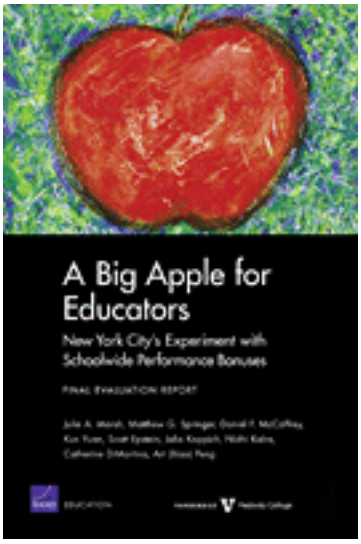
MARSH, Julie A.; SPRINGER, Matthew G.; MCCAFFREY, Daniel F.; YUAN, Kun; EPSTEIN, Scott; KOPPICH, Julia; KALRA; Nidhi; DiMARTINO, Catherine; PENG, Art (Xiao). *A Big Apple for Educators*: New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses: Final Evaluation Report. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2011. 314 p.[1]

Eloisa De Blasis*

Paulo De Blasis**

* Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)

** Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP)



Resenha

No primeiro semestre de 2011, foi publicado o relatório *A Big Apple for Educators. New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses*, produzido pela RAND Corporation, uma organização não-governamental norte-americana que busca contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e tomadas de decisão por meio de pesquisas e avaliações. A publicação foi feita em parceria com a Universidade de Vanderbilt. O trabalho dedica-se à avaliação de um programa educacional implementado a partir de 2007 pelo Departamento de Educação da cidade de Nova York, o *NewYorkCitySchoolwidePerformanceBonusProgram* (SPBP).

O relatório se inscreve, assim, no conjunto de estudos recentes que buscam avaliar a eficácia das políticas de *accountability*

[1] Disponível em: http://www.rand.org/pubs/monographs/MG1114. Acesso em: 5 jul. 2011.

ou responsabilização[1] implantadas na última década nos Estados Unidos e em outros países, inclusive no Brasil. Uma vez que diversos estados e municípios brasileiros vêm implantando políticas semelhantes, os resultados desse relatório aqueceram os debates nacionais sobre o tema, fornecendo insumos para as vozes críticas a essas políticas. Nesta resenha, pretendemos apresentar e debater alguns aspectos do relatório, cuja leitura é do interesse de pesquisadores e gestores de políticas públicas educacionais.

O *New York City Schoolwide Performance Bonus Program* (doravante SPBP) foi elaborado em conjunto pelo New York City Departament of Education (NYCDOE) e a United Federation of Teachers (UFT), tendo sido implementado pela primeira vez no ano letivo de 2007-2008. O Programa é parte um de um número cada vez maior de políticas de pagamento por desempenho (*pay-for-performance*) em teste em diversas localidades dos Estados Unidos. Baseia-se em medidas de resultados por meio de avaliações padronizadas de larga escala e em um sistema de premiação e punição de escolas e professores a partir de metas de desempenho.

Em 2009, a RAND Corporation e a Universidade Vanderbilt foram contratadas para produzir uma avaliação independente da eficácia do Programa, o que foi feito entre 2009 e 2011, sendo que a sua continuidade, a partir de 2011, estaria condicionada aos resultados dessa avaliação.

O Programa

O SPBP estava assentado em duas premissas: em primeiro lugar, acreditava-se que a possibilidade de ganhar bônus financeiros estimularia a colaboração e elevaria os padrões de confiança e entuasismo no âmbito escolar, o que resultaria em melhores resultados acadêmicos; em segundo lugar, postulava-se que premiar diferentemente os profissionais, com base em seu desempenho individual, poderia produzir um incentivo adicional para a promoção de mudanças.

O Departamento de Educação da cidade de Nova York estabeleceu metas anuais para as escolas, a partir das informações obtidas em seus relatórios de progresso (*Progress Reports*), um instrumento de medição do desempenho

[1] Segundo AFONSO (2009, p.59), *accountability* significa "responsabilização", envolvendo ações como "prestar contas", "reportar", "justificar", "impor sanções". Refere-se à "imputação de responsabilidade por atos praticados", mas também à "assunção de responsabilidades"; o "reconhecimento do mérito"; a "avocação de normas e códigos"; a "atribuição de recompensas materiais ou simbólicas ou outras formas de indução e de responsabilização por resultados obtidos".

discente e do ambiente escolar de todas as escolas sob sua jurisdição.

Nas escolas elementares e médias (as oito primeiras séries, iniciadas aos seis anos de idade), as avaliações foram obtidas através da evolução dos alunos em testes padronizados e através de comparação dos resultados da unidade sob análise com outras unidades. Nas *high-schools* (quatro últimas séries da educação básica, correspondentes, no Brasil, ao ensino médio), a avaliação foi feita através dos créditos acumulados e do desempenho dos alunos nos exames padronizados utilizados pelo Estado de Nova York para a avaliação de suas escolas (*Regent Examinations*). As escolas que alcançaram as metas receberam US$ 3.000 por docente, sendo que a distribuição desses bônus, que não precisava ser equitativa, era decidida por um comitê interno especialmente designado para isso (os CCs), do qual faziam parte o diretor, um membro por ele designado e dois professores eleitos entre seus pares.

Para o ano letivo 2007-2008, foram elencadas 427 escolas identificadas como "altamente necessitadas" e cerca de metade delas foi escolhida, ao acaso, para participar do Programa. A participação efetiva, entretanto, deu-se por adesão: dependeu da aceitação de pelo menos 55% do professorado. Assim, no primeiro ano, 205 dessas escolas participaram do Programa; no segundo, 198 permaneceram. No terceiro ano, havia 196 escolas.

Ao longo desses anos, o Programa distribuiu mais de US$50 milhões em bônus. No primeiro ano letivo (2007-2008), 62% das escolas participantes receberam mais de US$ 20 milhões; no segundo ano letivo (2008-2009), os números avançaram para 84% das escolas e para mais de US$ 30 milhões. No terceiro ano letivo, o Estado de Nova York elevou os parâmetros de proficiência nos testes, ocasionando a diminuição da distribuição dos bônus para apenas 13% das escolas participantes, que receberam cerca de US$ 4,2 milhões.

Ao anunciar os resultados em janeiro de 2011, o NYCDOE simultaneamente suspendeu o Programa, condicionando sua continuidade aos resultados do estudo aqui resenhado.

A metodologia do estudo

O relatório é um estudo volumoso e detalhado, metodologicamente bem construído e com conclusões apoiadas em um vasto conjunto de dados quantitativos e qualitativos. Ele foi formulado a partir de três questões:

1. Como o programa foi implementado de 2007 a 2010?

2. Quais foram os resultados intermediários do Programa?

3. Quais foram os efeitos do Programa no desempenho dos estudantes?

Para entender a implantação e os efeitos perceptíveis do Programa a partir da perspectiva dos participantes mais intimamente com ele envolvidos, foram pesquisados todos os quatro membros das comissões locais (CCs) de todas as 198 escolas participantes em 2009 (com resposta de 68% deles) e as 196 de 2010 (com 72% de respostas). Foram visitadas sete escolas de 2009 e outras sete de 2010, todas elas escolhidas em função dos níveis de ensino oferecidos, do número de alunos, do perfil da vizinhança e também a partir de suas experiências com o SPBP (como a escola votou pela participação no Programa, se ela recebeu ou não o bônus e como os distribuiu). Ao longo de dois anos, mais de 130 indivíduos foram entrevistados, entre especialistas, diretores de escola, professores e funcionários administrativos. Por fim, para entender tanto a história quanto os objetivos e a teoria de ação subjacente ao Programa, foram examinados os documentos oficiais e entrevistados representantes e lideranças da NYCDOE e da UFT.

Os dados das escolas estudadas foram comparados com os de um grupo de controle formado por escolas que não participaram do Programa. Para analisar os avanços no aprendizado dos estudantes e comparar as escolas participantes do SPBP com as não participantes, foram utilizados os dados do NYCDOE, os quais incluíram informações tanto dos alunos quanto das escolas. Utilizaram-se ainda dados públicos referentes aos *Progress Reports* das escolas.

Por fim, para testar se e quanto o SPBP afetou a atitude e o comportamento dos professores (na qualidade das aulas, no plano colaborativo, etc), em 2010 foi pesquisada uma amostra de professores de todas as escolas participantes do Programa, assim como de escolas elegíveis que dele não tomaram parte (com um índice de resposta de 57%).

Os principais resultados

O relatório apresenta três resultados-chave, um relativo às condições de implantação do Programa e dois relativos aos resultados pretendidos. No que diz respeito ao primeiro, conclui que a implantação teve um sucesso mediano na criação de um ambiente adequado ao seu funcionamento. No

que diz respeito aos resultados, as conclusões são que o SPBP não produziu melhorias substanciais no aproveitamento geral dos alunos e não conseguiu produzir mudanças nas atitudes e nos comportamentos do professores.

Apresentaremos a seguir os principais elementos de cada uma dessas conclusões:

I. A implantação do Programa teve sucesso mediano em criar um ambiente adequado para seu funcionamento.

A implantação dependeu da combinação de diferentes fatores: da comunicação eficiente de seus objetivos e de seu modo de funcionamento às escolas participantes; da política de distribuição de bônus estabelecida por cada escola; da escolha dos premiados e do efetivo pagamento do bônus. Outras experiências sugerem que, para obter os resultados esperados, as atividades de programas desse tipo devem se desenvolver ao longo de um tempo razoável e conduzir amplamente os participantes a: (i) entender o programa, (ii) ter expectativas positivas em relação a seus objetivos, (iii) valorizar os incentivos oferecidos, acreditando que são suficientes para produzir respostas em direção aos objetivos, (iv) aceitar seus procedimentos e, (v) considerar que seus critérios são justos.

O Programa foi implantado como planejado. No começo de cada ano, as escolas votaram pela sua participação e, no final do ano, instalaram as comissões (CCs) e decidiram as formas de distribuição dos bônus. Algumas atribulações que apareceram no início foram sendo corrigidas, mas alguns entrevistados disseram que certas dimensões ficaram confusas até o final do Programa. Apesar de as CCs, de modo geral, implementarem bem o processo de atribuição dos bônus, algumas escolas tiveram dificuldades na tomada de decisão a esse respeito. Por exemplo, 44% dos professores argumentaram que não foram considerados nas tomadas de decisão.

Apesar de a implantação ter seguido como planejada, a avaliação geral é de que seu sucesso foi apenas mediano. Embora tenha havido boa aceitação do Programa, houve várias dificuldades em relação aos *Progress Reports* e outros pontos da medida. Mais de um terço dos professores não entenderam aspectos importantes, inclusive as metas estabelecidas, a quantidade de recursos a ser recebida por cada escola e como os comitês das escolas (CCs) decidiriam sua partilha. Outro ponto problemático foi que, no terceiro ano de implementação, caiu muito a expectativa dos participantes de que sua escola receberia o bônus. Além disso, metade dos professores entrevistados que

receberam prêmios afirmaram que, ao final, após os impostos, o valor do bônus não era significativo. Um terço dos entrevistados declararam, explicitamente, que o bônus não era suficiente para motivar um esforço extra. Mais ainda, muitos dos entrevistados viam os bônus como uma recompensa por suas atividades normais, e não como um incentivo para mudar seu comportamento. O comprometimento foi, também, limitado: a maioria dos professores sentia que a avaliação se baseava demasiadamente nos resultados dos testes. Por fim, três quartos dos professores reclamaram que deveriam saber dos planos de distribuição de antemão.

Cabe destacar que a maioria dos CCs desenvolveu planos de distribuição igualitários, muito embora a administração do Programa recomendasse que o bônus fosse atribuído diferenciadamente. A clara preferência pela partilha igualitária ocorreu mesmo nas escolas maiores, onde se poderia esperar maior diferenciação. Nas escolas que optaram pela distribuição desigual, verificou-se ressentimento entre os profissionais, sendo que as que assim fizeram a distribuição em um ano acabaram por fazê-lo igualitariamente no outro. Entre estas, houve casos de insatisfação em relação a critérios de distribuição desigual e queixas contra injustiças cometidas. Cabe salientar que essas escolas que optaram por distribuir os bônus desigualmente, de acordo com o desempenho individual, não se diferenciaram por qualquer melhora no desempenho discente.

II. O SPBP não levou a melhorias expressivas no aproveitamento geral dos alunos em nível algum de ensino.

Em todos os anos de vigência do Programa e em todos os componentes dos *Progress Reports,* não houve diferenças estatisticamente significativas entre os valores obtidos pelas escolas participantes e pelas não participantes, conclusão esta válida para todos os níveis escolares (elementar, médio e *high school*).

Os alunos das escolas participantes do Programa obtiveram resultados piores nos testes do que os alunos das escolas não participantes em todos os anos de duração do SPBP. Contudo, a variação foi muito pequena e só teve significância estatística para matemática e no último ano do Programa. Da mesma forma, o SPBP não teve efeitos notáveis nos resultados dos alunos da *high school* no *Regents High School Examination*.

III. SPBP não produziu os efeitos esperados nas atitudes e comportamentos dos professores.

O estudo concluiu que o Programa de bônus teve pouco poder de motivação. A pesquisa não encontrou alterações nas práticas e opiniões dos professores que participaram do SPBP, quando comparados ao grupo de controle. As respostas relativas à prática pedagógica, esforço, desenvolvimento profissional, mobilidade e atitudes não apresentaram diferenças significativas entre os grupos. A grande maioria dos professores considerou o prêmio um reconhecimento por seu trabalho duro, mas isso não interferiu em seu desempenho. O efeito motivacional limitado se deveu, aparentemente, ao fato de que as equipes das escolas perceberam o prêmio mais como uma recompensa do que como um incentivo: apreciaram o bônus, mas dizem que teriam feito seu trabalho com ou sem ele. Além disso, o pouco valor do prêmio agiu como um fator adicional para a pouca motivação.

Por fim, outras responsabilidades e motivações intrínsecas foram percebidas, não raro, como mais importantes do que o bônus. Por exemplo, embora 64% dos respondentes tenham se sentido motivados, um percentual ainda maior (75%) respondeu que se sentia ainda mais motivado pela possibilidade de receber uma avaliação alta no *Progress Report* (que não implica benefícios financeiros), ou de fazer a escola alcançar (e até mesmo exceder) sua meta anual (77% dos respondentes). Em síntese, a maioria dos professores, membros dos CCs e demais respondentes disseram que o SPBP não afetou sua motivação e desempenho no trabalho.

Contudo, o estudo revela um conflito nos dados a esse respeito. Mais de 40% dos entrevistados consideraram que o Programa induziu a melhorias na colaboração e no trabalho conjunto entre profissionais das escolas, ainda que a comparação dos resultados das escolas participantes do Programa com as escolas de controle não corrobore essa percepção. Ao contrário, os dados indicam que a colaboração foi maior nas escolas do grupo de controle, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas.

O que explica a ausência de mudanças durante a vigência do Programa?

Há várias explicações plausíveis para a falta de resultados positivos no desempenho discente e nas melhorias substanciais no desempenho escolar. Em primeiro lugar, pode-se argumentar que o Programa era muito novo para produzir efeitos, principalmente nos dois primeiros anos. Entretanto, seria de se esperar melhores resultados no terceiro ano, o que também não ocorreu. Em segundo lugar, as entrevistas sugerem que vários fatores importantes para o bom desenvolvimento de um programa *pay-for-performance* podem

não ter sido desenvolvidos satisfatoriamente em muitas das escolas participantes, enfraquecendo o poder motivacional do bônus. Como exemplo, são mencionadas a pouca clareza em relação ao Programa e seus critérios, a incapacidade (ou a resistência) dos professores em mudar suas práticas de ensino, a discordância em relação aos critérios de atribuição dos bônus, além do pouco tempo para desenvolver as metas.

Uma terceira explicação possível para a falta de resultados positivos nos resultados acadêmicos dos alunos é de caráter mais geral: por um lado, pode ter havido uma falha na teoria de ação subjacente ao SPBP; por outro, é necessário levar em conta que motivação docente, por si só, não é capaz de melhorar a escola. Assim, mesmo assumindo que o Programa tenha motivado grandemente o corpo docente e técnico, levando a melhorias nos aspectos colaborativos e organizacionais, as escolas podem não ter tido capacidade ou recursos (por exemplo, liderança, capital social, *expertise*, equipamentos pedagógicos, tempo, etc) para produzir os avanços esperados.

Recomendações do estudo à NYCDOE e à UFT

Diante da falta de argumentos que sustentassem a continuidade do SPBP, o relatório recomendou explicitamente que ele fosse interrompido. Além de ter obtido resultados insuficientes, trata-se, segundo o relatório, de um Programa cujos custos são bastante altos.

Entretanto, no caso de se desejar a manutenção do SPBP, e levando em conta os fatores que podem ter minado a eficácia de sua implantação, o relatório sugeriu à NYCDOE e à UFT algumas ações, tais como: aperfeiçoamento dos canais de comunicação, anúncio claro dos valores monetários que podem ser obtidos, garantia de transparência nos critérios de avaliação e auxílio para que os membros das CCs construam processos decisórios democráticos, dentre outras. Apesar dessa ponderação, o relatório afirmou que não encontrou evidências de que a adoção desses ajustes traria melhorias significativas nos seus resultados. Segundo ele, outros programas similares vêm apresentando resultados insatisfatórios, como será evidenciado abaixo, e esses insucessos recentes indicariam a necessidade de uma revisão dos princípios e modelos teóricos subjacentes a eles.

Por fim, a rápida e intensa queda no percentual de escolas que receberam bônus no terceiro ano do programa (13%) em comparação ao segundo ano (84%) também sugeriria, de acordo com o relatório, uma lição de amplo

espectro para os responsáveis pelas políticas educativas em geral: antes de se implantar um programa desse tipo, seria necessário assegurar que as medidas de avaliação fossem bastante estáveis e amplamente conhecidas e aceitas.

Implicações

Segundo o relatório, os seus resultados se juntam a um crescente corpo de pesquisas nos Estados Unidos que têm constatado a ausência de efeitos no desempenho discente das políticas *pay-for-performance* estreitas, que se baseiam exclusivamente em incentivos financeiros. Recentemente, após ter-se iniciado o SPBP, alguns estudos demonstraram que várias políticas de incentivo para escolas ou indivíduos não tiveram efeito significativo no desempenho dos alunos em testes de aprendizagem (ver, por exemplo, GLAZERMAN; SEIFULLAH, 2010; SPRINGER *et al.*, 2009 e 2010).

Um exemplo de outro estudo recente sobre a eficácia das políticas de *accountability* nos Estados Unidos que vem municiando a revisão - e mesmo interrupção dessas políticas naquele país é o Incentives and *Test-Based Accountability in Education*,[2] que analisou as experiências desenvolvidas em vários estados americanos, e em países como Índia e Israel. Esse trabalho conclui que os programas de incentivo não têm influenciado de modo significativo os níveis de desempenho dos estudantes. Em muitos casos, particularmente nos Estados Unidos, os resultados são próximos de zero. Na Índia e em Israel, os resultados observados, embora melhores, tampouco são significativos, ficando em patamares relativamente baixos. De modo sensato, esse estudo recomenda que não se devem concentrar recursos exclusivamente em políticas de bonificação, sobretudo considerando seus altos custos. Considera que se deve, também, investir em outras políticas de melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

A principal conclusão tanto desse estudo quanto do relatório da RAND é semelhante: as políticas de *accountability* estudadas têm apresentado resultados inócuos. Apesar disso, os dois trabalhos tratam a questão com reservas, recomendando cautelosamente que se aprofundem os estudos acerca dessas políticas e que se observem mais experiências tanto nos Estados Unidos como em outros países, evitando posicionamentos abertamente contrários em relação a essas políticas.

---

[2] Ver HOUT, Michael; ELLIOTT, Stuart W. (2011). A seção Notas de Leitura, neste número de *Cadernos Cenpec* faz uma síntese do trabalho.

Mesmo tendo em vista essas reservas, esse conjunto de avaliações críticas tem questionado seriamente a utilidade das políticas de *PAY-FOR-PERFORMANCE* desacompanhadas de quaisquer considerações adicionais sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de educação. Além disso, as críticas incidem ainda sobre a fragilidade dos modelos teóricos de ação que embasam essas políticas. O relatório RAND afirma que é importante identificar os fatores que, de fato, afetam a motivação dos profissionais. Embora não aprofunde a análise crítica desse ponto, ele revela a fragilidade dos modelos teóricos de ação que o embasam. Aí residem, talvez, os aspectos intrínsecos apontados pelos críticos dos programas de incentivos salariais.

Como alerta Casassus (2009), prêmios e castigos pressupõem que as equipes escolares não estejam devidamente motivadas, isto é, partem da suposição de que os docentes não estão internamente mobilizados para fazer bem o seu trabalho, o que mina a motivação intrínseca e promove motivações extrínsecas. Portanto, a pergunta que aqui cabe é: porque não estariam motivados? Eis aí a questão estrutural, de fundo, que os relatórios abordados tocaram de maneira apenas discreta e superficial. Essa questão encaminha a discussão para outros parâmetros que não aqueles baseados em uma lógica restrita de "custo e benefício", tão cara aos proponentes dessas políticas e ao capitalismo contemporâneo em geral. Ou seja, trata-se de uma discussão que não evoluirá senão a partir de debate profundo sobre a ação educativa.

Além disso, como se afirmou anteriormente, a motivação dos profissionais da educação pode não ser um fator suficiente para que as escolas passem por mudanças e que seus alunos tenham desempenhos melhores. Afinal, como é bem sabido desde os estudos em sociologia da educação dos anos 1960, os fatores extraescolares, como o capital econômico e cultural dos alunos, têm um impacto muito forte em seu rendimento. Mesmo que a escola possa fazer diferença, como apontam os estudos sobre *EFICÁCIA ESCOLAR*, seus processos internos dependem dos laços que as ligam com o território, com outras políticas públicas e com as outras escolas do seu entorno (ÉRNICA; BATISTA, 2011).

As políticas de responsabilização no Brasil

A despeito das inúmeras críticas aos seus resultados e sobretudo aos seus pressupostos, as políticas de incentivos salariais (ou de bonificações) vêm ganhando adesão crescente no cenário nacional. Os estados do Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo,

além de alguns municípios menores e capitais, como São Paulo, já contam com a experiência, que tende a se expandir no País.

Aqui, as políticas de responsabilização tendem a associar os resultados de desempenho dos alunos nos testes padronizados a um adicional no salário dos professores, sem maiores consequências punitivas. Isso as diferencia das políticas de *ACCOUNTABILITY* praticadas nos Estados Unidos, onde as consequências para as escolas que demonstram progresso insuficiente podem ter sérias implicações, com intervenções que podem levar ao seu fechamento (BROOKE, 2006, 2011).

No entanto, ainda é escassa a bibliografia sobre essas políticas nacionais de incentivo, ou sobre o tema da responsabilização no Brasil. Os exemplos mais documentados são os da Nova Escola do Rio de Janeiro, o prêmio Escola Novo Milênio do Ceará e o bônus salarial para professores alfabetizadores do município de Sobral (CE), que formularam critérios para o pagamento de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base no desempenho dos alunos (BROOKE, 2011, p.133).

Além de não trazer esclarecimentos a respeito das eventuais consequências das políticas de responsabilização sobre o desempenho dos alunos, a ausência de estudos sobre as políticas de bonificação em curso no Brasil não traz elementos para compreender seus efeitos sobre a motivação e as práticas dos profissionais da educação e também sobre a cultura escolar.

As políticas de *ACCOUNTABILITY* buscam responder às exigências de informações relativas à eficácia dos investimentos públicos destinados à educação e sobre a qualidade do ensino ofertado, observando o que ocorre nos sistemas. Partem do princípio da transparência, isto é, do dever de prestar contas à sociedade. Segundo Afonso (2009), como base das políticas de responsabilização, a prestação de contas não se esgota na informação e justificação, pressupõe ainda tomadas de decisão e posicionamentos a partir de resultados. Por essa razão, possui uma dimensão impositiva, de imputação de responsabilidades e de produção de consequências práticas, como sanções claras, para além da dimensão puramente discursiva.

Um dos pressupostos que orientam essas políticas é que a publicização das informações, e as comparações entre as escolas teriam o poder de estimular mudanças de comportamento e de práticas pedagógicas, levando a melhorias nos resultados escolares dos alunos. É a partir desse pressuposto que os gestores e profissionais das equipes escolares – como corresponsáveis

pelos resultados de desempenho da escola nos testes padronizados – são submetidos a prêmios ou penalidades. A questão que se pode levantar é: até que ponto a pressão sobre os docentes mediante prêmios e castigos aumenta a qualidade do ensino?

As políticas de responsabilização têm o mérito de trazer para a linha de frente o debate sobre qualidade na educação e, ao mesmo, tempo dar concretude ao princípio da transparência e prestação de contas à sociedade. No entanto, além de observar com mais cuidado as concepções que embasam essas políticas, ainda se faz necessário discutir o conteúdo de uma noção mobilizada para justificar sua implantação, mas que poucas vezes é definida com precisão: "educação de qualidade". O que se entende por qualidade, afinal? Que qualidade se deseja para a educação e o ensino público no Brasil?

Referências

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, N. 9, p. 57-70, maio / ago. 2009. Disponível em ‹http://sisifo.fpce.ul.pt›. Acesso em: dez. 2010.

BROOKE, N. A *Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados*. GAME / FAE/ UFMG com apoio da Fundação Victor Civita, 2011.

BROOKE, N. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.128, p. 377-401, maio / ago. 2006.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, no. 9, p. 72-78, mai/ago. 2009.

ÉRNICA, Mauricio; BATISTA, Antônio A. G. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. Informe de Pesquisa, São Paulo: Cenpec, n.3, nov. 2011.

GLAZERMAN, Steven; SEIFULLAH, Allison *An Evaluation of the Teacher Advancement Program in Chicago*: Year Two Impact Report. Washington, DC: Mathematica Policy Research, 2010.

HOUT, Michael; ELLIOTT, Stuart W. (Eds.) *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Washington, DC: Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education; The National Academies Press, 2011. Disponível em http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12521. Acesso em: 20 set. 2011.

SPRINGER, Matthew G. *et al. Texas Educator Excellence Grant (TEEG) Program:* Year Three Evaluation Report. Nashville, TN: National Center on Performance Incentives. 2009.

SPRINGER, Matthew G. *et al. Teacher Pay for Performance:* Experimental Evidence fromthe Project on Incentives in Teaching (POINT). Nashville, TN: National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University, 2010.

Recebido: OUTUBRO de 2011
Aprovado: DEZEMBRO de 2011