentos discursivos nas vozes dos sujeitos da Prova Rio**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

MOTA, M. O. **Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização**. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

PACHECO, J. A.; PESTANA, T. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Professores em exame: reflexões sobre práticas de avaliação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 06 set. 2013.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SORDI, M. R. L. de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012.

SOUSA, S. Z. de; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

WERLE, F. O. C.; SCHEFFER, L. S.; MOREIRA, M. de C. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3193>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

Ivan Amaro - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.  
Rio de Janeiro | RJ | Brasil. Contato: [ivanamaro.uerj@gmail.com](mailto:ivanamaro.uerj@gmail.com)

Artigo recebido em: 21 jun. 2016 e  
aprovado em: 15 mar. 2017.