



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDVA EMANUELLE GOMES DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DOS DISPOSITIVOS DE ACCOUNTABILITY PARA O TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MACEIÓ**

MACEIÓ
2024

EDVA EMANUELLE GOMES DA SILVA

**IMPLICAÇÕES DOS DISPOSITIVOS DE *ACCOUNTABILITY* PARA O TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MACEIÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como
requisito parcial para o grau de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Givanildo da Silva.

Maceió

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586i Silva, Edva Emanuelle Gomes da.
Implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho docente na
educação municipal de Maceió / Edva Emanuelle Gomes da Silva. – 2023.
171 f. : il.

Orientador: Givanildo da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 150-165.

Apêndices: f. 167-169.

Anexos: f. 171.

1. Educação - *Accountability*. 2. Instrumentos de avaliação. 3. Trabalho
docente. 4. Organismo municipal de educação - Maceió (AL). I. Título.

CDU: 371.136(813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

IMPLICAÇÕES DOS DISPOSITIVOS DE *ACCOUNTABILITY*
PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL
DE MACEIÓ

EDVA EMANUELLE GOMES DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 01 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br GIVANILDO DA SILVA
Data: 01/02/2024 21:10:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva, Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br EDNA CRISTINA DO PRADO
Data: 02/02/2024 15:58:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA LUCIA FELIX DOS SANTOS
Data: 02/02/2024 13:47:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos, Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE)
Avaliadora Externa à Instituição

Dedico este trabalho ao meu pai Edvaldo (in memoriam), que partiu cedo desse plano, sem me conhecer, mas deixou o melhor presente que poderia, a minha Diva, mãe e companheira de vida, a quem também estendo essa dedicatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o espaço que proporcionou experiências as quais fizeram com que eu me constituísse como pesquisadora. Essa casa que me acolheu na graduação em Pedagogia e no Mestrado em Educação. Tenho muito orgulho em fazer parte dessa universidade pública alagoana, que colocou em meu caminho pessoas e grupos de pesquisa a quem eu tenho um enorme carinho.

Expresso meus agradecimentos ao Grupo de Gestão e Avaliação Educacional (GAE) e aos colegas que o compõem, por terem me recebido de braços abertos a partir da minha inserção na pós-graduação, contribuindo para a produção dessa pesquisa; ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE) e aos companheiros que o integram, que colaboraram com a construção das minhas bases formativas como pesquisadora na época da graduação.

Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAL, que viabilizou a realização desse estudo, além de ter proporcionado vivências fundamentais à minha formação como pesquisadora por meio das disciplinas, dos debates, dos eventos científicos e das demais atividades oferecidas. Ao qual, desde já, coloco-me à disposição para contribuir com a consolidação do programa na condição de futura discente egressa. Faço um agradecimento especial *in memoriam*, ao professor Silvio Sánchez Gamboa, que tive o prazer de ser aluna no primeiro semestre do Mestrado, na disciplina de Pesquisa em Educação. Foi um privilégio poder testemunhar a sua dedicação, comprometimento e paixão pela pesquisa.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) por ter me oportunizado o acesso à bolsa de pesquisa, que foi essencial para garantir as condições objetivas necessárias à sua realização. E à acolhida dos professores e das coordenadoras pedagógicas das escolas municipais de Maceió que aceitaram participar desse estudo, pois sem a sua participação ele não teria sido concretizado.

Minha gratidão ao orientador da pesquisa, professor Givanildo da Silva, que ao longo de todo o processo da pós-graduação foi solícito, aberto ao diálogo e um verdadeiro parceiro. Muito obrigada pela sua escuta atenta, sensível e compreensiva. Nunca vou esquecer da virada de chave que você me ajudou a dar na minha formação como pesquisadora. Quem dera que outros mestrandos e doutorandos pudessem ter um orientador assim, que atua e nos enxerga a partir de uma perspectiva humanizadora.

Registro os meus agradecimentos às professoras que compõem a banca examinadora, Edna Cristina do Prado e Ana Lúcia Felix dos Santos. Obrigada pelo compromisso assumido, pelas contribuições feitas na qualificação e pelos apontamentos no momento da defesa, imprescindíveis para o aprimoramento do desenho teórico-metodológico da pesquisa. Fiquei muito feliz por poder contar com vocês nessa etapa importante da minha formação.

Aproveito para agradecer aos professores da educação básica, com os quais aprendi que o conhecimento é algo que ninguém tira de nós. Aos docentes das graduações em Serviço Social e em Pedagogia, por terem fomentado em mim o desejo de me tornar pesquisadora. Queria destacar aqui a professora Georgia Sobreira dos Santos Cêa, que de orientadora no curso de Pedagogia, se tornou minha amiga. Obrigada por tudo, Gê, inclusive, por ter feito parte também da minha formação no Mestrado, na ocasião em que foi supervisora do meu Estágio em Docência.

Preciso agradecer à rede de apoio que me motivou, acolheu e animou nos momentos bons e desafiadores da pesquisa. Primeiramente, agradeço à Diva, minha mãe e companheira de vida, que carrega esse nome com tudo o de mais potente que ele pode simbolizar. Obrigada por estar ao meu lado em cada conquista, com o Mestrado não foi diferente. Te agradeço por acompanhar todas as etapas que vivi nesses dois anos, desde os bastidores da seleção até a conclusão desse ciclo. Sem você nada disso seria possível. Eu te amo!

Também dedico os agradecimentos à minha família: aos que já partiram, em especial, a meu pai Edvaldo, ao seu Ferreira, meu eterno painho e ao meu querido tio/irmão Eduardo. Sei que de onde estiverem continuam vibrando e olhando pela menina de vocês. Aos que estão ao meu lado: obrigada, Júnior, meu irmão e referência paterna, pelo apoio afetuoso e diário. Obrigada, minha mana Edna, a quase xará que me inspira coragem para lutar pelos meus sonhos. E à família que a vida me presenteou, às minhas amigas e amigos, representadas por Jane, Lavínia e Edjane, que há uma década enchem meus dias de um afeto genuíno e sincero.

Agora, sendo contraditória, em pleno trabalho científico, agradeço a essa energia e força da natureza chamada Deus. Agradeço pela presença diária, pelos ensinamentos e por tudo o que eu não sou capaz de identificar, mas que foi feito por Ele para me auxiliar, de alguma forma, nesse primeiro contato com a pós-graduação. Gratidão pelas experiências, pelas pessoas e pelos lugares que cruzaram o meu caminho ao longo dessa jornada. Concluo, lembrando que, em 2021, me formei como pedagoga durante o governo do inominável, e me tornarei mestra em educação, em 2024, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sensação gostosa demais!

Afinal, a questão básica é: quem avalia quem, onde, quando, como, por que e para quê? Atrás dessa pergunta aparentemente técnica, encontram-se questões filosóficas e políticas fundamentais: qual educação, para formar qual tipo de ser humano, em qual sociedade, para qual mundo, qual vida, qual futuro? (Charlot, 2020, p. 15).

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo os dispositivos de *accountability* educacional. O seu objetivo geral foi analisar as implicações dos dispositivos de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização para o trabalho docente na educação municipal de Maceió. Os objetivos específicos foram: caracterizar os principais dispositivos de *accountability* implementados no cotidiano escolar maceioense; discutir as concepções de profissionais entrevistados sobre os dispositivos de *accountability* materializados nas escolas; e identificar as possíveis mudanças no trabalho docente ocasionadas pelos dispositivos de *accountability*. A problemática que norteou a pesquisa foi expressa na seguinte questão: quais as implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho docente realizado na educação municipal de Maceió? O caminho metodológico desenvolvido na pesquisa foi baseado na revisão de literatura, em pesquisas bibliográfica e documental, na pesquisa de campo em duas escolas municipais de Maceió, que ofertam, respectivamente, turmas de 5º e de 9º ano do ensino fundamental, as quais estão inseridas no contexto da Prova Saeb, e em entrevistas semiestruturadas com uma professora do 5º ano, um professor de Matemática do 9º ano e as coordenadoras pedagógicas que atuam nesses dois anos escolares. Os dados foram analisados a partir da técnica da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin. O método que orientou a pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, utilizado a partir da abordagem qualitativa. Os principais resultados identificados foram: a) a utilização de sete dispositivos de avaliação, que concernem ao foco nos descritores do Saeb, à ênfase no ensino de Português e de Matemática, ao planejamento específico para o Ideb, aos simulados e aos aulões, às formações continuadas sobre o Ideb e à recomendação da Semed para a aprovação automática; b) a materialização de dois dispositivos de prestação de contas, correspondentes à divulgação dos resultados do Ideb e ao suporte da Semed para ações de melhoria no Ideb; c) a implementação de três dispositivos de responsabilização, que são a responsabilização, a cobrança por resultados do Ideb e a busca por boas notas no Ideb. A partir dos dados coletados, é possível afirmar que os dispositivos de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização são usados pelos professores da rede municipal maceioense, com a finalidade das escolas obterem resultados positivos no Ideb. Em virtude disso, verificou-se que esses dispositivos têm ocasionado implicações para o trabalho docente, como a orientação de práticas baseadas na regulação por resultados, a responsabilização branda dos professores pelos resultados nesse indicador, e os limites à autonomia docente na organização do seu trabalho e em sua atuação profissional.

Palavras-chave: *Accountability* educacional; Dispositivos de *accountability*; Trabalho docente; Educação municipal de Maceió.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo estudiar los dispositivos de *accountability* educativa. Su objetivo general fue analizar las implicaciones de los dispositivos de evaluación, rendición de cuentas y responsabilización para el trabajo docente en la educación municipal de Maceió. Los objetivos específicos fueron: caracterizar los principales dispositivos de *accountability* implementados en el cotidiano escolar de Maceió; discutir las concepciones de profesionales entrevistados sobre los dispositivos de *accountability* materializados en las escuelas; e identificar posibles cambios en la labor docente provocados por dispositivos de *accountability*. El problema que guió la investigación se expresó en la siguiente pregunta: ¿cuáles son las implicaciones de los dispositivos de rendición de cuentas para el trabajo docente realizado en la educación municipal de Maceió? El camino metodológico desarrollado en la investigación se basó en una revisión de la literatura, una investigación bibliográfica y documental, y una investigación de campo en dos escuelas municipales de Maceió, que ofrecen, respectivamente, clases de 5° y 9° año de educación básica, que se insertan en el contexto de la Prueba Saeb, y en entrevistas semiestructuradas a una profesora de 5° año, una profesora de 9° año de Matemáticas y los coordinadores pedagógicos que laboran en estos dos años escolares. Los datos fueron analizados mediante la técnica de Análisis de Contenido, basada en Bardin. El método que guió la investigación fue el materialismo histórico-dialéctico, utilizado desde un enfoque cualitativo. Los principales resultados identificados fueron: a) el uso de siete dispositivos de evaluación, que se refieren al enfoque en los descriptores Saeb, el énfasis en la enseñanza de portugués y matemáticas, planificación específica para el Ideb, simulaciones y clases, capacitación continua sobre el Ideb y la recomendación de Semed para aprobación automática; b) la materialización de dos dispositivos de rendición de cuentas, correspondientes a la difusión de los resultados del Ideb y al apoyo de la Semed a las acciones de mejora del Ideb; c) la implementación de tres dispositivos de rendición de cuentas, que son la rendición de cuentas, la exigencia de resultados del Ideb y la búsqueda de buenas calificaciones en el Ideb. A partir de los datos recolectados, es posible afirmar que los dispositivos de evaluación, rendición de cuentas y rendición de cuentas son utilizados por los docentes de la red municipal de Maceió, con el objetivo de que las escuelas obtengan resultados positivos en el Ideb. Como resultado, se encontró que estos dispositivos han tenido implicaciones para el trabajo docente, como la orientación de las prácticas basadas en la regulación por resultados, la indulgente responsabilización de los docentes por los resultados en este indicador y los límites a la autonomía docente en la organización de su trabajo y en sus actividades profesionales.

Palavras clabe: *Accountability* educativa; Dispositivos de *accountability*; Trabajo docente; Educación municipal de Maceió.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAE	Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional
GERE	Gerência Regional de Educação
GP-TESE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horas de Trabalho Pedagógico Individual
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PREAL	Programa de Reformas Educacionais na América Latina
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REPAE	Rede de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e <i>Accountability</i> Educacional
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Semed	Secretaria Municipal de Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Econômico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Gerências Regionais de Educação do Estado de Alagoas	100
Figura 2 – Dispositivos de avaliação na rede municipal de ensino de Maceió	104
Figura 3 – Exemplos dos descritores do Saeb para a disciplina de Língua Portuguesa	105
Figura 4 – Dispositivos de prestação de contas na rede municipal de Maceió	124
Figura 5 – Caderno de questões do 9º ano do ensino fundamental	132
Figura 6 – Dispositivos de responsabilização na rede municipal de Maceió	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do Ideb da escola de anos iniciais do ensino fundamental	101
Gráfico 2 – Evolução do Ideb da escola de anos finais do ensino fundamental	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos nacionais sobre avaliação educacional no Brasil	26
Quadro 2 – Participantes da pesquisa	28
Quadro 3 – Unidades de registro/temas da pesquisa	30
Quadro 4 – Categorização dos dados das entrevistas semiestruturadas.....	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: MUDANÇAS NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	32
3.1 Transição entre os regimes de acumulação do capital e suas concepções de Estado .	32
3.2 Contrarreforma do Estado brasileiro: uma análise do Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado	41
3.3 A relação entre regulação social, Estado e regulação da educação	51
4 DISPOSITIVOS DE <i>ACCOUNTABILITY</i> EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O EXEMPLO DO IDEB.....	60
4.1 A influência neoliberal e gerencial na educação pública: a adoção das avaliações em larga escala	60
4.2 <i>Accountability</i> educacional e seus dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização	71
4.3 Implicações das avaliações em larga escala para o trabalho docente.....	79
4.4 O Ideb como condutor da regulação da educação pública no Brasil	87
5 DISPOSITIVOS DE <i>ACCOUNTABILITY</i> NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MACEIÓ	98
5.1 Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes.....	98
5.2 Dispositivos de avaliação.....	104
5.3 Dispositivos de prestação de contas	123
5.4 Dispositivos de responsabilização	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES	166
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	167
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	168
ANEXOS	170
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	171

1 INTRODUÇÃO

A *accountability*, como elemento que tem orientado os processos de formulação e de implementação das atuais políticas educacionais de diferentes países, estados e municípios, não se originou no interior da área da educação. Conforme Campos (1990), a gênese da *accountability* ocorreu, entre os anos de 1960 e de 1970, no âmbito da administração pública, e pode ter significados distintos, os quais variam de acordo com a perspectiva teórica e a área do conhecimento que se propõem a analisá-la.

De modo geral, a *accountability* remete a dois sentidos básicos: o primeiro corresponde à responsabilidade dos funcionários públicos em informarem e explicarem as ações que realizam no serviço público, e o segundo concerne à capacidade das instituições públicas aplicarem sanções àqueles servidores que, ao terem uma má conduta, violam algum direito prestado por esses órgãos (Schedler, 1999). Portanto, na concepção desse autor, a *accountability* é uma forma de prevenir os abusos de poder cometidos por esses profissionais.

Em virtude disso, não há uma tradução exata da *accountability* para o português, pois apenas uma palavra não seria capaz de representar integralmente o seu significado. Esse desafio para a tradução do termo *accountability* também foi identificado nas políticas educacionais, quando tal conceito passou a ser incorporado a elas, a partir da década de 1980, momento em que a *accountability* começou a ser adotada por vários sistemas educativos em articulação com a avaliação da qualidade educacional (Broadfoot, 2000).

A Inglaterra e os Estados Unidos foram os primeiros países que introduziram a *accountability* em seus sistemas educativos por meio das avaliações em larga escala (Afonso, 2009a). Essas últimas são um modelo avaliativo orientado por objetivos atrelados à qualidade da educação, que são concretizados por intermédio da obtenção de determinados resultados educacionais, em que as escolas são induzidas a reajustarem suas ações, de modo a cumprirem os objetivos definidos (Afonso, 2009a; Maroy, 2013).

Nessa perspectiva, Broadfoot (2000) elucida que a *accountability* educacional tem duas funções, que são verificar o desempenho do sistema educativo para identificar se ele alcançou os objetivos definidos em relação à qualidade educacional¹, e introduzir nas escolas mecanismos de controle que as façam responder pelas divergências entre esses objetivos e os

¹Essa pesquisa assume a concepção de qualidade socialmente referenciada, oposta à ideia restrita de qualidade que predomina, atualmente, na educação brasileira. Partilha-se, assim, do posicionamento de Dourado *et al* (2016), o qual entende que as diferentes condições objetivas e subjetivas e as dimensões extra e intraescolares interferem na qualidade educacional. Logo, discorda-se da qualidade educacional propalada pelas avaliações em larga escala, que é fundamentada na concepção de que o alcance ou não de um bom desempenho nessas avaliações é considerado sinônimo de presença ou de ausência da qualidade da educação oferecida.

resultados obtidos por cada uma delas. Ademais, essa autora afirma que a *accountability* pode ser utilizada de diferentes formas pelas instituições escolares, mas o seu objetivo é o mesmo, qual seja o de exercer o controle da qualidade educacional, estabelecendo maneiras de promover essa qualidade.

Em vários países europeus, a exemplo da França, a *accountability* foi adotada como um dos principais elementos das reformas educacionais efetivadas na década de 1980, em que as suas respectivas políticas de educação estabeleceram uma combinação entre as avaliações da produção dos resultados de cada sistema educativo e a responsabilização das escolas por esses resultados (Mons; Dupriez, 2010). Já na Inglaterra, com a Lei da Reforma Educacional de 1988, aderiu-se à *accountability* educacional, associando-a à criação de um currículo e de testes nacionais, visando melhorar a qualidade da educação mediante a atribuição de responsabilidades para cada escola, e de uma abordagem integrada para a realização de mudanças que contribuíssem com essa melhoria (Gilbert, 2012).

Nos anos de 1990, os referidos elementos da *accountability* educacional foram se fortalecendo na Europa e adquirindo outras características, como a inspeção regular das unidades escolares por intermédio da elaboração de relatórios públicos e da divulgação de tabelas de desempenho, ambos baseados nos resultados alcançados pelas escolas nos testes nacionais (Gilbert, 2012). Por sua vez, nesse mesmo período, os Estados Unidos desenvolveram uma reforma educacional baseada em padrões, em que combinaram a *accountability* aos testes dos alunos (Carnoy; Loeb, 2002).

Em vista disso, a educação estadunidense alinhou suas ações, focadas na melhoria dos resultados escolares, aos padrões curriculares e aos mecanismos de *accountability* orientados por esses padrões, ou seja, fixou os conteúdos a serem ensinados pelos professores, e definiu os incentivos e as sanções a serem aplicados, conforme o cumprimento ou não dos padrões, que eram avaliados pelos testes dos alunos (Carnoy; Loeb, 2002). Os Estados Unidos não restringiram apenas a si próprios a ideia da *accountability*, disseminando-a na educação de outros países, como os da América Latina.

A incorporação da *accountability* na educação latino-americana foi proposta, nos anos 2000, pelo Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), que, segundo Gajardo (2000), tratou-se de um programa financiado por instituições norte-americanas, a exemplo da Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Econômico (USAID) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com Corvalán (2006), um dos autores que elaborou a proposta de *accountability* educacional do PREAL, essa foi uma das principais recomendações para a educação da América Latina, considerada tanto o elemento

norteador dos processos de avaliação e de monitoramento de suas políticas educacionais, como uma referência necessária para a reforma educacional da região.

Nessa direção, o PREAL aponta que a *accountability* a ser implementada na educação latino-americana possui dois sentidos: o de prestação de contas, em que os atores educacionais fornecem informações sobre os recursos utilizados para o cumprimento dos objetivos, recursos que não são apenas de natureza financeira, mas também os recursos humanos, simbólicos, materiais, entre outros; e o de responsabilização, que é um elemento indissociável da prestação de contas, pois concerne ao ato de assumir e de exigir dos atores educacionais a responsabilidade pelas ações que realizam para atender aos objetivos (Corvalán, 2006).

Portanto, ao considerar a origem e o desenvolvimento da *accountability* nas políticas educacionais de diferentes regiões do mundo, compreende-se que ela possui elementos basilares, como a avaliação da qualidade educacional, a prestação de contas das escolas em relação às ações realizadas para alcançarem essa qualidade, e a sua responsabilização pelo alcance ou não da qualidade. O que não implica em dizer que todos os países adotam a *accountability* educacional de um único modo e com características padronizadas e universais.

Consequentemente, isso significa que em cada contexto – internacional, regional, nacional, estadual e municipal – é materializado um conjunto diversificado de dispositivos de *accountability* educacional, que, na visão de Maroy e Voisin (2013), tem o intuito de controlar a qualidade educacional, orientando a gestão dos sistemas educativos com base em determinadas prioridades. Sendo assim, esses dispositivos provocam alterações substanciais na gestão escolar, nos processos de ensino e de aprendizagem e no trabalho docente.

Ao analisar as diferentes formas de atuação da *accountability*, alguns autores as denominam pelo termo mecanismos de *accountability* (Silva; Albino; Freire, 2018; Gomes; Vidal, 2022), enquanto outros recorrem a expressões como ferramentas de *accountability* (Nardi; Schneider, 2014; Ribeiro, 2017) ou medidas de *accountability* (Nardi; Lagares; Bearzi, 2023); e há aqueles que optam pelo uso da nomenclatura dispositivos de *accountability* educacional (Rostirola, 2020; Santos; Morais, 2023).

Percebe-se que ao empregarem essas nomeações distintas, os autores não trazem uma definição acerca dos seus significados. Eles fazem uma contextualização das suas características e explicam como são operacionalizados nas políticas educacionais em articulação com os pilares da *accountability* educacional apresentados por Afonso (2009b), que são a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Além disso, é comum

encontrar trechos em uma mesma pesquisa, em que os autores mencionam essas expressões como sinônimas, ora chamando-as de mecanismos, ora de dispositivos, entre outras combinações.

Em decorrência disso, adota-se, na presente pesquisa, a denominação dispositivos de *accountability* educacional ou dispositivos de *accountability*, por entendê-los como técnicas, táticas e estratégias de avaliação, prestação de contas e/ou responsabilização vinculadas a elementos gerenciais (eficiência, eficácia e produtividade), que têm o objetivo de exercer a regulação e o controle da qualidade da educação pública, estabelecendo os resultados a serem alcançados pelas escolas nas avaliações em larga escala que mensuram a qualidade da educação ofertada por cada unidade escolar (Rostirola, 2020; Santos, 2023).

No Brasil, foram realizadas pesquisas que tiveram como objeto de investigação os dispositivos de *accountability* educacional. Uma delas foi desenvolvida por Schneider (2019), que analisou o vocabulário das políticas educacionais elaboradas no contexto da reforma educacional brasileira, ocorrida na década de 1990, para identificar se havia uma relação entre os termos utilizados e os dispositivos de *accountability*. Por sua vez, Rostirola (2020) fez uma análise do *modus operandi* dos dispositivos de *accountability* implementados em Pernambuco e os seus efeitos nas escolas de ensino médio do referido estado.

Lagares e Nardi (2020) também pesquisaram sobre os dispositivos de *accountability* educacional, a partir de uma leitura crítica e descritiva da introdução desses dispositivos na educação da Amazônia Tocantinense, orientados pela lógica da regulação por resultados, que provocaram mudanças na gestão educacional do estado do Tocantins. Enquanto Schneider, Rostirola e Vázquez (2021), junto a outros pesquisadores, organizaram um livro que teve o objetivo de aprofundar o debate teórico e prático dos dispositivos de *accountability* educacional adotados em diferentes países.

Por fim, há uma pesquisa, em andamento, promovida pela Rede de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e *Accountability* Educacional (REPAE), que busca compreender como os dispositivos de *accountability* educacional vêm sendo desenvolvidos e utilizados nos estados da região nordestina brasileira, analisando os vínculos dos dispositivos com a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.

Ao levar em consideração essas pesquisas, é possível observar que elas trazem elementos que suscitam um importante percurso investigativo a ser feito. Ao realizarem estudos em contextos amplos, chegando à análise de realidades mais específicas, verifica-se que existem algumas lacunas em relação às pesquisas sobre os dispositivos de *accountability*, educacional quais sejam: a necessidade de pesquisas nos contextos locais, de modo a

identificar como os dispositivos de *accountability* atuam nesses espaços. Assim, devido ao Brasil ser um país de dimensões continentais, que expressa uma considerável diversidade histórica, social, econômica, cultural e educacional, considera-se pertinente abordar como os dispositivos de *accountability* são exercidos não apenas nas políticas educacionais estaduais, como também na educação municipal.

Além disso, há um número reduzido de pesquisas que investigam os dispositivos de *accountability* educacional nas realidades de Alagoas e de Maceió. O que existem nesses dois contextos são pesquisas que fazem breves menções à articulação entre a *accountability* educacional e as avaliações em larga escala, a exemplo das teses de Vieira (2017) e de Rosário (2019), aprovadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Em face das lacunas apresentadas, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar as implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho docente na educação municipal de Maceió. Por sua vez, os seus objetivos específicos são: 1) caracterizar os principais dispositivos de *accountability* implementados no cotidiano escolar maceioense; 2) discutir as concepções de profissionais entrevistados sobre os dispositivos de *accountability* materializados nas escolas; e 3) identificar as possíveis mudanças no trabalho docente ocasionadas pelos dispositivos de *accountability*. Portanto, a problemática que orienta a realização da pesquisa, em busca da consecução dos objetivos elencados, é a seguinte: quais as implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho docente realizado na educação municipal de Maceió?

A hipótese defendida aqui é a de que na educação municipal de Maceió são materializados dispositivos de *accountability* articulados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os quais são orientados pela lógica da regulação por resultados. Por um lado, entende-se que eles podem estar gerando implicações, sobretudo, para os professores da rede municipal de ensino, a partir da sua responsabilização pelos resultados do Ideb. E por outro lado, concebe-se que os referidos dispositivos, ao serem orientados pela lógica da regulação por resultados, possivelmente, não têm contribuído com melhorias significativas na qualidade educacional da capital alagoana, mas interferido na autonomia, na organização e na prática do trabalho docente.

Sendo assim, a relevância social dessa pesquisa se expressa na possibilidade de contribuir para a discussão da complexidade da avaliação da qualidade educacional, sobretudo, considerando a atual conjuntura social, em que as avaliações externas em larga escala têm associado a qualidade da educação escolar às notas obtidas nessas avaliações. Já a

relevância política dessa pesquisa está situada na realização de uma discussão crítico-reflexiva, que contribua para o desvelamento das contradições relacionadas à responsabilização unilateral das escolas e de seus respectivos profissionais pela qualidade da educação pública. Por sua vez, a relevância acadêmica desse estudo é elucidar as características e as implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho dos professores da rede municipal de ensino maceioense e colaborar com a ampliação do debate do objeto em questão.

Perante o exposto, a pesquisa está organizada nesta seção 1, correspondente à Introdução. Na seção 2 com a metodologia da pesquisa. Na seção 3 são apresentadas as mudanças econômicas e políticas na sociedade capitalista, particularmente, as transições entre o regime de acumulação fordista/taylorista e o toyotista/flexível e entre o Estado de Bem-Estar Social e o Estado neoliberal, e as implicações desses processos históricos para as políticas educacionais.

Na seção 4 são discutidas as categorias que orientam o desenvolvimento da pesquisa, sendo elas dispositivos de *accountability*, em que se evidencia a inserção da *accountability* educacional nas políticas educacionais em articulação com os dispositivos de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização das escolas pelos resultados obtidos nas avaliações em larga escala e pela qualidade educacional. E a categoria de trabalho docente, abordando as implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho exercido na rede municipal de ensino de Maceió.

Por fim, a seção 5 explicita os resultados da pesquisa, por meio dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os professores do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e as coordenadoras pedagógicas que atuam nesses anos escolares. Para tanto, contextualiza-se o campo de pesquisa e os participantes, elucidando as características dos principais dispositivos de *accountability* que são implementados em escolas municipais de Maceió, as concepções dos entrevistados sobre esses dispositivos e as suas possíveis mudanças para o trabalho docente.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

De acordo com Gatti (2012), a pesquisa, no sentido amplo, refere-se às ações realizadas cotidianamente pelo ser humano para conhecer algo, seja na busca de solucionar um problema, de obter informações acerca de diferentes assuntos, de ampliar os conhecimentos que já possui, de fazer determinadas escolhas, entre outras situações. Já em um sentido estrito, de caráter científico, a pesquisa concerne à construção de conhecimentos específicos sobre um assunto, em que os sujeitos não buscam qualquer tipo de conhecimento, e sim um conhecimento em que eles possam ultrapassar uma compreensão mais imediatista (Gatti, 2012).

Nessa acepção, o objetivo da pesquisa científica é formular um conhecimento estruturado, que possibilite a apreensão aprofundada de aspectos da realidade que, à primeira vista, não são passíveis de serem entendidos com clareza, o que requer dos sujeitos-pesquisadores a definição de critérios de escolha e a interpretação de dados, os quais orientam o caminho a ser percorrido por eles para construírem a sua compreensão (Gatti, 2012). A pesquisa em educação está inserida nesse objetivo científico, todavia possui particularidades e uma complexidade, que precisam ser contempladas nas investigações dos diversos objetos que ela se predispõe a inquirir (Ghedin; Franco, 2011).

Ghedin e Franco (2011) evidenciam que a pesquisa em educação diz respeito à análise de objetos articulados à prática social humana, que se originam a partir da relação entre o ser humano, o mundo e a história. Objetos esses, que são compostos por aspectos visíveis ou subjetivos a serem interpretados pelos pesquisadores, e por valores que podem estar explícitos ou implícitos, orientados por concepções sociais, políticas, ideológicas e culturais (Ghedin; Franco, 2011). Desse modo, a pesquisa em educação investiga objetos complexos, que não podem ser entendidos de forma isolada ou fragmentada, o que requer do pesquisador uma análise acurada de como os objetos da pesquisa em educação estão intrinsecamente articulados a diversos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos e outros, que em alguma medida atuam sobre esse objeto e vice-versa.

A abordagem que orienta a presente pesquisa é a qualitativa, pois essa intenciona responder a questões particulares de uma determinada realidade, na busca de compreender os significados, crenças, valores e atitudes que a envolvem (Deslandes; Minayo, 2009). Nessa direção, a pesquisa qualitativa requer três etapas, as quais foram seguidas por esse estudo, são elas: 1) a fase exploratória, correspondente aos momentos de delimitação do objeto investigado e às escolhas teórico-metodológicas para analisá-lo; 2) o trabalho de campo, que é

a inserção da pesquisadora no espaço de coleta dos dados empíricos da pesquisa; e 3) a análise e o tratamento do material, que se refere à compreensão e à interpretação dos dados coletados em campo, fundamentados a partir dos elementos teórico-metodológicos adotados na pesquisa, ou seja, a etapa de articulação entre a teoria e a prática (Deslandes; Minayo, 2009). Este estudo se configura, então, como uma pesquisa do tipo explicativa, caracterizada por ter a intenção de identificar os diferentes fatores determinantes ou contributivos para o surgimento do objeto investigado (Gil, 2008).

O método que fundamenta a pesquisa é o materialismo histórico-dialético, definido como uma perspectiva teórico-metodológica, que orienta o tratamento das fontes teóricas e empíricas, possibilitando o resgate da historicidade do objeto, a análise crítica sobre os conflitos, contradições e interesses que o constituem, e a compreensão da origem do objeto, com vistas a superar as primeiras impressões referentes à sua aparência e, conseqüentemente, desvelar o seu aspecto real, sua essência (Gomide; Jacomeli, 2016). Sob essa ótica, o materialismo histórico-dialético subsidia a interpretação de uma dada realidade por meio de uma análise dinâmica do objeto, compreendendo-o não de forma isolada, mas integrada à totalidade social (Gil, 2008).

Nessa perspectiva, duas categorias são fundamentais para a realização da pesquisa. As categorias de método, definidas como aquelas que orientam a relação entre a pesquisadora e o objeto ao longo de todo o processo investigativo, ou seja, a relação entre sujeito e objeto (Kuenzer; Grabowski, 2016). Tais categorias adotadas pelo método do materialismo histórico-dialético são a totalidade, a contradição e a mediação, as quais orientaram o desenvolvimento da presente pesquisa. E as categorias de análise, que são as categorias específicas do objeto de pesquisa, aquelas que conduzem o processo analítico e auxiliam na escolha dos aspectos teóricos a serem abordados (Kuenzer; Grabowski, 2016).

Entre as categorias basilares do materialismo histórico-dialético, três delas norteiam esta pesquisa: totalidade, contradição e mediação. Segundo Löwy (2015), a totalidade é uma categoria metodológica, que não remete à análise total do objeto de pesquisa, porque as contradições que o constitui podem provocar o surgimento de aspectos diversificados, o que significa que não é possível analisar todos eles de forma inesgotável. A totalidade se refere, assim, à ação do pesquisador em perceber a realidade social como um todo orgânico e estruturado, em que o objeto não pode ser entendido isoladamente, sem que haja uma articulação com o todo social (Löwy, 2015).

Por sua vez, a contradição auxilia na compreensão da interação entre os aspectos contraditórios que constituem o objeto de pesquisa, evidenciando o seu inacabamento, ou seja,

a possibilidade de ele estar em constante mudança devido ao movimento dinâmico e contraditório do real, pois a realidade não é absoluta, e sim passível de mutações, as quais interferem no objeto investigado (Cury, 1986; Triviños, 1987). Enquanto a mediação corresponde às relações concretas, às ações recíprocas entre o objeto de pesquisa e a realidade, em que os condicionantes que causam o surgimento do objeto não são analisados de forma unidirecional, mas a partir da sua articulação com os diferentes aspectos da realidade que o originou (Cury, 1986).

Já as categorias de análise relacionadas, especificamente, ao objeto de pesquisa são dispositivos de *accountability* educacional e trabalho docente. No início do percurso investigativo, os dispositivos de *accountability* ainda não apareciam como uma categoria analítica, pois, inicialmente, a pesquisadora havia pensado em estudar uma possível política de regulação da educação existente na educação municipal de Maceió, que era possivelmente operacionalizada por meio de medidas de *accountability*. Após algumas reflexões se observou que, na verdade, seria mais adequado, do ponto de vista teórico-metodológico, focar a análise nessas medidas de *accountability*, posto que eram elas que, possivelmente, operacionalizavam essa política regulatória na educação maceioense.

Além disso, identificou-se uma dificuldade em encontrar estudos que apontassem uma definição do significado das medidas de *accountability*, a qual subsidiasse a compreensão do sentido que essas medidas expressam na educação. O que resultou na redefinição do referido termo e em sua consequente adoção como uma das categorias analíticas da pesquisa, que passou a ser denominada de dispositivos de *accountability* educacional. Já a segunda categoria de análise, o trabalho docente, foi adotada por estar relacionada ao objetivo geral da pesquisa, que é analisar quais implicações esses dispositivos podem ocasionar para o trabalho exercido pelos professores da educação municipal maceioense.

Para a organização da pesquisa, as técnicas de coleta de dados utilizadas são a revisão de literatura, pesquisas bibliográfica e documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, realizou-se uma revisão de literatura referente à busca de estudos, que investigam o mesmo objeto dessa pesquisa – os dispositivos de *accountability* educacional –, visando identificar o que já havia sido produzido por outros autores (Brizola; Fantin, 2016). A revisão de literatura se concentrou no levantamento de dissertações e de teses elaboradas em programas de pós-graduação brasileiros das universidades públicas federais e estaduais, o que auxiliou na delimitação da problemática de pesquisa, na observação dos aspectos do objeto que haviam sido pesquisados anteriormente, no

conhecimento das suas diferentes formas de abordagem, e na identificação de uma lacuna de pesquisa, na qual o presente estudo possa contribuir com a discussão (Brizola; Fantin, 2016).

Procurou-se nesse levantamento as pesquisas que tratavam, especificamente, da categoria dispositivos de *accountability* educacional. Para tanto, a base de dados consultada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que foi pesquisado os termos de busca “dispositivos de *accountability*”, que resultou na identificação de 23 (vinte e três) pesquisas de pós-graduação, correspondentes a 18 (dezoito) dissertações e 5 (cinco) teses.

A maioria das dissertações e teses estava vinculada a programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, como Direito, Ciência Política e Administração, e apenas 9 (nove) das produções científicas eram oriundas de cursos de pós-graduação em educação, representadas por 6 (seis) dissertações e 3 (três) teses. O resumo de cada uma das pesquisas relativas à área educacional foi submetido à leitura, com o propósito de observar se, em alguma medida, tinham proximidade com a categoria central do estudo aqui proposto, que são os dispositivos de *accountability* educacional.

Entre os 9 (nove) estudos encontrados, apenas 1 (uma) tese de Doutorado em Educação estava relacionada ao objeto da presente pesquisa, em que a pesquisadora analisou os dispositivos de *accountability* que são materializados em escolas de ensino médio no estado de Pernambuco (Rostirola, 2020). Na tentativa de ampliar a quantidade de pesquisas que discutissem os dispositivos de *accountability* educacional, também foi feito um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES. A princípio foi realizado um levantamento dos termos de busca “dispositivos de *accountability*”, em que foram identificados 227 (duzentos e vinte e sete) artigos científicos produzidos por diversas áreas do conhecimento.

Diante desse volume considerável de trabalhos, adotou-se a estratégia metodológica de delimitar essa busca somente aos artigos vinculados à área da educação, para tanto foram procurados os termos “dispositivos de *accountability* educacional”. Com essa atualização nos termos de busca foram encontrados 7 (sete) artigos científicos, cada um deles submetido à leitura de seus respectivos resumos, de modo a observar se eles tinham alguma relação com o objeto investigado aqui. Somente 3 (três) desses trabalhos se dedicaram ao estudo específico dos dispositivos de *accountability* educacional (Schneider, 2019; Rostirola, 2020; Lagares; Nardi, 2020).

No levantamento inicial feito na revisão de literatura também foi encontrado um livro organizado por Schneider, Rostirola e Vázquez (2021). Esse material é composto por uma coletânea de textos, em que os autores debatem os diferentes dispositivos de *accountability*

educacional que são adotados por alguns países latino-americanos, como o Brasil, Chile, Colômbia e México, apresentando distintas perspectivas de análise e abordagens teórico-metodológicas sobre o assunto.

Além da revisão de literatura, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, caracterizada pelo aprofundamento da busca de estudos que discutem, especificamente, o objeto proposto na presente pesquisa, além de outros trabalhos que abordam os aspectos relacionados ao objeto (Gil, 2008). A pesquisa bibliográfica subsidiou a identificação das discussões iniciais e atuais acerca das categorias deste estudo e o delineamento do referencial teórico que o fundamenta. Para tanto, a pesquisa bibliográfica seguiu alguns procedimentos metodológicos, em que o primeiro deles foi a busca de referências em fontes bibliográficas, como artigos de periódicos científicos, livros e anais de eventos na área educacional, encontradas em meio impresso ou virtual.

As referências em formato impresso estavam disponíveis no acervo pessoal da pesquisadora e na biblioteca, já a busca do referencial teórico em ambientes virtuais foi feita em espaços, tais como: base de periódicos da CAPES; base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); arquivos publicados por grupos de pesquisa que investigam temas relacionados ao objeto proposto; acervo de publicações mantido por organizações vinculadas à área educacional, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Na pesquisa bibliográfica desenvolvida no ambiente virtual foram buscadas as palavras-chave “dispositivos de *accountability* educacional” e “*accountability* e trabalho docente”, que auxiliaram na identificação de referências pertinentes ao objeto em análise. Após esse processo, foram realizadas as leituras e organizados os fichamentos das referências encontradas para a identificação dos dados mais relevantes para a pesquisa, as possíveis relações entre eles e o objeto, as ideias que surgiram durante esse processo e, finalmente, o início e o aprofundamento da escrita da pesquisa (Gil, 2008).

Esse estudo também realizou uma pesquisa documental mediante a busca de documentos educacionais e/ou de outra natureza, que contribuíssem com a compreensão do objeto pesquisado, sendo esses materiais entendidos como “[...] produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições, que expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos [...]” (Evangelista, 2012, p. 9). O propósito da seleção dos documentos foi identificar as possíveis incoerências, paradoxos e argumentos que eles possuem para, assim, lançar luz sobre as intencionalidades e interesses subjacentes (Evangelista, 2012).

Os procedimentos metodológicos que orientaram a busca dos documentos foram os seguintes: escolha de documentos que tinham alguma relação com o objeto em análise, ou que trouxeram elementos que auxiliaram a sua apreensão; leitura dos documentos e seleção das informações relevantes para a pesquisa proposta. As fontes documentais elencadas foram documentos elaborados pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que versam sobre a avaliação da educação pública brasileira. A exemplo de portarias, que possibilitaram a contextualização da origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica e seus respectivos objetivos, da criação e da forma de organização da Prova Saeb²; e de planos, que proporcionaram a identificação da formulação do Ideb, das ações, metas e estratégias voltadas à melhoria do desempenho escolar neste índice. O quadro abaixo apresenta os documentos que foram consultados:

Quadro 1 – Documentos nacionais sobre avaliação educacional no Brasil

PORTARIAS	PLANOS
2005 – <i>Portaria Ministério da Educação nº 931, de 21 de março de 2005</i> : Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.	2007 – <i>Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)</i> : Execução de programas voltados à educação básica, superior e profissional e à alfabetização.
2009 – <i>Portaria INEP nº 87, de 07/05/2009</i> : Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil) e da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, no ano de 2009.	2007 – <i>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação</i> : Programa estratégico com 28 diretrizes para a adoção de boas práticas nas escolas públicas brasileiras.
2011 – <i>Portaria INEP nº 149, de 16 de junho de 2011</i> : Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil) e da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, no ano de 2011.	2007 – <i>Plano de Ações Articuladas (PAR)</i> : Termo de adesão voluntária assinado pelo Distrito Federal, pelos estados e municípios brasileiros para o cumprimento das metas e das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
2019 – <i>Portaria INEP nº 271, de 22 de março de 2019</i> : Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019.	2014 – <i>Plano Nacional de Educação (PNE)</i> : Definição de 20 (vinte) metas para as políticas educacionais brasileiras e de estratégias para a sua efetivação.
2020 – <i>Portaria INEP nº 458, de 5 de maio de 2020</i> : Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa documental (2023).

Por fim, foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas públicas da rede municipal de Maceió. Entende-se por pesquisa de campo aquela que é executada no local em que o objeto se materializa, e em contato com os sujeitos que interagem diretamente com ele (Gil, 2008). A sua finalidade foi permitir que a pesquisadora pudesse observar e coletar

²A Prova Brasil passou a ser chamada de Prova Saeb, a partir do ano de 2019, devido à decisão do Ministério da Educação de unificar as avaliações nacionais sobre a qualidade da educação básica (Saeb, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA) (Todos Pela Educação, 2018).

informações acerca de como esses sujeitos explicam ou interpretam os aspectos relacionados ao objeto investigado (Gil, 2008).

A técnica da coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, caracterizada por um diálogo entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, com perguntas em formato fechado e aberto para que os entrevistados tivessem a possibilidade de discorrerem com mais detalhes sobre o objeto investigado (Deslandes; Minayo, 2009). Os procedimentos metodológicos para a realização das entrevistas foram a elaboração do roteiro da entrevista com perguntas objetivas e que possibilitaram a obtenção de dados importantes do objeto; a garantia de anonimato dos entrevistados para preservar suas identidades; um contato amistoso entre a pesquisadora e os participantes com abertura ao diálogo; a apresentação de documento institucional que comprovou a identidade da pesquisadora para os entrevistados; a explicação para os participantes da entrevista sobre o objetivo da pesquisa e as possíveis contribuições que eles poderiam proporcionar ao estudo; e definição da forma de registro da entrevista por gravação de áudio (Gil, 2008).

As entrevistas semiestruturadas ocorreram em 2 (duas) escolas municipais da rede de Maceió, sendo uma de 5º ano e a outra de 9º ano do ensino fundamental. O primeiro critério para a escolha dos profissionais entrevistados foi a sua atuação nos anos escolares inicial e final em que é realizada a Prova Saeb, ou seja, em turmas do 5º e do 9º ano do ensino fundamental. O intuito foi analisar a relação dos docentes e das coordenadoras pedagógicas com os dispositivos de *accountability* educacional operados na educação municipal de Maceió, buscando também observar se havia alguma diferenciação na forma com que esses profissionais exerciam o seu trabalho nas etapas inicial e final, em que os alunos estão inseridos no ensino fundamental e participam da Prova Saeb.

O segundo critério foi o ensino dos docentes nas disciplinas³ de Português e de Matemática, já que elas são exigidas nessa avaliação, com o propósito de discutir como os dispositivos de *accountability* usados na rede municipal de ensino maceioense geravam implicações para o trabalho desses professores. Sobretudo, por eles estarem há mais tempo ensinando os alunos que são avaliados na Prova Saeb, se comparados com os docentes de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, responsáveis por lecionarem as disciplinas que foram recentemente inseridas na Prova Saeb.

³Sabe-se que, a partir de 2019, a Prova Saeb passou a avaliar, além das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, as de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas. Entretanto, devido à incorporação dessas duas últimas disciplinas ser relativamente recente na avaliação educacional brasileira, optou-se por entrevistar apenas os professores de Português e de Matemática, na medida em que eles ainda são os docentes que estão a um tempo maior, se comparado com os de Ciências, atuando na preparação dos alunos para essa avaliação.

Inicialmente, a intenção era entrevistar dois professores do 5º ano e dois do 9º ano. Os docentes do ano final do ensino fundamental seriam, especificamente, os que ensinassem as principais disciplinas cobradas na Prova Saeb, que são Língua Portuguesa e Matemática. O que não foi possível por dois motivos: a coordenadora do 5º ano autorizou a entrevista apenas com uma professora, e a docente do 9º ano, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, estava afastada da escola por questão de saúde. O quadro, a seguir, apresenta os profissionais que foram entrevistados:

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Código dos participantes	Área de atuação	Formação	Pós-graduação	Tempo de atuação na rede pública de ensino	Sexo
Prof. 5	Todas as disciplinas do 5º ano do ensino fundamental	Pedagogia	–	12 anos na rede estadual de ensino e 10 anos na rede municipal	Feminino
Prof. 9	Matemática	Matemática	Ensino de Matemática	22 anos na rede estadual de ensino e 7 anos na rede municipal	Masculino
Coord. 5	Coordenação do 5º ano do ensino fundamental	Pedagogia	Psicopedagogia	28 anos	Feminino
Coord. 9	Coordenação do 9º ano do ensino fundamental	Pedagogia	Orientação Educacional e Psicopedagogia	20 anos na rede estadual de ensino e 6 anos na rede municipal	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas semiestruturadas (2023).

Após a escolha desses profissionais das escolas como participantes das entrevistas semiestruturadas e da sua realização, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), foi utilizada como técnica para analisar os dados coletados. Conforme essa autora, a Análise de Conteúdo é caracterizada como um conjunto de técnicas que analisam a comunicação humana, com os objetivos de descrever e de inferir os conteúdos explícitos e implícitos enunciados nas mensagens. Para tanto, a transcrição e a análise das entrevistas foram orientadas pelos procedimentos metodológicos apresentados a seguir.

A Análise de Conteúdo seguiu as três fases definidas por Bardin (2016), que são a pré-análise, a preparação do material e a inferência ou interpretação. A fase da pré-análise diz respeito à organização inicial das ações desenvolvidas ao longo de todo o processo analítico, ou seja, foi o momento de sistematizar os passos metodológicos necessários à análise dos dados coletados. Já a fase da preparação do material concerne à atividade de preparar os dados e constituir o *corpus* da análise, em outras palavras, tratou-se da transcrição das

entrevistas em documentos que foram explorados pelos demais procedimentos analíticos. Enquanto a inferência ou interpretação é a fase da análise propriamente dita, em que os dados foram interpretados a partir das reflexões do referencial teórico da pesquisa e da pesquisadora.

A preparação inicial do material coletado ocorreu por intermédio da criação de um único documento, que reuniu todas as falas enunciadas pelos participantes da pesquisa durante as entrevistas. Para organizar essas falas foram elaborados quadros, em que constavam as perguntas feitas aos entrevistados e as respostas deles em relação a cada uma, além da criação de códigos para identificar os participantes e assegurar o seu anonimato.

Em seguida, foi realizada a leitura flutuante desse documento que registrou as falas de todos os participantes da pesquisa nas entrevistas. Segundo Bardin (2016), a leitura flutuante é o contato inicial com o material a ser analisado, em que se faz a leitura dos dados para conhecer os seus conteúdos e ter as primeiras impressões sobre eles. Nessa ocasião, à proporção que foi sendo feita a leitura integral dos dados, destacou-se em colorido os trechos das entrevistas que pudessem ajudar a alcançar o objetivo da pesquisa, como uma espécie de pré-seleção das possíveis falas a serem analisadas.

Posteriormente, houve a exploração aprofundada do material coletado, composta por processos de codificação e de categorização. A codificação consiste na transformação dos dados brutos a partir da escolha das unidades de registro e de contexto, em que a unidade de registro é o tipo de recorte semântico dos dados, ou seja, a sua organização de acordo com os diferentes significados identificados nesse material (Bardin, 2016). Na perspectiva dessa autora, existem diversas unidades de registro que podem ser adotadas na Análise do Conteúdo, como palavras, frases ou temas. Nessa pesquisa, a unidade de contexto utilizada foram os temas, pois eles proporcionaram a identificação das concepções dos entrevistados sobre o objeto investigado.

E a unidade de contexto, que também constitui o processo de codificação dos dados, é o conjunto de segmentos dos dados relacionados a cada unidade de registro/tema, isto é, os trechos das entrevistas que possibilitaram a compreensão dos significados distintos que foram expressos pelos participantes das entrevistas (Bardin, 2016). Os parágrafos foram a unidade de contexto selecionada na presente pesquisa, na medida em que os parágrafos estavam associados a determinados temas.

Empiricamente, a codificação ocorreu do seguinte modo: a partir da pré-seleção de partes das falas dos entrevistados destacadas em colorido, foi possível identificar que elas abordavam vários temas (unidades de registro). Cada um dos temas foi anotado em uma lista, junto a uma descrição que indicou os aspectos discutidos neles, o que resultou na definição de

9 (nove) temas. Como pode ser visto a seguir, no quadro 3, a maioria dos temas identificados possui vínculos com o Ideb, pois este índice tem sido a referência usada pelas escolas municipais de Maceió na adoção e na execução de determinados dispositivos de *accountability*.

Quadro 3 – Unidades de registro/temas da pesquisa

UNIDADES DE REGISTRO/TEMAS ORIUNDOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	
1) Planejamento focado nos descritores do Saeb	
2) Foco no ensino de Português e de Matemática	
3) Atividades sobre o Ideb	
4) Relação dos professores com o Ideb	
5) Resultados do Ideb	
6) Responsabilização	
7) Cobrança	
8) Críticas ao Ideb	
9) Relação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed)	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com a finalização da codificação, chegou-se ao momento da categorização. Essa última etapa remete à organização das unidades de registro em categorias, ou seja, cada tema passou a compor algumas categorias que representavam determinados significados (Bardin, 2016). A articulação dos temas às categorias foi feita mediante outra leitura dos dados coletados, em que foram observadas as similaridades e as diferenças dos trechos das entrevistas, visando reagrupar os temas em categorias correspondentes, como mostra o seguinte quadro:

Quadro 4 – Categorização dos dados das entrevistas semiestruturadas

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO/TEMAS
Avaliação	1. Atividades sobre o Ideb 2. Planejamento focado nos descritores do Saeb 3. Foco no ensino de Português e de Matemática 4. Relação dos professores com o Ideb 5. Resultados do Ideb 6. Críticas ao Ideb
Prestação de contas	7. Relação entre a escola e a Relação entre a escola e a Semed
Responsabilização	8. Responsabilização 9. Cobrança

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Franco (2003) elucida que as categorias podem ser definidas *a priori* e/ou *a posteriori*. Nessa pesquisa, as categorias foram definidas *a priori*, antes dos dados serem gerados pelos entrevistados, as quais correspondem à avaliação, à prestação de contas e à responsabilização, delimitadas com o intuito de analisar as mudanças ocasionadas no trabalho docente pelos dispositivos de *accountability* que são vinculados à avaliação, à prestação e à responsabilização.

Depois de empreender o percurso metodológico evidenciado até aqui, a inferência ou interpretação foi a fase final da Análise de Conteúdo, relativa ao tratamento dos dados coletados (Bardin, 2016). O processo interpretativo foi feito a partir da triangulação dos dados, ou seja, da relação entre os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, o referencial teórico que fundamenta a pesquisa e a compreensão da pesquisadora (Franco, 2003).

A seção posterior discute, então, as mudanças econômicas e políticas ocorridas no capitalismo, especificamente, a transição entre os regimes de acumulação fordista/taylorista e o toyotista e as concepções de Estado vinculadas a ambos, as quais são representadas, respectivamente, pelo Estado de Bem-Estar Social e pelo Estado neoliberal. O intuito desse debate é evidenciar como tais modificações provocaram mudanças no Estado brasileiro, mediante a realização da sua contrarreforma e no processo de regulação da educação pública.

3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: MUDANÇAS NA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A presente seção tem como objetivo discutir as mudanças econômicas e políticas ocorridas na sociedade capitalista, a partir das transições do regime de acumulação fordista/taylorista para o toyotista e do Estado de Bem-Estar Social para o Estado neoliberal. Para tanto, é contextualizado o período pós-Segunda Guerra Mundial, abordando as relações entre os regimes de acumulação citados acima, suas respectivas concepções de Estado e os elementos constitutivos do neoliberalismo.

Em seguida, elucida-se a categoria de gerencialismo, proposta como a nova gestão pública a ser adotada mundialmente pelos países, explicitando o processo de consolidação do neoliberalismo, a adesão à gestão gerencial como elemento central das “reformas”⁴ do Estado, os fatores convergentes à contrarreforma⁵ do Estado brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 e a análise do Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado (PDRAE).

Por fim, são explicadas as mudanças realizadas pelas contrarreformas do Estado tanto no processo de regulação social exercido pelo ente estatal, quanto na regulação efetivada, especificamente, na educação. Em relação a essa última, problematiza-se como o Programa Internacional da Avaliação de Alunos (PISA) exerceu uma influência considerável na avaliação da qualidade da educação pública adotada por diversos países do mundo.

3.1 Transição entre os regimes de acumulação do capital e suas concepções de Estado

As “três décadas gloriosas” ou “anos de ouro” do capital (1945-1975) são um contexto histórico central para a compreensão das mudanças econômicas e políticas que provocaram

⁴Ao longo do trabalho, optou-se por usar aspas ao redigir o termo “reforma”. Semanticamente ele remete a ações que buscam melhorias em relação a algo, mas ao analisar, particularmente, a “reforma” do Estado, entende-se que houve, na verdade, uma contrarreforma. Behring (2008) é uma das autoras que defende esse pressuposto, afirmando que o sentido do termo reforma é ressemantificado, quando se refere às reformas estatais. Isto porque as consequências dos movimentos reformistas realizados em vários países do mundo, a partir da década de 1980, foram majoritariamente negativas.

⁵A escolha das nomenclaturas reforma ou contrarreforma não é feita em virtude de uma questão de estilo de escrita daqueles que se dedicaram ao estudo do tema. Concebe-se, aqui, que o uso do termo “reforma” ou contrarreforma ultrapassa a questão da redação, pois se trata de um posicionamento epistemológico assumido pela pesquisadora para tornar o objeto investigado compreensível. Este trabalho opta, então, pela expressão contrarreforma do Estado, considerando-a semanticamente e epistemologicamente mais adequada para se referir às mudanças no papel do Estado. Behring (2008) aponta elementos que corroboram esta escolha, ao afirmar que: [...] os traços gerais do capitalismo contemporâneo e suas repercussões na intervenção estatal implicam uma verdadeira *contra-reforma (sic) do Estado* que atingiu a maior parte do mundo do capital nas últimas duas décadas, com consequências (*sic*) mais ou menos regressivas, dependendo da *particularidade histórica* de cada região ou país [...] (Behring, 2008, p. 77, grifos da autora).

efeitos diversos nos países capitalistas centrais e periféricos. Conforme Netto (2012), esse período foi marcado como aquele em que o capitalismo, apesar de ter vivenciado crises de caráter cíclico, conseguiu obter um crescimento expressivo da sua economia. Entretanto, no início dos anos de 1970, houve o esgotamento desta expansão econômica (Netto, 2012), o que resultou no advento de uma crise estrutural, que exigiu do capital a adoção de ações voltadas para respondê-la e para recuperar o seu crescimento.

De acordo com Behring (2008), as tentativas do capitalismo para retomar o desenvolvimento econômico alcançado em seus “anos de ouro” ocorreram por meio da articulação de três eixos. A **reestruturação produtiva**, que são mudanças no processo de produção das mercadorias, com vistas à retomada das taxas de lucro (Behring, 2008). A **mundialização do capital**, ou seja, a nova configuração assumida pelo capitalismo e por seus mecanismos de comando na adoção de ações globais na economia, nas instituições políticas e nas demais áreas da sociedade (Chesnais, 1996); e o **neoliberalismo**, isto é, as reformas orientadas pelo mercado realizadas pelos países, com o intuito de criar um ambiente que propicie a implementação dos dois eixos anteriores, sem que haja resistência para a sua adesão (Behring, 2008).

Sob essa ótica, inicialmente, é importante apreender as mudanças nos regimes de acumulação e nos modos de regulação, que são empregados de forma conjunta no capitalismo para responder as crises (Boyer, 1990). A teoria regulacionista desenvolvida por Aglietta, Boyer e Lipietz – apresenta reflexões para a compreensão dessas mudanças, pois essa perspectiva teórica analisa a regulação exercida pelo capital, definindo-a como a conjunção de mecanismos responsáveis pela reprodução geral da estrutura econômica e da forma social vigente (Boyer, 1990).

Segundo Boyer (1990), um regime de acumulação diz respeito ao conjunto de regularidades mobilizado para assegurar a progressão da acumulação do capital, permitindo que os desequilíbrios vivenciados neste modo de produção sejam absorvidos por um determinado período. Em outras palavras, os diferentes regimes de acumulação que foram utilizados no capitalismo para responder as suas crises buscaram garantir que essas últimas não ameaçassem a hegemonia da ordem social, proporcionando a sua reprodução como modo de produção dominante. Para tanto, um regime de acumulação atua conjuntamente com um modo de regulação.

O modo de regulação é caracterizado como as ações e os comportamentos individuais ou coletivos, que reproduzem as relações sociais fundamentais mediante determinadas formas institucionais; que conduzem e sustentam um regime de acumulação; e que garantem a

compatibilidade das decisões descentralizadas dos atores econômicos, de maneira que eles não precisem, necessariamente, interiorizarem o seu ajustamento ao sistema social (Boyer, 1990). Nessa direção, historicamente, a sociedade capitalista recorreu a diferentes regimes de acumulação, que implicaram na assunção de um modo de regulação correspondente.

O fordismo/taylorismo surgiu no pós-Segunda Guerra Mundial, e esteve em vigor, aproximadamente, entre os anos de 1945 até 1973. Este regime de acumulação foi proposto por Henry Ford e Friedrich Winslow Taylor, dois engenheiros estadunidenses, em que esse último foi o principal responsável por advogar uma nova forma de controle e de gerência do trabalho (Harvey, 2008). Em face disso, ambos designaram o fordismo/taylorismo como uma forma de organização do trabalho baseada na produção em série e em massa de mercadorias padronizadas, na construção de extensos estoques, e na realização de uma única atividade laborativa dos trabalhadores, em que cada um deles era encarregado apenas de uma etapa específica da produção (Antunes, 2002).

No entanto, a disseminação do fordismo/taylorismo teve alguns entraves, entre eles, Harvey (2008) enfatiza os modos e os mecanismos de intervenção do Estado, que precisaram incorporar uma nova concepção acerca da forma e do uso do seu poder, para atender aos requisitos desse regime de acumulação. Diante disso, John Maynard Keynes, que foi um economista inglês, representante do governo britânico e autor de obras sobre a reorganização da economia mundial no pós-Segunda Guerra, propôs o chamado Estado de Bem-Estar Social⁶ (Silva, 1996; Montaña; Duriguetto, 2011). Esse se caracterizou por exercer diversas funções em decorrência dos altos investimentos necessários para subsidiar a produção, a exemplo da adoção de políticas fiscais no pós-guerra, que foram direcionadas às áreas consideradas como investimento público para a expansão da produção e do consumo em massa (Harvey, 2008).

O Estado de Bem-Estar Social também forneceu complementos ao salário dos trabalhadores por intermédio de investimentos em seguridade social, saúde, educação, habitação, entre outros (Harvey, 2008). Isso decorreu em uma relativa melhoria das condições de vida desses atores sociais, na ampliação da sua produtividade no trabalho, e no aumento do poder de compra para o consumo das mercadorias, o que contribuiu para o crescimento

⁶Segundo Montaña e Duriguetto (2011), o Estado de Bem-Estar Social também foi chamado de *Welfare State* ou Estado Providência, um Estado característico do período pós-Segunda Guerra Mundial, experienciado em países capitalistas centrais, como a Inglaterra. O Estado de Bem-Estar Social foi criado com a finalidade de realizar o desenvolvimento da indústria e do comércio, após o fim do conflito bélico, por meio de uma intervenção na relação capital-trabalho, que assegurasse o consumo, a reprodução da força de trabalho, o crescimento da acumulação capitalista e o atendimento de algumas demandas sociais (Montaña; Duriguetto, 2011).

econômico e para a consolidação do regime de acumulação fordista/taylorista (Harvey, 2008; Montañó; Duriguetto, 2011).

De modo geral, o Estado de Bem-Estar Social exerceu três funções básicas, que conforme Montañó e Duriguetto (2011) foram a criação de condições gerais para a produção, com a subvenção estatal às indústrias, em que se investiu nos meios de transporte, na comunicação, na formação de mercados nacionais etc.; a repressão do Estado às possíveis ameaças ao processo de acumulação do capital por meio do exército, da polícia, do sistema judiciário, entre outros; e a legitimação da ordem social vigente, em que o Estado mediante a educação, os meios de comunicação de massa e outros mecanismos, auxiliou a reprodução ideológica da classe burguesa para garantir a hegemonia dessa sobre a classe trabalhadora, integrando-a à lógica societária em vigor.

A atuação do Estado de Bem-Estar Social resultou em algumas melhorias tanto nos lucros capitalistas quanto nas condições de vida da população, o que na visão de Harvey (2008), não significa que inexistiram tensões ou descontentamentos sociais, pois o regime de acumulação fordista/taylorista gerou uma série de desigualdades. Essas, por sua vez, foram alvo de reivindicações dos movimentos sociais que contestavam a falta de acesso ao trabalho por parte de alguns segmentos da classe trabalhadora, como os negros e as mulheres, que tinham sérias dificuldades para conseguirem emprego e, conseqüentemente, para consumirem os produtos necessários à sua sobrevivência (Harvey, 2008).

Esse descontentamento demandou do Estado de Bem-Estar Social o uso de políticas redistributivas e de ações de caráter legal, direcionadas para a redução das desigualdades sociais e da pobreza ocasionada por elas, o que originou o aumento das despesas públicas (Harvey, 2008). Em vista disso, a dupla subvenção estatal à produção do fordismo/taylorismo e ao atendimento das demandas requeridas pela classe trabalhadora fez com que o Estado de Bem-Estar Social tivesse a sua capacidade fiscal reduzida, tornando-se insustentável no início da década de 1970.

Após três décadas de um extenso crescimento econômico, o regime de acumulação fordista/taylorista começou a entrar em declínio. Por um lado, em decorrência de grandes quantidades de mercadorias, que não estavam sendo vendidas na mesma proporção em que eram produzidas. Essa interrupção no consumo foi ocasionada pela perda de poder aquisitivo de uma parcela significativa dos trabalhadores, que foi submetida ao desemprego devido à crise de produção e de consumo do fordismo/taylorismo. Por outro lado, em virtude da inviabilidade fiscal do Estado de Bem-Estar Social, que não conseguiu continuar investindo,

simultaneamente, nos subsídios ao regime de acumulação fordista/taylorista e nas políticas públicas voltadas à classe trabalhadora.

Para responder à crise em que ingressou a partir do ano de 1973, o modo de produção capitalista precisou lançar mão de diferentes estratégias. Antes de discuti-las, cabe assinalar algumas questões pertinentes às crises vivenciadas no capitalismo. De acordo com Mészáros (2011), historicamente, para realizar a sua reprodução, o capital tem uma tendência de fortalecimento e de ampliação de três dimensões fundamentais (a produção, o consumo e a circulação das mercadorias), as quais possuem limitações imediatas que podem ser superadas por intermédio da sua interação.

Também é possível que uma dessas três dimensões seja afetada de forma direta ou indireta por diferentes tipos de crise, com durações, frequências e gravidades distintas, porém uma crise de caráter estrutural pode emergir a partir do momento em que as três dimensões fundamentais do capital – produção, consumo e circulação mercantis – encontram obstáculos ao seu funcionamento, isto é, um bloqueio sistemático das partes constituintes vitais ao capitalismo (Mészáros, 2011). Foi isso o que aconteceu na crise do fordismo/taylorismo: por cerca de trinta anos, as mercadorias foram produzidas em massa, mas se chegou a uma situação, em que o consumo delas não conseguiu ser feito, o que ocasionou a interrupção da circulação mercantil. Isso não quer dizer que essa foi a primeira crise do capitalismo, pois

[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de exatamente isso [...]) (Mészáros, 2011, p. 795).

O que diferenciou a crise iniciada no regime de acumulação fordista/taylorista das demais crises experienciadas pelo capitalismo é que essas eram cíclicas, enquanto aquela assumiu um teor estrutural. Mészáros (2011) evidencia que a novidade histórica da crise estrutural que o capital vivencia, desde a década de 1970 até hoje, expressa-se em quatro aspectos: o primeiro é o caráter universal da crise estrutural, que atinge todas as esferas da sociedade, e não somente uma esfera particular, como ocorria nas crises cíclicas; o segundo é o alcance global da crise estrutural, que chega a todos os países do mundo, ao contrário das crises cíclicas que se desenvolviam em alguns países; o terceiro é a escala de tempo da crise estrutural, sendo ela permanente, ao invés de temporária como as crises cíclicas; e o quarto

aspecto é o seu modo rastejante, isto é, a crise estrutural pode ser administrada temporariamente, mas não solucionada, como as crises cíclicas o foram (Mészáros, 2011).

Apesar de a crise estrutural do capital não ser passível de solução, como aponta Mészáros (2011), a classe burguesa defende veementemente a ideia de que essa crise pode ser resolvida. Um exemplo disso foi a reestruturação produtiva, entre as décadas de 1970 e 1980, quando o capital, em resposta à crise fordista/taylorista, erigiu o regime de acumulação toyotista ou flexível, e propôs o reajustamento social e político do Estado por intermédio de um sistema de regulamentação sociopolítico distinto do anterior, orientado, agora, por uma concepção neoliberal.

Os objetivos dessas mudanças foram recuperar a acumulação de capital, interrompida com a crise do fordismo/taylorismo, e reposicionar o projeto de hegemonia social capitalista, que foi afetado pelas mobilizações sociais e políticas da classe trabalhadora nos fins da década de 1960 e início dos anos de 1970 (Antunes, 2002), organizadas como reação dos trabalhadores às desigualdades sociais oriundas do regime de acumulação fordista/taylorista.

Nessa perspectiva, Taiichi Ohno criou o toyotismo⁷, como novo regime de acumulação do capital introduzido, inicialmente, nas fábricas japonesas da Toyota, e depois disseminado para outras regiões do mundo (Antunes, 2002). Harvey (2008) elucida que o toyotismo também ficou conhecido como regime de acumulação flexível, porque, ao contrário da rigidez característica do fordismo/toyotismo, o modelo toyotista optou por ações flexíveis relacionadas ao processo de trabalho, aos produtos criados pelas indústrias e aos padrões de consumo.

Sendo assim, Antunes (2002) caracteriza o toyotismo ou o regime de acumulação flexível a partir dos elementos a seguir: produção por demanda; mercadorias variadas; uso de computadores no processo produtivo, nos serviços e nas técnicas de gestão da força de trabalho; trabalho polivalente e em equipe, em que cada trabalhador realizava diferentes atividades laborais e operava vários tipos de máquinas; terceirização de etapas da produção para outras empresas; adoção do princípio *just in time* para o tempo da produção ser aproveitado da melhor forma; introdução do sistema de *kanban*, com a exibição de placas ou

⁷Antunes (2002) explica que, apesar de o toyotismo ter surgido como alternativa ao fordismo/taylorismo, esse último não desapareceu completamente do setor produtivo, na medida em que o toyotismo articulou alguns elementos de continuidade do regime de acumulação anterior e outros de descontinuidade, o que acabou caracterizando o toyotismo como um regime de acumulação relativamente distinto do fordismo/taylorismo. Em face disso, é válido salientar que o presente trabalho não pretende discutir as características semelhantes entre o fordismo/taylorismo e o toyotismo, pois a intenção aqui é apontar os elementos que distinguem esses dois regimes de acumulação, de modo a compreender como cada um deles esteve associado a diferentes concepções de Estado.

de senhas de comando, que indicavam o momento dos trabalhadores fazerem a reposição das peças e do estoque; esse último era mínimo.

Ademais, o toyotismo organizou os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), formados por grupos de trabalhadores, que incentivados pelos capitalistas, discutiam o seu desempenho de trabalho, com a finalidade de melhorarem a produtividade; implantou ganhos salariais para os trabalhadores que conseguiam aumentar a produtividade; proporcionou o crescimento da produção, sem a necessidade de as empresas contratarem mais trabalhadores; entre outros elementos (Antunes, 2002). Esse autor afirma, ainda, que as mudanças originadas no toyotismo resultaram na retomada da produção do Japão em um curto período, e no alcance de altos padrões de produtividade e de acumulação de capital.

As vantagens econômicas propiciadas pelo regime de acumulação toyotista suscitaram o interesse de outros capitalistas, em especial, daqueles que tinham empresas em países do Ocidente, os quais ainda estavam imersos na crise iniciada pelo fordismo/taylorismo, na década de 1970 (Antunes, 2002). Em busca disso, os países ocidentais começaram a aderir ao toyotismo, adaptando as características desse regime de acumulação para atender as particularidades sociais, econômicas e políticas de cada região (Antunes, 2002).

Montaño e Duriguetto (2011) apontam que o ajustamento do toyotismo ao processo produtivo ocidental exigiu do capital e do Estado uma participação ativa para realizá-lo, e que essa reestruturação não foi circunscrita ao espaço da produção, na medida em que envolveu outras esferas, como a política. No intento de promover esse ajuste, o modo de produção capitalista recorreu a uma nova estratégia hegemônica, o neoliberalismo, definido como um projeto ou processo de reestruturação geral do capital, que não se limitou às “reformas” políticas e técnicas do Estado, pois ele também esteve vinculado a bases econômicas articuladas às relações de produção, aos interesses das classes sociais e à política macroeconômica (Montaño; Duriguetto, 2011).

Montaño e Duriguetto (2011) partem, então, do pressuposto de que o neoliberalismo se desdobrou em três frentes básicas, que foram a ofensiva contra o trabalho, a reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado. No que se refere à ofensiva contra o trabalho, capital e neoliberalismo atuaram conjuntamente, na perspectiva de promoverem a diminuição e, se possível, a eliminação de todo tipo de resistência às mudanças que ambos preconizaram para retomarem a expansão da acumulação do capital (Montaño; Duriguetto, 2011).

Nesse sentido, a ofensiva neoliberal adotou três estratégias de ataque ao trabalho. A primeira foi o enfraquecimento das organizações trabalhistas, sobretudo, dos sindicatos, em que os governos neoliberais, que estiveram no comando do Estado, atuaram por meio da

negação de negociações com os trabalhadores grevistas; da repressão às greves e a outras formas de mobilização, como as paralisações e os protestos; da falta de resposta às reivindicações trabalhistas, o que fez com que os trabalhadores continuassem com as greves por um longo período, de modo que eles se sentiam obrigados a encerrá-las, em decorrência da falta de condições para manter a mobilização (Montaño; Duriguetto, 2011).

A segunda estratégia da ofensiva neoliberal contra o trabalho foi a desqualificação das lutas e das organizações dos trabalhadores, mediante a manipulação da opinião pública divulgada pelos meios de comunicação de massa, utilizando-se da desinformação e da descaracterização das lutas da classe trabalhadora, para atribuir aos seus integrantes traços depreciativos, sob a alcunha de baderneiros, preguiçosos etc.; e da propagação da ideia de que as lutas dos trabalhadores eram negativas para a população, na tentativa de reduzir a possibilidade de ela apoiar as reivindicações contra os desmontes dos direitos trabalhistas e das políticas públicas (Montaño; Duriguetto, 2011).

Por fim, Montaño e Duriguetto (2011) explicitam que a terceira estratégia neoliberal de ataque ao trabalho – facilitada pelas outras duas anteriores – foi a desregulamentação do mercado de trabalho e a precarização do emprego, ambas viabilizadas pela demissão dos trabalhadores, em virtude do amplo processo de automação adotado pelas empresas, como resposta à crise econômica que ainda estava em vigor; pela desproporção entre a grande quantidade de trabalhadores desempregados e o pequeno número de vagas de emprego; pelo aumento da subcontratação e da terceirização da força de trabalho, submetendo-a à precarização e à perda de direitos trabalhistas; pelas contrarreformas desses últimos; entre outros.

Essas três estratégias neoliberais de ofensiva contra o trabalho corresponderam apenas a primeira frente básica de atuação do neoliberalismo, já a sua segunda forma de ação foi a reestruturação produtiva. Montaño e Duriguetto (2011) a caracterizam como as medidas adotadas pelo capitalismo para reduzir o tempo e os custos da produção, e ampliar a acumulação de capital. Nessa direção, o neoliberalismo incentivou o deslocamento da produção para diferentes regiões do mundo, de maneira que os lugares com menores valores da força de trabalho e dos recursos produtivos e com a presença de poucas legislações trabalhistas e de uma baixa sindicalização, proporcionassem a intensa exploração dos trabalhadores (Montaño; Duriguetto, 2011).

Além disso, a reestruturação produtiva, empreendida pelo neoliberalismo, possibilitou a mudança da relação formal de trabalho para uma relação informal, ou seja, a proteção legal do Estado aos direitos trabalhistas foi enfraquecida, fazendo com que os trabalhadores e os

patrões tivessem que negociar diretamente, sem a mediação de leis, de direitos e do Estado, o que gerava vantagens para a burguesia e prejuízos à classe trabalhadora; a aceitação imposta aos trabalhadores para a redução de seus salários e direitos, devido à ameaça de perderem o emprego; o crescimento do desemprego estrutural e do aumento do exército industrial de reserva⁸, que resultaram na tendência de decréscimo salarial e na precarização das condições de trabalho (Montaño; Duriguetto, 2011).

Por sua vez, a terceira frente básica de atuação neoliberal, expressa por Montaño e Duriguetto (2011), foi a contrarreforma do Estado, que se fundamentou na necessidade de o capital liberalizar, isto é, retirar os impedimentos para a expansão dos mercados. Nessa concepção, as chamadas “reformas” não foram um mero ajuste na administração da instituição estatal, pelo contrário, tratou-se da adoção de medidas pelo Estado, visando garantir a reprodução geral do capital por intermédio do corte de gastos considerados supérfluos, a exemplo dos gastos sociais estatais com os trabalhadores (Montaño; Duriguetto, 2011).

Nessa perspectiva, o neoliberalismo preconiza que o Estado faça alguns ajustes estruturais para garantir condições atrativas aos investimentos internacionais, como a criação de subsídios e de incentivos fiscais ao setor privado; a privatização e a desnacionalização das empresas públicas; a redução dos gastos com as políticas públicas, sobretudo, as de orientação social, induzindo a sua privatização (Montaño; Duriguetto, 2011); entre outros aspectos. A partir dos elementos neoliberais evidenciados, compreende-se que a essência do neoliberalismo é a defesa de um Estado mínimo para o trabalho e de um Estado máximo para o capital (Netto, 2012).

Por conseguinte, depreende-se que ao aderir à concepção neoliberal o Estado provoca alterações substanciais em diversas áreas da sociedade. Em virtude disso, a próxima subseção se detém à análise específica de como as mudanças executadas pelo neoliberalismo são incorporadas aos processos de formulação e de implementação das políticas públicas. O propósito dessa discussão é evidenciar a contradição entre o discurso favorável às “reformas” do Estado, que a considera como uma ação indispensável a ser adotada pelos países para alcançarem a melhoria dos serviços públicos, e os reais efeitos dessas “reformas” para as políticas públicas.

⁸Exército industrial de reserva ou superpopulação relativa são categorias utilizadas por Marx (2017) para se referir aos trabalhadores desempregados, à força de trabalho que está disponível para ser explorada pelos capitalistas.

3.2 Contrarreforma do Estado brasileiro: uma análise do Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado

Historicamente, o Estado vivencia uma série de mudanças em sua forma de atuação. Ao longo dos séculos, ele foi, é, e possivelmente continuará sendo tanto um objeto de análise das diferentes perspectivas teóricas quanto dos diversos atores sociais, os quais também possuem determinadas percepções em relação à instituição estatal. Há, portanto, uma diversidade de concepções sobre o Estado, que se originaram nas diferentes formações sociais existentes no decorrer da história da humanidade.

O Estado de que trata este trabalho é o moderno, ou seja, o Estado gestado na sociedade capitalista. A definição aqui adotada está fundamentada no materialismo histórico-dialético. No interior dessa teoria existem variadas apreensões do Estado, desde aquelas que o concebem como um instrumento exclusivo de dominação da classe hegemônica, até as que o entendem como uma instituição social que incorpora, em certa medida, as demandas de ambas as classes sociais, sejam estas dominantes ou dominadas. Nesse sentido, parte-se da ideia de que o Estado capitalista é

[...] uma instituição desenvolvida e comandada pela ordem que o funda, portanto, um Estado *inserido e produzido pela sociedade capitalista, no contexto e resultando das lutas de classes*, não sendo, portanto, independente do sistema socioeconômico e político que o criou, dos seus interesses em jogo e da correlação de forças sociais. É, portanto, um instrumento fundamental da ordem burguesa, garantidor da propriedade privada, das relações sociais e da liberdade individual (burguesa); porém, como resultado tenso das contradições e lutas de classes, é também o espaço de desenvolvimento de direitos e conquistas sociais históricas. Isto é [...], o Estado é produto, é consequência, é uma construção de que se vale uma dada sociedade para se organizar como tal [...] (Montaño; Duriguetto, 2011, p. 143, grifos dos autores).

Conforme evidenciado anteriormente, no modo de produção capitalista o Estado atuou de diferentes formas para subsidiar o processo de acumulação do capital, e o fez por meio da transição do Estado de Bem-Estar Social para o Estado neoliberal. De acordo com Anderson (1995), a adoção do neoliberalismo ocorreu no período do segundo pós-guerra, nas regiões europeia e norte-americana, como reação teórica e política, iniciada por Friedrich Hayek, contra o intervencionismo do Estado de Bem-Estar Social, em que se defendeu o afastamento da intervenção estatal no mercado e a eliminação das barreiras à atuação desse setor.

O ideário neoliberal somente conseguiu adquirir uma visibilidade maior na crise do fordismo/taylorismo, no ano de 1973, quando o capitalismo adentrou em uma longa onda de recessão e de inflação, que ocasionou o decréscimo de sua lucratividade (Anderson, 1995).

Esse autor aponta que a solução neoliberal criada para enfrentar a crise do capital foi a assunção de um Estado com disciplina orçamentária, que atuasse mediante a contenção de gastos, a realização de “reformas” fiscais e a redução dos impostos cobrados aos atores econômicos que possuíam altos rendimentos.

Anderson (1995) explica que a proposição neoliberal desse Estado mínimo não se concretizou de imediato, levando quase uma década para a sua materialização, que aconteceu entre o final de 1979 e o início da década de 1980, na ocasião em que foram eleitos os primeiros governos a defenderem publicamente a implantação do neoliberalismo: o governo inglês de Margareth Thatcher (1979-1990) e o governo norte-americano de Ronald Reagan (1981-1989).

Os resultados das ações desenvolvidas por esses e por outros governos neoliberais⁹ variavam, a depender da realidade social, econômica e política de cada Estado. Entre os resultados obtidos, Anderson (1995) identifica os mais notórios: na economia, o neoliberalismo não logrou êxitos significativos, pois não recuperou o crescimento da acumulação do capital; nas sociedades em que foi introduzido não promoveu mudanças significativas nos Estados, ampliando as suas desigualdades sociais; já nos âmbitos político e ideológico o neoliberalismo teve uma conquista expressiva, que foi a disseminação da ideia de que todos os Estados precisariam adotá-lo, posto que não há outras alternativas.

Com a alegação de que o neoliberalismo era indispensável para o Estado, na década de 1980, empreendeu-se um conjunto de “reformas” estatais em várias regiões mundiais, sob o mote da nova gestão pública. Garcia, Adrião e Borghi (2009) a definem como a síntese dos movimentos reformistas ocorridos nos Estados nacionais, entre as décadas de 1980 e 1990, que tinham o objetivo de responder à crise capitalista emergente nos anos 1970, inserindo no Estado uma nova concepção de gestão.

A concepção elencada pela nova gestão pública foi o gerencialismo ou gestão gerencial, que segundo Newman e Clarke (2012)¹⁰, concerne à formação cultural e ao conjunto de ideias e de práticas direcionadas para a reconstrução do Estado, à ideologia que

⁹Entre as décadas de 1990 e o início dos anos 2000, houve no Brasil três governos de orientação neoliberal, representados pelos mandatos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

¹⁰Newman e Clarke (2012) sinalizam que o gerencialismo, assim como a “reforma” do Estado, não possui um modelo único e universal. Em face disto, é pertinente assinalar que as “reformas” estatais e o gerencialismo assumiram características diferenciadas em cada lugar onde foram realizados. O que existiu em termos de similaridade foi que ambos objetivaram oferecer respostas à crise estrutural do capital, que se iniciou na década de 1970 e se estende até o contexto histórico atual. Sob esse prisma, ao abordar na pesquisa alguns traços da contrarreforma do Estado e do gerencialismo, eles não devem ser entendidos como algo homogêneo e uniforme que foi adotado indistintamente pelos Estados nacionais, e sim como aspectos circunscritos a uma realidade específica, qual seja a do contexto sociopolítico brasileiro.

legitimou a gestão como necessária para o alcance da eficiência e para o atendimento de objetivos de caráter organizacional e social, e à estrutura responsável pela definição de metas e dos meios a serem usados para alcançá-las.

O gerencialismo foi constituído por algumas variantes, entre elas, sobressaiu a variante transacional, isto é, o privilégio da eficiência e da produtividade associado a sistemas rígidos de controle, à fixação de metas e ao monitoramento do desempenho; e a variante transformacional, ou seja, a centralização das ações nas pessoas, que deveriam executá-las com vistas à qualidade, à inovação e ao aperfeiçoamento dos serviços públicos (Newman; Clarke, 2012).

Essas duas variantes gerenciais foram inseridas nas políticas públicas a partir de uma combinação instável entre elas, pois a variante transacional acabou sendo mais praticada do que a variante transformacional, tendo em vista que os serviços públicos foram submetidos à adesão de um conjunto de metas, de exigências sobre os seus desempenhos e de controles internos, em decorrência dos cortes nos gastos públicos e da austeridade adotados pelo Estado (Newman; Clarke, 2012). Nesse cenário, Newman e Clarke (2012) apontam que a variante transformacional apenas teve certa ênfase nos momentos em que o âmbito estatal buscava encontrar soluções inovadoras para reorganizar determinadas políticas públicas.

Embora o gerencialismo tenha sido utilizado de formas distintas pelos Estados nacionais, com cada um desses adequando-o à sua respectiva realidade social, econômica e política, pode-se inferir que a principal característica gerencial comum a todos eles foi a linguagem da gestão. Essa última é denominada por Newman e Clarke (2012) como um isomorfismo discursivo, ou seja, a linguagem que todos os países precisavam aderir para se modernizarem. Isso ficou evidente, por exemplo, na defesa da gestão gerencial feita por vários governos e pelos documentos produzidos por instituições internacionais, que reproduziram constantemente o tema da modernização, da mudança na cultura administrativa para construir organizações eficientes e produtivas, que fossem capazes de desenvolverem mais ações com menos gastos possíveis (Newman; Clarke, 2012).

A discussão da “reforma” do Estado adquiriu contornos latentes entre as décadas de 1980 e 1990, especialmente, a partir da emergência do neoliberalismo e do gerencialismo, como estratégias de enfrentamento da crise estrutural do capital. Ao analisarem as experiências reformistas promovidas em vários Estados nacionais, alguns autores optaram pelo uso do termo “reforma” (Bresser Pereira, 1997; Abrucio, 2007; Cardoso, 2008), enquanto outros recorreram à expressão contrarreforma (Behring, 2008; Montaña; Duriguetto, 2011).

Behring (2008) explicita que ao empregarem a nomenclatura “reforma” do Estado, os defensores do neoliberalismo e do gerencialismo se apropriaram e ressemantificaram ideologicamente o significado original da reforma estatal, que foi cunhado pelo movimento operário socialista com um teor progressista, para se referir às estratégias revolucionárias de mudanças no Estado que garantissem a equidade. Dessa maneira, as perspectivas neoliberal e gerencial submeteram o termo “reforma” a um uso meramente pragmático, como se as mudanças estatais preconizadas por elas significassem, de fato, que uma reforma foi realizada, e ignorando o seu sentido, direcionamento sociopolítico e consequências sociais (Behring, 2008).

A título de ilustração, Behring (2008) considera que uma experiência de reforma do Estado, mais próxima do seu sentido original, foi o Estado de Bem-Estar Social, que tentou combinar a acumulação do capital e a redução dos níveis da desigualdade, processo que contou com a participação massiva dos trabalhadores, que pressionaram o Estado para a ampliação das políticas públicas. Em certa medida, a classe trabalhadora obteve conquistas significativas, que não foram mantidas pelo Estado por muito tempo devido à instalação da crise estrutural do capital. Com esse pano de fundo, o neoliberalismo surgiu e foi se consolidando mundialmente como uma reação conservadora, burguesa e de caráter regressivo, designando como uma de suas principais formas de atuação a realização de “reformas” no Estado (Behring, 2008).

Diante dessa conjuntura sociopolítica marcadamente neoliberal, o Estado brasileiro não ficou isento dos movimentos contrarreformistas que vinham se propagando por diversos países. No Brasil, a contrarreforma estatal foi iniciada no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seus dois mandatos no período de 1995 a 2002, que ela se consolidou no país (Behring, 2008). Destarte, é essencial identificar os fatores que convergiram para o advento da contrarreforma do Estado brasileiro, levando-se em consideração os anos de 1980 e 1990.

Em 1979, os países latino-americanos, entre eles, o Brasil, estavam inseridos em uma dinâmica de profundo endividamento externo, que dificultou a elaboração de políticas econômicas capazes de viabilizarem a execução de investimentos e da redistribuição de renda (Behring, 2008). As consequências desse recrudescimento da dívida externa na América Latina foram diversas, a exemplo da generalização do empobrecimento na região, da crise na prestação das políticas públicas, do desemprego, do favorecimento da produção voltada para a exportação, da falta de investimento no mercado interno, entre outros (Behring, 2008).

No contexto brasileiro, Behring (2008) verificou que as repercussões do aumento da dívida externa foram se agravando ao longo da década de 1980. Nesse período, o país lutava pelo fim da Ditadura Militar com as mobilizações em prol da redemocratização, e estava em vias de ter a sua primeira eleição presidencial pós-ditatorial, no ano de 1989. O resultado desse processo eleitoral foi a vitória do candidato Fernando Collor de Mello, que defendia publicamente como solução para a crise socioeconômica brasileira a realização de “reformas” direcionadas para o mercado, pautadas no enxugamento do Estado (Behring, 2008).

A promessa de campanha do governo Collor (1990-1992) foi acabar com a inflação por intermédio da adoção de medidas neoliberais, as quais foram expressas em planos econômicos orientados para a realização de cortes nos gastos públicos, e em reformas estruturais, como o programa de privatizações (Behring, 2008). A proposição dessas e de outras ações¹¹ sob o seu mandato não surtiu muitos efeitos, pois além de ter ocorrido uma falta de adesão às propostas, o país ainda continuou com a inflação em alta, e a dívida externa brasileira prosseguiu ascendendo, chegando a figurar como a maior da América Latina (Behring, 2008).

Behring (2008) observa que o crescimento vertiginoso da dívida externa no Brasil e em outros países latino-americanos emitiu o alerta para um possível colapso internacional, que acabou servindo de justificativa para a imposição do discurso favorável à promoção de ajustes e de planos de estabilização para a região, os quais foram delineados pelos países capitalistas centrais (Behring, 2008). Conforme Montaña e Duriguetto (2011), o Consenso de Washington, realizado nos Estados Unidos, em novembro de 1989, foi o espaço expoente para a delimitação das medidas de ajustes estruturais, que foram pensadas por representantes dos organismos de financiamento internacional (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – Bird e Banco Mundial), funcionários do governo norte-americano, economistas e governantes da América Latina.

O objetivo desse evento foi avaliar as reformas econômicas a serem implantadas na região latino-americana, o que resultou na determinação de mudanças em dez áreas, destacando-se a redução dos gastos públicos, a disciplina fiscal, a privatização e a reforma tributária, em que cada uma delas foi fixada pelo Fundo Monetário Internacional para os governos da América Latina, que tinham débitos com essa organização (Montaña; Duriguetto, 2011). Esses dois autores mencionam que houve uma outra reunião, também em Washington,

¹¹Na tentativa de solucionar a inflação brasileira, o governo Collor também adotou outras ações, como a criação de tarifas, a reforma financeira, a redução do salário mínimo, o confisco da poupança, a demissão dos chamados “marajás”, que eram funcionários públicos que recebiam valores salariais muito altos etc. (Behring, 2008).

em janeiro de 1993, com a participação de um grupo de especialistas – Bresser Pereira¹² foi um deles, autor da proposta de contrarreforma do Estado brasileiro –, que ficou encarregado de discutir os passos políticos necessários à implementação dos programas de estabilização e das reformas econômicas.

Isso posto, nota-se que houve no Brasil um influxo acentuado dos ajustes estruturais, tanto que o governo Collor (1990-1992) os utilizou, em ocasiões sucessivas, para tentar resolver a crise social e econômica em que o país estava imerso, oriunda da inflação e do crescimento da dívida externa. Porém, Behring (2008) explicita que a operacionalização dos planos de ajustes estruturais, no mandato de Collor, foi insuficiente para solucionar os problemas econômicos brasileiros, porque eles tiveram limites do ponto de vista propriamente estrutural, político e econômico na forma com que foram conduzidos.

Nesse panorama, o fracasso das ações do governo Collor (1990-1992) causou uma série de críticas ao governo e uma ampla insatisfação, que acabou culminando em seu processo de *impeachment*, no ano de 1992. O Presidente que o sucedeu, Itamar Franco (1992-1994), buscou uma rearticulação política, que auxiliasse na sustentação do governo recém-assumido e na garantia de condições de governabilidade¹³ (Behring, 2008). Uma das alianças políticas firmadas foi com FHC, nomeado como Ministro da Fazenda, no ano de 1993, e encarregado de elaborar um plano de estabilização econômica, conhecido como Plano Real (Behring, 2008).

Esse plano contribuiu, em certa medida, para equilibrar a séria inflação que estava em vigência no Brasil, além de ter sido crucial para promover a posterior campanha presidencial de FHC, que se lançou como candidato nas eleições de 1994. O Plano Real atuou também como uma espécie de chantagem eleitoral, haja vista se afirmava que o voto no candidato da

¹²Luiz Carlos Bresser Pereira, atualmente, é professor de economia. Entre o final da década de 1980 e os anos de 1990 foi uma figura de destaque no cenário político brasileiro: em 1987, atuou como ministro, no governo de José Sarney, comandando o Ministério da Fazenda; em 1988, no período de redemocratização do Brasil, participou da fundação do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB; integrou o governo de FHC, assumindo dois ministérios, entre 1995 e 1998, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, e em 1999, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (Faria, 2012). Mas foi a partir da sua participação como principal autor do projeto político-ideológico da “reforma” do Estado brasileiro, expresso no PDRAE, que Bresser Pereira adquiriu ascensão política. Esses aspectos referentes a sua atuação demonstram o seu vínculo com o ideário neoliberal, na medida em que ele contribuiu para mudanças profundas no Estado, na forma desse se organizar e gerir as políticas públicas, ainda que o próprio ex-ministro tenha negado, em diversas ocasiões, uma aproximação política com o neoliberalismo (Faria, 2012).

¹³A governabilidade é definida como “[...] as condições substantivas/materiais de exercício do poder e de legitimidade do Estado e do seu governo derivadas da sua postura diante da sociedade civil e do mercado [...]”. Pode ser concebida como a autoridade política do Estado em si, entendida como a capacidade que esse tem para agregar os múltiplos interesses dispersos pela sociedade e apresentar-lhes um objetivo comum para os curto, médio e longo prazos. Estas condições podem ser sumarizadas como o apoio obtido pelo Estado às suas políticas e à sua capacidade de articular alianças e coalizões/pactos entre os diferentes grupos sócio-políticos (*sic*) para viabilizar o projeto de Estado e sociedade a ser implementado” (Araújo, 2002, p. 6).

oposição, Luiz Inácio Lula da Silva, implicaria um risco à estabilidade proporcionada pela nova moeda – o real, reforçando-se a ideia de que com a vitória de FHC a estabilidade econômica brasileira teria prosseguimento e garantiria o crescimento do país (Behring, 2008).

A conquista do pleito eleitoral de 1994 foi de FHC, que entre os anos de 1995 e 2002, promoveu a contrarreforma do Estado brasileiro. Na concepção de FHC, a crise pela qual o Brasil estava passando se originou no interior do próprio Estado, em decorrência da sua falta de capacidade para gerir adequadamente as diversas demandas que chegaram até ele (Brasil, 1995). A solução para a crise seria, então, a realização da “reforma” estatal, e na defesa desse argumento, o novo presidente brasileiro declarou que:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou além da gradual deterioração dos serviços públicos [...], o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (Brasil, 1995, p. 9).

A noção de que a crise brasileira esteve situada apenas no Estado merece algumas ponderações. A primeira é que a explicação da crise circunscrita ao âmbito estatal possuiu uma visão meramente unilateral e monocausal, que desconsiderou os diferentes determinantes que a originaram, no sentido de que, comumente, essa concepção centralizou o debate da crise como sendo exclusiva do âmbito estatal, além de ter atribuído a sua gênese às determinações econômicas, ignorando os determinantes de cunho social, político, ideológico e cultural, que também colaboraram para o desenvolvimento da crise (Behring, 2008).

Uma segunda ponderação sobre a crise brasileira imputada ao Estado, é que essa ótica restritiva de análise serviu como uma apologia à “reforma” estatal, haja vista se o problema estava situado nessa esfera, conseqüentemente, era ela que precisava ser modificada para corrigir as distorções provocadas pela crise (Behring, 2008). Portanto, difundiu-se socialmente a ideia de que a “reforma” do Estado seria a única saída para a resolução da crise no Brasil, colocando-a como um caminho natural a ser seguido por aqueles que desejavam saná-la.

Por fim, uma última ponderação em torno da responsabilização do Estado pela crise brasileira é a influência nodal do neoliberalismo na propagação de estratégias ideológicas e culturais, que colocavam as “reformas” estatais como indispensáveis para a solução das crises experimentadas por diversos Estados nacionais, entre eles, o Brasil (Behring, 2008). Essa

autora demonstra que a concretização de tais estratégias ideológico-culturais contou com a divulgação de ideias e de medidas, que desempenharam uma dupla função: a obtenção do amplo consentimento da sociedade a favor das “reformas” do Estado e a desqualificação das ações e dos argumentos contrários às práticas reformistas.

No contexto brasileiro, os governos FHC (1995-2002) desempenharam esse papel de porta-voz da “reforma” do Estado, mobilizando um conjunto de justificativas, que apontaram as respostas dos governos anteriores para o enfrentamento da crise brasileira, e em que aspecto o novo governo de FHC se diferenciou ao responder à crise. Em síntese, afirmou-se que, nos anos de 1980, o governo ignorou a crise já existente; já o governo posterior – Collor de Mello – propôs uma resposta inadequada à crise, que teria sido o neoliberalismo; por sua vez, o governo FHC teve a responsabilidade de pensar em uma resposta consistente em relação às demais para superar a crise, nesse caso, uma “reforma” para reconstruir o Estado, recuperando a sua autonomia financeira e a capacidade de implementar as políticas públicas com eficiência (Brasil, 1995).

Os governos de FHC recorreram a dois instrumentos centrais para o desenvolvimento da contrarreforma do Estado brasileiro: a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e a formulação do PDRAE. O primeiro teve a incumbência de orientar e instrumentalizar a “reforma” do aparelho do Estado, enquanto o segundo definiu os objetivos e as diretrizes a serem seguidos para reformar a administração pública brasileira (Brasil, 1995).

Mudanças na esfera administrativa do país já haviam sido realizadas em períodos anteriores, por exemplo, a transição do modelo de administração pública patrimonialista para o burocrático. De acordo com Campelo (2010), o patrimonialismo se caracterizou pelo uso do Estado para atender aos interesses particulares dos governantes em detrimento do interesse público, pelo clientelismo, pela ampliação do poder de quem governava, entre outros; já a burocracia foi uma resposta ao patrimonialismo, em que o Estado buscou atuar com base em procedimentos legais rigorosos e em normas, que orientassem as ações da administração pública, de modo que os interesses públicos predominassem em relação aos interesses privados.

O próprio PDRAE aborda que a administração pública burocrática conseguiu minimizar, em certo nível, os efeitos do patrimonialismo, mas por ter focado no cumprimento rígido de procedimentos e de padrões e no controle dos processos, tornou-se lenta e ineficiente para lidar com a complexidade dos desafios enfrentados pelo Brasil (Brasil, 1995). Perante isso, o PDRAE propôs que o Estado aderisse a outro modelo de administração

pública, o gerencial, definido como uma gestão eficiente, capaz de diminuir os custos e aumentar a qualidade dos serviços públicos. Nessa direção, a “reforma” do aparelho do Estado deveria “[...] ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (Brasil, 1995, p. 21).

Ainda que a administração burocrática tenha sido alvo de críticas pelo PDRAE, isso não significou que todos os princípios desse modelo administrativo tenham sido abandonados, pois o plano chegou a mencionar que a administração pública gerencial se apoiou naquele outro modelo, porém flexibilizando alguns de seus princípios. Entre esses, a administração gerencial optou pela admissão de servidores públicos com base em critérios de mérito, na avaliação do desempenho desses profissionais e no seu treinamento sistemático, diferenciando-se fundamentalmente do modelo burocrático pela forma de controle, isto é, o modelo gerencialista se preocupou em concentrar suas ações nos resultados, e não nos processos (Brasil, 1995).

A gestão gerencial foi consagrada a principal responsável por promover essas modificações na administração pública. Proveniente das organizações empresariais, a gestão gerencial concebe que o setor privado é mais eficiente do que o setor público, por esse motivo, advoga que a administração pública, ao aderir ao modelo de gestão gerencialista, alcançaria uma agilidade e eficiência maiores, aumentando a possibilidade de oferecer serviços públicos de qualidade (Araújo; Castro, 2011). Essa concepção de gestão também é caracterizada pela contenção dos gastos públicos, pelo controle do orçamento destinado às políticas públicas e pela utilização de avaliações de desempenho (Castro, 2011).

Nessa direção, o protagonismo da gestão gerencial foi proeminente no PDRAE, quando esse apregou que a “reforma” do aparelho do Estado ocorreria concretamente na dimensão da gestão, pois essa iria tornar a administração pública eficiente por meio de mudanças na cultura administrativa, da fixação de indicadores de desempenho, do desenvolvimento de estratégias voltadas ao atendimento das metas estabelecidas etc.

O plano também propugnou que a “reforma” estatal do Brasil estava atrelada a alterações na dimensão institucional-legal, porque era preciso modificar o sistema jurídico para eliminar os entraves que ele colocava ao funcionamento do aparelho do Estado. Em resumo, pretendia-se realizar mudanças na Constituição Federal, visando à remoção dos impedimentos legais para a implantação de uma administração ágil e com uma maior autonomia (Brasil, 1995). “[...] Neste sentido, a reforma contempla a proposição de emendas constitucionais [...]” (Brasil, 1995, p. 61).

Behring (2008) faz uma observação sobre esse aspecto, a de que o PDRAE possuiu um componente tecnocrático e decretista, posto que a sua formulação não foi feita a partir de um debate político público junto à sociedade brasileira, mas se restringiu ao gabinete do MARE, que além de não ter optado pela abertura à participação social, impôs a efetivação da “reforma” do Estado via adoção de emendas à Constituição. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o plano defendeu a flexibilização e a descentralização das decisões como maneira de aumentar a eficiência estatal (Behring, 2008), contando para isto com a participação dos brasileiros, ele definiu os rumos da “reforma” de forma verticalizada, centralizando a sua concretização em emendas constitucionais a serem cumpridas por todos.

É importante fazer um adendo sobre a menção à ausência da participação popular na elaboração do PDRAE: ao evidenciar que não houve um debate público para a construção desse documento, a interpretação feita aqui não é de que, se a população tivesse participado da produção do plano, a “reforma” do Estado brasileiro seria considerada legítima, concordando-se com ela. A intenção foi demonstrar que a postura adotada pelos proponentes da “reforma” estatal, na tentativa de materializá-la, foi impositiva, embora os membros do próprio governo FHC declarassem publicamente que a participação dos brasileiros seria fundamental para a sua realização.

O PDRAE além de ter manifestado que a “reforma” do Estado se realizaria, entre outros aspectos, mediante a imposição das emendas constitucionais, também preconizou uma dinâmica hierarquizada para que ela fosse implementada, a qual delimitou as seguintes ações: todos os órgãos da administração pública seriam submetidos a uma avaliação institucional para, a partir disto, realinharem suas atividades conforme os objetivos elencados pelo Estado; a sistemática dessa avaliação deveria construir indicadores de desempenho, que permitissem a cada instituição estatal mensurar qual o seu nível de alcance destes objetivos; os servidores públicos participariam de programas de treinamento e de desenvolvimento, voltados para o cumprimento dos objetivos da “reforma” do Estado; entre outras ações (Brasil, 1995).

Apreende-se, assim, que essas mudanças na atuação do Estado e das suas correspondentes instituições também decorreram em alterações nas políticas públicas. As políticas sociais foram as principais atingidas pela contrarreforma estatal, que para ser operada incutiu nelas uma gestão de forte cariz gerencial. Essa última orientou que a esfera estatal adotasse a focalização das políticas públicas, sobretudo as de tipo social, ou seja, o redirecionamento das políticas com foco no atendimento dos usuários do serviço público, que estavam em situação de pobreza extrema. Por sua vez, os demais sujeitos que não se encontravam socialmente vulneráveis eram incitados a recorrerem a outras instâncias para

conseguirem acesso aos serviços básicos (saúde, educação, habitação etc.), a exemplo do setor privado e das organizações filantrópicas e não-governamentais.

Segundo Behring (2008), esse processo contrarreformista também ocasionou nas políticas públicas uma desresponsabilização do Estado na sua prestação direta e a redução do seu investimento orçamentário. Isso possivelmente desdobrou na precarização desses serviços, na queda da sua qualidade e no fomento à privatização. O apontamento dessas e das demais mudanças propaladas pelo PDRAE para a efetivação da “reforma” do Estado brasileiro foram um indicativo de que não se realizou no país uma mera “reforma” no aparelho do Estado, e sim uma reforma no próprio Estado (Behring, 2008).

Apesar de o PDRAE ter declarado que o seu foco foi mudar o aparelho estatal, isto é, a estrutura organizacional do Estado – leia-se, a administração pública, objetivando torná-la mais eficiente –, ao analisar o modo como a “reforma” se concretizou é possível notar que ela alterou o Estado, pois redefiniu o seu papel (Behring, 2008). Nesse cenário, a instituição estatal transferiu para outros setores da sociedade a sua responsabilidade pela formulação e implementação das políticas públicas, passando a atuar majoritariamente nos processos de promoção e de regulação das políticas.

Em face disso, pondera-se que é relevante compreender como as modificações ocorridas no Estado provocam alterações nas políticas públicas. Em razão dessa pesquisa discutir uma política educacional, busca-se apreender como as mudanças estatais interferem, particularmente, na educação. Nesse sentido, a próxima subseção aborda a relação entre as mudanças na regulação social exercida pelo Estado e na regulação da educação, problematizando a influência do PISA na avaliação da educação pública adotada por vários países.

3.3 A relação entre regulação social, Estado e regulação da educação

Historicamente, a atuação do Estado na regulação das políticas públicas foi sendo modificada para auxiliar o modo de produção capitalista em seus diferentes estágios de desenvolvimento, de modo a contribuir para a manutenção da sua hegemonia como ordem social dominante. As políticas educacionais não estão isentas desse processo, logo, a regulação que o Estado exerce sobre elas também é alterada. Nessa perspectiva, a regulação possui significados distintos tanto na sua concepção e forma de execução pelo Estado quanto na regulação que é operada, especificamente, nas políticas de educação.

As concepções de regulação e de regulação da educação variam, de acordo com as teorias e áreas do conhecimento que se propõem a analisá-las. Uma das definições de regulação é feita por Barroso (2005), ao afirmar que a regulação é comumente entendida como o ajustamento das ações sociais a determinadas finalidades, as quais podem estar expressas ou não em normas e em regras estabelecidas previamente (Barroso, 2005). Por sua vez, a regulação da educação pode ser designada como as mudanças realizadas pelo Estado para intervir na condução das políticas públicas educacionais, com uma rígida avaliação da eficiência e da eficácia dos resultados (Barroso, 2005).

No sentido geral, a regulação aborda dois fenômenos interdependentes, sendo o primeiro deles as formas de elaboração e de aplicação das regras que orientam as ações de diversos atores sociais, o que Barroso (2006) denomina de regulação institucional, normativa e de controle. Trata-se da coordenação, do controle e da influência das autoridades públicas, que intervêm sobre os demais atores por meio da introdução de regras voltadas às ações sociais (Barroso, 2006).

E o segundo fenômeno abordado pela regulação são as formas com que os atores sociais realizam a apropriação ou a transformação das regras, a chamada regulação situacional, ativa e autônoma (Barroso, 2006). Esse autor a define como o estabelecimento de regras, normas e outros tipos de ordens, responsáveis pela orientação do funcionamento de um sistema – a exemplo do sistema educacional –, e o reajustamento feito pelos atores sociais em relação a essas regras, conforme o uso de diferentes estratégias e ações. Nessa segunda abordagem de regulação, há uma variedade de fontes, de finalidades e de modalidades regulatórias, que é mobilizada em virtude da pluralidade dos atores sociais, de suas posições na sociedade, interesses e estratégias (Barroso, 2006).

Já no sentido específico da regulação da educação se destacam três questões que estão relacionadas a diversos modos de regulação das políticas educacionais, elencados por Barroso (2003) como efeitos de contaminação, de hibridismo e de mosaico. O efeito de contaminação concerne à transferência de conceitos, políticas e medidas praticadas mundialmente pelos países; já o efeito de hibridismo é a sobreposição ou a mistura de lógicas, discursos e práticas variados, que são usados para definir as ações políticas; e o efeito mosaico é a construção de políticas educacionais que adotam medidas avulsas para alcançar públicos específicos (Barroso, 2003).

Essas três questões presentes nos modos de regulação das políticas educacionais ajudam a evidenciar a complexidade e a heterogeneidade com que é conduzida a educação pública em realidades sociais distintas ao redor do mundo. São aspectos que precisam ser

considerados para a apreensão de como a regulação da educação pode assumir características diferenciadas em cada contexto, seja esse internacional, nacional, regional ou local. Sobretudo, no período atual em que a internacionalização das políticas educacionais tem ganhado força, sob a justificativa de que a adoção de políticas educacionais formuladas internacionalmente é um recurso que os países podem recorrer para responder aos seus problemas na área da educação.

Nesse cenário, as reformas educacionais propaladas globalmente são outro aspecto que têm interferido na regulação dos sistemas educacionais. Segundo Barroso (2006), as “reformas” complexificam e alteram os modos de coordenação, de definição e de controle das orientações e das ações dos sistemas educacionais, e modificam o papel que o Estado, outras instâncias e os atores exercem nas políticas de educação. Isso pode ocorrer em três níveis distintos, os quais se complementam: a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação local (Barroso, 2006).

A regulação transnacional corresponde ao conjunto de discursos, de normas e de instrumentos formulados para serem socializados em eventos internacionais sobre educação, a exemplo de fóruns e conferências, em que os participantes (políticos, especialistas e outros) consideram as proposições feitas como legítimas para serem adotadas e usadas nas tomadas de decisões dos sistemas educacionais (Barroso, 2006). Observa-se, assim, um caráter hierárquico e prescritivo na regulação transnacional, expresso nas propostas que são pensadas e organizadas por instituições transnacionais, como os organismos internacionais, que induzem os Estados nacionais a aderirem aos discursos, às normas e aos instrumentos criados internacionalmente.

A origem da regulação transnacional também pode acontecer de outras maneiras, Barroso (2006) evidencia, pelo menos, três: a primeira se caracteriza pela atuação dos países capitalistas centrais na regulação das políticas educacionais dos países periféricos, reforçando a relação de dependência desses últimos para com aqueles; a segunda diz respeito às instituições supranacionais que não atuam especificamente na área da educação, mas que exercem o controle e a coordenação dos sistemas educacionais mediante os financiamentos que realizam aos países, como é o caso do Banco Mundial; e a terceira são os programas de cooperação internacional implementados pelos organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que promovem reuniões entre seus especialistas e técnicos, os políticos e funcionários do governo de diversos países, de modo que são sugeridos diagnósticos, metodologias, técnicas e soluções para os problemas educacionais que eles enfrentam em suas respectivas realidades.

Por sua vez, a regulação nacional se refere às formas de coordenação, de controle e de influência que as autoridades públicas nacionais, nomeadamente, as que compõem o Estado e a sua administração, exercem no sistema educacional com normas e outras ordenações, que orientam as ações dos atores sociais e dos resultados alcançados por eles na educação (Barroso, 2006). Enquanto a microrregulação local é definida em dois sentidos, como as estratégias, negociações e ações entre vários atores, que reajustam no âmbito local as normas postas pela regulação nacional; e como o processo de coordenação das ações dos atores, resultante dos momentos de interação, confronto e negociação entre eles e seus diferentes interesses e estratégias (Barroso, 2006).

Ao identificar esses níveis diferenciados de regulação da educação, Barroso (2003) assinala que, na verdade, o que existe é uma multirregulação, ou seja, as ações que garantem o funcionamento dos sistemas educacionais e de suas políticas são determinadas por um conjunto de variados dispositivos reguladores que interferem de alguma maneira nos princípios, objetivos, processos e resultados da educação. Desse modo, os processos de ajuste e de reajuste que ocorrem na regulação da educação emergem dos interesses, das estratégias e das lógicas de ação dos atores que se confrontam, negociam e recompõem os objetivos das políticas educacionais (Barroso, 2003).

Em face disso, é pertinente elucidar que a regulação da educação não é exercida apenas com a elaboração de regras e de normas orientadoras ao funcionamento do sistema educacional, como ela também é operacionalizada por meio do reajustamento das diversas ações dos atores em relação a essas regras (Barroso, 2003). Em outras palavras, a regulação da educação “[...] não pode ser vista como um processo único, automático e previsível, mas como um processo composto que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos ‘regulados’” (Barroso, 2003, p. 40).

Ademais, a regulação da educação se caracteriza pela utilização de um conjunto de processos praticados no sistema educacional, para que os atores que o constituem possam alcançar de forma eficaz os objetivos definidos como interesses gerais da educação (Teodoro, 2011). Em vista disso, diferentes atores disputam a direção da regulação da educação, sendo um deles o Estado, que é uma fonte essencial de regulação da educação, contudo, não é a única, nem a mais decisiva para o alcance dos objetivos e dos resultados educacionais (Barroso, 2003), pois essa diversidade de fontes, de atores e de modos de regulação está em disputa pela busca de coordenar o funcionamento dos sistemas educacionais. Esse embate pela regulação da educação vai se alterando ao longo do desenvolvimento da sociedade

capitalista, em que determinados grupos de atores sociais assumem, em um dado período, o processo de regulação social, em que essa última se refere ao

[...] ordenamento normativo que media as relações entre Estado e sociedade, historicamente legítimo, que busca a solução de conflitos e compensação dos mecanismos de desigualdade e exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esse processo tem o propósito de manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidade, competências do Estado, do mercado e da sociedade [...] (Krawczyk, 2005, p. 816).

Afonso (2010) explica que o exercício da regulação social no capitalismo, historicamente, tem se baseado no protagonismo de três atores sociais, quais sejam o Estado, o mercado e a comunidade. Segundo esse autor, a regulação social protagonizada pelo Estado ocorreu no século XX, até meados da década de 1970. Esse período foi marcado pela forte intervenção do Estado na economia, com o apoio à produção fordista/taylorista, mediante investimentos públicos voltados à expansão da produção e do consumo em massa; e na implementação de políticas públicas para subsidiar o consumo dos trabalhadores, e aumentar a produtividade com o fornecimento de complementos aos seus salários, via investimentos na saúde, educação, seguridade social, habitação etc. (Harvey, 2008). O Estado começou a perder esse protagonismo na regulação social capitalista, a partir da crise do fordismo/taylorismo, em que o mercado e a comunidade galgaram espaço como novos protagonistas reguladores (Afonso, 2010).

É possível inferir que a crise instaurada nos anos de 1970, ao propiciar a implementação do neoliberalismo, enfatizou o papel do mercado e da comunidade na regulação social com a disseminação da ideia de participação da sociedade civil¹⁴. Assim, o mercado assumiu o protagonismo da regulação social, no sentido de realizar as ações que o Estado tinha dificuldades, a exemplo da execução de políticas pelo setor privado como forma de responder ao *déficit* de investimento público estatal. Por sua vez, a comunidade, composta por uma diversidade de atores sociais, tornou-se protagonista da regulação social, na perspectiva de ter passado a atuar por intermédio de organizações de caráter não-lucrativo,

¹⁴De acordo com Afonso (2010), o mercado e a comunidade são conceitos distintos, mas há ocasiões em que ambos estão implícitos na designação genérica de sociedade civil. Essa última possui várias interpretações, que se distinguem conforme as perspectivas teóricas que as discutem. Aqui o uso do termo sociedade civil foi feito para expressar a sua concepção dominante no capitalismo, de teor neoliberal, em que diferentes atores sociais, como o mercado, os cidadãos, as organizações não-governamentais (ONG) e outros sujeitos e instituições que constituem a sociedade, podem atuar na regulação dessa, tendo em vista que apenas o Estado seria incapaz de regular a ordem social vigente.

com autonomia em relação ao Estado e ao mercado, mas sem deixar de interagir e de atuar junto a ambos (Afonso, 2010).

O Estado, o mercado e a comunidade atuaram historicamente na regulação social do capitalismo, e continuam a fazê-lo atualmente, o que não significa que quando um deles assumiu o protagonismo no processo regulatório, os demais ficaram inativos. Pelo contrário, depreende-se que todos mobilizaram ações na regulação da sociedade, ainda que em níveis variados, logo, enquanto um determinado ator obteve destaque na condução da regulação social, os demais tiveram um papel secundário. Essa alternância de protagonismo é um ilustrativo da instabilidade e da provisoriedade da regulação social (Afonso, 2010), passível de ser alterada, em especial, nos períodos de crise da sociedade capitalista.

Dois períodos da história do capital foram emblemáticos nessa questão, o primeiro entre os anos de 1945 até 1973, aproximadamente, que se caracterizou pela atuação central do Estado na prestação das políticas públicas, em que a esfera estatal as implementou de maneira direta por meio de instituições públicas (Nunes, 2007). Nesse período, o mercado não tinha uma atuação significativa nas políticas públicas, porque o Estado, à época, proporcionou o acesso dos sujeitos aos direitos voltados à satisfação das necessidades básicas (educação, saúde, habitação, água, energia elétrica etc.), de modo a tentar atender a todos (Nunes, 2007). Isso não seria possível se essas políticas fossem prestadas pelo mercado, pois as pessoas precisariam pagar por tais serviços, o que poderia suceder na redução do acesso aos direitos da população (Nunes, 2007).

Todavia, na medida em que os investimentos do Estado com as políticas públicas aumentaram consideravelmente, em tese, tornou-se inviável a continuidade da prestação ampliada das políticas, o que foi reforçado com a adesão ao neoliberalismo. Esse foi o segundo período da história do capital que alterou a regulação social exercida pelo Estado, situado entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, em que a perspectiva neoliberal defendeu que o Estado deveria reduzir a sua atuação nas políticas públicas, possibilitando que outras esferas da sociedade, como o mercado, também ofertassem tais políticas mediante os serviços de empresas, as parcerias público-privadas, a privatização das políticas públicas, entre outras maneiras (Nunes, 2007).

As mudanças da atuação estatal na regulação social provocaram diversos efeitos, o principal deles foi a transformação dos direitos básicos dos sujeitos em bens e em serviços oferecidos pelo mercado, o que implicou na restrição do acesso de direitos à maioria das pessoas, que não tinham condições financeiras de arcarem com o pagamento das políticas, que antes eram implementadas pelo Estado (Nunes, 2007).

O neoliberalismo promoveu, então, uma profunda reconfiguração do papel estatal desempenhado para regular a sociedade, que apesar de ter reduzido suas ações nas políticas públicas, não deixou de atuar sobre elas. Uma das estratégias mobilizadas pelo ideário neoliberal para reforçar essa mudança foi a disseminação do discurso de que o Estado, por si só, não era capaz de prestar políticas públicas com qualidade. Devido a isso foi necessário que o ator estatal, por um lado, permitisse a participação de outros agentes na implementação das políticas públicas, e por outro lado, alterasse a sua forma de gestão para contribuir com a melhoria da qualidade das políticas.

Nesse panorama entraram em cena princípios gerenciais oriundos do âmbito privado, como qualidade, eficiência, eficácia, resultados, avaliação etc., os quais foram incorporados às políticas públicas. No caso específico da política educacional, essa visão gerencialista adquiriu um vasto campo de influência, regulando as dimensões de elaboração, planejamento e implementação da educação pública. Uma ilustração disso foi a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, no ano de 2000, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: uma avaliação comparativa internacional, realizada a cada três anos, para aferir o desempenho dos estudantes de 15 anos de vários países nos domínios da leitura, da matemática e das ciências, com vistas à formulação de políticas e de programas educacionais orientados para a melhoria da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem de cada país (Inep, 2023a).

O PISA foi consolidando o seu papel na avaliação da qualidade e dos resultados das políticas de educação em distintas regiões mundiais. De acordo com Costa e Afonso (2009), esse programa se configura como um instrumento de regulação pelo conhecimento, capaz de influir nas decisões políticas e nos debates públicos educacionais dos países por intermédio de quatro dimensões¹⁵, que são a credibilidade, a maleabilidade, a relevância simbólica e a pertinência, em que ambas legitimam e contribuem para a afirmação e a introdução do PISA nas políticas educacionais nos âmbitos internacional, regional, nacional e local.

A dimensão da pertinência do PISA é a mais contributiva a discussão da regulação, pois nessa dimensão se encontra um elemento crucial, que tem influenciado politicamente a educação pública em diferentes contextos do mundo. A pertinência é descrita por Costa e Afonso (2009) como o conjunto de aspectos que induzem os países a considerarem o PISA

¹⁵Costa e Afonso (2009, p. 1043) elucidam que “[...] a *credibilidade* está relacionada com a reputação científica da OCDE; a *maleabilidade* define o PISA enquanto um instrumento passível de ser apropriado de diferentes formas e em contextos políticos diversificados; a *relevância simbólica* prende-se com o simbolismo dos processos de adesão ao Programa; finalmente, a *pertinência* é uma dimensão que reúne um conjunto de aspectos que conferem ao PISA relevo político [...]”.

como um instrumento político relevante, entre eles, enfatizam-se o despertar de consciências no debate público da educação e a mudança para a comparação.

O despertar de consciências evidencia o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes como uma fonte privilegiada de informação, que pode ser adotada pelos países para direcionarem o seu foco em determinados assuntos educacionais, e para favorecerem a tomada de consciência em relação aos problemas enfrentados pelos respectivos sistemas educacionais (Costa; Afonso, 2009). Em virtude disso, o PISA é considerado um despertar de consciências no debate público educacional, que viabiliza a elaboração de diagnósticos, a identificação de problemas e a socialização de bons exemplos a serem seguidos, em matéria de educação, de maneira a subsidiar os políticos na tomada de decisões das políticas educacionais com os dados e as recomendações que o programa produz (Costa; Afonso, 2009).

Já a mudança para a comparação é uma tendência que surge no debate público, atribuindo ao PISA uma importância como instrumento de avaliação comparada, que oportuniza aos países avaliarem comparativamente a qualidade e o desempenho da aprendizagem dos seus sistemas educacionais (Costa; Afonso, 2009). Consequentemente, o PISA pode ser apontado como um instrumento que regula a forma dos atores sociais pensarem, atuarem e interagirem na formulação das políticas educacionais (Costa; Afonso, 2009). O que suscita a compreensão de que

[...] estamos perante um processo, em que o dispositivo deixa de ser um mero procedimento para se tornar num valor, numa fonte de legitimação. Assistimos a uma indução sobre o que é essencial no sistema educativo e sobre que valores promover [...]. [...] o PISA, como instrumento de política, produz conhecimento; o PISA, como instrumento de pesquisa, produz política [...] (Costa; Afonso, 2009, p. 1051-1052).

O PISA, ao induzir o processo de elaboração das políticas educacionais, também estabelece indicadores a serem seguidos, os quais vêm sendo utilizados como componentes de uma agenda global para a educação, norteando as prioridades das políticas educacionais dos países capitalistas centrais e dos países periféricos (Teodoro, 2011). Esses indicadores educacionais buscam mensurar os resultados dos sistemas educacionais correspondentes ao acesso à educação; ao ambiente de aprendizagem e à organização escolar; aos recursos humanos e financeiros da educação; e aos resultados das instituições de ensino e seu impacto no conhecimento (Teodoro, 2011).

Sob esse prisma, tais indicadores ao serem avaliados na educação de distintos países são empregados como evidências que expressam a qualidade educacional, o que implica, por um lado, na legitimação das políticas públicas de educação que obtêm um desempenho positivo nos indicadores, e por outro lado, na desqualificação de políticas educacionais que propõem alternativas de indicadores diferenciados daqueles fixados previamente pelo PISA. Em razão disso, os indicadores educacionais, propagados a partir do programa, direcionam as formas de controle e de funcionamento dos sistemas educacionais nacionais e das escolas, e orientam a elaboração dos procedimentos de avaliação educacional, que irão aferir os resultados das instituições de ensino (Maroy; Voisin, 2013).

Observa-se, assim, que as avaliações em larga escala passam a ser inseridas nas políticas educacionais, de modo a influenciar os processos que as constituem, direcionando-os a partir do foco em resultados, que é defendido sob o discurso de que o seu objetivo é promover a garantia dos direitos educacionais com qualidade (Nogueira, 2015). Portanto, essa busca por determinados resultados na educação tem norteado as ações desenvolvidas nas escolas, pois a depender dos resultados obtidos se atribui a qualidade educacional que cada uma delas possui. O problema disso é que os resultados são expressos em elementos quantitativos, a exemplo do que acontece no Brasil, com a criação do Ideb como índice que afere a qualidade das escolas públicas.

Dessa forma, considera-se necessário apreender como as avaliações em larga escala que começaram a ser disseminadas pelo PISA adquiriram, ao longo do tempo, um protagonismo cada vez maior na avaliação da qualidade educacional, notadamente, a partir da adoção do neoliberalismo e do gerencialismo. A intenção desse debate é elucidar como tais avaliações vêm ganhando destaque, com a incorporação da *accountability* nas políticas educacionais e de seus dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, que têm promovido mudanças no trabalho docente.

4 DISPOSITIVOS DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O EXEMPLO DO IDEB

Esta seção visa discutir duas categorias que ajudam a entender as configurações atuais assumidas pelas avaliações em larga escala implementadas nas políticas educacionais. A primeira delas são os dispositivos de *accountability* educacional, que têm orientado as ações promovidas pelas escolas em busca da qualidade da educação pública. E a segunda é o trabalho docente, que é um dos principais responsáveis por materializarem esses dispositivos nas unidades escolares, o que foi enfatizado, significativamente, a partir da adoção do Ideb como o elemento central que avalia a qualidade alcançada por cada instituição de ensino.

Nessa perspectiva, é discutido o surgimento da categoria *accountability* no âmbito da administração pública, a sua introdução nas políticas educacionais e uma concepção democrática de *accountability* em educação, explicitando a complexidade da *accountability* educacional e a sua apropriação pelas avaliações em larga escala. Posteriormente, aborda-se a gênese das avaliações em larga escala nas políticas educacionais e as suas repercussões para a educação pública, elucidando a assunção do protagonismo dessas avaliações como principal instrumento de aferição da qualidade educacional.

Na sequência, são sinalizadas a amplitude da categoria trabalho docente, algumas mudanças sociais vivenciadas no capitalismo, as quais provocaram alterações no trabalho docente, e as influências da performatividade e da cultura do desempenho para a atuação profissional dos professores, evidenciando algumas implicações das avaliações em larga escala para o trabalho docente desenvolvido pelos professores.

Por fim, apresenta-se a contextualização dos principais aspectos que constituem as avaliações em larga escala no Brasil, que são o Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Saeb e o Ideb, apontando a utilização desse índice como elemento central que proporciona a aplicação empírica dos dispositivos de *accountability* educacional vinculados à avaliação, à prestação de contas e à responsabilização das escolas pela qualidade da educação pública brasileira.

4.1 A influência neoliberal e gerencial na educação pública: a adoção das avaliações em larga escala

A reestruturação empreendida no Estado pelos movimentos contrarreformistas neoliberais afetou de modo aprofundado os processos de formulação e de implementação das

políticas públicas. A educação foi uma das políticas que não saiu ilesa desse cenário, particularmente no que concerne à concepção de qualidade que passou a norteá-la. Charlot (2021) elucida que o debate em torno da qualidade educacional já acontecia mesmo antes do advento neoliberal, e que ele ainda não tinha essa denominação de qualidade da educação, o que se argumentavam eram ideias relacionadas à melhor forma de educação.

Desse modo, Charlot (2021) assinala que a discussão da qualidade educacional passou por um lento processo de amadurecimento até chegar a emergir, de fato, a expressão qualidade da educação. A sua gênese ocorreu a partir de um debate sobre a melhoria da eficácia do ensino das disciplinas de Matemática e de Ciências, na ocasião em que a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE)¹⁶, no ano de 1959, organizou um seminário direcionado para a educação matemática, com o propósito de reformar essa disciplina, e posteriormente a de Ciências, para que ambas pudessem gerar melhorias na produção da indústria bélica¹⁷ (Charlot, 2021).

Charlot (2021) enfatiza que, apenas a partir da década de 1980, começou-se a adotar a expressão qualidade da educação, em especial, no momento em que a educação se tornou uma problemática de ordem econômica, em virtude da disseminação do conceito de capital humano. Esse foi definido como o conjunto de saberes e de competências, considerados úteis ao crescimento da economia, a ser desenvolvido pelo ser humano, em que o objetivo não era propriamente melhorar a educação, e sim a esfera econômica (Charlot, 2021).

O surgimento do ideário neoliberal também contribuiu para a difusão da noção de qualidade da educação. Na perspectiva neoliberalizante, Charlot (2021) enfatizou que algumas medidas foram adotadas: a defesa de que a busca da qualidade da educação deveria ser centrada na figura dos gestores educacionais e escolares; o pagamento de valores salariais diferentes aos professores, que deveriam receber conforme os resultados pedagógicos que obtivessem para auxiliar no alcance da qualidade educacional; a adoção de dispositivos de avaliação em larga escala, como instrumentos para aferir a qualidade da educação pública; entre outras questões.

Sob essa ótica, nota-se que a concepção de qualidade proclamada pelo ideário neoliberal manifestou uma tendência tecnocrática ao robustecer a ideia de que para alcançar

¹⁶Tratou-se de uma organização fundada em 1948, que visou administrar os recursos do Plano Marshall, elaborado para promover a reconstrução da Europa no período pós-Segunda Guerra Mundial. No ano de 1961, a OECE passou a ser chamada de Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (Pinto, 2000).

¹⁷Essa busca pela melhoria da produção bélica partiu de uma demanda dos Estados Unidos, que se sentiram ameaçados pelos avanços tecnológicos e militares que estavam sendo feitos pela União Soviética (Charlot, 2021).

uma boa qualidade na educação, bastaria que as instituições educacionais incorporassem os princípios da gestão gerencial, baseada na busca e no controle eficiente de objetivos, metas e resultados. Com a realização massiva de contrarreformas neoliberais do Estado, entre as décadas de 1980 e 1990, intensificou-se a propagação do debate da qualidade educacional, na medida em que as decisões de cunho político e administrativo das políticas educacionais foram direcionadas para a implementação de ações pautadas na lógica gerencial, enfatizando que a chave para a melhoria da eficiência e para a solução dos problemas relativos à qualidade era a avaliação, com foco no desempenho (Azevedo, 2007).

No entanto, as práticas avaliativas nas políticas educacionais não começaram com a adoção da avaliação educacional, no modelo em larga escala que é aplicado atualmente. Os exames foram os precursores da avaliação educacional, ainda no século XIX, com os chamados exames tradicionais, que funcionavam como instrumentos privilegiados para as escolas avaliarem e selecionarem os profissionais que atuariam nessas instituições (Afonso, 2007).

Ao menos dois motivos ensejaram a criação dos exames tradicionais: primeiro, porque as administrações pública e privada foram alvo de pressão para mudarem os sistemas de seleção dos profissionais, em virtude de eles serem baseados em indicações pessoais, em nomeação feita por autoridades e pela venda de cargos; e o segundo motivo foi o desenvolvimento do modo de produção capitalista, em que esse último ao assumir a responsabilidade pela organização do sistema formal de educação pôde selecionar e regular a forma de acesso dos indivíduos a serem formados nas escolas, e daqueles que atuariam nelas (Afonso, 2007).

Já com o capitalismo consolidado, foi que os exames passaram por algumas alterações, em especial, a partir da expansão da escola de massas em alguns países que, na década de 1960, mantiveram os exames, denominando-os de exames nacionais (Afonso, 2007). Esses atuaram como mecanismos de seleção escolar e como dispositivos de avaliação, que fixaram critérios de acesso à educação com base na meritocracia, considerando essa última como forma de garantir a igualdade formal de oportunidades (Afonso, 2007). Com o advento neoliberal, entre os anos de 1980 e 1990, os exames nacionais foram submetidos a um processo de reatualização, recebendo a designação de avaliação externa, provas de avaliação padronizadas, entre outras (Afonso, 2007).

Sendo assim, a avaliação das políticas educacionais começou a ser feita a partir das reformas educativas inspiradas no neoliberalismo e no gerencialismo, caracterizadas pela valorização dos resultados educacionais, pela melhoria da eficácia da educação, e pela criação

de sistemas de avaliação a serem empregados como instrumento de gestão e como elemento constitutivo de políticas de responsabilização articuladas às avaliações externas, entre outros aspectos (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

De acordo com Afonso (2007), as avaliações externas buscam desempenhar duas funções básicas e complementares, quais sejam atuarem como dispositivos centrais de controle do Estado em relação aos conteúdos e as metodologias de ensino das escolas públicas, e pressionarem as escolas públicas a competirem entre si, para que os pais dos estudantes possam escolher livremente as melhores escolas para matriculá-los. Na visão de Afonso (2007), essas modificações provocaram uma espécie de obsessão avaliativa, pois as avaliações externas foram convertidas em um instrumento avaliativo considerado válido e fidedigno, a ser realizado por todas as escolas para aferirem a qualidade da educação ofertada.

Tratam-se, assim, de avaliações em larga escala, que podem ser aplicadas em escolas localizadas em diferentes regiões do mundo, independente de suas singularidades e especificidades. Essas avaliações se caracterizam pelo uso de provas padronizadas, com questões de múltipla escolha, que são corrigidas por leitores de gabarito, ou seja, de forma automática, sem interferência humana em sua correção, logo, podem ser usadas massivamente pelos sistemas educacionais (Goulart, 2023). Em razão disso, induzem-se as escolas a adotarem as avaliações em larga escala com o discurso de que a partir delas as unidades escolares podem acompanhar a evolução da sua qualidade educacional, terem autonomia para tomarem decisões nos aspectos que precisam de melhorias, entre outras justificativas (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Somados a isso, Azevedo (2007) explica que a corrida neoliberal e gerencial pela busca da qualidade da educação preconizou a aplicação de métodos quantitativos para avaliá-la, com a finalidade de mensurar o conhecimento ensinado, a partir do uso de padrões, de indicadores de desempenho e de comparações entre as escolas, focalizando essa avaliação nos produtos gerados por cada uma delas, em detrimento da análise dos diversos processos que também interferem na qualidade educacional. Essa forma de avaliar a qualidade da educação é preocupante, porque ao circunscrever

[...] a averiguação do produto final identifica a centralidade dos problemas na gestão, induzindo a capacitação dos ‘incapazes’, o treinamento e o adestramento por meio de programas preestabelecidos, estandardizados, vinculados a determinadas competências e habilidades (Azevedo, 2007, p. 8).

Dessa forma, a perspectiva quantitativa da avaliação da qualidade pressupõe que as escolas com desempenho negativo precisariam passar por um treinamento para desenvolverem as competências e habilidades requeridas a uma educação de qualidade, assim, os gestores e os professores seriam capacitados a aprimorarem as suas ações, bem como deveriam ser avaliados periodicamente para identificarem os resultados a que conseguiram ou não chegar (Azevedo, 2007).

Ao ser inserida na educação, as avaliações em larga escala atuam, então, como um dispositivo de regulação, que define os indicadores de qualidade a serem adotados pelas unidades escolares, subsidiando a tomada de decisões, que tem sido cada vez mais baseada no estabelecimento e no cumprimento de metas (Nogueira, 2015). Os resultados obtidos na avaliação quantitativa da qualidade educacional, pelos profissionais das escolas, acabam sendo apresentados para eles como se fossem objetivos e metas consensuais voltados para a melhoria da qualidade da educação, em virtude disso eles deveriam se comprometer a mudarem tais resultados, quando esses fossem negativos (Azevedo, 2007). As avaliações externas possivelmente acentuaram ainda mais essa percepção, porque definiram os critérios de qualidade a serem alcançados pelas unidades escolares.

Sobre as avaliações externas, Azevedo (2007) pontua um aspecto que precisa ser questionado, que é a redução que elas provocam na concepção de conhecimento que vai nortear a avaliação da qualidade educacional, pois ao desconsiderar as particularidades e as necessidades de cada escola, focando somente no exame de algumas disciplinas, o conhecimento acaba sendo reduzido à dimensão cognitiva. Diante disso, alguns pesquisadores (Bonamino; Sousa, 2012; Maroy; Voisin, 2013; Bauer; Alavarse; Olivera, 2015; Shiroma; Evangelista, 2015) têm se dedicado a analisar essas avaliações baseadas em resultados, afirmando que elas possuem uma forte dimensão sancionatória, já que há uma tendência de se aplicar recompensas ou sanções às escolas, a depender dos resultados que elas obtêm nas chamadas avaliações em larga escala.

Afonso (2012) sinaliza que toda essa cultura da avaliação, evidenciada anteriormente, tem sido marcante nas políticas públicas em geral, e nas políticas educacionais em particular, da maioria dos países, desde os anos de 1980, quando os Estados nacionais promoveram contrarreformas, sob a justificativa de que a avaliação seria realizada pela administração pública para elevar a eficiência e a qualidade das políticas públicas. Essa corresponderia a uma primeira fase do Estado-avaliador, caracterizada como o período em que cada Estado tinha uma autonomia expressiva para adotar ou não as políticas de avaliação (Afonso, 2013).

Durante a primeira fase do Estado-avaliador, o Estado introduziu nas políticas educacionais mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados e em *rankings* escolares, em que ambos foram utilizados para induzir a prestação de contas e a responsabilização das escolas e de seus respectivos profissionais pelos resultados obtidos nas avaliações em larga escala (Afonso, 2013). Essa realidade mudou quando o processo de mundialização do capital começou a ganhar vultuosidade, ou seja, quando o modo de produção capitalista, a partir da década de 1980, acionou mecanismos de comando voltados à adoção de ações globais em todas as áreas da sociedade (Chesnais, 1996), entre elas, no Estado, como forma de enfrentamento da crise em que o capital havia adentrado já nos anos 70.

De acordo com Afonso (2013), a partir daí os organismos internacionais foram ampliando o seu espaço de atuação nas políticas educacionais – notadamente naquelas implementadas nos países periféricos –, por intermédio da prestação de assistências técnicas. Em vista disso, em meados dos anos de 1990, iniciou-se a segunda fase do Estado-avaliador, que se caracterizou pela influência externa nas políticas educacionais, representada pela participação de vários Estados no processo de construção de sistemas de indicadores e de avaliações comparadas internacionais em larga escala (Afonso, 2013).

Uma observação de Afonso (2013) sobre o motivo que possivelmente contribuiu para a disseminação desse tipo de avaliação em várias regiões do mundo, é que uma parcela significativa dos países localizados na periferia do capital continua sendo seduzida pelos famigerados objetivos da modernização, isto é, pela ideia de que ao adotarem as agendas educacionais dos países capitalistas centrais, os países periféricos alcançariam a sua mesma qualidade educacional. Afonso (2012) enfatiza essa percepção, discutindo que a supervalorização feita aos países desenvolvidos tem convergido na definição de orientações de natureza econômica, política e cultural, que os consideram como única referência a ser seguida por todos os países do mundo. Em tese, por eles serem mais desenvolvidos também seriam mais educados, logo, ressoa-se mundialmente o discurso de que

[...] os mesmos níveis de educação e conhecimento estão, ou são, acessíveis a todos os países, sendo para isso necessário (entre outras estratégias políticas e educacionais) que as avaliações nacionais e internacionais comparadas indiquem (objetivamente) quais os défices a superar e os caminhos a seguir, e, deste modo, se formulem políticas educativas reorientadas (e reorientáveis) em função desse objetivo – que seria, afinal, a suposta concretização do acesso plural e democratizador às benesses da dita (e bendita) sociedade da informação e do conhecimento, com o consequente aumento da competitividade econômica e a elevação dos padrões de vida daí decorrentes (Afonso, 2013, p. 276).

Não obstante as diferenças e complexidades que singularizam o contexto social, econômico, político, cultural e educacional de cada país, a centralidade atribuída às avaliações em larga escala pode ser entendida como um traço comum aos países situados em polos distintos do mundo. O que não quer dizer, que essas avaliações sejam utilizadas de um único modo, pois apesar de elas terem elementos semelhantes, a sua forma de uso, resultados e consequências são variáveis. Urge, então, o esforço analítico para compreender como as avaliações em larga escala se materializam em uma dada realidade, interferindo na formulação e na implementação das políticas educacionais, e quais são as suas implicações para o trabalho escolar, sobretudo, para o trabalho docente.

No contexto educacional brasileiro, por exemplo, as avaliações em larga escala também vêm sendo mobilizadas como instrumento central para aferir a qualidade da educação pública. Conforme Bonamimo e Sousa (2012), no Brasil, há três gerações de avaliações da educação em larga escala, que ocasionam implicações diversas para o currículo escolar e o trabalho docente. Na primeira geração a avaliação tem um viés diagnóstico sobre a qualidade educacional brasileira, que opta por não atribuir consequências diretas para as instituições de ensino, nem para o currículo escolar, pois seu objetivo é acompanhar o processo de evolução da qualidade da educação pública (Bonamino; Sousa, 2012). Nessa geração inicial, após a realização da avaliação em larga escala, os resultados são disponibilizados na *internet*, divulgados pela mídia ou por outros meios, para proporcionar uma consulta pública deles, sem que haja uma devolução dos resultados para as unidades escolares (Bonamino; Sousa, 2012).

As autoras apontam que as outras duas gerações de avaliações em larga escala são as mais utilizadas atualmente, se comparadas com o modelo de avaliação da primeira geração, e que ambas visam oferecer subsídios às políticas de responsabilização, com base nos resultados dos estudantes, atribuindo determinadas consequências para os atores escolares. Em face disso, a segunda geração se caracteriza por divulgar publicamente os resultados das avaliações em larga escala, gerando implicações simbólicas, as quais advêm da divulgação e da apropriação pela sociedade das informações relacionadas aos resultados das escolas; enquanto na terceira geração as avaliações em larga escala são referências para as políticas de responsabilização forte ou *high stakes*¹⁸, que sancionam ou recompensam as escolas pelos resultados alcançados (Bonamino; Sousa, 2012).

¹⁸Maroy e Voisin (2013) mencionam a existência de duas formas de responsabilização: as *high stakes*, baseadas em sanções ou em incentivos, com fortes consequências para os atores escolares; e as *low stakes*, que aplicam sanções fracas, ou que optam por não utilizá-las.

Em razão disso, percebe-se que a segunda e a terceira geração de avaliações em larga escala suscitam a disseminação de uma concepção superficial da qualidade educacional aferida por elas, pois ao imputá-la com uma responsabilização centrada nas escolas e nos profissionais que atuam nesses espaços formativos, isso pode gerar uma compreensão equivocada de que a responsabilização é uma forma eficaz de incentivar as instituições escolares e seus respectivos atores a realizarem ações, que contribuam para o avanço da qualidade da educação (Freitas, 2016).

Outros elementos levantados por Sousa (2014) também demonstram as fragilidades dessa concepção de qualidade preconizada pelas avaliações em larga escala, entre eles, destacam-se as seguintes: o uso dos resultados dessas avaliações como referências de qualidade; a interpretação dos resultados discentes nessas avaliações é considerada a evidência principal de qualidade da escola ou da rede de ensino; os desempenhos dos estudantes nas avaliações em larga escala subsidiam as ações a serem adotadas pela gestão educacional para melhorar a qualidade, como incentivos simbólicos ou financeiros; a integração dos resultados dessas avaliações em índices de qualidade educacional, a exemplo do Ideb e dos índices gerados pelos sistemas de avaliação estaduais e municipais.

Esses elementos sinalizam uma simplificação da qualidade educacional, que ao ser reduzida aos resultados das escolas nas avaliações em larga escala, legitimam socialmente a visão de que um desempenho escolar positivo nessas avaliações é sinônimo de uma educação de qualidade, e um desempenho negativo é um sinal de que a escola está ofertando uma má educação, uma educação sem qualidade (Goulart, 2023). Em função disso, cabe refletir acerca da concepção de qualidade intrínseca às avaliações em larga escala, e como ela repercute na reorganização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas, pois

[...] sempre que tratamos do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida está subjacente uma dada concepção de qualidade, assim, não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja: Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. Portanto, avaliação educacional mantém (*sic*) intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. Seja qual for o objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte (Sousa, 2014, p. 408).

Dessa forma, sob a alegação de que as avaliações em larga escala buscam aprimorar a qualidade da educação, a política educacional brasileira tem sido alvo de um amplo processo de reconfiguração. O que tem gerado posicionamentos divergentes acerca do uso dessas avaliações, com um destaque para três posições defendidas pelos estudiosos do assunto: 1) crítica às avaliações em larga escala, que desconsideram as suas contribuições para a educação; 2) contraposição aos modos de difusão dessas avaliações e de utilização dos seus resultados, mas um reconhecimento de que elas podem contribuir para orientar as políticas e os programas educacionais; 3) compreensão da utilidade das avaliações em larga escala para a análise de determinados aspectos da educação, com questionamentos da sua utilização como único ou como principal indicador da qualidade educacional, e como elemento para a gestão da educação pública (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

O direcionamento teórico assumido na presente pesquisa está alinhado a essa terceira concepção citada. Por um lado, concebe-se que as avaliações em larga escala, em certa medida, contemplam questões referentes a alguns aspectos da educação pública, a exemplo de informações do desempenho escolar e das possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos, ainda que ambos considerem apenas a dimensão cognitiva discente, sem considerar outros fatores que também podem interferir em cada um deles. E, por outro lado, apreende-se que o uso dos resultados de tais avaliações, como instrumento central para aferir a qualidade educacional, não é suficiente para definir se há ou não qualidade na educação ofertada pelas escolas localizadas em distintas regiões do Brasil.

Em face disso, é fundamental o reconhecimento de que a avaliação das políticas educacionais não deve estar restringida à avaliação da aprendizagem dos alunos, do trabalho docente ou das unidades escolares, tendo em vista que a avaliação educacional envolve outras dimensões diversificadas, como os processos de origem, de desenvolvimento e de decisões políticas sobre a educação, o nível de autonomia dos estados e municípios para aderir ou não às avaliações externas, os processos de regulação da educação, entre outras dimensões (Afonso, 2007). Logo, torna-se premente atentar para a complexidade das questões que estão involucradas na educação pública, de modo a identificar as possibilidades e os limites expressos nas avaliações em larga escala.

Nesse sentido, Sousa (2014) adverte que a avaliação em larga escala tem potencial para contribuir com a ampliação do direito a uma educação de qualidade, desde que o seu foco não se reduza à proficiência dos alunos em disciplinas isoladas, como Língua Portuguesa e Matemática, e que a interpretação dos resultados da avaliação não atribua uma responsabilização exclusiva às escolas, aos professores e aos alunos. Uma das possíveis

mudanças em relação a esse reducionismo existente nas avaliações em larga escala é a ressignificação do papel dessas avaliações (Sousa, 2014), em especial, no protagonismo que elas vêm adquirindo na aferição da qualidade da educação pública.

De modo geral, os objetivos dessas avaliações são elevar a qualidade da educação, melhorar o ensino, e diminuir as desigualdades educacionais e os níveis de desempenho entre os estudantes, o que induz as escolas a aderirem às políticas de regulação da educação. Maroy e Voisin (2013) as denominam de políticas de *accountability* ou políticas de regulação por resultados devido ao direcionamento e ao controle a que as escolas são submetidas para buscarem o alcance de resultados educacionais preestabelecidos, a partir de determinados padrões, prioridades e indicadores de qualidade passíveis de serem mensurados por avaliações em larga escala.

Diferentemente de Maroy e Voisin (2013), Nardi (2023) faz uma distinção entre políticas de *accountability* e políticas de regulação por resultados, pois concebe que as políticas de *accountability* são compostas pelas dimensões da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Enquanto as políticas de regulação por resultados não se constituem unicamente da *accountability*, isso significa que a *accountability* e suas dimensões são apenas uma das formas com que as políticas regulatórias orientadas por resultados são materializadas, mas não a única.

Em vista disso, a presente pesquisa, em vez de utilizar o termo política de *accountability*, optou pela expressão políticas de regulação por resultados, por entender que cada política educacional possui uma especificidade e pode adotar dispositivos de *accountability* que não estão organizados, necessariamente, em uma política integral de *accountability*. Logo, podem existir políticas públicas de educação que recorrem às três dimensões da *accountability* citadas anteriormente, enquanto outras podem operar somente algumas dessas dimensões.

Desse modo, Maroy e Voisin (2013), explicam que as políticas de regulação por resultados são constituídas de formas diversificadas, mas apresentam alguns elementos comuns que compõem a sua configuração geral. O primeiro deles é a criação e o fortalecimento de um novo paradigma político, que passa a considerar as escolas não como instituições, mas como sistemas de produção de resultados, e a definir os valores da política educacional a ser implementada, seus objetivos e formas de atuação (Maroy; Voisin, 2013). Há, então, uma tendência de pensar a escola a partir da definição e do cumprimento de metas referentes à melhoria dos resultados educacionais, que contribuam para um desempenho

eficiente e eficaz do sistema educacional, de maneira a propiciar o avanço da qualidade da educação (Maroy; Voisin, 2013).

Um segundo elemento comum às políticas de regulação por resultados é a formulação de objetivos na forma de dados quantitativos e de indicadores, em que esses últimos são convertidos em padrões e em referências, ambos utilizados para compararem os resultados alcançados pelas políticas educacionais (Maroy; Voisin, 2013). A centralidade em instrumentos de avaliação dos resultados e dos desempenhos dos alunos é um terceiro elemento das políticas de regulação por resultados, que são aplicados periodicamente em avaliações externas, que abordam determinadas disciplinas do conhecimento, comparam os resultados, e possuem formas específicas de publicação e de monitoramento dos resultados alcançados pelas instituições locais de ensino (Maroy; Voisin, 2013).

E um quarto elemento constitutivo das políticas de regulação por resultados é o uso de ferramentas de ação pública para organizar as consequências atribuídas às escolas, a partir do seu desempenho na avaliação e da prestação de contas, os recursos e as ferramentas empregadas como reforço das ações dos atores escolares locais por meio de formação continuada, apoio às equipes das escolas, entre outros (Maroy; Voisin, 2013). Esses quatro elementos das políticas de regulação por resultados podem estar conjuntamente presentes ou não em uma política educacional, pois suas características variam de acordo com os contextos que as adotam, ou seja, essas políticas podem desenvolver diferentes padrões, instrumentos de avaliação externa, mecanismos de prestação de contas, consequências para os atores educacionais, entre outros aspectos (Maroy; Voisin, 2013).

As políticas de regulação por resultados são materializadas nas avaliações em larga escala e/ou avaliações externas, pois essas avaliações têm adquirido uma ênfase significativa no processo de regulação da educação pública, orientando as relações, as ações e os comportamentos dos atores vinculados à educação (Maroy; Voisin, 2013). A prestação de contas a ser feita por tais agentes também tem se destacado nessas políticas, definindo, por um lado, os atores que devem prestar contas dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, e por outro lado, os agentes que precisam solicitar essa prestação de contas. Em geral, ambos os atores costumam ser os mesmos, independentemente do contexto em que as políticas de regulação por resultados são implementadas, o que muda são as formas com que se executa a prestação de contas, os aspectos que ela aborda, e as suas consequências (Maroy; Voisin, 2013).

Essa forma de organização das avaliações em larga escala, responsáveis por operacionalizarem as políticas de regulação por resultados, podem provocar a

responsabilização dos atores educacionais pelos resultados alcançados pelas escolas, o que levou autores, como Maroy e Voisin (2013) e Nardi (2019), a entenderem que as políticas de regulação por resultados estão articuladas a mecanismos de *accountability* educacional, isto é, a medidas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (Afonso, 2019).

A conjugação entre políticas de regulação por resultados e *accountability* educacional introduz na educação pública mecanismos de controle e princípios de gestão, que direcionam e controlam a produção de resultados, segundo determinadas prioridades e padrões de qualidade (Nardi, 2019). Em síntese, a avaliação em larga escala, o uso de indicadores como evidência da qualidade educacional e a construção de *rankings* que classificam estatisticamente as escolas pelo seu desempenho nas avaliações externas, compõem o cerne das políticas de regulação por resultados e das dimensões constitutivas da *accountability* educacional de caráter unidirecional (Nardi, 2019).

Desse modo, a apreensão da categoria de *accountability* educacional é necessária para identificar os elementos que a constituem e as formas com que eles são inseridos nas políticas educacionais. Portanto, a seguinte subseção aborda as dificuldades de tradução do termo *accountability* para o português, algumas de suas concepções distintas e uma alternativa de *accountability* de cariz democrático. A finalidade dessa discussão é evidenciar a complexidade acerca da *accountability* educacional e compreender como ela pode ser apropriada pelas avaliações em larga escala por meio da implementação de diferentes dispositivos.

4.2 *Accountability* educacional e seus dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização

De acordo com Campos (1990), a *accountability* é um conceito essencial na administração pública, mas que não possui uma tradução exata para a língua portuguesa, por isso há uma dificuldade em descrever o seu significado. Na tentativa de definir o sentido desse termo, Campos (1990) aponta algumas reflexões, a primeira delas é a de que há um vínculo entre a *accountability* e a necessidade de proteção aos direitos dos cidadãos contra as más condutas burocráticas, que podem acontecer no serviço público. Na acepção dessa autora, a *accountability* possui um caráter implícito de obrigação, ou seja, uma exigência externa sobre as ações executadas por aqueles que desempenham funções públicas, que atribui premiações ou sanções, a depender da boa ou da má conduta desses atores na administração pública.

Nessa ótica, a *accountability* está relacionada a uma questão democrática, pois o seu exercício deve ser feito para proteger os direitos dos cidadãos contra os possíveis usos e abusos do poder praticados, seja pelos membros do governo ou por outros agentes que atuam no setor público (Campos, 1990). Para tanto, são necessários mecanismos de controle internos e externos, que assegurem aos usuários do serviço público o atendimento de seus direitos, e esses mecanismos não podem estar circunscritos ao controle burocrático interno da administração pública, a exemplo dos sistemas de recompensas e punições, da avaliação do desempenho, da fixação de responsabilidades etc., porque apenas eles são insuficientes para garantirem a defesa dos direitos contra os abusos de poder (Campos, 1990).

Em decorrência disso, Campos (1990) defende a construção de padrões de desempenho, denominados de padrões de *accountability* governamental, os quais tenham o objetivo de viabilizar a fiscalização das ações do governo e da administração pública pelos cidadãos. Entre eles, a autora indica a qualidade do serviço público, justiça na distribuição dos direitos e adequação das políticas públicas às necessidades dos cidadãos. Entretanto, para a população conseguir exercer, de fato, o controle da administração pública, precisa atuar de forma organizada, participando ativamente da sociedade civil, posto que a extensão, a qualidade e a força do controle só são possíveis a partir do fortalecimento da sociedade civil (Campos, 1990).

Os contributos de Campos (1990) no debate da *accountability* suscitam o entendimento de que, originalmente, essa categoria possui uma orientação democrática, expressa na defesa do controle social – por parte dos atores do governo, da administração pública e da sociedade, representada na figura dos cidadãos – sobre os direitos dos usuários do serviço público. Concebe-se, então, que a *accountability* pode ser corporificada, pelo menos, em dois aspectos fundamentais: no combate aos possíveis usos e abusos do poder pelos agentes que ocupam cargos públicos, de modo que eles sejam responsabilizados por sua má conduta no trato dos direitos da população. Além disso, na participação coletiva dos atores sociais na formulação e na implementação das políticas públicas, nas proposições de mudanças em relação a elas e na sua avaliação, ambas realizadas para adequar as políticas às necessidades dos usuários, que precisam acessá-las para efetivar os seus direitos.

Ao analisar o significado da expressão *accountability*, Campos (1990) opta por não traduzi-la para o português, pois percebe que há uma complexidade nessa categoria. Ao realizar a tradução do termo, talvez, a autora poderia correr o risco de reduzir o sentido da *accountability*, já que as suas reflexões trouxeram indicativos de que a *accountability* envolve diferentes elementos, que estão articulados e que precisam ser levados em consideração para

que ela possa ser concretizada. Pinho e Sacramento (2009) são autores que seguem a trilha iniciada por Campos (1990), no intento de realizarem a tradução do termo *accountability*, mas eles também se depararam com alguns desafios.

A princípio, Pinho e Sacramento (2009) notam que inexiste uma única palavra, em português, capaz de expressar o significado da *accountability*, o que existem são tentativas distintas de tradução, como as seguintes: responsabilização por ações realizadas; obrigação de prestar contas; responsabilidade em relação a algo ou a alguém, que implica a responsabilização pelo desempenho e pelos resultados das ações; entre outras. Observa-se que há uma dificuldade em traduzir o termo *accountability* apenas em uma palavra, o que corrobora a complexidade do seu significado e a diversidade de sentidos que lhe é atribuída.

Ao identificarem essa pluralidade de significados, Pinho e Sacramento (2009) assinalam que a *accountability* possui duas dimensões que envolvem a sua compreensão, que são a obrigatoriedade da prestação de contas sobre as ações executadas e a efetivação de penalidades pelos eventuais deslizes. Nessa direção, os autores afirmam que a “[...] *accountability* nasce com a assunção por uma pessoa da responsabilidade delegada por outra, da qual se exige a prestação de contas, sendo que a análise dessas contas pode levar à responsabilização [...]” (Pinho; Sacramento, 2009, p. 1350).

Todavia, eles alertam que a conceituação de *accountability* pode sofrer alterações decorrentes de mudanças na sociedade, o que a torna um conceito em permanente construção, com significados inesgotáveis e capacidade de ser ampliado (Pinho; Sacramento, 2009). Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira e Santos (2021) reiteram que, na literatura brasileira sobre o assunto, há diversos discursos em torno da *accountability*, alguns possuem ideias que são complementares e outros que são divergentes. O que interessa aqui é ter ciência de que o uso da expressão *accountability* pode abranger concepções diferenciadas, e que a introdução dessa nomenclatura na área educacional também está envolta em interpretações variadas.

A esse respeito, Schneider (2019) elucida que, nas últimas décadas, a *accountability* em educação é um tema que está em expansão nas políticas educacionais, e que nos países da América Latina, entre eles, o Brasil, esse debate é ainda mais recente. A origem da *accountability* educacional se deu na década de 1980, antes desse período ela não era tratada como uma questão decisiva para a melhoria do desempenho dos sistemas educacionais e das escolas (Afonso, 2009a). Foi somente a partir de 1980 que essa discussão surgiu, inicialmente, nos Estados Unidos e na Inglaterra, que orientados pelo ideário neoliberal,

começaram a induzir o uso da *accountability* educacional como elemento compatível com as avaliações externas (Afonso, 2009a).

A disseminação da ideia de *accountability* educacional pode ser explicada por dois aspectos que contribuíram para a criação de um suposto consenso sobre o assunto, quais sejam a crise da escola vivenciada em alguns países, em que se imputou a sua gênese aos métodos pedagógicos dos professores e a uma má utilização da sua autonomia profissional; e o advento do neoliberalismo, que passou a valorizar os princípios oriundos do mercado e a liberdade das famílias escolherem as melhores escolas para os seus filhos estudarem (Afonso, 2009a). Esses aspectos desencadearam uma pressão para a adoção de avaliações internacionais que comparassem os desempenhos escolares, e um aumento da demanda pela publicitação dos resultados educacionais, o que auxiliou a propagação do discurso favorável à implantação de processos e de medidas de avaliação e de *accountability* educacional (Afonso, 2009a).

Maroy (2013) pontua que a *accountability* é uma forma de regulação da educação baseada em resultados, em dispositivos de avaliação de desempenho das instituições escolares e em mecanismos de recompensas ou de sanções, que favorecem o ajustamento e a correção das ações e do funcionamento das escolas, com o objetivo de aprimorar os seus resultados. A *accountability* educacional pode, então, ser implementada nas unidades escolares mediante sistemas formais, que codificam e mensuram os padrões de resultados a serem seguidos e preveem a atribuição de consequências nos casos em que os resultados são alcançados ou não por cada escola (Afonso, 2009a).

Uma das principais maneiras de instituir sistemas formais de *accountability* educacional é por intermédio de testes padronizados, aplicados nas avaliações externas, que são definidas por Afonso (2009a) como um modelo de avaliação padronizada criterial com publicitação de resultados, caracterizada por ser uma avaliação que tem a finalidade de controlar objetivos estabelecidos previamente, alcançados na forma de produtos ou de resultados educacionais. Sendo assim, a tendência presente na *accountability* educacional é promover o realinhamento da organização escolar, notadamente no que concerne aos padrões e aos resultados que se espera que a escola cumpra, e ao trabalho pedagógico (Maroy, 2013).

A *accountability* em educação preconiza, então, um controle externo centrado no monitoramento, na prestação de contas e na responsabilização dos profissionais pelos resultados atingidos (Schneider, 2019). Por conseguinte, nota-se que tanto no âmbito internacional quanto no nacional, a *accountability* educacional tem gerado uma espécie de comparativismo globalizador, em que a elaboração dos indicadores educacionais é feita, com

vistas a mensurar os resultados dos sistemas educacionais localizados em diferentes regiões do mundo, a justificar a tomada de decisões políticas e a influir na definição dos debates sobre educação (Afonso, 2009a). Ademais, os indicadores educacionais fixados pela *accountability* são anunciados como algo meramente técnico e politicamente neutro, capazes de comparar realidades educacionais distintas, independente das condições e das particularidades das políticas de educação desenvolvidas em cada contexto (Afonso, 2009a).

As características da *accountability* educacional apresentadas aqui suscitaram indícios de que a *accountability* oriunda da administração pública, ao ser apropriada pelo campo da educação, teve o seu sentido original profundamente alterado, sobretudo, a sua dimensão democrática. Isto é, a *accountability* ao ter sido incorporada na educação não proporcionou aos sujeitos um exercício ampliado do controle social das políticas educacionais, no sentido de eles acompanharem se as ações realizadas estavam garantindo ou não a efetivação dos seus direitos, em matéria de educação, para a partir disso convocarem o Estado a se responsabilizar por responder aos possíveis equívocos cometidos nas políticas educacionais.

Pelo contrário, a inserção da *accountability* na educação assumiu uma visão predominantemente gerencial, em que as avaliações em larga escala tiveram um papel de destaque ao serem usadas como principal instrumento de aferição da qualidade das políticas educacionais (Schneider, 2019). Tais avaliações, ao gerarem resultados baseados na mensuração de determinados indicadores educacionais, acabaram responsabilizando de forma central as instituições de ensino e os profissionais que atuam nelas, sem estender devidamente essa responsabilização ao Estado, provocando o enfraquecimento do viés democrático da *accountability*.

Desse modo, os dispositivos que materializam a *accountability* educacional nas escolas “[...] foram pensados buscando uma suposta modernização da gestão pública a partir da premissa de torná-la mais eficiente e eficaz [...]” (Rostirola, 2020, p. 146). O que, segundo essa autora, evidencia as dimensões reguladora e avaliadora assumidas pelo Estado, em que os problemas vivenciados na educação pública são reduzidos a questões meramente técnicas, as quais afetam a gestão e o trabalho docente desenvolvido nas escolas.

Além disso, os dispositivos de *accountability* educacional são operacionalizados mediante um conjunto de técnicas, táticas e estratégias de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização, que são orientadas por elementos gerenciais, como eficiência, eficácia e produtividade, visando regular e controlar a qualidade da educação pública (Santos, 2023). Nessa perspectiva, a eficácia busca o cumprimento dos objetivos e das metas estabelecidos pelas instituições de ensino (Brooke, 2010). A eficiência, por sua vez, preconiza a uso de

recursos, que não se restringem aos de caráter financeiro, a ser feito pelas escolas para alcançarem resultados com um menor custo possível (Augusto, 2010). Enquanto a produtividade, estabelece que as escolas precisam desenvolver a capacidade de conseguirem resultados com o máximo rendimento e com o uso mínimo de recursos (Augusto, 2010).

Essa relação entre eficácia, eficiência e produtividade presente nos dispositivos de *accountability* reitera a existência da regulação por resultados, como lógica que tem norteado as ações das escolas voltadas à qualidade educacional, em que a persecução dos resultados assume uma centralidade significativa no cotidiano escolar. A partir disso, as escolas definem os resultados a serem obtidos nas avaliações em larga escala, que, atualmente, são as principais encarregadas de avaliarem a qualidade da educação oferecida por cada escola (Rostirola, 2020).

Também é válido elucidar que os dispositivos de *accountability* educacional possuem essas características gerais, mas podem expressar tendências locais, ou seja, o seu *modus operandi* varia de acordo com a forma com que cada contexto escolar os implementa (Rostirola, 2020). No Brasil, por exemplo, esses dispositivos começaram a ser utilizados empiricamente pelas unidades escolares, a partir do ano de 2007, com a criação do Ideb, recorrendo, principalmente, aos dispositivos de responsabilização (Schneider, 2019).

Perante isso, é possível verificar que na educação há uma concepção hegemônica de *accountability*, que “[...] tende a desvitalizar à sua volta todo o debate sobre eventuais alternativas, a ponto de se utilizar o vocábulo *accountability* como se ele fosse autoexplicativo ou tivesse um único significado” (Afonso, 2018, p. 16). Daí a importância de se analisar, sob um ponto de vista crítico-reflexivo, os pilares da *accountability* educacional, pois não existe uma única combinação possível dos seus elementos, e a depender da forma como eles são concebidos e implementados podem suceder em consequências completamente diversas, as quais variam quando a *accountability* educacional possui uma orientação democrática e progressista, ou segue um direcionamento autoritário e conservador (Afonso, 2009a).

Primeiramente, é importante reconhecer que a *accountability* educacional tem uma instabilidade semântica caracterizada por significados, amplitudes e abordagens teóricas diversificadas, que comportam definições simples ou complexas, as quais também podem se distinguir conforme as políticas, os modelos, as dimensões, as instituições, as ações, os atores, entre outros aspectos, que estão envoltos na análise da *accountability* em educação (Afonso, 2009b).

Geralmente, a *accountability* educacional é entendida como sinônimo de responsabilização ou de prestação de contas, mas Afonso (2009b) sugere uma conceituação

mais ampla do que essa, com a intenção de evitar a redução do seu significado, e atentar para a densidade epistemológica e política e a complexidade de elementos, que podem estar integrados ou não nessa categoria. Sob esse ângulo, Afonso (2009b) associa a *accountability* educacional a três pilares essenciais, com autonomia entre si, mas que podem se articular – a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.

Esses pilares da *accountability* educacional podem se materializar de três formas diferenciadas: 1) como formas parcelares de *accountability*, que se caracteriza como ações ou procedimentos referentes somente à prestação de contas ou à responsabilização, logo, não atua como um modelo ou uma estrutura integrada; 2) como um modelo de *accountability*, ou seja, uma estrutura complexa, aberta e dinâmica, passível de adaptações, que possui relações coerentes entre seus três pilares ou entre formas parcelares de *accountability*, de modo que essa estrutura faz sentido como um todo (Afonso, 2009b).

Ou ainda, 3) como um sistema de *accountability*, que diz respeito à articulação entre um conjunto de modelos e de formas parcelares de *accountability*, com características específicas, mas que têm uma autonomia relativa entre si, tornando-o uma estrutura coerente nas políticas públicas que são fundamentadas em valores e em princípios, como a democracia, a participação, o dever de prestar informações e o direito de solicitá-las, transparência, responsabilização etc. (Afonso, 2009b). Assim, ao analisar a *accountability* educacional se faz necessário estar ciente de que além de não haver uma única definição sobre ela, também não há apenas uma configuração para operá-la.

Ao ter isso em mente, é preciso apreender as características dos pilares constitutivos da *accountability* em educação. A avaliação é um instrumento estruturante da prestação de contas, que pode se integrar ou não a um modelo ou a um sistema amplo de *accountability* para coletar e tratar informações e dados distintos, com base em uma determinada orientação teórico-metodológica, visando produzir juízos de valor em relação a uma realidade ou situação (Afonso, 2009b). Ela pode ser uma avaliação *ex-ante*, que acontece no momento anterior à prestação de contas; uma avaliação *ex-post*, realizada entre as fases de prestação de contas e de responsabilização; ou ser desenvolvida de forma autônoma por meio da produção de estudos ou de relatórios feitos por instituições internas e/ou externas (Afonso, 2009b).

Já a prestação de contas, é apresentada por Afonso (2009a) como as justificativas e as explicações das ações que são realizadas nas políticas educacionais, como essas práticas ocorrem e por qual motivo, ou seja, é o direito de solicitar informações e de exigir justificativas, e o dever de respondê-las, o que implica no desenvolvimento de uma avaliação ou de uma autoavaliação. Esta avaliação precisa ser efetivada de modo fundamentado e

objetivo, com o propósito de assegurar a transparência e o direito às informações das políticas, das orientações, dos processos e das práticas educacionais (Afonso, 2009a).

Por fim, a responsabilização corresponde à atribuição de responsabilidades pelas ações praticadas nas políticas educacionais (Afonso; 2009b). Apesar de o significado da responsabilização costumar ser associado a uma concepção negativa e sancionatória, ela não tem necessariamente este teor (Afonso, 2018), pois remete ao dever ético dos sujeitos assumirem a responsabilidade pelas atividades que desempenham em seu trabalho.

Em caso de se considerar a responsabilização por um viés negativo e associado a sanções, Afonso (2018) elucida que o ideal é utilizar as expressões responsabilização unilateral ou culpabilização, tendo em vista que essas nomenclaturas indicam que determinadas instituições ou atores – como aqueles que atuam na educação – são responsabilizados exclusivamente pelos resultados, sem que se considerem os demais fatores que convergiram para determinados resultados.

Destarte, não se pode perder de vista que a *accountability* educacional é formada por diferentes pilares, as quais podem compor uma pluralidade de modelos assentados em lógicas variadas. Assim como há concepções distintas sobre ela, que estão em disputa nas políticas educacionais. Diante da complexidade e da amplitude da *accountability* educacional, Afonso (2009a) evidencia que a educação pública precisa recorrer a um modelo e a uma concepção democrática de *accountability*, que possa contribuir, de fato, com a melhoria da qualidade educacional. Com esse propósito, o autor aponta que um sistema de *accountability* democraticamente avançado deve incluir “[...] a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação [...]” (Afonso, 2009a, p. 16, grifos do autor).

O que implica em dizer que a *accountability* educacional não é um sistema politicamente neutro, nem se reduz a um uso meramente simbólico ou retórico, estabelecido em legislações e em documentos educacionais (Afonso, 2009a). Pelo contrário, a *accountability* em educação está relacionada a uma questão de cultura política e de ação ética, em busca de uma participação ampla do conjunto de atores responsáveis por elaborar e implementarem as políticas educacionais, tratando-se de uma *accountability* fundada em uma concepção de democracia substantiva, crítica e participativa (Afonso, 2009a). O que requer a “[...] valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade (social, educacional e avaliativa)” (Afonso, 2009a, p. 25).

Contudo, o que tem acontecido, no período posterior às décadas de 1980 e 1990, nas políticas educacionais ofertada pelos diferentes níveis (federal, estadual e municipal) e em diversos países é o uso da *accountability* em educação, centrado na realização das avaliações em larga escala. No entender de Afonso (2009a), essas avaliações não têm condições adequadas de garantirem que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização – pilares da *accountability* educacional – levem em consideração a pluralidade de objetivos, de ações, de atores e dos demais aspectos constitutivos dos sistemas educacionais.

Cabe explicitar, que a questão não é acabar com as avaliações em larga escala, e sim fazer uma análise crítica e ponderada da forma como tais avaliações e a *accountability* educacional são efetivadas, identificando as agendas hegemônicas que estão sendo propostas em relação a ambas (Afonso, 2009a). Mormente, devido à atual tendência que tais agendas têm assumido na forma da avaliação dos resultados educacionais, com foco em ações passíveis de serem mensuradas e comparadas quantitativamente, e com a indução de lógicas de mercado, expressas na valorização da competição entre as instituições de ensino, na divulgação de *rankings*, na criação de prêmios por desempenho, entre outros elementos (Afonso, 2009a).

Isso acende um alerta sobre a necessidade de pensar, de forma aprofundada e com rigor analítico, os efeitos que a *accountability* educacional, os seus dispositivos e as avaliações em larga escala podem produzir na educação pública, pois neles subjazem determinadas concepções de educação, de formação, de ser humano e de sociedade, que interferem na definição e na concretização dos objetivos educacionais. Consequentemente, eles também interferem em aspectos centrais da escola, como a gestão escolar, os processos de ensino e de aprendizagem e o trabalho docente.

Como o foco da presente pesquisa é analisar as implicações dos dispositivos de *accountability*, especificamente, para o trabalho docente exercido na rede municipal de ensino de Maceió, a próxima subseção se dedica a discutir algumas mudanças que as avaliações em larga escala geram para o trabalho docente, de modo a compreender como essas avaliações podem interferir na prática profissional dos professores.

4.3 Implicações das avaliações em larga escala para o trabalho docente

O primeiro elemento que chama atenção quando se observa a categoria trabalho docente é que, à primeira vista, ela parece se referir ao trabalho desenvolvido, especificamente, pelos professores. Contudo, Oliveira (2010) explica que o trabalho docente é

uma categoria que envolve uma diversidade de sujeitos, os quais podem atuar tanto em instituições de ensino quanto em outros espaços não-formais de educação¹⁹, desempenhando cargos, funções e atividades diferenciadas com distintas experiências e identidades profissionais.

Como a origem do termo docência está relacionada ao significado de ensinar, dar a entender, mostrar, instruir, pode-se definir o trabalho docente como todo ato realizado com a intenção de educar, sem exigir necessariamente que o sujeito tenha uma formação profissional especializada, mas que a partir de suas ações ele contribua para educar outros indivíduos (Oliveira, 2010). Desse modo, compreende-se que os atores docentes são todos aqueles que trabalham nas escolas como profissionais da educação responsáveis pelo funcionamento da instituição de ensino, que vão desde os professores até os auxiliares dos serviços gerais; e são também os diferentes sujeitos que estão inseridos nos espaços não-formais de educação, como os familiares, amigos, vizinhos e outros.

No entanto, é comum associar a categoria de trabalho docente apenas à figura dos professores, o que acontece por algumas razões, como o fato de eles representarem a maior quantidade de profissionais que atua nas políticas educacionais, e de serem considerados socialmente como os principais responsáveis pela aprendizagem discente, por estarem diretamente envolvidos com a atividade de ensino (Oliveira, 2010). De fato, os professores exercem um papel fundamental na educação com o exercício da função docente, embora eles não sejam os únicos que a realiza. Porém, diante da pluralidade de atores que podem desenvolver o trabalho docente, e da especificidade do objeto de pesquisa aqui proposto, optou-se por analisar o trabalho docente exercido somente pelos professores, com o intuito de compreender como o Ideb implica na realização do seu trabalho.

Em relação ao trabalho desenvolvido, especificamente, pelo professor, é importante elucidar algumas de suas características. Na concepção do materialismo histórico-dialético, o trabalho docente é ontologicamente distinto do trabalho realizado pelos proletários, na medida em que esses últimos transformam a natureza em meios de subsistência e em mercadorias, enquanto a função social do professor é transformar a personalidade dos alunos mediante o ensino de conhecimentos, valores etc., ou seja, é uma relação exclusiva entre seres humanos (Lessa, 2011).

¹⁹Gohn (2006) demarca três campos diferentes onde a educação é realizada: **a educação formal**, que remete àquela que é desenvolvida no espaço escolar mediante a abordagem de conteúdos selecionados previamente; **a informal**, que concerne à educação vivenciada pelos sujeitos em vários espaços de socialização, a exemplo da família, das amizades, do bairro etc.; e **a educação não-formal** é a que envolve os indivíduos ao longo da vida, com as experiências que eles vivem cotidianamente e de forma coletiva em lugares e em ações diversificados.

Desse modo, a práxis realizada pelos professores interfere na reprodução das relações sociais, em que o trabalho docente não resulta em um produto concreto, que pode valorizar a acumulação do capital, ao contrário, o resultado do trabalho dos professores não é possível de ser tangível, porque se exaure no momento em que acontece (Lessa, 2011). Portanto, esse autor aponta que a ação docente visa promover um ato teleológico orientado com a finalidade de trabalhar na consciência dos estudantes por meio de ferramentas, como a linguagem, a cultura, as aulas, atividades pedagógicas, entre outras.

Além dessa característica singular do trabalho docente, outros aspectos também constituem a atuação desse profissional, a exemplo da ampliação que o seu papel vem adquirindo na escola pública, que, na conjuntura atual, requer respostas desses profissionais, as quais, muitas vezes, ultrapassam o seu campo de atuação (Oliveira, 2010). Uma demonstração disto são as situações em que o professor é levado a desempenhar funções para as quais ele não foi preparado, como a assistência social, psicológica e médica, que muitos educadores acabam assumindo, em virtude da falta de integração entre as políticas públicas para atenderem aos sujeitos que frequentam a escola pública, e que possuem outras demandas sociais – saúde física e mental, assistência social, violência e outras –, que se não forem atendidas podem interferir em seu processo formativo. Oliveira (2010, p. 1-2) reitera que

[...] essas exigências podem ser agravadas pela ausência de estruturas sociais que têm por função garantir o bem-estar da população, tais como: postos de saúde, assistência social, lazer, cultura, entre outros espaços públicos, o que faz com que a escola seja a única agência pública local. Nessas escolas, os professores se veem obrigados a desempenhar funções para as quais não foram preparados ou mesmo contratados. Por não existirem na maioria das escolas brasileiras profissionais que possam responder pela assistência aos alunos, os professores acabam por assumir esse papel [...].

Outro elemento relativo ao trabalho docente é a sua relação com as mudanças vivenciadas na sociedade capitalista, em que esse trabalho pode ocorrer com base em uma determinada função social da escola, seja aquela que contribui para a legitimação ou para a transformação das atuais concepções de educação exigidas pela ordem social vigente (Silva, 2004). Ou seja, o trabalho docente não é organizado a partir de um padrão universal e único ao longo da história do modo de produção capitalista, logo, as modificações que ocorrem nesse último repercutem na organização e na prática do trabalho docente, uma vez que os professores são um dos atores sociais, que podem legitimar determinadas concepções de educação, ou desmitificá-las com a adoção de outras concepções alternativas (Silva, 2004).

Uma das mutações ocorridas no capitalismo, que resultou em mudanças no trabalho docente foi a substituição do modelo de acumulação fordista/taylorista para o modelo toyotista ou flexível. No fordismo/taylorismo, a formação dos trabalhadores acontecia no espaço produtivo, com a socialização de determinadas habilidades de trabalho; já no toyotismo isso não foi mais possível, pois a complexidade que a produção adquiriu, requisitou que os trabalhadores fossem formados no espaço escolar, caracterizado pelo ensino de novas habilidades de comunicação, de abstração e de integração a serem empregadas no processo produtivo (Silva, 2004).

O trabalho docente também foi afetado com a mundialização do capital, iniciada nos anos de 1980, fenômeno em que o capitalismo passou a adotar ações de caráter global em diversas áreas – como a educação – para responder à crise estrutural em que adentrou ainda na década de 1970 (Chesnais, 1996). Os organismos internacionais tiveram um papel de destaque nesse processo, defendendo em seus discursos a ideia de que a educação, por conseguinte, os professores precisavam ensinar competências, conhecimentos e atitudes, que formassem um novo tipo de trabalhador, capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico de cada país (Silva, 2004).

Em busca de promover essa formação, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, propuseram uma educação de nível mundial, que para ser concretizada necessitaria que todos os países melhorassem as suas políticas educacionais por intermédio da realização de avaliações padronizadas em larga escala (Shiroma; Evangelista, 2015). Todavia, essa suposta educação mundial foi uma estratégia mobilizada pelas organizações transnacionais para auxiliar o modo de produção capitalista a difundir e a implantar aquela concepção de formação do trabalhador.

Sob esse prisma, Shiroma e Evangelista (2015) sinalizam que a educação de nível mundial é um conceito operacional usado pelos organismos internacionais para justificarem a necessidade da aplicação de avaliações em larga escala nas políticas educacionais de todo o mundo. O que decorre em uma pretensa universalidade avaliativa que, na verdade, implica no ocultamento das particularidades das políticas de educação e dos processos educativos desenvolvidos em cada país (Shiroma; Evangelista, 2015). Em virtude disso, os professores precisariam se adequar a essas práticas avaliativas, contribuindo para a sua realização e para a preparação dos alunos participantes das referidas avaliações, auxiliando, assim, a construção dessa “educação mundial”.

A partir disso, é possível notar que os interesses internacionais, vinculados intrinsecamente aos do capital, são associados aos interesses nacionais de variados países,

para que cada um desses se aproprie ativamente dos projetos educacionais preconizados pelos organismos internacionais (Shiroma; Evangelista, 2015). Uma forma de induzir essa adesão dos Estados nacionais a determinadas propostas educacionais é a participação de membros das organizações transnacionais na elaboração de políticas educacionais internacionais, que norteiam os debates sobre a educação em diversos países, e que são disseminadas como políticas globais (Shiroma; Evangelista, 2015).

Tudo isso interfere no trabalho docente, pois as decisões nas políticas educacionais acabam sendo tomadas de forma verticalizada, sem a participação dos professores, que são afastados dessas discussões, cabendo a eles apenas executarem as propostas educacionais previamente pensadas pelos organismos internacionais (Hagemeyer, 2004). Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2015) elucidam que é necessário pesquisar e conhecer os conteúdos de tais proposições, e os modos como cada Estado nacional se apropria delas. Cabe acrescentar, ainda, a importância de identificar como as propostas educacionais dos organismos internacionais alteram o próprio trabalho docente.

Se, por um lado, verificou-se que os países são induzidos a adotarem as políticas de educação elaboradas pelas organizações transnacionais, por outro lado, essas entidades também propõem que os Estados nacionais modifiquem a sua atuação, convertendo-se em um Estado-avaliador, que orienta as suas ações com base em uma cultura do desempenho (Santos, 2004). Como foi visto na seção anterior, essa concepção estatal surge, na década de 1980, como justificativa das contrarreformas neoliberais para os países melhorarem a qualidade e a eficiência das políticas com o uso da avaliação, e na década de 1990, amplia-se com a atuação das organizações transnacionais, as quais indicam a produção de indicadores educacionais e de avaliações internacionais em larga escala (Afonso, 2012; 2013).

Com isso, o Estado-avaliador, utilizado como estratégia neoliberal para a implementação das contrarreformas estatais, e fomentado pelos organismos internacionais, provocou mutações no trabalho docente, seja na sua organização, nas práticas adotadas e na identidade profissional dos professores. Sobre esse último aspecto, Ball (2005) faz uma diferenciação entre a concepção de profissionalismo presente nos contextos pré-reforma e nas “reformas” propriamente ditas. Em sua visão, o profissionalismo era designado, durante a pré-reforma, como uma relação autêntica que os profissionais – a exemplo dos professores – tinham com o seu trabalho, assentada em um compromisso assumido internamente por eles ou a partir de diálogos coletivos, em que se refletia acerca do seu trabalho.

Com as “reformas” neoliberais do Estado há uma ruptura nessa concepção autêntica de profissionalismo, sobretudo, devido ao surgimento do gerencialismo e da performatividade,

como tecnologias políticas das “reformas” (Ball, 2005). Portanto, nas “reformas” o profissionalismo ou pós-profissionalismo é reduzido ao ato de obedecer às regras criadas externamente, e a uma forma de desempenho, a performance, em que a prática profissional é restringida à satisfação de julgamentos impostos externamente (Ball, 2005). Em outras palavras: “O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional [...]” (Ball, 2005, p. 543).

O gerencialismo e a performatividade como tecnologias das “reformas” do Estado são, então, empregados não apenas como mecanismos que promovem mudanças técnicas e estruturais na administração pública, como também alteram o trabalho dos profissionais que atuam no setor público e o significado da sua profissão, incluso a de professor (Ball, 2005). O gerencialismo modifica o trabalho docente com a substituição da sua relação ética por uma relação baseada em valores competitivos, centrados no desempenho docente (Ball, 2005). Enquanto a performatividade interfere no trabalho docente com o uso de julgamentos e de comparações como formas de controle e de mudança em suas ações, de modo que os desempenhos individuais de cada professor ou das escolas em que eles atuam sirvam de parâmetros de produtividade ou de resultado, e ainda de demonstrações de qualidade (Ball, 2005).

Essa cultura de desempenho propagada pelo Estado-avaliador e pela ideia de performatividade é nociva ao trabalho docente, pois ela se concentra em expor para as comunidades educacional e escolar e para a sociedade, não as ações dos professores que contribuíram para a obtenção de resultados positivos, mas os supostos erros que eles incorreram ou as ações que supostamente deixaram de realizar (Santos, 2004). O que é feito sem questionar como, por que e por quem os objetivos, as metas e as estratégias, elencadas para o alcance dos resultados, foram estabelecidas e executadas nas instituições de ensino (Santos, 2004). Ou seja:

[...] Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (Santos, 2004, p. 1152-1153).

Isso gera tensões e conflitos no trabalho docente, porque os professores se veem pressionados a responderem a essas mutações sociais (Hagemeyer, 2004). Além do que, propaga uma sensação de que os professores estão sendo sempre avaliados pelas ações que

desenvolvem, induzindo-os a prestarem contas e a se adequarem às novas necessidades, às expectativas e aos indicadores de desempenho, que são exigidos deles para a melhoria de suas performances (Ball, 2005). A emergência das avaliações em larga escala intensificou ainda mais esse processo, requisitando mudanças no trabalho exercido pelos professores, pois a comparação entre os desempenhos escolares tem ampliado os controles externo e interno nas decisões desses profissionais (Shiroma; Evangelista, 2015).

Sendo assim, as avaliações em larga escala demandam que as políticas educacionais estipulem determinadas metas, prioridades e ações para que o desempenho das escolas possa ser satisfatório, o que resulta no monitoramento do trabalho docente, na medida em que os professores ao serem um dos principais responsáveis por implementarem essas políticas, consequentemente, são responsabilizados por contribuírem para o alcance de bons resultados nas avaliações externas (Shiroma; Evangelista, 2015). No entanto, a análise dos resultados dessas avaliações é feita, em geral, com uma comparação entre as escolas que obtiveram um desempenho positivo e um desempenho negativo, sem considerar com a devida atenção as condições objetivas do trabalho docente existentes em cada uma delas, que podem ter interferido no desempenho escolar (Shiroma; Evangelista, 2015).

Em decorrência disso, a forma como as avaliações em larga escala é realizada obscurece reflexões cruciais sobre quem são os sujeitos que avaliam as instituições de ensino, o que é concretamente avaliado, com qual objetivo, como os resultados são utilizados, e se acresce ainda pensar em que medida essas avaliações contribuem ou limitam o trabalho docente (Shiroma; Evangelista, 2015). Esses questionamentos são essenciais, haja vista que as avaliações em larga escala buscam o controle de dois núcleos fundantes do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, representados pelos binômios objetivos/avaliação e conteúdos/métodos (Freitas, 2014).

Esse controle pedagógico exercido pelas avaliações em larga escala se inicia quando o Estado é influenciado a recorrer a essas avaliações, com a justificativa de que por meio delas pode aferir e acompanhar a qualidade educacional de cada unidade escolar. Ao aderir às avaliações em larga escala, o ente estatal é, então, direcionado a controlar e a fortalecer os processos avaliativos internos das escolas, os seus objetivos, conteúdos e métodos (Freitas, 2014), para que elas busquem elevar a sua qualidade. Em consequência disso, os professores são influenciados a orientarem os objetivos do seu trabalho, os conteúdos e os métodos de ensino, conforme as necessidades das avaliações em larga escala, por exemplo: priorizando o ensino das disciplinas e dos assuntos que costumam ser cobrados nas avaliações externas;

reorganizando o tempo de ensino de cada disciplina; preparando os alunos para participarem de tais avaliações; entre outros.

Shiroma e Evangelista (2015) argumentam que essas alterações nos objetivos, conteúdos e métodos do trabalho docente, fomentadas pelas avaliações em larga escala, expropriam a autonomia dos professores, incitando-os a valorizarem, conhecerem e reproduzirem as chamadas práticas exitosas, voltadas para um desempenho positivo nas avaliações externas. Amaro (2016) complementa essa reflexão, abordando que tais avaliações não interferem somente no trabalho docente, como influi nos demais aspectos constitutivos do cotidiano escolar, na gestão escolar, na redefinição das políticas educacionais, na atribuição de determinados sentidos à formação dos alunos, delineados a partir das formas com que as unidades escolares recebem, apropriam-se e interpretam os resultados das referidas avaliações (Amaro, 2016).

Na visão de Amaro (2016), esses discursos eficientistas, que colocam as avaliações em larga escala como salvaguardas da qualidade educacional e intervêm no trabalho docente, repercutem nas escolas de maneiras distintas. Há instituições de ensino e professores que incorporam acriticamente esse discurso, adequando-se aos objetivos, conteúdos e métodos provenientes das avaliações em larga escala, e existem aqueles que resistem à forma com que essas avaliações são pensadas, organizadas, formuladas e realizadas no espaço escolar (Amaro, 2016). Isso ressalta a complexidade e as contradições existentes nas avaliações em larga escala, as quais repercutem de modos diferenciados em cada instituição de ensino.

Por um lado, os discursos disseminados nas avaliações em larga escala se mostram atrativos, pois aparentemente estimulam as escolas e os profissionais a oferecerem o seu melhor para contribuírem com a melhoria da qualidade educacional, alcançada supostamente pelo desempenho escolar satisfatório nessas avaliações (Ball, 2005). Mas por outro lado, os discursos eficientistas ao serem incutidos nas unidades escolares e no trabalho docente podem ocasionar efeitos adversos. Entre eles, Ball (2005) menciona a adoção de práticas focadas em aspectos restritos ao desempenho discente nas avaliações em larga escala, ao invés de proporcionarem uma formação ampla e significativa para os alunos, que possa abordar outros elementos além dos cognitivos.

A questão não é eximir as instituições de ensino, os professores e os demais profissionais da educação da responsabilidade pelo desempenho dos estudantes e pela qualidade da educação, pois eles são essenciais para ambos os aspectos (Santos, 2004). O que se coloca em tela é a necessidade de refletir acerca da assunção de uma responsabilidade coletiva pela qualidade da educação pública, por parte das diferentes entidades públicas,

atores sociais e áreas da sociedade (como a econômica, política e cultural), posto que o trabalho pedagógico promovido nas escolas e o trabalho docente exercido pelos professores, por si só, não são capazes de garantir a qualidade educacional (Santos, 2004). Muito pelo contrário, é preciso uma extensa articulação entre o Estado e um conjunto de instituições públicas, de atores sociais e de públicas sociais, para atuarem nas várias questões relacionadas à qualidade da educação.

Na particularidade do contexto educacional brasileiro essa busca pela qualidade da educação pública, mediante as avaliações em larga escala, além de estar interferindo no trabalho docente desenvolvido em diferentes lugares do país, também vem originando em mudanças na elaboração, na condução e na implementação das políticas educacionais, nos níveis federal, estadual e municipal. Particularmente, a partir da criação do Ideb, que além de influir no trabalho docente, reforça a posição de protagonista da avaliação em larga escala como chancela da qualidade educacional.

Portanto, a subseção a seguir aborda o surgimento dos aspectos elementares que constituem as avaliações em larga escala no Brasil (Saeb, Prova Saeb e Ideb), com o intuito de elucidar a utilização do Ideb como condutor central da regulação da educação pública brasileira e do controle da qualidade educacional do país, mediante a materialização de dispositivos de *accountability* vinculados à avaliação, à prestação de contas e à responsabilização.

4.4 O Ideb como condutor da regulação da educação pública no Brasil

O discurso em defesa da qualidade das políticas públicas, propagado na década de 1980 com o neoliberalismo, adota a avaliação como estratégia predominante para ser legitimado socialmente. Em busca de obter a sua incorporação no conjunto das políticas públicas, entre elas, nas políticas educacionais, esse discurso tem priorizado a articulação entre a avaliação e a *accountability*, em que essa atua na educação pública com a realização das avaliações em larga escala, a ampla divulgação dos seus resultados para a sociedade, e a responsabilização das escolas e dos profissionais pela qualidade da educação pública, expressa nos resultados das avaliações externas (Schneider; Nardi, 2014).

A associação entre *accountability* educacional e avaliação adquire destaque nas políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir da década de 1990, na conjuntura societária marcada pela contrarreforma do Estado brasileiro, que ao adotar a gestão gerencial na administração pública provoca mudanças na forma de gerir a educação no país (Adrião;

Garcia, 2008). Uma destas alterações é a introdução de dispositivos de *accountability* educacional, com a pretensão de permitir aos usuários e aos gestores das políticas educacionais a responsabilização dos profissionais que executam as políticas em educação (Adrião; Garcia, 2008).

As próprias reformas ocorridas, especificamente, na educação também contribuem para a inserção da *accountability* educacional, pois a concepção reformista entende que as escolas são o lugar privilegiado para corrigir determinados aspectos do sistema educacional (Adrião; Garcia, 2008). O que pode ser feito por intermédio da criação de dispositivos de *accountability* a serem mobilizados nas escolas que obtêm um desempenho inferior ou abaixo do esperado, e com o fomento da análise e da divulgação das chamadas experiências exitosas de práticas escolares, que resultam em um bom desempenho escolar (Adrião; Garcia, 2008).

Segundo Schneider (2019), a *accountability* educacional emerge no Brasil com as modificações empreendidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 2005, na ocasião em que as avaliações externas passam a ser realizadas em todas as escolas públicas brasileiras. Mas é com o surgimento do Ideb, em 2007, que os dispositivos de *accountability* são inseridos empiricamente, na educação do país, notadamente, a partir de medidas orientadas para a responsabilização (Schneider, 2019). Em virtude dessa relevância do Saeb e do Ideb para a concretização da *accountability* educacional no Brasil, é oportuno discutir as características elementares de ambos, que podem estar conduzindo o processo de regulação das políticas públicas de educação.

Desde os anos de 1960, há no Brasil uma ampla utilização de testes educacionais para avaliar a educação e oferecer subsídios ao planejamento educacional, porém, é somente ao final da década de 1980, que ocorre a primeira experiência de organização sistemática de uma avaliação nacional para o ensino fundamental e para o ensino médio que, em 1991, recebeu o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Bonamino; Sousa, 2012). Trata-se de um sistema de avaliação externa em larga escala (Brasil, 2019), considerado o principal encarregado de avaliar a qualidade da educação básica brasileira, de modo a proporcionar a elaboração de um diagnóstico educacional e o monitoramento da qualidade da educação básica em todas as regiões do país (Bonamino; Sousa, 2012).

Nessa direção, o Saeb orienta suas ações com base em uma série de objetivos, entre os quais constam os seguintes: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência das redes de ensino do Brasil; elaborar indicadores educacionais para o Brasil; subsidiar os processos de formulação, reformulação e monitoramento das políticas e dos programas educacionais, de acordo com as necessidades levantadas no diagnóstico das avaliações; desenvolver uma

cultura avaliativa com informações acerca do ensino e da aprendizagem realizados nas escolas, que podem ser comparadas nacionalmente; fornecer os dados necessários ao cálculo do Ideb; e outros (Brasil, 2009; 2011; 2019; 2020a).

Para verificar se esses objetivos estão sendo cumpridos ou não, o Sistema de Avaliação da Educação Básica realiza algumas avaliações externas em larga escala, que são aplicadas nas escolas públicas brasileiras, sendo uma dessas avaliações a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Saeb. Essa é responsável, desde o ano de 2005, por fornecer informações dos dois indicadores educacionais considerados centrais para a qualidade educacional de cada escola pública do país, que são o desempenho e o fluxo escolares, avaliados nas turmas de 5º e de 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio (Brasil, 2009).

As informações referentes ao desempenho e ao fluxo escolares são avaliadas na Prova Saeb, com os objetivos de avaliar a qualidade do ensino escolar, proporcionando a cada unidade escolar o recebimento do seu resultado; contribuir para a criação de uma cultura avaliativa voltada à melhoria dos padrões de qualidade da educação brasileira; reduzir as desigualdades educacionais; e democratizar a gestão do ensino público, conforme as metas e as políticas definidas nas diretrizes da educação nacional (Brasil, 2005).

Para obter as informações sobre o desempenho e o fluxo escolares, a Prova Saeb aplica testes de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, baseados nas Matrizes de Referência²⁰ do Saeb, e questionários respondidos pelos secretários estaduais e municipais de educação, pelos diretores das escolas públicas de 5º e de 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, pelos professores que ensinam nestes anos escolares, e pelos estudantes que participam da avaliação (Inep, 2022a).

No ano de 2019, a Prova Saeb incorporou algumas mudanças teórico-metodológicas para substituir, de forma gradual, as Matrizes de Referência do Saeb pelas matrizes preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas modificações devem ser realizadas progressivamente, entre os anos de 2019 e 2023, da seguinte maneira: em 2019 e em 2021, além dos testes de Língua Portuguesa e de Matemática baseados nas Matrizes de Referência do Saeb, foram realizados os testes de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza, no 9º ano do ensino fundamental, alinhados às matrizes da BNCC; e em 2023, foram aplicados os testes de Português, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da

²⁰ São instrumentos que norteiam a construção das questões da Prova Saeb por meio da definição de competências e de habilidades essenciais esperadas dos alunos que participam dessa avaliação, para verificar se eles conseguiram desenvolvê-las na etapa da educação básica em que estão inseridos (Inep, 2022b).

Natureza, no 5º ano do ensino fundamental, já norteados pela BNCC, bem como os testes de Português e de Matemática no 9º ano do ensino fundamental, alinhados à BNCC (Inep, 2023b).

Os testes da Prova Saeb são aplicados para avaliar a aprendizagem em Língua Portuguesa, com vistas a “[...] verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação [...]” (Inep, 2022a, s/p). Enquanto a aprendizagem de Matemática é avaliada pela abordagem da resolução de problemas, com a finalidade de avaliar as capacidades dos estudantes na “[...] observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, estimulando formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa [...]” (Inep, 2022a, s/p). Já o teste de Ciências da Natureza, da Prova Saeb, envolve

[...] o uso de conhecimentos e informações para reconhecer, identificar, definir, descrever, representar e citar exemplos de conceitos básicos [...]; [...] a explicação de padrões; interpretação e seleção de informações científicas apresentadas em contextos próprios das Ciências da Natureza para fazer previsões acuradas, com base em evidências e informações apresentadas em diferentes formatos (incluindo gráficos, tabelas e quadros) [...]; e a elaboração ou a seleção de procedimentos investigativos, estratégias e ações pertinentes, com base em conceitos e evidências resultantes da integração de diferentes disciplinas das Ciências da Natureza (Brasil, 2020b, p. 5-6).

Por fim, o teste de Ciências Humanas, aplicado na Prova Saeb, visa analisar se os estudantes são capazes de

[...] recuperar em sua memória, reconhecer ou identificar informações e conhecimentos relevantes para as Ciências Humanas [...]; e [...] mobilizar o conhecimento retido para compreender e realizar análises sobre ele a partir da interpretação, da exemplificação, da classificação, da comparação e da diferenciação, da realização de inferências e conclusões e do reconhecimento de relações como a de causa e efeito [...] (Brasil, 2020c, p. 8).

Por sua vez, os questionários da Prova Saeb abarcam questões acerca do nível socioeconômico e de aspectos relacionados aos serviços sociais, à infraestrutura, à formação docente, ao material didático e aos programas desenvolvidos nas escolas públicas (Inep, 2022a). Os secretários estaduais e municipais de educação respondem sobre o funcionamento de cada rede de ensino (conselhos escolares, currículos, avaliação e contratação de professores); os diretores das escolas de 5º e de 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio dão respostas relativas ao perfil e a sua experiência como gestores, às atividades

que desenvolvem, aos recursos e à infraestrutura da instituição de ensino; os professores desses anos escolares apontam informações da sua formação e experiência profissionais, as condições de trabalho, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, as suas práticas pedagógicas etc.; e os alunos respondem questões de assuntos, como o seu nível socioeconômico, a participação familiar e as atividades pedagógicas promovidas na escola (Inep, 2022a).

Gradativamente, a Prova Saeb começa a adquirir um destaque maior na avaliação da qualidade da educação pública brasileira, particularmente com a proposição de um índice organizado pela combinação dos resultados de desempenho e de fluxo escolar, conhecido como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb (Brasil, 2007a). Esse indicador de qualidade educacional é proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²¹, no ano de 2007, para articular os resultados do desempenho escolar aferidos pela Prova Saeb com os dados de fluxo escolar coletados no Educacenso (Brasil, 2007a).

No Ideb, o desempenho escolar se refere ao aproveitamento cognitivo que os alunos obtêm nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, enquanto o fluxo escolar está relacionado à taxa de aprovação, expressa na média entre o tempo de conclusão das etapas de escolarização e o tempo que os estudantes levam para conseguir concluí-las (Brasil, 2007b). Desse modo, o Ministério da Educação justifica que o Ideb é importante, para diagnosticar e nortear as ações políticas focadas na melhoria do sistema educacional brasileiro, por dois motivos: primeiramente, por permitir a detecção das redes de ensino e das unidades escolares que possuem discentes com baixa performance de rendimento escolar e de proficiência; secundamente, por viabilizar o monitoramento da evolução temporal do desempenho escolar dessas redes e escolas (Brasil, 2007b).

Na tentativa de auxiliar o bom desempenho estudantil, o PDE erige um programa estratégico formado por 28 diretrizes, as quais representam boas práticas a serem adotadas pelas escolas públicas do Brasil, trata-se do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007c). Este plano teve o objetivo de mobilizar a sociedade para a melhoria da qualidade da educação básica mediante programas, de ações de assistência técnico-

²¹É um plano executivo composto por mais de 40 (quarenta) programas, que estão organizados em quatro eixos norteadores (educação básica, educação superior, educação profissional, e alfabetização), com os objetivos de responder aos desafios para o enfrentamento da desigualdade de oportunidades educacionais e reduzir as desigualdades sociais e regionais da educação (Brasil, 2007b). Para tanto, o PDE define como imprescindível o regime de colaboração, ou seja, o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras entre a União, os estados e os municípios, para que ambos possam executar programas de manutenção e de desenvolvimento da educação, preservando as suas respectivas autonomias, em que cada um deles deve seguir regras e metas transparentes e precisas, que proporcionem o acompanhamento e o controle social públicos (Brasil, 2007b).

financeira, realizadas pelo regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, e pela participação das famílias e da comunidade (Brasil, 2007c).

Entre as diretrizes propostas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, três delas se ressaltam: a primeira, que estabelece o foco da aprendizagem, baseado nos resultados concretos a serem atingidos pelas escolas públicas brasileiras; a de número XIX, que define a divulgação dos dados educacionais, referentes ao Ideb, no espaço escolar e na comunidade; e a última diretriz, que indica a organização de um comitê local do Compromisso, composto por representantes da sociedade civil, trabalhadores, associações de empresários, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, para mobilizar a sociedade e acompanhar as metas de evolução do Ideb (Brasil, 2007c).

Para participarem do Compromisso, o Distrito Federal, os estados e os municípios brasileiros precisam assinar um termo de adesão voluntária, o Plano de Ações Articuladas (PAR), assumindo a responsabilidade de melhorarem a qualidade da educação básica pela qual estão encarregados, ou seja, de cumprirem as metas de elevação do Ideb correspondente a cada escola, as quais serão acompanhadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2007c). Ao aderirem ao PAR, as unidades federativas participantes do Compromisso recebem apoio suplementar e voluntário da União para as suas redes de ensino, no formato de ações de assistência técnica ou financeira, direcionadas ao cumprimento das metas e das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007c).

A adesão do Distrito Federal, dos estados e dos municípios ao Plano de Ações Articuladas, elaborado pela União, implica na responsabilização de cada um deles e das escolas que são de sua competência pela qualidade da educação pública, no sentido de que ao firmarem o PAR eles assumem o compromisso de implementarem com êxito as medidas fixadas pelo plano, vinculadas ao alcance das metas do Ideb (Adrião; Garcia, 2008). Segundo Adrião e Garcia (2008), o cumprimento dessas medidas é o principal condicionante para que as unidades federativas continuem a receberem os recursos técnicos e financeiros da União.

Verifica-se, então, que a interligação entre o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas, confere ao Ideb uma notoriedade considerável, em que ele se sobressai como instrumento fulcral de avaliação da qualidade da educação pública brasileira. Aspecto esse que se concretiza também com a produção do Plano Nacional de Educação, que fixa as diretrizes, metas e estratégias a serem seguidas pelas políticas educacionais de todo o Brasil, no decênio de 2014 a 2024 (Brasil, 2014). Entre as diretrizes apontadas está a melhoria da qualidade da

educação, em que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios devem atuar, em regime de colaboração, com a execução de medidas governamentais, que auxiliem ao alcance das metas e das estratégias traçadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva, o PNE (2014-2024) estipula 20 (vinte) metas para as políticas educacionais, cada uma delas constituída por um conjunto de estratégias responsáveis por efetivá-las (Brasil, 2014). Ao analisar o PNE é possível constatar que a meta de número 7, específica sobre o Ideb, é a que possui a maior quantidade de estratégias a serem seguidas, se comparada com as estratégias atreladas às demais metas: as estratégias correspondentes à meta do Ideb são 36 (trinta e seis) no total, enquanto as outras metas elencam entre 4 (quatro) e 21 (vinte e uma) estratégias. A meta 7 declara que se deve

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Idéb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

(Brasil, 2014, p. 7, grifos meus).

Entre as estratégias estabelecidas para o alcance da meta 7 do Ideb, sublinha-se a de número 7.9, que assinala a necessidade de assegurar que as políticas das redes de ensino sejam orientadas para buscarem o cumprimento das metas do Ideb, visando diminuir a diferença entre os menores índices das unidades escolares e a média nacional, garantir a equidade da aprendizagem, e reduzir pela metade, até o ano de 2024, as diferenças entre as médias alcançadas pelo Distrito Federal, pelos estados e pelos municípios brasileiros (Brasil, 2014). Perante essa e as demais características elementares que configuram o Ideb, é possível inferir que o referido índice se tornou o escopo das políticas educacionais brasileiras em nível federal, estadual e municipal, e que a sua utilização como principal indicador da qualidade da educação tem sido estratégica para conduzir a regulação da educação pública no país.

Diferentes autores²² apontam elementos que corroboram acerca dessa possibilidade de o Ideb estar sendo utilizado para regular a educação brasileira, a exemplo de Soares e Xavier (2013), que consideram esse índice como a forma privilegiada e praticamente única de analisar a qualidade da educação pública no país, influenciando profundamente o debate educacional. E de Chirinéa e Brandão (2015), que elucidam que o Ideb tem exercido dois

²²Entre os autores que investigam o uso Ideb, como um elemento de regulação da educação pública brasileira, estão os seguintes: Cossio, Oliveira e Souza (2014); Chirinéa (2017); Schneider, Nardi e Durli (2018).

papéis cruciais na educação, o de propositor de políticas educacionais e o de indutor de ações das secretarias de educação, das redes de ensino e das escolas, situando-o como um indicador de resultado, e não de qualidade.

A crítica dirigida ao Ideb não remete a uma oposição total a ele, mas à assunção de um posicionamento cauteloso sobre esse índice, pois a avaliação educacional é concebida como uma prática válida e necessária para que o Brasil possa acompanhar a qualidade da educação ofertada em suas diversas regiões. Em certa medida, o Ideb identifica questões importantes sobre as fragilidades das escolas públicas do país, em especial, relacionadas ao desempenho e ao fluxo escolares, mas apenas isto não é o suficiente para aferir a qualidade educacional, porque ignora outras questões que também influenciam nessa qualidade, como a forma de organização e de gestão escolar, o trabalho docente, o nível socioeconômico e cultural dos alunos etc. (Chirinéa; Brandão, 2015).

Apesar de serem aplicados questionários na Prova Saeb – responsável por calcular o Ideb de cada escola –, que abordam alguns desses outros aspectos influentes na qualidade da educação pública, o uso estatístico das notas do Ideb parece converter a qualidade educacional em um elemento predominantemente quantitativo, em que se focalizam os dados do desempenho e do fluxo escolares, desconsiderando-se os demais. Além do que, a participação das escolas nos debates referentes à qualidade educacional, e na organização das ações necessárias para contribuir com a sua melhoria, aparentemente não tem sido garantida pelo Estado brasileiro, tendo em vista que a União tem pautado a agenda da qualidade educacional sob o viés hegemônico do Ideb, pré-definindo as metas e ações a serem cumpridas pelas escolas estaduais e municipais, como pôde ser observado na elaboração dos diversos planos articulados ao Ideb (PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, PAR e PNE).

Diante disso, observa-se que o Ideb adota um padrão único de qualidade a ser alcançado pelas escolas brasileiras, centrado nos resultados do desempenho e do fluxo escolares, sem atribuir uma importância significativa às diferentes dimensões, fatores, condições e insumos, que influem na qualidade educacional. A partir das reflexões de Dourado *et al* (2016), é possível inferir que a qualidade educacional preconizada pelo Ideb dificulta que a escola pública alcance uma qualidade da educação socialmente referenciada, pois essa última considera as diversas condições objetivas e subjetivas, e as dimensões extra e intraescolares, que interferem na qualidade educacional, em que os sistemas de ensino, as unidades escolares e as comunidades escolar e local dialogam coletivamente sobre elas, de modo a proporcionar a construção e a busca de um padrão adequado de qualidade, pautado nas especificidades de cada contexto escolar local (Dourado *et al*, 2016).

Na perspectiva da qualidade socialmente referenciada, as condições objetivas se referem à gestão financeira, administrativa e pedagógica das escolas, enquanto as condições subjetivas são os juízos de valor e as visões dos diferentes atores escolares acerca do papel, das finalidades e do trabalho escolar (Dourado *et al*, 2016). Nessa direção, concebe-se que as escolas precisam identificar as distintas condições objetivas e subjetivas que podem interferir na qualidade educacional, tentando tornar essas condições favoráveis à consecução da qualidade (Dourado *et al*, 2016).

Por sua vez, na percepção da qualidade socialmente referenciada, as dimensões extraescolares são definidas como as ações que ocorrem na sociedade, as quais repercutem na qualidade da educação; e as dimensões intraescolares são as ações que ocorrem no interior de cada instituição de ensino, incidindo em sua qualidade educacional (Dourado *et al*, 2016). Para as escolas efetivarem uma qualidade educacional socialmente referenciada, a partir das dimensões extraescolares, alguns aspectos são necessários, a exemplo da implementação de políticas públicas, programas e projetos suplementares, que atuem como resposta às diferentes demandas sociais que chegam à escola, como a fome, a violência, a saúde, entre outros (Dourado *et al*, 2016).

Já as dimensões intraescolares que podem viabilizar uma educação de qualidade socialmente referenciada podem ser desenvolvidas por intermédio da definição coletiva dos objetivos da educação escolar, dos conteúdos de ensino e de aprendizagem, da avaliação voltada para a solução dos problemas enfrentados pelas escolas, das formas de participação da comunidade escolar etc. (Dourado *et al*, 2016). Portanto, as dimensões extra e intraescolares intervêm nos resultados da qualidade educacional, e as adversidades existentes em ambas precisam ser solucionadas para que se alcance uma qualidade socialmente referenciada na educação pública (Dourado *et al*, 2016).

Sob essa ótica, a qualidade não está circunscrita aos indicadores educacionais aferidos pelo Ideb – desempenho e fluxo escolares –, tendo em vista que ela depende de uma série de fatores para que possa ser obtida, os quais são definidos por Dourado *et al* (2016) como condições objetivas e subjetivas e dimensões extra e intraescolares. Há, então, uma necessidade de pensar em alternativas que possam complementar a avaliação da qualidade da educação pública no Brasil, sem que o seu foco continue concentrado no Ideb.

Nessa concepção, Almeida, Dalben e Freitas (2013) afirmam que a qualidade educacional não pode ser avaliada por intermédio de um único indicador, posto que é preciso considerar as variáveis que influem na qualidade educacional e no trabalho escolar, ultrapassando a centralidade das avaliações educacionais no desempenho escolar. Assim, são

requeridos indicadores mais amplos, que avaliem as demais variáveis que intervêm na qualidade da educação pública, bem como outros instrumentos de medida, que sejam adequados para avaliarem a qualidade educacional em sua complexidade (Almeida; Dalben; Freitas, 2013).

Outra questão a ser ressaltada é que quando se utiliza somente o Ideb, como instrumento para avaliar a qualidade educacional, sem que as escolas desenvolvam autoavaliações institucionais para analisarem essa qualidade, incorre-se em uma avaliação meramente técnica e mecanicista, em que os resultados nesse índice direcionam e redirecionam os processos educativos de cada unidade escolar (Chirinéa; Brandão, 2015). Nessa ótica, é fundamental que as esferas macro, meso e micro se articulem no processo avaliativo para planejarem as políticas e as ações educacionais, que possam assegurar o direito a uma educação de qualidade (Chirinéa; Brandão, 2015).

Também não se pode perder de vista a força que o Ideb alcançou a partir da sua articulação com a *accountability* educacional, expressa nas ações de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Consoante Schneider e Nardi (2014), a materialização da *accountability* em educação, no Ideb, ocorre da seguinte maneira: o Estado brasileiro estabelece os princípios e as bases da avaliação da qualidade educacional, ele mesmo formula e realiza os testes nas escolas estaduais e municipais por meio da Prova Saeb, faz a sua correção, afere e publica os resultados. Após a divulgação dos resultados, as redes de ensino e as unidades escolares são incitadas a prestarem contas, a criarem estratégias, e a promoverem ações para melhorarem as notas baixas do Ideb, sendo responsabilizadas por este desempenho inferior (Schneider; Nardi, 2014). Essa responsabilização, por sua vez, representa uma contradição na avaliação da qualidade da educação pública brasileira, pois

ainda que, em termos legais, e consoante anunciam os documentos [...], a melhoria educacional implique conjugação de esforços de todos os entes federados, o que vimos observando é que a responsabilização pelos resultados educacionais recai, de forma indelével, sobre escolas e redes públicas de ensino. Isso porque os indicadores que conformam o índice são aferidos a partir de dados dos alunos de cada escola, cabendo a esta última, enquanto "espaço de produção desses dados", responder pelos resultados alcançados (Schneider; Nardi, 2014, p. 16).

Almeida, Dalben e Freitas (2013) são mais incisivos, ao assinalarem que a forma como o Ideb é apresentado e divulgado, induz a sociedade a considerar as escolas como as únicas responsáveis pelos seus resultados, uma vez que a apresentação e a divulgação deles não explicitam os diversos aspectos, que podem interferir no desempenho do Ideb. Com isso, desresponsabiliza-se o Estado pelos resultados desse índice, direcionando a responsabilização

exclusivamente para as instituições e as redes de ensino. Diante disso, é possível depreender que cada escola vivencia determinadas experiências de responsabilização, as quais podem ser mais ou menos intensas, caracterizadas por aspectos semelhantes ou singulares, ou ainda, pode haver unidades escolares que não adotam práticas de responsabilização.

Desse modo, a próxima seção busca compreender uma realidade educacional específica, qual seja a educação municipal de Maceió, com o objetivo de analisar os principais dispositivos de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) materializados em escolas municipais maceioenses. Essa análise é feita para identificar as características desses dispositivos, as concepções expressas por alguns profissionais das escolas em relação aos dispositivos, e como esses últimos podem estar interferindo no trabalho docente exercido pelos professores da rede municipal de ensino.

5 DISPOSITIVOS DE *ACCOUNTABILITY* NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE MACEIÓ

Nesta seção são apresentados os resultados oriundos das entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadoras pedagógicas, que atuam no 5º e no 9º ano do ensino fundamental. O intuito é identificar os dispositivos de *accountability* que são materializados por esses profissionais em escolas municipais de Maceió, correspondentes à avaliação, à prestação de contas e à responsabilização pelos resultados da qualidade educacional maceioense, que são avaliados por meio do Ideb.

Nessa direção, inicialmente, são apresentadas as características do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes, de modo a contextualizar o *lócus* da pesquisa. O objetivo é evidenciar os principais dados geográficos, como informações demográficas e socioeconômicas do local pesquisado, bem como os dados educacionais da rede municipal de ensino de Maceió e das instituições de ensino investigadas, a exemplo do número de matrículas escolares, perfil dos alunos e dos profissionais, notas no Ideb, entre outros.

No momento posterior, é feita a caracterização dos dispositivos de *accountability* implementados no cotidiano das escolas municipais de Maceió para orientar a atuação docente em relação ao Ideb. Também são discutidas as concepções dos professores e das coordenadoras pedagógicas sobre os dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Além da problematização das possíveis implicações desses dispositivos para o trabalho docente desenvolvido na educação maceioense, abordando como eles podem interferir na prática dos professores.

5.1 Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada no município de Maceió, capital do estado de Alagoas, localizado na Mesorregião do Leste Alagoano, que é vinculada à região Nordeste do Brasil. De acordo com os dados demográficos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, a população maceioense foi composta por 957.916 habitantes, distribuídos em seus 509,320 km de extensão territorial. O município é composto por 50 bairros, que são divididos em 8 regiões administrativas, conhecidas como as partes alta e baixa (Maceió, 2023a). Os bairros da parte alta estão mais distantes do Centro da cidade e os bairros da parte baixa estão localizados próximos à área central.

Os dados do Atlas Brasil (2021) apontaram que Maceió é a cidade alagoana mais populosa, com 1.278.970 habitantes: 52,60% de mulheres, 47,40% de homens, 69,70% de negros e 29,10% de brancos, com uma faixa etária de 70,50% de habitantes entre 15 e 64 anos, 21,60% de menores de 15 anos e 7,80% de idosos com 65 anos ou mais. Ou seja, é uma população, predominantemente, formada por mulheres, negros, jovens, adultos e idosos.

O processo de urbanização da capital alagoana é marcado pela ausência de políticas públicas de habitação, o que resultou na ocupação de espaços com condições sanitárias, de infraestrutura e de saúde precárias, fazendo com que a população que mora nesses lugares tenha dificuldades de acesso a vários serviços públicos básicos (Campos, 2021). Em Maceió, os índices de pobreza também são preocupantes, em 2021, chegou-se a registrar mais de 380 mil pessoas vivendo em situação de pobreza e, aproximadamente, 91 mil em situação de extrema pobreza (IBGE, 2022).

Maceió é uma cidade que tem se destacado economicamente pelo turismo, devido as diversas praias que compõem o seu litoral. A extração de sal-gema por muito tempo foi uma atividade econômica significativa do município (Campos, 2021), que teve que ser interrompida, entre os anos de 2018 e 2019, em decorrência do afundamento do solo provocado pela Braskem, a mineradora responsável por cometer um dos maiores crimes ambientais da história da capital alagoana, que, recentemente, vivenciou o colapso parcial de uma de suas minas, a de número 18. Há cinco anos, esse processo resultou na desocupação dos bairros do Pinheiro, Mutange, Bebedouro e Bom Parto, em que mais de 60 mil pessoas foram obrigadas a abandonarem suas casas (BBC News Brasil, 2023).

Em relação ao aspecto educacional, é importante situar que a educação de Alagoas é organizada em 13 (treze) Gerências Regionais de Educação (GERES), com cada uma delas vinculada a um grupo de municípios responsáveis pela implementação das políticas educacionais nas diferentes regiões do estado. As funções das GERES são coordenar, orientar e supervisionar as escolas mediante o oferecimento dos suportes administrativo e pedagógico, com o objetivo de garantirem a qualidade da educação pública alagoana (Alagoas, 2022). Para tanto, elas promovem as formações continuadas dos gestores escolares e dos professores e desenvolvem ações para melhoria do desempenho escolar.

O município de Maceió integra a 13ª GERE, responsável por oferecer a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens, adultos e idosos a 21 (vinte e um) bairros da capital, quais sejam: Antares, Bebedouro, Chã de Bebedouro, Cidade Universitária, Farol, Pitanguinha, Gruta de Lourdes, Sítio São Jorge, Canaã, Benedito Bentes, Chã da

Jaqueira, Clima Bom, Fernão Velho, Inocoop, Graciliano Ramos, Osman Loureiro, Rio Novo, Santa Lúcia, Santos Dumont, Tabuleiro dos Martins e Eustáquio Gomes (Alagoas, 2022).

De acordo com os dados divulgados pelo QEdu, no ano de 2022, Maceió apresentou o seguinte panorama educacional: 90 escolas municipais ofereceram o ensino fundamental regular, nas quais os anos iniciais possuíam 29.418 estudantes matriculados e 1.100 professores, enquanto os anos finais representavam 7.468 matrículas e 349 docentes. A 13ª GERE da qual o município maceioense faz parte é a que está sinalizada por uma seta vermelha no mapa abaixo:

Figura 1 – Mapa das Gerências Regionais de Educação do Estado de Alagoas



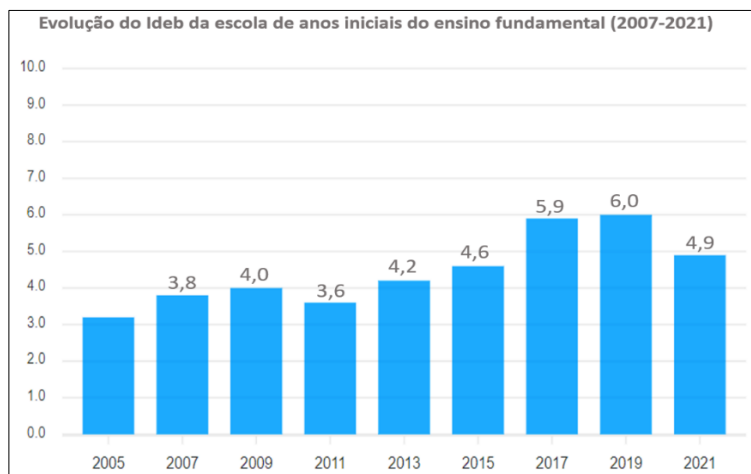
Fonte: Alagoas (2022).

A pesquisa foi realizada em duas escolas, sendo uma de anos iniciais e a outra dos anos finais do ensino fundamental, especificamente, nas séries (5º e 9º ano) que participam da Prova Saeb, avaliação encarregada de aferir o Ideb. As duas instituições municipais de ensino em que o estudo ocorreu estão localizadas nos bairros do Tabuleiro dos Martins e de Barro Duro, ambos situados na parte alta da cidade de Maceió. O critério de escolha das escolas foi o desempenho distinto no Ideb, de modo que as unidades escolares tivessem uma nota relativamente alta e baixa nesse Índice. Assim, a escola de 5º ano expressou um desempenho positivo e a escola de 9º ano obteve um desempenho negativo.

„A primeira escola, de 5º ano, funciona nos horários matutino e vespertino, ofertando dois períodos da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2023, estão matriculados nessa instituição de ensino 630 alunos, 30 deles estudam na turma de 5º ano em

que a professora foi entrevistada. O gráfico a seguir apresenta o desempenho dessa escola no Ideb, entre os anos de 2007 e 2021:

Gráfico 1 – Evolução do Ideb da escola de anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do QEdU (2022).

De acordo com o Gráfico 1, de 2007 a 2011, essa escola de 5º ano teve um desempenho oscilante no Ideb, em que iniciou com 3,8, avançou para 4,0 e caiu para 3,6. A partir de 2013, é possível conferir que as suas notas foram avançando: inicialmente, para 4,2, e em uma crescente nos anos de 2015, 2017 e 2019, períodos em que a unidade escolar conseguiu, respectivamente, chegar as médias de 4,6, 5,9 e 6,0. Contudo, após chegar a sua maior nota, até então, houve uma queda no desempenho da escola, que resultou em 4,9 no ano de 2021, momento em que o Brasil ainda estava vivenciando a pandemia da COVID-19²³, e que mesmo diante disso realizou a Prova Saeb.

No que se refere às profissionais do 5º ano que foram entrevistadas, a coordenadora dessa série tem formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Começou a

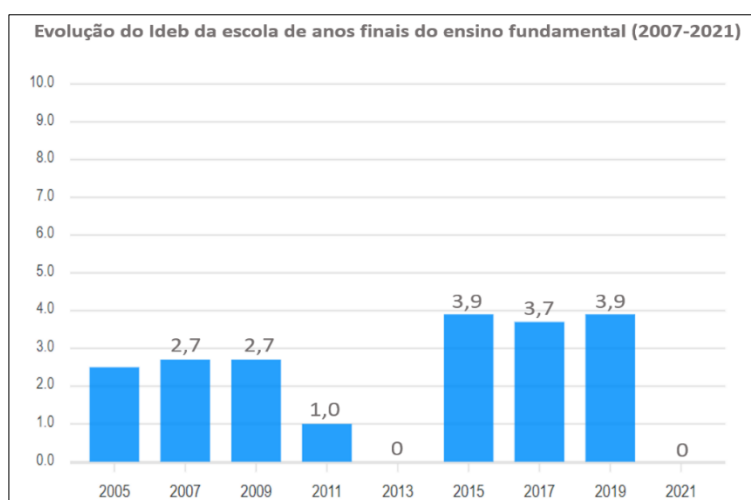
²³A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, que afetou mais de 200 países do mundo, a partir do ano de 2020, provocando a morte de 6.919.573 de pessoas, em que 705.313 desses óbitos foram registrados no Brasil, o segundo país com mais vítimas fatais, que ficou atrás apenas dos Estados Unidos (TRT Português, 2023). Por ter se disseminado em escala global, devido a sua alta capacidade de contágio, a COVID-19 foi considerada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, responsável pelo surgimento de quadros variados da doença, os quais envolveram desde sintomas gripais até casos assintomáticos e mais severos, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (Médicos Sem Fronteiras, 2020). Em virtude da inexistência de remédios e de vacina específicos contra a COVID-19, os países foram orientados a adotarem o distanciamento social, como forma de prevenir a infecção, evitando as aglomerações de pessoas que poderiam potencializar o risco da disseminação do vírus (Brasil, 2020d). Apesar disso, milhões de casos do coronavírus eclodiram mundialmente, o que resultou na superlotação de hospitais e no colapso de diversos sistemas de saúde, que ficaram sobrecarregados para atenderem aos pacientes. A vacina contra o novo coronavírus foi criada em menos de um ano e começou a ser aplicada, em dezembro de 2020, no Reino Unido, porém, o Brasil poderia ter sido o primeiro país a vacinar contra a COVID-19, em julho de 2020, se o então governo Bolsonaro não tivesse negado a gravidade da doença e ignorado as propostas de vacina feitas pelo Instituto Butantan, o que fez com que a vacinação brasileira fosse iniciada somente em 17 janeiro de 2021 (Agência Senado, 2021).

atuar na coordenação dessa série escolar, no ano de 2023, como substituta de uma colega de trabalho que estava afastada da escola por questões de saúde. No entanto, a atual coordenadora do 5º ano já havia atuado nesse cargo entre os anos de 2016 e 2019, e anteriormente também trabalhou como gestora escolar tanto na condição de Diretora como na Vice-Direção. Ela é profissional dessa escola há 28 anos, e não tem vínculo empregatício com outra instituição de ensino.

Já a professora do 5º ano da referida escola é formada em Pedagogia. Exerce a docência há 22 anos, mas ensina essa série apenas há 6 anos. Ela trabalha como professora do estado de Alagoas e do município de Maceió, mas está cedida ao município há cerca de 10 anos. A docente em questão nunca atuou no cargo de coordenadora pedagógica, nem de gestora escolar, e afirmou não ter interesse em desenvolver essas funções, pois prefere atuar em sala de aula.

Por sua vez, a segunda escola em que a pesquisa se desenvolveu foi a de 9º ano. Ela funciona nos três horários (matutino, vespertino e noturno), com a oferta da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e da educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). É uma instituição de ensino de grande porte, que, no ano de 2023, conta com 1.220 discentes matriculados, onde cerca de 35 a 40 deles estão inseridos na turma de 9º ano em que o professor foi entrevistado. No gráfico abaixo é mostrado o desempenho do Ideb dessa unidade escolar nos anos de 2007 a 2021:

Gráfico 2 – Evolução do Ideb da escola de anos finais do ensino fundamental



Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados do QEdu (2022).

O Gráfico 2 indica que essa escola de 9º ano apresenta, historicamente, um baixo desempenho no Ideb. Nos dois primeiros anos de sua avaliação, em 2007 e 2009, a média da

unidade escolar se manteve a mesma com 2,7, e na edição posterior da Prova Saeb de 2011 a sua nota desceu para 1,0. No ano de 2013, não há menção a sua nota, provavelmente, a escola não participou da avaliação ou não atingiu a quantidade de 50% de estudantes que realizaram a prova. Posteriormente, em 2015, 2017 e 2019 o desempenho da instituição de ensino oscilou, expressando, respectivamente, as médias de 3,9, 3,7 e 3,9. Por fim, no ano de 2021, o Ideb dos anos finais do ensino fundamental não foi avaliado nessa escola, pois ela não conseguiu a quantidade de alunos participantes requerida pela Prova Saeb. Devido a isso, a sua última nota nesse indicador corresponde à edição de 2019, que foi 3,9.

Em relação às participantes das entrevistas que trabalham no 9º ano, a coordenadora dessa série é formada em Pedagogia e tem especialização em Orientação Educacional e em Psicopedagogia. Ela atuou por 20 anos na educação de Alagoas, da qual está aposentada e exerce a coordenação pedagógica há 6 anos no 9º ano dessa escola municipal de Maceió. Enquanto o professor tem formação de licenciatura em Matemática e especialização no ensino de Matemática. Ele ensina na rede pública, desde o ano de 2001, como professor do estado de Alagoas em turmas de 7º e 8º ano e no ensino médio, onde também chegou a ser vice-diretor. Mas na rede municipal maceioense, ele começou a lecionar no 9º ano, em 2016.

Ao fazer um comparativo entre os profissionais entrevistados, notam-se algumas semelhanças e diferenças entre eles. Ambas as coordenadoras são pedagogas e especialistas em Psicopedagogia. Estão, relativamente, há pouco tempo exercendo a função da coordenação pedagógica, entre 6 e 7 anos de atuação na área, e possuem vínculo empregatício em apenas uma escola. Já os professores do 5º e do 9º ano têm formações distintas: a primeira é pedagoga e o segundo é matemático. A docente do 5º ano nunca atuou como gestora escolar, nem como coordenadora, já o professor de Matemática do 9º ano esteve na Vice-Direção. Ambos ensinam praticamente o mesmo tempo nessas séries, cerca de 6 e 7 anos, além de exercerem a docência também em um período aproximado de 22 anos.

A partir dos relatos desses quatro educadores feitos nas entrevistas semiestruturadas foi que os dados empíricos emergiram e proporcionaram a realização da discussão aqui proposta, que é analisar as implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho docente desenvolvido na rede municipal de ensino maceioense. Portanto, as próximas subseções evidenciam a forma com que esses profissionais materializam os dispositivos de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização no cotidiano escolar, as suas concepções acerca de tais dispositivos e as possíveis mudanças que eles provocam em sua prática.

5.2 Dispositivos de avaliação

O primeiro elemento a ser evidenciado é a definição da categoria dispositivos de avaliação, que se referem às técnicas, estratégias e táticas usadas pelas escolas para alcançarem resultados positivos nas avaliações em larga escala, as quais são responsáveis por aferirem a qualidade da educação oferecida por cada unidade escolar. Sob essa lógica, as escolas realizam determinadas ações, com o objetivo de obterem a consecução da qualidade educacional reivindicada pelas avaliações em larga escala.

Nas escolas brasileiras, a principal avaliação em larga escala que tem analisado a qualidade da educação pública é a Prova Saeb que, ao ser concluída, gera uma nota para cada instituição de ensino, a qual é considerada como sinônimo de qualidade, ou seja, quanto maior essa nota mais qualidade a escola possui, e quanto menor for a nota a sua qualidade também é vista como inferior. Na educação municipal maceioense é possível observar a materialização de alguns dispositivos de avaliação, conforme exposto na figura a seguir:

Figura 2 – Dispositivos de avaliação na rede municipal de ensino de Maceió



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas semiestruturadas (2023).

O primeiro dispositivo de avaliação identificado foi o foco no ensino dos descritores do Saeb. Esses descritores foram criados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de possibilitarem aos professores reflexões relacionadas às disciplinas avaliadas na Prova Saeb: Língua Portuguesa, em que são abordadas as práticas para o ensino da leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas, em que os resultados alcançados pelos alunos refletiriam a sua aprendizagem (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, os descritores são as habilidades avaliadas na Prova Saeb, em que os estudantes que participam dessa avaliação precisam articular alguns conteúdos curriculares e as respectivas operações mentais vinculadas aos conteúdos (Brasil, 2008). Em outras palavras, os descritores concernem às habilidades que se espera que os discentes tenham desenvolvido e são usados como referência para orientar a elaboração das questões da Prova Saeb (Brasil, 2008). Na figura abaixo, é possível observar alguns exemplos de descritores:

Figura 3 – Exemplos dos descritores do Saeb para a disciplina de Língua Portuguesa

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Fonte: Brasil (2008).

A figura 3 ilustra que os descritores do Saeb, como são popularmente chamados nas escolas, foram estabelecidos em tabelas compostas pelas descrições das habilidades de Português e de Matemática exigidas aos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, participantes da Prova Saeb. A forma com que os descritores estão estruturados evidenciam uma dimensão prescritiva, na medida em que não definem apenas as habilidades esperadas dos estudantes, mas também apresentam os aspectos que os docentes devem considerar para ensinar os conteúdos dessa avaliação e as sugestões de questões a serem trabalhadas em sala de aula.

A partir dos dados coletados nas entrevistas com os profissionais de escolas municipais de Maceió, verifica-se uma forte presença dos descritores do Saeb em diferentes situações do cotidiano escolar, que envolvem desde as práticas de ensino, até o planejamento pedagógico, os materiais dos professores, os simulados e as formações continuadas. A fala da Coord. 5 representa essa centralidade no uso dos descritores, em especial, como foco do trabalho desenvolvido nas turmas que participam da Prova Saeb:

[...] eu foco muito no que é pedido nos descritores [...] (Prof. 5, 2023).

No 5º ano, a gente direciona a programação no sentido de aplicar tarefa sempre com base na estatística dos descritores [...], quais precisam ser mais trabalhados. Tá todo o trabalho voltado por aí. A gente tava conversando essa questão de que tem que ser a partir dos descritores. O Ideb tem a tabela, né, os descritores de cada

*um, tem uma escala pra chegar lá na proficiência o mais alta possível. Então, vai intensificar o trabalho a partir dos descritores. Tá sendo feita hoje a de Língua Portuguesa com 4 (quatro) descritores. Tá sendo dominado? Não tá? Retoma os conteúdos pra poder ir colocando os descritores pouco a pouco, pra não tá colocando esse monte de uma vez só. Mas **a gente vai trabalhar sempre partindo dos descritores que têm na tabela do Saeb** (Coord. 5, 2023).*

*[...] **a gente tem um calhamaço de descritores** que você tem que trabalhar [...]*
(Prof. 9, 2023).

Alguns elementos desse trecho chamam atenção. Inicialmente, a orientação da coordenadora para as professoras do 5º ano, indicando a utilização dos descritores como base das atividades pedagógicas a serem realizadas pelas docentes, de modo a contribuírem para o domínio desses descritores pelos estudantes, recorrendo para isso a tarefas que os abordam. A importância que a coordenadora atribui ao trabalho com os descritores da Prova Saeb, em busca de alcançar o desempenho mais alto na proficiência dos alunos em Língua Portuguesa. Bem como, a defesa do trabalho pedagógico focado no ensino desses descritores. Ambos os aspectos expressam um posicionamento favorável da coordenadora a esse dispositivo de avaliação.

A centralidade nos descritores do Saeb também pode provocar consequências para o trabalho docente, a aprendizagem estudantil e o currículo escolar maceioenses. Freitas (2018) faz alguns apontamentos que podem ser associados ao foco no ensino dos descritores. O referido autor explicita que a lógica das competências e das habilidades é fazer com que a escola saiba o que precisa ser ensinado, a partir disso se define o que os professores devem ensinar, por fim, os testes aplicados nas avaliações em larga escala ficam encarregados de verificar se as habilidades e competências estabelecidas foram ensinadas ou não.

Os efeitos disso no trabalho docente podem resultar em uma prática voltada para a mera reprodução do que está definido nos descritores, nas habilidades e nos conteúdos requeridos para avaliar o Ideb das escolas. O que reduz o trabalho dos professores a ações pragmáticas, ao invés de propiciarem uma atuação crítica e reflexiva do processo de ensino, que não seja restrito aos aspectos considerados necessários para a consecução de um desempenho satisfatório no referido Índice. Nessa direção, as competências e as habilidades provocam a padronização do ensino e da aprendizagem e os testes feitos pelas avaliações externas exercem uma cobrança em relação ao que os professores devem ensinar e o que os alunos precisam aprender (Freitas, 2018).

Ao focar nas competências e nas habilidades estabelecidas pelos descritores do Saeb, a aprendizagem dos estudantes acaba sendo avaliada apenas com base no aspecto cognitivo, a

exemplo da busca pela proficiência mais alta em Língua Portuguesa – expressa na fala da coordenadora do 5º ano –, que está circunscrita à dimensão cognitiva, tendo em vista que o desempenho escolar avaliado no Ideb é analisado com base nas respostas dos discentes às questões da Prova Saeb. Tais questões desconsideram as demais dimensões (emocional, social, cultural etc.) que também interferem não só na proficiência, mas no processo de aprendizagem em geral.

Santos, Horta Neto e Junqueira (2017) alertam para a necessidade de recuperar uma perspectiva multidimensional na avaliação da qualidade da educação, em que outros elementos para além dos cognitivos sejam considerados. Dessa maneira, os autores apontam que o objetivo principal da avaliação educacional não deve remeter à criação de indicadores cognitivos a serem usados para explicar o desempenho discente nos testes cognitivos aplicados pelas avaliações em larga escala. Ao contrário, além da dimensão cognitiva, é preciso analisar outras dimensões que forneçam informações, as quais não estejam restritas à aprendizagem, mas que envolvam outros elementos que também influem na qualidade da educação (Santos; Horta Neto; Junqueira, 2017).

Isso recai novamente no trabalho docente, posto que os professores podem ser influenciados a dedicarem sua atenção, principalmente, as dificuldades cognitivas de aprendizagem dos estudantes, sejam essas relativas aos descritores do Saeb ou a outros aspectos com que eles interagem na escola para aprenderem. Em virtude disso, é importante que os docentes, a partir de um trabalho coletivo exercido por toda a escola, possam observar as diferentes dificuldades de aprendizagem expressas pelos alunos, que não se restrinjam as de caráter cognitivo. Para tanto, Freitas (2014) destaca a necessidade de se propiciar uma formação ampla e contextualizada que não venha a ser submetida a uma redução ao direito de aprender o básico exigido nos exames nacionais, como a Prova Saeb.

Além disso, é válido salientar uma das principais consequências do uso central dos descritores do Saeb para o currículo escolar e que também traz repercussões para o trabalho docente. É o que Bonamino e Souza (2012) denominam de ensino para o teste, que é um ensino prioritário dos conteúdos que são avaliados nas avaliações externas. Por conseguinte, isso pode fazer com que os professores, ao serem incentivados a contribuir com o aumento da nota das escolas no Ideb, foquem no ensino dos descritores do Saeb e nos conteúdos fixados por eles.

Uma ilustração disso é o seguinte relato: “[...] *eu foco muito no que é pedido nos descritores, como se fosse: ‘ah, não é ano de Ideb’, mas eu tô sempre trabalhando daquela forma. Até como se fosse reforçando, quando for o ano de Ideb eu tô no ritmo do trabalho*”

(Prof. 5, 2023). Desse modo, nas escolas municipais de Maceió pode emergir uma tendência de os docentes adotarem a homogeneização e/ou padronização curricular, porque o foco no ensino dos descritores, possivelmente, está presente em todos os anos letivos, independentemente de ser ou não período de avaliação do Ideb das unidades escolares.

A homogeneização curricular pode ser expressa na criação de um currículo único. Conforme Amaro (2016), trata-se do estabelecimento de conhecimentos uniformes para todas as escolas. Em face disso, é possível depreender que as avaliações em larga escala impulsionam esse processo, pois como requerem a avaliação de determinados conteúdos, esses precisam ser ensinados em todas as unidades escolares para que cada uma delas possam, em tese, alcançar um bom desempenho. Ao fazê-lo, nega-se a pluralidade curricular, no sentido de os professores ensinarem e os alunos aprenderem conteúdos diferentes, que estejam relacionados ao seu contexto escolar e social e que representem a diversidade de sujeitos e de situações vivenciadas nas escolas. Isto é, a homogeneização curricular dificulta aos docentes o ensino de conteúdos que contemplem as especificidades de cada realidade escolar.

Já a padronização curricular, que pode surgir a partir do foco no ensino dos descritores do Saeb, complementa a homogeneização curricular, na medida em que padroniza a formação escolar, orientando-a de acordo com os descritores fixados pelas avaliações em larga escala (Freitas, 2014). Nessa direção, percebe-se que isso pode resultar em uma formação reducionista, em que a finalidade não é promover uma formação integral que colabore com o desenvolvimento das dimensões cognitiva, física, emocional, social e cultural dos alunos. Pelo contrário, busca-se formar sujeitos capazes de desenvolver as habilidades definidas nos descritores, sem que isso contribua para uma aprendizagem significativa.

Outro elemento relacionado ao foco no ensino dos descritores do Saeb é a ênfase no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, que são as disciplinas a partir das quais os descritores são elaborados, definindo as habilidades a serem ensinadas aos alunos. Logo, esse é mais um dispositivo de avaliação usado em escolas municipais de Maceió, como pode ser conferido no próximo trecho de uma das entrevistas:

[...] Quando é ano de Ideb, é claro, que você muda muito o seu planejamento, você foca mais em outras disciplinas, no caso, as que são mais cobradas, em detrimento de algumas outras. Mas não vamos deixar as outras matérias de lado não. Vamos trabalhar sim pro Ideb, mas focando também no que tem que ser dado. [...] Há um planejamento específico, tem que ter, né, porque senão a gente se perde. E, às vezes, a gente fica até naquela questão: ‘eita, e os outros conteúdos como fica?’ Mas a gente trabalha focando mais mesmo no Ideb, focando mais em Português e Matemática, mas não esquecendo das outras disciplinas. Mas há sim um planejamento pra isso (Prof. 5, 2023).

Percebe-se no excerto acima, que a professora do 5º ano expõe duas concepções contraditórias. A princípio, ela indica que nos períodos em que o Ideb da escola é avaliado há um foco no ensino de Português e de Matemática, mas que as demais disciplinas continuam a ser ensinadas, expressando, inclusive, uma preocupação em relação a isso. Porém, posteriormente, a docente afirma que trabalha com mais ênfase nessas duas disciplinas, explicando que considera necessário haver um planejamento nesse sentido para não ficar perdida em relação aos conteúdos a serem ensinados, confirmando que existe na escola esse tipo de planejamento.

Diante disso, é possível notar que a avaliação em larga escala que afere o Ideb das unidades escolares tem orientado e determinado os objetivos das disciplinas – em especial, as de Português e de Matemática, que são cobradas nesses instrumentos avaliativos – e o tempo de ensino dedicado a cada disciplina (Freitas, 2014). O redirecionamento dos objetivos das disciplinas afeta o trabalho docente, no sentido de que ele precisa ser ajustado para atender ao que é estabelecido nesses objetivos, de maneira a ensinar os conteúdos considerados mais relevantes pelas avaliações externas.

As alterações no tempo de ensino das disciplinas, que não se limitam apenas àquelas exigidas pelas referidas avaliações, é outro fator que interfere no trabalho dos professores de forma inversamente proporcional. Ou seja, amplia o tempo para o ensino de Português e de Matemática, no intento de ensinar aos alunos uma quantidade maior de conteúdos de ambas para contribuir com a elevação do Ideb escolar. E reduz o tempo de ensino das demais disciplinas, pois o foco da avaliação está naquele par disciplinar, o que compromete negativamente a aprendizagem estudantil, fazendo com que os discentes tenham um acesso a conteúdos mínimos das outras disciplinas.

Portanto, as mudanças fomentadas pelas avaliações em larga na escala na definição dos objetivos e do tempo de ensino das disciplinas reverberam diretamente na autonomia do trabalho docente, visto que os professores perdem espaço nos processos de escolha dos conteúdos das disciplinas e na definição do tempo que consideram mais adequado para dedicar ao ensino de cada assunto. Assim, a depender do posicionamento dos professores sobre as avaliações externas eles podem entender que determinadas dificuldades de aprendizagem não precisam ser trabalhadas, porque elas não estão relacionadas ao que é preconizado nas avaliações.

Além do que, pode-se incidir, ainda, nas orientações pedagógicas feitas pelos professores aos alunos, nos momentos em que esses últimos demonstram as suas dificuldades de aprendizagem, uma vez que os docentes podem não ter tempo suficiente para responder a

essas demandas dos alunos. Em decorrência disso, o ritmo de trabalho do professor também pode sofrer alterações, como exposto neste trecho da entrevista:

Eu acho que essas avaliações externas são cruéis tanto pro professor como pro próprio aluno, porque é um ano que você foca muito em duas disciplinas. Fica cansativo, mesmo que você seja abordando outras disciplinas, fica cansativo. [...] A gente percebe o aluno exausto” (Prof. 5, 2023).

Esse estreitamento curricular, caracterizado pelo foco no ensino de algumas disciplinas, nesse caso, as de Língua Portuguesa e de Matemática, faz com que certos conteúdos sejam ensinados em detrimento de outros. Em razão disso, conteúdos importantes que poderiam contribuir para uma formação mais ampla dos alunos são retirados dos processos de ensino e de aprendizagem. Na visão de Bonamino e Souza (2012), o estreitamento curricular suscitado pelas avaliações em larga escala pode promover nas escolas um alinhamento entre o currículo ensinado e o currículo avaliado.

Isso implica em dizer que ao alinhar os currículos ensinado e avaliado há uma possibilidade de o currículo escolar ser redirecionado, com vistas a priorizar o ensino das disciplinas e dos seus conteúdos correspondentes que são mensurados nessas avaliações. O que pode fazer com que o currículo das escolas se torne descontextualizado de sua realidade e das necessidades de aprendizagem dos alunos, assumindo um caráter generalista, que desconsidera as particularidades de cada instituição de ensino.

Sendo assim, o planejamento pedagógico responsável por definir o que vai ser ensinado nas escolas pode sofrer alterações, ao ser direcionado para contribuir com o alcance de um desempenho positivo nas avaliações em larga escala. Em virtude disso, o planejamento específico para o Ideb atua como um dispositivo de avaliação. Portanto, na tentativa de contemplar os aspectos preconizados por essas avaliações, o planejamento pedagógico organizado pelos professores assume características diferenciadas, em que o seu foco passa a ser o de selecionar estratégias pedagógicas específicas para esse fim. A participação ativa dos docentes da rede municipal de ensino maceioense é um exemplo desse processo, como pode ser visto no seguinte trecho de entrevista:

[...] Excepcional, muito boa, muito boa, porque todas elas têm que passar por mim (referindo-se às estratégias pedagógicas propostas pelos professores em relação ao Ideb). Se eu não concordar com nenhuma delas, não se faz. Agora, não tem como você não concordar, eles são peritos [...]. Eles se viram no 30, às vezes, se viram muito mais do que eu, porque eu tenho que ter as ideias, ou eles têm que ter, e eu que aprová-las. Então, eles são perfeitos, os meus dois professores (em alusão aos professores de Português e de Matemática). Ciências é menos, porque como ela tem menos aula, fica menos, e como Ciências entrou agora, aí pra ela tá ficando

novidade. Mas já tá entrando no embalo deles. Até lá, a gente vai ter que resolver como é que faz (Coord. 9, 2023).

Ao sinalizar a excepcionalidade dos docentes em definirem as estratégias pedagógicas direcionadas ao Ideb, dando-lhes o atributo de peritos no assunto, a fala da coordenadora suscita uma reflexão sobre a *expertise* docente. Na ótica neoliberal, essa expertise é entendida como uma competência essencial a ser desenvolvida pelos profissionais da educação, isto é, defende a ideia de que esses sujeitos precisam se tornar especialistas, pois a partir disso conseguem mobilizar diferentes recursos para propor soluções eficientes aos problemas e as demais situações que acontecem na escola (Miguel; Tomazetti, 2013).

Sendo assim, ao qualificar os professores do 5º e do 9º ano do ensino fundamental como peritos na criação de atividades pedagógicas voltadas ao Ideb, percebe-se que pode existir na rede municipal de Maceió a disseminação das chamadas práticas exitosas. Elas concernem às ações realizadas pelos profissionais que atuam nas escolas, a exemplo dos professores citados, as quais propiciam bons resultados e que, em virtude disso, continuam a ser exercidas na unidade escolar como estratégia para dar continuidade a obtenção desses resultados.

Desse modo, as práticas exitosas vinculadas ao Ideb podem ser adotadas pelos docentes como um instrumento para auxiliar a melhoria do desempenho escolar avaliado por esse Índice. O risco de lançar mão desse tipo de ação é que pode se propagar a ideia equivocada de que ao aderirem às práticas exitosas, reproduzindo-as em seu cotidiano de ensino, os professores conseguirão contribuir com o alcance de resultados positivos na avaliação do Ideb. Isso pode fazer, ainda, com que os professores tenham uma preocupação maior em focar nas práticas exitosas, sem refletir com a devida atenção se elas favorecem uma aprendizagem significativa aos discentes. A partir da fala da coordenadora do 9º ano de uma escola da rede municipal maceioense, identifica-se o exemplo de uma possível prática exitosa adotada na instituição de ensino, como estratégia para elevar a sua nota no Ideb:

[...] a professora de Português, esse ano ela é professora do 9º. Essa turma já foi turma dela o ano passado. Esse ano, essa turma dele (trata-se aqui do professor de Matemática) é turma dele do ano passado. Então, eu faço uma casadinha: aí ano que vem eles descem pro 8º, ensina eles como é que eles querem. Quando chega a Prova Brasil, eles são professores deles de novo, porque os alunos já conhecem o método deles. É diferente de você pegar alguém e dizer: 'vish, que metodologia diferente, eu nunca vi' [...] (Coord. 9, 2023).

Esse fragmento da entrevista é um provável indicativo de que a coordenadora pode ter assimilado que os alunos do 9º ano alcançaram um bom desempenho na avaliação do Ideb,

devido à metodologia de ensino adotada pelos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, considerando-a uma prática exitosa. Na possibilidade de que isso tenha ocorrido, de fato, presume-se que ela optou por deixar os docentes dessas disciplinas encarregados de ensinarem as turmas do 8º e do 9º ano, com o intuito de adaptar os alunos às atividades voltadas ao Ideb, de modo que eles não tivessem um estranhamento da metodologia de ensino específica para prepará-los para a participação na Prova Saeb.

A adesão a essa estratégia pode interferir no trabalho docente, pois os professores de Português e de Matemática parecem ser orientados a ministrarem suas aulas, nas turmas do 5º e do 9º ano e nas séries antecessoras de cada uma dessas (4º e 8º ano), com base em uma metodologia de ensino adequada à preparação dos discentes que serão avaliados na prova em questão. Não ficou explicitamente compreensível se essa prática é uma exigência estabelecida para os professores dessas disciplinas que atuam em tais anos escolares, ou se eles têm a alternativa de optarem por metodologias diferentes da que é comumente empregada nas turmas citadas.

De todo modo, supõe-se que isso repercute na forma com que os docentes conduzem o seu trabalho. Dias (2014) elucida que essas metodologias de ensino, com a finalidade de ensinar aos alunos para que eles possam ter um bom desempenho nas avaliações externas, modificam o sentido do trabalho dos professores. Apreende-se, assim, que ao atuarem como mediadores na relação entre os estudantes e o conhecimento socialmente produzido, os docentes realizam um trabalho que articula o que é ensinado ao contexto vivenciado pelos discentes na escola e na sociedade. A partir disso, os professores auxiliam os alunos no processo de apropriação do conhecimento, para que eles possam ampliar o seu repertório de experiências, de modo a pensarem, compreenderem e atuarem no mundo ao seu redor.

Esse sentido do trabalho docente pode, então, ser alterado em virtude da influência exercida pelas avaliações em larga escala na seguinte perspectiva. A mediação promovida pelos professores passa a ser restringida, fazendo com que eles priorizem o ensino dos conteúdos e das habilidades requeridas por essas avaliações, sem proporcionar uma relação dos estudantes com aspectos importantes do conhecimento socialmente produzido. Consequentemente, os professores podem acabar não colaborando com a ampliação do repertório de experiências dos discentes, o que circunscreve as suas formas de pensamento, de compreensão e de atuação nos diferentes espaços em que eles interagem em seu cotidiano.

Entre as metodologias de ensino adotadas para preparar os alunos participantes da Prova Saeb estão os simulados e os aulões. Os simulados são a principal metodologia utilizada nas escolas municipais de Maceió, como estratégia para elevar a nota do Ideb das

instituições de ensino. Desse modo, eles também atuam como um dispositivo de *accountability* educacional vinculado à avaliação. A seguir, descreve-se a dinâmica com que os simulados são aplicados pelos professores nas escolas:

A gente faz muito simulado. A gente, o professor e eu: professor de Português, Matemática e Ciências, são eles que são responsáveis pela Prova Saeb. [...] A gente faz demais simuladão, demais simuladão, é a base. É isso que você tem que fazer pra poder a gente conseguir alguma coisa [...] (Coord. 9, 2023).

A gente trabalha os simulados, sempre, assim, no início a gente trabalha, vê a questão dos conhecimentos deles em relação a alguns descritores, a gente percebe que é bem deficiente. A gente começa a trabalhar esses descritores, e a partir daí a gente vai criando os simulados, a partir desses descritores da deficiência deles, né, vendo aqueles que tão mais fraco, aqueles que tão mais reforçado, consolidados, e monta os simulados, monta os aulões pra trabalhar Português e Matemática. [...] Eu acredito que reforça muito, eles aprendem bastante na questão dos aulões e na questão dos simulados, porque a gente trabalha os simulados e vai trabalhando as questões mais erradas (Prof. 5, 2023).

No primeiro trecho em destaque, observa-se que o simulado é considerado pela coordenadora do 9º ano como a metodologia necessária para conseguir um bom desempenho no Ideb. A ênfase que a profissional atribuiu aos simulados exprime uma concepção favorável ao seu uso no cotidiano escolar, em especial, para que a unidade escolar possa alcançar resultados positivos nesse Índice. O que permite inferir que é uma prática habitual da escola, organizada e executada pelos professores das disciplinas avaliadas na Prova Saeb (Português, Matemática e Ciências), ainda que a professora de Ciências tenha começado a participar dos simulados há pouco tempo devido à incorporação recente dessa disciplina na Prova Saeb.

Enquanto a fala da professora do 5º ano elucida a dinâmica com que os simulados preparatórios para o Ideb são realizados nas escolas municipais maceioenses. Eles são organizados de acordo com os descritores do Saeb, em que são verificados aqueles que os alunos possuem mais dificuldade em aprender e os que eles já têm um certo domínio. Ao fazerem essa análise inicial, os docentes selecionam os descritores a serem abordados não somente nos simulados, como também nos aulões. E após a aplicação e a correção dos simulados são observados os principais erros dos discentes ao responderem as questões, para a partir disso os professores retomarem o ensino dos descritores que ainda precisam ser consolidados na aprendizagem dos estudantes.

Em vista disso, os simulados podem influir no trabalho docente de diferentes maneiras. Uma delas é a adesão a tarefas repetitivas, em que os professores refazem periodicamente essa dinâmica dos simulados, com a finalidade de reforçar o ensino dos conteúdos dos descritores que foram mais frágeis na compreensão dos alunos, buscando fazer

com que eles consigam dominar esses assuntos (Maués, 2016). A lógica presente nos simulados pode, então, fazer com que os professores orientem as suas práticas a partir de performances que auxiliem a escola a conseguir resultados positivos nas avaliações externas. Baseados nessa performatividade, os docentes são influenciados a se empenharem cada vez mais para tentarem corresponder às demandas requeridas externamente, como o cumprimento de metas (Ball, 2005), a exemplo daquelas que são pactuadas pelas escolas para alcançarem melhores notas no Ideb.

O que pode circunscrever a capacidade reflexiva e propositiva do professor, tendo em vista que o simulado é uma atividade mecanicista, que expressa uma dinâmica preestabelecida, a qual não permite muitas possibilidades diferenciadas de ensinar aos alunos. Logo, os simulados requerem que os docentes ensinem repetidamente os conteúdos que os estudantes demonstraram ter mais dificuldade em aprender, de modo que nos próximos simulados e na própria avaliação em larga escala eles possam rever se os conteúdos foram, de fato, aprendidos ou não.

Em razão disso, concebe-se que os simulados têm uma proximidade com a concepção de educação tradicional e com o tecnicismo. Saviani (2005) denomina a primeira de pedagogia tradicional, caracterizada por restringir o ato de ensinar à ideia de que o professor apenas transfere o conhecimento para cada discente, levando-o a desenvolver uma memorização mecânica, sem estabelecer relações entre os diferentes conteúdos e entre esses e a realidade. É o que acontece com os simulados, que abordam um conjunto de assuntos a ser memorizado pelos alunos, de modo que eles possam responderem corretamente as questões da Prova Saeb e, conseqüentemente, obterem um desempenho positivo nessa avaliação, que reflete na nota da escola no Ideb.

Por sua vez, o tecnicismo, que Saviani (1999) chama de pedagogia tecnicista, refere-se à mecanização do processo educativo, que cria propostas pedagógicas voltadas para padronizar o ensino, em que cabe aos professores e aos alunos a função de executar os objetivos definidos de forma eficiente, por meio da realização de determinadas ações atribuídas para cada um desses sujeitos. No caso dos simulados preparatórios para o Ideb, é possível observar que, os docentes ficam encarregados de ensinarem os descritores do Saeb e os conteúdos de Português e de Matemática, enquanto os estudantes devem aprender a utilizá-los de forma correta para responderem as questões cobradas na Prova Saeb. Há, então, uma mecanização do ato pedagógico, em que se requer a repetição de determinadas práticas para alcançar bons resultados (Saviani, 1999).

Essa tentativa de fazer com que os discentes aprendam os conteúdos exigidos pelas avaliações externas por meio dos simulados têm feito, inclusive, com que os professores os adotem como instrumento de avaliação da aprendizagem, substituindo outras formas de avaliação pelos simulados. Em escolas municipais de Maceió, verifica-se que isso ocorre de duas formas, seja aderindo a questões semelhantes às que são cobradas na Prova Saeb, as questões de múltipla escolha, ou empregando os simulados como prova que avalia a aprendizagem estudantil. Os fragmentos subsequentes ilustram esses aspectos:

*É isso que a gente vai fazer: **tem que trabalhar as atividades dentro da sistemática do Ideb, que são as questões de múltipla escolha**, né, têm as questões tudo contextualizadas [...]* (Coord. 5, 2023).

*[...] **As questões são questões fechadas**. [...] Por exemplo, nossa semana de prova começa dia 07 de agosto, aí a gente aproveita pra cada professor fazer o seu simulado. [...] **Quando a gente faz as provas bimestrais, aí a gente usa os simulados pra isso. Eu gosto muito de fazer** [...]* (Prof. 9, 2023).

A utilização dos simulados como instrumento avaliativo da aprendizagem também ocasiona implicações para o trabalho docente. Fernandes (2019) aponta três consequências disso para a aprendizagem dos alunos, as quais estão diretamente associadas ao trabalho desenvolvido pelos professores. Na ótica desse autor, um efeito dos simulados é a centralidade na realização de atividades que demandam o mínimo de elaboração cognitiva dos alunos. Em face disso, pode haver uma simplificação nas atividades propostas pelos docentes, que ao invés de pensarem em atividades que incentivem os estudantes a refletirem de modo mais amplo sobre as possíveis respostas, promovendo diálogos entre eles, acabam por restringir essas possibilidades. Um exemplo disso são as questões de múltipla escolha, características dos simulados, que são introduzidas em outras atividades pedagógicas no cotidiano escolar.

Fernandes (2019) explicita, ainda, que um segundo efeito dos simulados é a elaboração de atividades que requerem um tempo menor para a sua execução, as quais não dão a devida importância para que os discentes possam mobilizar, integrar e usar conhecimentos diversos para respondê-las, pois são focadas na repetição de determinados conteúdos e das habilidades vinculadas a eles. Novamente, o trabalho docente é afetado, uma vez que para prepararem os alunos para a avaliação externa, os professores se deparam com essa tarefa de terem que elaborar atividades que possam ser concluídas em um tempo específico, pois esse tipo de avaliação possui uma certa duração.

Além do que, os docentes podem considerar que um bom desempenho dos estudantes nos simulados com o acerto de várias de suas questões é sinônimo de que eles estão, realmente, aprendendo. Em razão disso, a avaliação da aprendizagem pode passar a ser feita pelos professores com base em uma concepção superficial, que não contempla a complexidade que uma avaliação como essa requer, de modo a analisar os diferentes elementos expressos pelos alunos que também são indicativos de que eles estão aprendendo. Avaliação não reduzida a um instrumento, como as provas, mas no sentido do ato de avaliar, observando-se as ações que são mais adequadas para promover a aprendizagem e adotar melhorias que contribuam com o desenvolvimento do alunado.

Em virtude disso, Sousa (1998) destaca que é necessário alterar o sentido da avaliação, na perspectiva de que ela não seja feita com base em competências a serem ensinadas pelos professores e aprendidas pelos alunos, como acontece com os simulados. Assim, essa autora elucida que a principal finalidade do processo avaliativo é fornecer informações do processo pedagógico, com vistas a permitir que os atores escolares possam tomar decisões relativas às mudanças a serem adotadas para garantir a aprendizagem discente, sem circunscrevê-la ao que é exigido pelas avaliações externas, como a Prova Saeb.

Portanto, ao aderir aos simulados como um instrumento que avalia a aprendizagem e que substitui outras formas de avaliação – conforme apontado no trecho da entrevista – pode fazer com que os professores não deem a devida atenção a sua própria prática. Ou seja, ao recorrerem aos simulados os docentes podem se deter a avaliarem somente o desempenho discente, sem pensarem em outras alternativas de atividades avaliativas e em uma prática que ultrapassem a dinâmica preestabelecida pelos simulados. Possivelmente, isso interfere, ainda, na dimensão criativa do trabalho docente, que ao ser circunscrito aos simulados como ferramenta avaliativa, podem tornar o ensino algo monótono e tecnicista, que não despertam nos estudantes o prazer e a disposição para estudarem e aprenderem.

Além dos simulados, os aulões também costumam ser utilizados em escolas municipais de Maceió como atividade preparatória para a Prova Saeb, logo, eles se configuram como dispositivos de avaliação. Apesar de os profissionais entrevistados não terem detalhado como é a dinâmica dos aulões, eles mencionaram informalmente que é o momento em que são abordados conteúdos da avaliação externa, mas com o foco de mobilizar os estudantes a participarem dela, seja porque essa avaliação exige a participação de uma quantidade determinada de alunos para que o Ideb da escola possa ser avaliado, e também devido a uma parcela significativa dos estudantes se recusar a participar da referida avaliação. Os fragmentos abaixo evidenciam esse uso dos aulões nas unidades escolares:

[...] a gente vai envolver mais a questão dos aulões, [...] a gente vai intensificar esse trabalho [...] (Coord. 5, 2023).

*[...] A gente aqui na escola faz aulões, né, eu já fiz dois aulões, professor de Língua Portuguesa também já fez dois aulões. A gente vem fazendo nessa direção. **Acho que esse ano a gente tá tendo uma sequência maior de atividades com os aulões que a gente tá fazendo**, esse já é o segundo, quando a gente aplicou a gente não chegou a fazer uma quantidade de aulões que a gente queria. Então, a gente já tá no meio do ano, nós fizemos dois. Quer dizer, há a expectativa da gente fazer mais o quê, mais uns dois ou três daqui pra frente, né [...]* (Prof. 9, 2023).

*[...] eu faço assim o planejamento, eles têm o HTPI²⁴. **HTPI é o planejamento o professor versus eu.** É um planejamento geral, porque querendo ou não, todo 9º tem que fazer o Ideb. **Então, ele bota o conteúdo normal e todas as aplicações, todas as atividades voltadas para o Ideb, para os simulados, para os jogos, para isso, para aquilo outro.** Então, a gente faz direto, a gente conversa, senta e delega: 'como a gente vai fazer? Dá pra fazer assim? [...]' **Então, a gente vai: 'bora trazer eles no sábado só pra simplesmente fazer um aulão disso, aquilo, aquilo outro? Bora'.** Então, a gente vai, e bota, e bota. É um saco, porque tem que tá aqui no sábado, mas fazer o quê, né?! (Coord. 9, 2023).*

Os relatos acima evidenciam que as instituições de ensino, especialmente, na figura dos professores de Português e de Matemática e das coordenadoras pedagógicas são responsáveis pela organização e pela realização dos aulões, em que ambos se mostraram favoráveis a essa atividade. De acordo com Bonamino e Sousa (2012), as escolas antecipam o ensino dos conteúdos que são cobrados na avaliação externa, abordando-os nas aulas antes dela ser aplicada, como forma de tentar garantir que as unidades escolares consigam obter um bom desempenho, logo, uma boa nota em tal avaliação.

Em razão disso, o aulão pode ser considerado como uma estratégia usada pelas escolas para aproximarem os discentes da dinâmica com que tais avaliações ocorrem, ou seja, como forma de habituar os discentes ao tipo de questões exigidas e aos demais elementos que eles precisam prestar atenção para respondê-las, como a escolha de uma única alternativa, a marcação do gabarito e a observação do tempo necessário para realizar a avaliação. Ao considerar esses aspectos, percebe-se que os professores são levados a assumirem uma

²⁴Conforme a Portaria Nº. 0109/2022, publicada pela Semed-Maceió, a jornada de trabalho dos professores da rede municipal de ensino é composta pela hora-aula, que corresponde ao momento dedicado às aulas, e pela hora-atividade, que concerne às atividades de formação continuada, as quais estão divididas em três momentos: Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL). As HTPI são as horas que os docentes, a coordenação e a gestão escolar devem destinar para realizarem algumas ações na escola, entre elas, o planejamento, a reelaboração do planejamento e a avaliação das atividades e das adaptações curriculares a serem feitas no ensino, a preparação das aulas e a organização do material didático-pedagógico. Já as HTPC são as horas voltadas para os professores participarem de formações continuadas promovidas pela Semed, das reuniões coletivas mediadas pela Coordenação Pedagógica, da discussão de dados ou de casos relacionados aos resultados e indicadores da escola, para proporem alternativas de adequação das metas definidas no Plano de Ação da Escola, entre outras. E as HTPL são as horas específicas que os docentes têm para exercerem atividades em espaços escolhidos por eles, como as leituras e pesquisas de metodologias que subsidiem o planejamento das aulas, o planejamento das avaliações da aprendizagem, a elaboração de relatórios sobre o desenvolvimento da aprendizagem estudantil etc.

postura técnica, em que preparam os alunos para participarem da avaliação externa, explicam a forma com que eles precisam agir nesse momento, além de os mobilizarem a participar para que o Ideb da escola seja avaliado. O que é uma tarefa complexa, devido aos alunos não estarem acostumados com esse tipo de avaliação, sentindo-se pressionados diante delas, como expresso nas próximas falas:

*[...] Eu acho que não mede o quanto o aluno sabe, porque, muitas vezes, **o aluno é até desenrolado, ele se sai muito bem em outras situações, de outra forma, do que naquela folhinha onde tem várias questões, na qual ele se sente tenso** [...] (Prof. 5, 2023).*

*[...] **Você tem que fazer qualquer coisa que leve o aluno, a quem sabe, brincar e entender, porque chega de tanto, porque senão eles ficam muito preso** [...], porque aluno no 9º ano se torna muito sufocante [...] **quando é Prova Brasil, Prova Ideb, eles são massacrados. Os alunos do 5º e os alunos do 9º são massacrados. Então, ou você faz alguma coisa, ou eles endoidam** [...]. Eu canso, cê imagine eles [...] (Coord. 9, 2023).*

Verifica-se, assim, que a relação entre os professores e os alunos nos aulões adquire um sentido distinto, baseado no que Ball (2005) define como performatividade, isto é, em ações consideradas como desejáveis, as quais os sujeitos devem desempenhar para alcançarem um resultado produtivo. É uma performance a ser adotada por ambos, com vistas a contribuírem para o sucesso da organização, nesse caso, da instituição de ensino. Pode-se dizer, então, que os aulões fomentam a performatividade a ser desenvolvida pelos alunos nas avaliações em larga escala, enquanto as formações continuadas o fazem em relação aos docentes.

Em face disso, a formação continuada dos professores das escolas municipais de Maceió também atua como um dispositivo de avaliação, pois tem buscado fornecer orientações aos docentes para que incorporem em seu trabalho atividades específicas voltadas ao Ideb, as quais venham a dar contributos para que as escolas avancem nas notas desse Índice. Um fato curioso que pôde ser constatado nas entrevistas é que essas formações existem na rede municipal de ensino, contudo, no ano de 2023, elas não ocorreram com a mesma frequência dos anos anteriores. Curioso, porque, geralmente, no ano em que se avalia o Ideb das escolas há uma tendência de as formações serem realizadas com uma certa constância. O que não diminui a sua atuação como um dispositivo de avaliação, porque os profissionais das escolas destacam alguns elementos que exemplificam a influência das formações continuadas em seu trabalho:

*Nos Idebs anteriores, que são de dois em dois anos que ele acontece, a professora disse que tava uma formação mais direcionada [...]. Quando eu tive contato com eles, aí **ela disse que tava sentindo falta desse direcionamento das formações. Só que essa semana já vieram falando em outro tom, que tavam já chegando lá. Quer dizer, devia ter acontecido mais cedo, né. Tá muito tarde já*** (Coord. 5, 2023).

*[...] **Essas atividades, esses livros são trabalhados nas formações, até pra que a gente facilite o nosso trabalho, facilite não, ajude a gente a trabalhar em sala. Dinâmicas lá também, mostrando cada descritor, a questão da Matemática, jogos, e a gente traz pra sala. [...] Mas, são muito boas as formações quando pensada no Ideb, né, voltada pro Ideb*** (Prof. 5, 2023).

*[...] Contribuem, primeiro, porque a gente tem um calhamaço de descritores que você tem que trabalhar. Então, **a orientação dada, assim, como você trabalhar com esses descritores, né, então, há esse tipo de orientação [...]. Infelizmente, a gente não tá tendo essa formação específica, vamo dizer, esse ano, mas as formações que a gente teve foram nessa direção*** (Prof. 9, 2023).

Nos dois trechos iniciais é possível ver que a docente do 5º ano, segundo o relato da coordenadora, chega a sentir falta das orientações que são feitas nos momentos formativos. Ademais, a própria professora menciona, em seguida, que considera essas formações como positivas, pois a auxilia em sua prática mediante a sugestão de atividades, de livros e de dinâmicas para ensinar os descritores do Saeb. Por fim, o professor de Matemática do 9º ano enfatiza a quantidade considerável de descritores que precisa trabalhar em suas aulas, complementando que as formações o ajudam nesse sentido, mas que, em 2023, elas não aconteceram.

Perante o que foi dito pelos profissionais da rede municipal maceioense, percebe-se que ambos concordam com a realização das formações específicas sobre o Ideb. A problemática desse tipo de formação é que elas parecem ser baseadas em competências a serem desenvolvidas pelos professores, especificamente, aquelas necessárias para ensinar aos alunos participantes da avaliação externa, que afere o referido Índice. Além de apresentarem dinâmicas, materiais e atividades que já vêm prontos, logo, não foram pensados, nem elaborados pelos professores, cabendo a eles apenas reproduzi-los nas aulas, na tentativa de fazer com que os alunos aprendam o que é requerido nessa avaliação.

Ball (2005) faz uma reflexão que pode ser relacionada ao que acontece nessas formações centradas no Ideb, ao apontar que a partir das reformas gerenciais efetivadas na educação, surgiu uma tendência de os docentes serem preparados e treinados para exercerem um trabalho baseado na ideia da competência, o que provocar mudanças em sua identidade profissional. Entre elas, o referido autor indica a transformação dos profissionais em meros técnicos que não precisam fazer análises críticas e reflexivas das ações que realizam, em que o ensino é convertido em um conjunto de competências que os professores precisam adquirir.

As formações continuadas destinadas ao Ideb podem, então, estar ocasionando no trabalho docente um processo semelhante ao que foi discutido por Ball, pois elas parecem expressar uma dimensão tecnicista baseada na lógica da competência. Por exemplo, ao orientarem as dinâmicas que o professor pode usar em sala de aula, ao entregar materiais preparados previamente e ao propor atividades que podem ser replicadas em sala de aula, tudo isso com o objetivo de preparar os alunos para participarem da Prova Saeb. O que, implicitamente, pode induzir a ideia de que os recursos foram oferecidos aos docentes nas formações continuadas, e basta a eles apenas saberem utilizá-los de forma competente e correta para que as escolas possam obter um bom desempenho na avaliação do Ideb.

Em vista disso, destaca-se a importância da realização de formações continuadas que abordem o tema da avaliação educacional, entretanto, não a partir dessa ótica prescritiva com que elas são feitas atualmente. Mas pautadas em uma perspectiva ampla, em que os professores e os demais profissionais das unidades escolares possam ter acesso a um conhecimento que os suscite a refletirem acerca das avaliações em larga escala (Afonso, 2007). Portanto, que as formações possam promover discussões coletivas dos variados elementos que precisam ser considerados na avaliação educacional, em que todos participem ativamente desse processo, dialogando, debatendo as questões divergentes, pensando em atividades adequadas a cada realidade escolar, entre outros aspectos.

Como existe uma parcela considerável de educadores que não tiveram, em sua formação inicial, essa proximidade com a temática da avaliação educacional, torna-se necessário que as formações continuadas venham a debatê-la sob uma ótica ampliada, crítica e reflexiva. Sobretudo, devido aos profissionais das escolas, muitas vezes, terem o primeiro contato com a avaliação educacional a partir da sua inserção no campo de trabalho. Logo, eles podem ser induzidos a compreenderem que o objetivo principal da sua prática é contribuir para uma boa avaliação educacional das escolas em que atuam, restringindo, assim, o ensino à preparação dos alunos para as avaliações em larga escala que, no contexto atual, são a forma predominante com que a educação pública tem a sua qualidade avaliada.

Por fim, é evidenciado um último dispositivo de avaliação presente na educação municipal maceioense, mas que os profissionais entrevistados se demonstraram contrários em adotá-lo, qual seja a recomendação da Semed para a aprovação automática como estratégia de elevação da nota do Ideb. Os excertos abaixo trazem elementos que representam essa oposição à orientação feita pela referida instituição municipal maceioense:

[...] Então, tem escola que faz o quê? Aprova todo mundo, porque sabe que se aprova todo mundo a tendência é esse Ideb subir. [...] nas formações, antigamente, se cobrava muito isso, esse cuidado de evitar essa reprovação em massa, né, mas hoje isso já diminuiu. Então, a gente fica aqui, fica bem mais à vontade [...] (Prof. 9, 2023).

[...] Em termos de aprovação, inclusive, a gente até já levou bronca da rede: 'por que menino reprovado por infrequência? A escola não é pra fazer isso'. [...] Eu acho um falso diagnóstico, um retrato falso. Aqui a gente nunca fez isso, nunca fez isso, vai o real. A gente não concorda, porque, assim, tá premiando os responsáveis, né. Pronto, hoje a professora colocando a tristeza de uma aluna dizendo bem assim: 'eu vou passar, porque eu venho passando sempre' [...] (Coord. 5, 2023).

A fala do professor de Matemática do 9º ano expressa que ele tem conhecimento de escolas, em Maceió, que aprovam automaticamente os alunos para que as suas do Ideb não diminuam. Essa é uma prática adotada devido ao fluxo escolar ser avaliado nesse Índice, consequentemente, o número de alunos aprovados, reprovados e evadidos interferem na nota da escola. O docente menciona, ainda, que nas formações continuadas que a Semed fazia, em períodos anteriores, havia uma cobrança para que os professores não reprovassem grandes quantidades de alunos.

É possível, então, fazer algumas conjecturas: a Semed, em algum momento, já orientou as escolas a aderirem à aprovação automática para que as suas notas no Ideb não baixassem, mas atualmente não recomenda mais essa ação. O órgão citado continua a indicar essa prática, mas o professor do 9º ano não se sentiu à vontade para fazer essa afirmação. Em caso de a primeira suposição ser confirmada, pode-se dizer que, provavelmente, existem unidades escolares em Maceió que mantém a aprovação automática, mesmo que a Semed, supostamente, não a indique mais para as instituições de ensino.

A aprovação automática, portanto, é um dispositivo de avaliação que pode exercer ingerências no trabalho docente. Na concepção de Chirinéa e Brandão (2015), a escolha feita pelas Secretarias de Educação e/ou pelas escolas em evitar a reprovação discente para não gerar prejuízos à nota do Ideb, evidencia esse último como indutor de ações a serem tomadas nas políticas educacionais. Como os professores são um dos principais profissionais que implementam tais políticas, a aprovação automática induz a forma com que os docentes realizam o seu trabalho.

Essa indução pode, por exemplo, influenciar os professores a aprovarem alunos que não têm condições de acompanharem a próxima turma para a qual foram aprovados de maneira automática, pois não conseguiram aprender o necessário na série atual, logo, podem ter dificuldades significativas para prosseguirem na série posterior para a qual receberam a

aprovação. Conforme Lima, Figueiredo e Carvalho (2018), a aprovação automática implica, então, em uma não-avaliação dos estudantes, pois ao aprová-los automaticamente se ignoram as dificuldades de aprendizagem que eles possuem, as quais, possivelmente, continuarão a existir no ano escolar em que foi feita a aprovação automática.

Ao receberem esses alunos aprovados de modo automático, os docentes precisam tanto ensinar aqueles que foram aprovados normalmente, quanto criar estratégias pedagógicas que auxiliem a aprendizagem dos discentes que são fruto da aprovação automática. Como as aprendizagens de cada estudante têm características específicas que requerem atenção, ao receberem na turma os discentes que não tinham condições de serem aprovados, isso pode fazer com que os docentes precisem lidar com situações mais complexas do que aquelas que são peculiares a cada ano escolar.

Pode acontecer também uma invalidação da avaliação da aprendizagem feita pelos professores, que ao reprovarem determinados alunos por identificarem que eles não têm condições de estudarem na série subsequente, veem questionada e deslegitimada a sua decisão pela reprovação. Nesse sentido, o ato de aprovar automaticamente os estudantes para que as notas do Ideb das escolas não sejam diminuídas geram prejuízos não somente aos próprios discentes que, provavelmente, sentirão maiores dificuldades para aprenderem no próximo ano escolar. Como prejudicam o trabalho docente, que vai precisar atender uma quantidade maior de demandas no processo de ensino, e comprometem negativamente a escola, pois a nota do Ideb pode até ser mantida ou elevada, mas isso não significará que ela oferece, realmente, uma educação de qualidade. A professora do 5º ano deu um exemplo de como a aprovação automática frustra o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo:

[...] já aconteceu, assim, de você, tipo, professor dar a quantidade de alunos pra reprovação e, muitas vezes, pela rede não pode reprovar. Aí sempre tem a alegação, sempre têm algumas justificativas, no qual o professor, muitas vezes, tem que rever, peneirar pra ver qual daqueles alunos pode sair daquela lista. Aí, eu percebo que, às vezes, o professor fica frustrado, porque ele faz a avaliação dele e, muitas vezes, pela rede cobrar não ser dessa forma, aí você vê, de repente, você no outro ano pega um aluno que não deveria tá naquele ano (Prof. 5, 2023).

A partir dos elementos apresentados nessa subseção, é possível apreender que o conjunto de dispositivos de avaliação, existentes em escolas municipais de Maceió, tem o objetivo de promover ações que propiciem as unidades escolares a melhoria do seu desempenho no Ideb. Para tanto, essas ações são direcionadas à avaliação em larga escala destinada a aferir o referido Índice, a Prova Saeb. No intento de aumentar as suas notas, as

instituições de ensino municipal operaram esses dispositivos a partir da dinâmica exposta a seguir.

A rede municipal de ensino maceioense optou por focar na abordagem dos descritores do Saeb. Esses descritores correspondem às habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos para responderem as questões de Língua Portuguesa e de Matemática, que são as principais disciplinas avaliadas na Prova Saeb. Em virtude disso, elencou-se como foco do ensino tanto os descritores do Saeb como esse par disciplinar. Para que ambos pudessem ser ensinados no cotidiano escolar foi necessária a organização de um planejamento específico voltado para o Ideb.

Nesse planejamento foram definidas algumas atividades preparatórias para a Prova Saeb, a exemplo dos simulados e dos aulões. No sentido de auxiliar os professores na realização dessas ações, a Semed promoveu formações continuadas²⁵ dedicadas à temática do Ideb, em que foram feitas indicações de atividades e de dinâmicas que poderiam ser trabalhadas em sala de aula para o ensino dos descritores do Saeb. Nessas formações também foi entregue as escolas um material específico para os professores de Português e de Matemática das turmas de 5º e de 9º ano do ensino fundamental, participantes da Prova Saeb, o qual aborda questões baseadas na sistemática dessa avaliação.

Para além desses aspectos, suscitou-se também a possibilidade de a Semed ter recomendado que as escolas da rede evitassem a reprovação dos alunos, ou seja, que recorressem à aprovação automática como estratégia para que as suas notas no Ideb não sofressem alguma queda. Em face dessa dinâmica, nota-se que os dispositivos de avaliação foram operacionalizados de forma articulada, na tentativa de fazer com que as escolas municipais maceioenses alcançassem melhorias em suas respectivas notas no Ideb.

5.3 Dispositivos de prestação de contas

Os dispositivos de prestação de contas dizem respeito às técnicas, estratégias e táticas empregadas pelas escolas para solicitarem e prestarem informações dos resultados de seus desempenhos nas avaliações em larga escala. Sob essa ótica, as unidades escolares desenvolvem ações, com a finalidade de buscarem melhorias de desempenho, tendo em vista

²⁵Os relatos dos entrevistados não deixaram evidente se a Semed ofereceu, de fato, essas formações continuadas, no ano de 2023, ou se começou a realizá-las tardiamente. No caso dessas formações não terem acontecido, isso não significa que elas deixaram de atuar como um dispositivo de avaliação, pois algumas falas dos participantes apontaram que as formações existiram em outros períodos, e que os ajudaram a pensar em atividades voltadas à preparação dos alunos para a avaliação do Ideb, sobretudo, aquelas que abordam os descritores do Saeb.

que as referidas avaliações o consideram como expressão da qualidade educacional alcançada por cada escola. Na rede municipal de ensino de Maceió são operacionalizados dois dispositivos de prestação de contas, os quais estão apresentados na figura 4:

Figura 4 – Dispositivos de prestação de contas na rede municipal de Maceió



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas semiestruturadas (2023).

O primeiro aspecto que chama atenção nos dispositivos de prestação de contas é a forma com que os resultados das escolas nas avaliações em larga escala são divulgados, em especial, na Prova Saeb. Após a aplicação dessa avaliação são feitas a correção das questões respondidas pelos alunos e a análise dos dados de fluxo escolar, coletados pelo Censo Escolar, de modo a atribuir, ao final, a nota de cada escola no Ideb. A partir da geração dessa nota é realizada a divulgação dos resultados, processo que pode ser considerado um dispositivo de *accountability* vinculado à prestação de contas, pois é com base nas informações desses resultados, que as escolas definem as ações que desenvolverão para avançarem em seu desempenho no referido Índice. Conforme a coordenadora do 5º ano, a divulgação dos resultados do Ideb é realizada da seguinte maneira:

O MEC primeiro publica para a rede e para as escolas pra terem contato e ver, porque dá um prazo de 10 (dez) dias se tiver contestação, pra poder ele publicar. Então, é pelo MEC, cada escola tem um código [...]. Então, eu entro com esse código pra poder eu ter acesso a essa informação, certo?! E daí tem o da rede, tem o do país, tem o do estado, tem o do município, e tem o da escola. Aí tudo a gente pode ter acesso com esse código. Pronto, aí depois que a gente tem isso daí, o acesso, a gente faz a reunião e coloca – entendeu? – pra eles: qual foi a escola D e qual é a meta (Coord. 5, 2023).

A fala exposta acima explicita que o Ministério da Educação (MEC) faz uma apresentação preliminar das notas do Ideb para as escolas, em que essas possuem um prazo para contestarem, caso discordem de algum aspecto dos resultados. Contudo, a coordenadora não deu detalhes de quais elementos são considerados para solicitar essa contestação, nem explicou como os resultados são apresentados (se apenas por meio da exposição de dados quantitativos, descritivos ou de outras formas). Ela se deteve a mencionar que a instituição de ensino tem acesso aos resultados mediante um código divulgado pelo MEC, e após acessá-lo repassa as informações em reunião com os profissionais da escola para definirem a sua próxima meta do Ideb.

Na falta de uma explicação mais detalhada de como os resultados do Ideb são apresentados pelo Ministério da Educação, pondera-se que é necessário elucidar como esses dados são disponibilizados para as escolas. Para tanto, foi feita uma consulta ao Guia de Acesso ao Resultado Preliminar, que é elaborado pelo Inep para orientar as escolas a acessarem o Sistema Saeb, o *site* em que constam os resultados preliminares do Ideb, antes de serem publicizados (Brasil, 2020e). Conforme esse documento, os representantes escolares e os secretários de educação ao se conectarem ao Sistema Saeb têm acesso aos resultados preliminares referentes as quantidades de estudantes presentes na Prova Saeb, de matriculados e a taxa de participação.

Além disso, é possível acessar o desempenho médio da escola e a distribuição percentual dos estudantes por nível de desempenho nas disciplinas de Português e de Matemática (Brasil, 2020e). Observa-se, assim, que os dados apresentados preliminarmente pelo MEC são expressos quantitativamente, possivelmente, com a finalidade de mostrar para cada escola o comparativo entre o número de alunos que participaram da avaliação e o número de alunos matriculados, bem como a média de desempenho alcançada pela unidade escolar e o nível de desempenho que os estudantes tiveram nas questões de Língua Portuguesa e de Matemática.

Por fim, o Sistema Saeb propicia o acesso à Descrição do Nível de Desempenho dos Estudantes, em que é exposta uma breve descrição sobre o que eles são capazes de fazer em cada nível da escala de proficiência (Brasil, 2020e). Ou seja, a partir do nível de desempenho dos alunos é evidenciado o que eles conseguiram aprender nas disciplinas avaliadas, em síntese, as habilidades que foram capazes de desenvolver. Trata-se do único dado que não é representado numericamente, se comparado com os demais que foram mencionados anteriormente.

Diante disso, verifica-se que a qualidade da educação oferecida pelas escolas é avaliada, predominantemente, com base em elementos quantitativos, a exemplo de médias e de níveis de desempenho. Há somente um resultado que amplia essa avaliação para uma dimensão qualitativa, que é a opção de acessar a descrição do desempenho dos estudantes em Português e em Matemática, apesar de essa descrição estar circunscrita apenas ao apontamento das habilidades que, supostamente, os alunos desenvolveram nessas disciplinas.

Em decorrência disso, as escolas têm a possibilidade de contestar os resultados preliminares do Ideb, via interposição de recursos, por três motivos (taxa de participação, problemas de aplicação e externalidades), em que deve justificar por que considera algum dos resultados como inadequado (Brasil, 2020e). Nota-se que os motivos da contestação dos resultados não têm relação direta com questões de aprendizagem ou com outras que requerem uma avaliação mais aprofundada. Ao contrário, são situações de caráter burocrático, como a taxa de participação, que pode ser revista com o registro dos alunos que fizeram a Prova Saeb, mas, por algum motivo, não tiveram a sua presença contabilizada; os problemas de aplicação, que concernem aos imprevistos ocorridos no momento de aplicação da prova; e as externalidades, que são dificuldades externas as escolas que prejudicaram ou impediram a realização da avaliação.

Essas informações remetem a um apontamento feito por Cruvinel e Santos (2018), que diz respeito à atuação do Ideb como um recurso de verificação e de cumprimento de metas. O que pode ser visualizado na fala da coordenadora do 5º ano, ao relatar que depois de acessar esses dados dos resultados do Ideb, reúne-se com os profissionais para decidirem qual meta será estabelecida a partir do desempenho atual da escola. O que foi reiterado por ela ao complementar dizendo que: [...] ***O MEC já não tem mais aquela métrica, que era até 2021, mas a escola vai manter a sistemática que eles tinham, previsão de 3 (três) décimos [...]. A gente colocou pra 5,2, se conseguir mais, melhor [...]*** (Coord. 5, 2023).

Com isso, os professores podem ser influenciados a buscarem realizar ações direcionadas ao alcance de metas relacionadas ao Ideb e terem o seu trabalho monitorado com base nessas metas, em que, ao mesmo tempo, podem ser cobrados a contribuírem para a obtenção de bons resultados e autointensificarem o seu próprio trabalho, com o intuito de colaborarem com tais resultados (Shiroma; Evangelista, 2015). Ademais, eles podem organizar o planejamento pedagógico e direcionar o ensino com foco na melhoria da nota do Ideb, buscando o alcance da meta estipulada, e não necessariamente com a finalidade de promoverem uma aprendizagem em que os alunos sejam capazes de mobilizarem os conteúdos ensinados, articulando-os as situações do cotidiano.

Os docentes podem, ainda, chegarem à conclusão de que precisam desenvolver ações centradas no avanço da nota desse Índice, sem refletirem sobre os aspectos que são avaliados por ele, com qual objetivo é feita essa avaliação, como são utilizados os seus resultados, sem atentarem, ainda, às implicações que isso pode trazer para a aprendizagem discente e a sua prática profissional (Shiroma; Evangelista, 2015).

Isso não significa que o Ideb não possa ajudar os professores a identificarem algumas dificuldades de aprendizagem dos alunos, ainda que sejam apenas em duas disciplinas, o problema está em usar os resultados do Índice como principal elemento para reorientar a atuação docente. Em virtude disso, apreende-se que o Ideb pode auxiliar a escola, de modo geral, e os professores, em particular, a realizarem reflexões internas que busquem como objetivo central não a melhoria de metas, mas a aprendizagem dos estudantes (Soares; Xavier, 2013). A professora do 5º ano pontuou, inclusive, como os docentes têm acesso aos resultados do Ideb:

*Sai o resultado geral no qual a escola acessa, tem um código. Eu não sei bem qual é o meio, assim, o MEC, eu não sei se é o MEC, não sei. Acho que a Coordenação saberia melhor, eu tô por fora. **Eu só sei que sai o resultado, aí tem um código pra saber a localidade, o estado, o nome da escola, tem todo um código. Aí, geralmente, isso fica mais pra questão da Direção, Coordenação, porque o professor só fica sabendo: ‘ó, foi tanto’** (risos). **A Coordenação sempre senta, né: ‘e aí, gente, o resultado foi esse. O que é que houve, o quê que a gente tem que reforçar’** [...] (Prof. 5, 2023).*

Esse trecho enunciado pela docente, demonstra algo semelhante ao que foi colocado anteriormente pela coordenadora do 5º ano, que é a observação da nota do Ideb, seguida da definição das ações a serem executadas a partir do desempenho da escola. A diferença é que a professora não explicitou o estabelecimento de uma nova meta a ser buscada pela unidade escolar, mas que a partir do resultado alcançado há uma análise do que precisa ser reforçado. Não ficou evidente em sua fala quais aspectos precisam passar por esse fortalecimento, todavia, é possível inferir que ela se refere aos conteúdos e aos descritores a serem consolidados pelos alunos para a próxima avaliação do Ideb.

Em vista disso, a partir dos resultados obtidos nessa avaliação externa, a forma de participação dos professores na tomada de decisões assume determinadas características. Compreende-se aqui que “a decisão política é um processo onde muitos actores participam e mobilizam informação, e em que, progressivamente, se vão construindo e desconstruindo alternativas e opções [...]” (Costa; Afonso, 2009, p. 1039). Sendo assim, foi possível verificar que a Coordenação, aparentemente, fica encarregada de definir a meta a ser buscada pela

escola na próxima avaliação do Ideb. Enquanto o corpo docente recebe a incumbência de alterar o ensino, com vistas a colaborar para o alcance da nova meta fixada.

Alijam-se, então, os professores da autonomia para tomarem decisões, no sentido de que ao terem conhecimento da meta a ser lograda, eles precisam adequar o seu trabalho para que a escola avance no desempenho desse Índice. O que pode, consequentemente, reduzir as alternativas de propostas pedagógicas a serem criadas pelos professores, porque elas precisam estar alinhadas a ações voltadas à consecução da meta designada. Isso pode suceder na falta de uma reflexão apropriada sobre as potencialidades e as fragilidades da escola, pois os critérios que norteiam as suas ações, sejam elas desenvolvidas pelos professores ou pelos outros profissionais, passam a ser os da eficiência, da eficácia e da produtividade, ambos direcionados para a obtenção de melhores desempenhos no Ideb (Chirinéa; Brandão, 2015).

A professora e a coordenadora pedagógica do 5º ano não manifestaram um posicionamento favorável ou contrário à forma com que os resultados do Ideb são divulgados, ou seja, não explicitaram a sua concepção acerca desse dispositivo de prestação de contas. Por sua vez, o professor de Matemática do 9º ano fez alguns questionamentos, particularmente, em relação ao uso dos dados que compõem esses resultados. Segundo o seu relato, há uma dificuldade dos docentes em compreenderem os dados que são apresentados pelo Ideb:

[...] a questão de dados, a gente não sabe como usá-los, é algo que a gente vê maior, menor, foi, não foi. É uma capacidade muito difícil de entender, fazer leitura de dados, e dessa leitura de dados você já tirar, né... Então, acho que ainda é muito pobre essa questão de entender a estrutura do Ideb, os professores, realmente, entender a mecânica de como aquilo funciona. Acho que teria que ser melhor trabalhado (Prof. 9, 2023).

Esse fragmento da entrevista indica um interesse do professor em entender os dados do Ideb e a forma com que ele está organizado, evidenciando que essa dificuldade é comum a outros docentes. Ao longo da discussão empreendida na pesquisa, é possível perceber que as principais mudanças provocadas por esse Índice incidem no contexto da sala de aula, logo, no trabalho docente. À vista disso, a falta de compreensão do Ideb, por parte dos professores, é preocupante, pois ao não apreenderem o seu funcionamento, os docentes também podem ter dificuldades em identificarem como o Índice interfere em sua prática.

Silva (2012) elucida que apesar de ser feita pela mídia a divulgação de propagandas sobre o Ideb e de uma parcela significativa dos professores expressarem um posicionamento favorável ao Índice, eles desconhecem a nota do Ideb alcançada pelas escolas em que atuam. Essa observação permite uma aproximação com o debate das dificuldades dos docentes em

entenderem o Ideb e interpretar os seus dados, pois esse desconhecimento também é algo presente.

Nota-se, assim, que as avaliações em larga escala vêm adquirindo protagonismo não apenas no desenho das políticas educacionais elaboradas nos âmbitos federal, estadual e municipal (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015), como também nas orientações do trabalho docente. Nessa direção, as questões em torno da melhoria da qualidade educacional não emergem do núcleo escolar, de avaliações internas promovidas pelas escolas, nem da participação crítico-reflexiva dos profissionais que atuam nesses espaços (Chirinéa; Brandão). Ao contrário, as decisões tomadas nas unidades escolares são cada vez mais baseadas nos dados externos gerados pelo Ideb, com uma adesão significativa dos atores educacionais às metas pactuadas a partir deles.

Aparentemente, as ações desenvolvidas pela Semed e pelas instituições de ensino levam a crer que não há uma discussão aprofundada dos dados que constituem o Ideb, do significado implícito neles e do seu funcionamento. O que parece ocorrer é um debate voltado à divulgação das notas do Ideb, seguido da criação de novas metas de desempenho para as unidades escolares, da redefinição do planejamento pedagógico e da adoção de atividades que contribuam com a evolução desse Índice. Ações as quais não proporcionam aos professores um entendimento mais amplo do Ideb, o que pode resultar em uma concordância destituída de reflexões sobre as alterações que ele produz no trabalho docente.

Em face disso, considera-se importante elucidar um outro dispositivo de prestação de contas materializado em escolas municipais maceioenses, que concerne ao suporte oferecido pela Semed para que as escolas promovam ações voltadas à melhoria do Ideb. Esse dispositivo atua do seguinte modo: a Semed apresenta algumas orientações para as escolas avançarem em seu desempenho no Ideb, e exige que as instituições de ensino as utilizem para conseguir alcançar tal fim. Os relatos subsequentes exemplificam como isso é feito concretamente no chão da escola:

[...] a rede cobra sim, até porque oferece meios pra que isso seja um resultado bom. E cabe a nós, já que a rede tá oferecendo meios, cabe à escola cobrar também pra que haja esse resultado bom [...]. A rede oferece os livros, e tem também a formação com a consultoria Lyceum²⁶ que também oferecem outros recursos: oferecem sites que têm atividades, jogos. Tem isso, além do material da rede, tem também essa consultoria [...] (Prof. 5, 2023).

²⁶A Lyceum é uma empresa de consultoria educacional criada, em 2009, por dois professores que participaram da construção da Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral – Ceará. O trabalho desenvolvido na Lyceum é focado na elaboração de material didático-pedagógico estruturado, na avaliação diagnóstica e no acompanhamento da aprendizagem (Lyceum, 2023).

*Eles (em alusão à Semed) mandam um caderno que os professores usam, o restante é a base de... Elas mandam jogos [...]. Mas voltado assim não, a gente que se ferre pra fazer as coisa. **Se eu quiser a gente faz cadernos, apostilas, é coisas diferenciada. Eles mandam caderno, mas eles cobram de você um milagre [...]** (Coord. 9, 2023).*

*[...] A gente já conhece de cor e salteado, o que a gente quer a gente corre atrás, a gente faz meio mundo de coisa, a gente dribla aqui com tudo, a gente só não dribla se a gente não conseguir, mas o resto: ‘óia, preciso que a Semed mande professores pra dar reforço aos alunos que não sabe’. ‘Não tem não?’ ‘Tem não’. ‘Você, professora, que diminuiu sua carga horária, você vai dar reforço aos alunos até x momento’. Isso é uma coisa que eu driblo, que eu ajeito, tudo mais, mas é uma questão de Semed [...]. **Semed não faz, eu vou ter que fazer, porque depois eu tenho que ter resultado. A gente não espera não mais nada não. Mas é assim mesmo, ele só lhe dá x, ele quer y, e a gente que corra atrás [...]** (Coord. 9, 2023).*

Os dois trechos iniciais mostram uma concepção distinta das profissionais sobre o suporte da Semed para a melhoria do Ideb das escolas municipais. A professora do 5º ano afirma que são oferecidos os meios para que se alcance um bom resultado, a exemplo de livros e de formações continuadas feitas por consultores externos. Já a coordenadora do 9º ano aponta que a Secretaria apenas entrega um caderno e jogos, e que a própria unidade escolar é que providencia outros materiais diferenciados, como apostilas, na tentativa de contribuir para o avanço do Ideb. Ela complementa o relato, falando que a Semed cobra que a escola tenha um bom desempenho nesse Índice, porém não realiza ações que colaborem com isso, a exemplo de reforço escolar.

A partir disso, é possível notar que a docente concorda com o suporte destinado pela Semed para a melhoria do Ideb, enquanto a coordenadora discorda desse suporte, pois o considera insuficiente para que a escola possa obter um desempenho positivo nesse Índice. Perante as divergências apresentadas, concebe-se que as escolas municipais de Maceió são, em alguma medida, cobradas a prestarem contas das ações que exercem em relação ao Ideb, porque a Semed, em tese, disponibiliza os meios para isso. Conforme Schneider e Nardi (2012), essa forma de prestação de contas tem ocorrido em diversas redes de ensino, com o objetivo de fazer com que as escolas revertam situações indesejáveis, a exemplo de um baixo desempenho na avaliação externa.

Almeida, Dalben e Freitas (2013) complementam a reflexão dos autores acima, ao sinalizarem que não é benéfico considerar os resultados das avaliações em larga escala como sinônimo do trabalho exercido pelas unidades escolares, pois o desempenho obtido acaba sendo atribuído apenas as escolas. Isso significa que outros sujeitos e instituições que também estão envolvidos no processo da avaliação educacional, como as secretarias de educação e os entes federativos, não sejam identificados como corresponsáveis pelos resultados escolares.

Quem fica mais exposto aos possíveis julgamentos relativos ao desempenho são aqueles que atuam no espaço escolar, sobretudo, os professores que estão à frente do ensino.

Um dos prováveis efeitos disso é que o trabalho docente também pode ser induzido a definir estratégias, que até podem auxiliar em alguma mudança nos resultados do Ideb das escolas, sem que isso promova concretamente alterações significativas nos processos educativos (Schneider; Nardi, 2012). Ainda pode acontecer uma outra situação, em que a partir do oferecimento de condições mínimas de trabalho, como é o caso do acesso a materiais que abordam os conteúdos do Ideb, os professores são incentivados a buscarem extrair o máximo possível de bons resultados. Algo semelhante ocorre na educação municipal maceioense, como explicita o professor de Matemática do 9º ano:

*[...] é a cobrança, não tem como: 'Professor, tá usando o caderno?' (referindo-se ao caderno específico para o ensino dos conteúdos voltados ao Ideb). **Tão querendo saber em que ponto você tá [...]: aí é feito o registro, né, registro fotográfico do que tá acontecendo, e essas são as evidências que se fala do que tá acontecendo. Aí existe a cobrança de lá** (menção à Semed). Quando a gente faz um aulão, faz qualquer coisa, é registrada: 'ói, tá acontecendo isso', pra dar resposta a eles [...]. **Eu não me incomodo não, porque a gente já faz, pra mim é indiferente, pra mim já é rotina normal, atrapalha em nada** (Prof. 9, 2023).*

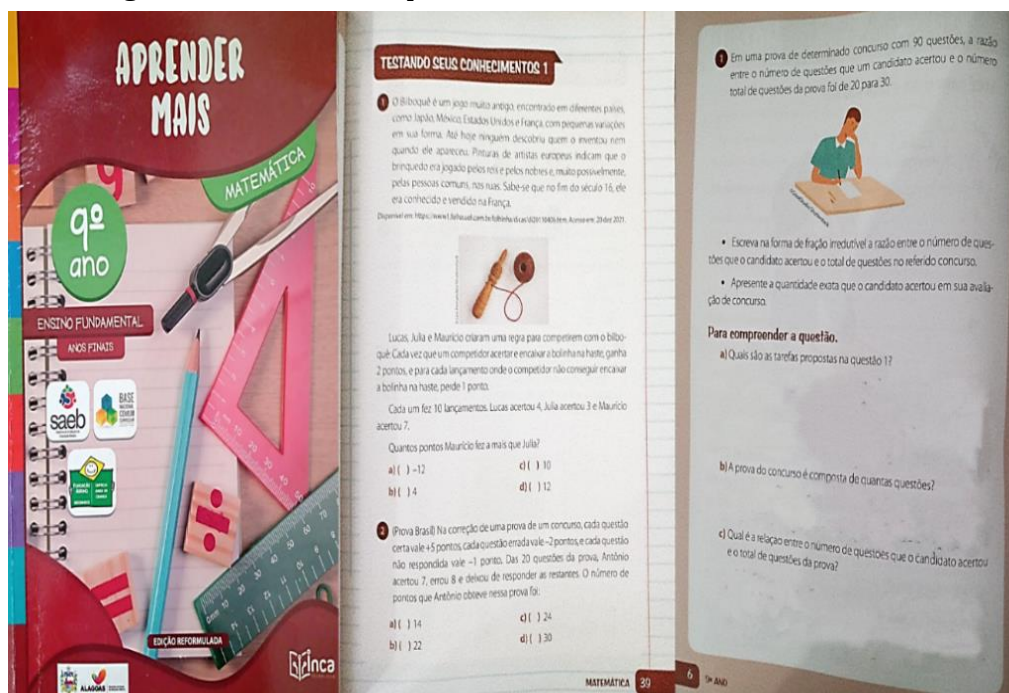
A fala do entrevistado expressa que a Semed requer da escola uma prestação de contas relacionada às ações que desenvolve, com vistas à melhoria do Ideb, solicitando o envio de registros fotográficos dessas atividades, a exemplo dos aulões e do uso do caderno que aborda os conteúdos de Matemática. Segundo o professor dessa disciplina do 9º ano, os registros são considerados evidências de que a unidade escolar está realizando ações que foram orientadas pela Secretaria. Na visão do profissional, não há problema em fazer esses registros, ele trata essa questão como algo natural, que já faz parte da rotina escolar e não atrapalha o andamento das aulas.

Há uma normalização, por parte do professor citado, dessa prestação de contas à Semed por meio do registro fotográfico, o que evidencia a influência que essa prática exerce no trabalho docente. Isto é, atribui-se ao educador várias funções, porque além de planejar e de realizar as atividades pedagógicas, ele precisa ensinar, esclarecer as dúvidas dos alunos, prepará-los para participarem da Prova Saeb, e interromper a aula para tirar as fotos. Isso remete à observação feita por Schneider e Nardi (2012), em que o Ideb está relacionado a uma perspectiva de avaliação voltada para o monitoramento dos resultados.

Depreende-se, assim, que ao prestarem contas das atividades escolares à Semed, os docentes têm o seu trabalho monitorado, de maneira que a Secretaria consegue acompanhar à

distância se eles estão atuando para contribuir com a elevação do Ideb, além de fiscalizar se as instituições de ensino utilizam os materiais entregues como orientação para as atividades a serem desenvolvidas. Um desses materiais citados pelo professor de Matemática do 9º ano é um caderno de questões, organizado com base nas Matrizes de Referência do Saeb e da BNCC, que aborda perguntas típicas da Prova Saeb, algumas delas no formato aberto e outras de múltipla escolha. A figura abaixo permite uma visualização desse material:

Figura 5 – Caderno de questões do 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Registro fotográfico feito pela autora (2023).

Em uma pesquisa feita por Costa e Vidal (2022), identifica-se que mais de mil municípios nordestinos adotam materiais didático-pedagógicos voltados para o ensino dos conteúdos do Ideb, o que suscita duas preocupações apontadas pelos autores: primeiro, a indução de práticas reducionistas, focadas no que é estabelecido pelas Matrizes de Referência do Saeb; e segundo, a redução da autonomia docente em suas escolhas pedagógicas e na autoria do seu trabalho. O caderno exposto acima ilustra que essas inquietações relacionadas aos materiais que abordam o Ideb também estão presentes na educação municipal de Maceió, pois a sistemática que orienta esse material não permite ao professor adotar metodologias de ensino diferenciadas. O docente em questão explica que

[...] o caderno é muito baseado na resolução de problemas. [...] Ele sistematiza as etapas de uma resolução de problemas, onde o aluno primeiro leia, depois compreenda, depois aplique uma estratégia, depois veja se a sua estratégia foi...

Então, ele segue uma sequência, né, ele procura ser, assim, ele vai dando um passo a passo pra o aluno ir mecanicamente, vamo dizer (risos), que não seria o ideal, ir se acostumando: 'ah, primeiro lê. Leu o texto? Leu, beleza. Interpretou? Interpretei, professor'. Agora veja que ele tem um comandozinho, né, dando no final, tem um comando, esse comandozinho que você vai ter é o que vai lhe dar... Ah, e tem as alternativas, né. É uma única alternativa, né? É. Então, eles vão fazendo o miudinho, né, infelizmente é assim (risos). [...] Assim, sendo bem claro: o livro é o nosso norte. Aí o que acontece: como já tem um livro que é específico pra o 9º ano, o meu material é esse aqui. Eu sigo, tenho que seguir o que tá aqui junto com os meus aulões, né. Então, eu vou lá e escolho um descritor dentro de tantos descritores, eu digo: 'bom, esse descritor aqui é um descritor que vale a pena falar com ele' [...] (Prof. 9, 2023).

O caderno segue, então, uma lógica mecanicista, que reduz a possibilidade de o professor realizar atividades que fomentem a reflexão, o diálogo e a curiosidade dos alunos sobre os assuntos. Ocorre o processo inverso, no qual cabe ao docente explicar o passo a passo a ser adotado pelos estudantes para responderem as questões do caderno, de modo a habituá-los à dinâmica da Prova Saeb e a levá-los a desenvolverem as habilidades requeridas pelos descritores que norteiam o referido material. Ball (2005) problematiza essa obrigação de prestar contas – expressa aqui no uso que o professor de Matemática precisa fazer do material entregue pela Semed –, em razão disso provocar insegurança nos sujeitos, porque ao se depararem com tantas cobranças que lhes são feitas, eles podem ter dúvidas acerca do trabalho que exercem.

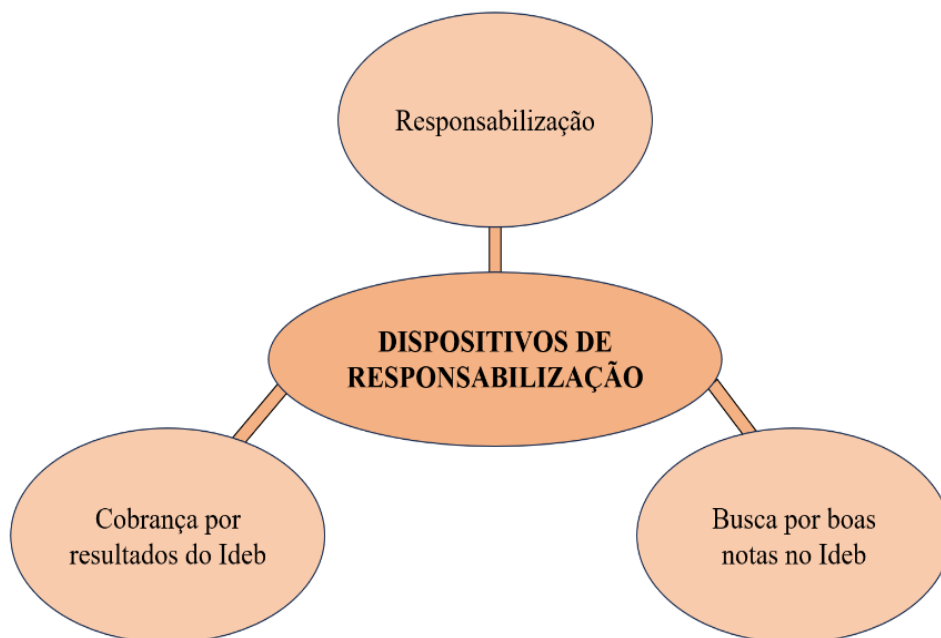
Diante dos aspectos discutidos na presente subseção, compreende-se que apesar de os dispositivos de prestação de contas identificados terem sido apenas dois, isso não minimiza as implicações que eles podem ocasionar no trabalho docente. Em especial, quando se considera que a sua finalidade é fazer com que as escolas recebam informações dos seus resultados no Ideb e também as prestem, baseando-se nelas para realizarem ações voltadas à melhoria do seu desempenho nesse Índice. Sob essa ótica, é possível observar que, a partir da divulgação dos resultados do Ideb, a Semed oferece um suporte para as escolas municipais de Maceió desenvolverem atividades que busquem melhorar o seu desempenho.

5.4 Dispositivos de responsabilização

Os dispositivos de responsabilização correspondem às técnicas, estratégias e táticas que as escolas são induzidas a adotarem ao serem responsabilizadas pelos seus resultados nas avaliações em larga escala. Desse modo, as instituições de ensino são influenciadas a responderem a essa responsabilização mediante a realização de ações, que visam alcançar um

desempenho positivo em tais avaliações. Na educação municipal maceioense são materializados três dispositivos de responsabilização, indicados na figura 6:

Figura 6 – Dispositivos de responsabilização na rede municipal de Maceió



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas semiestruturadas (2023).

O primeiro dispositivo de responsabilização identificado na educação municipal maceioense é a própria responsabilização. Os profissionais entrevistados compartilharam da compreensão de que é necessária uma responsabilização coletiva pelos resultados do Ideb. Ou seja, eles consideram que todos os profissionais que atuam nas escolas devem assumir a responsabilidade por esses resultados, pois eles expressam o trabalho desenvolvido por cada um, e não apenas pelos professores que ensinam as turmas de 5º e de 9º ano, as quais participam da Prova Saeb. O fragmento apresentado na sequência é um ilustrativo desse posicionamento:

[...] o que precisa se melhorar mais é essa política de rede, porque o Ideb, a avaliação, quer dizer, a prova acontece no 5º ano, no nosso caso. Só que a nota do Ideb não é só do 5º ano, ela vai, só se segura lá de acordo com o fluxo. Então, precisa mais essa política de conscientização que o Ideb não é o 5º ano, o Ideb é a avaliação da rede, a avaliação da escola como um todo. A impressão que tem é que os professores de 1º ao 4º ano perde um pouco essa visão, é como se fosse só no 5º. E assim, nas formações aqui, na reunião, eu faço questão de dizer: 'olhe, gente, não é avaliação do 5º. A prova acontece no 5º, mas a avaliação é da escola'. Tá todo mundo envolvido do 1º ao 5º. Aí precisa melhorar essa concepção, essa conscientização (Coord. 5, 2023).

Essa fala da coordenadora do 5º ano aponta para o que Schneider (2017) denomina de responsabilização subjetiva, que é justamente essa expectativa de que a responsabilidade pelos resultados das avaliações em larga escala seja assumida coletivamente pelos atores educacionais. Ao aderirem a essa ideia, os docentes podem acabar desenvolvendo uma espécie de autorresponsabilização pelos resultados do Ideb, em que responsabilizam a si mesmos pelo desempenho alcançado, e por conseguinte, pode contribuir com a desresponsabilização do Estado e das demais instituições e sujeitos que também têm uma parcela de responsabilidade em relação a esse indicador.

Ademais, essa responsabilização subjetiva pelos resultados do Ideb pode dissimular a origem dos problemas estruturais vivenciados na educação pública, que segundo Richter e Silva (2021), entre outros fatores, decorrem das faltas de investimento e de valorização da educação. Logo, se os professores incorporam essa autorresponsabilização unidirecional, podem ser colocados na posição dos principais “culpados” pela baixa qualidade educacional das escolas e serem ainda mais cobrados por isso, consequentemente, por melhorarem o desempenho escolar no Ideb. Na continuidade do seu relato, a coordenadora do 5º ano também manifesta a sua concordância com a cobrança, que é uma das consequências da responsabilização:

*[...] eu acho que é assim: os anos iniciais ainda precisam entrar mais na sistemática de cobrança. Entendeu? A dinâmica do professor, eu acho que ainda precisa tá mais envolvido, até porque ainda tá aquela coisa de nota do 5º ano, nota do 9º ano, e a gente tem que pegar essa sistemática desde o iníciozinho. [...] Uma responsabilização no sentido de conscientização, que ele é também parte do Ideb [...]. Esse trabalho a gente faz, né. **Eu não chamaria responsabilização no sentido de culpa, mas responsabilização no sentido de: ‘olha, esse trabalho é seu também que aparece’** (Coord. 5, 2023).*

Essa atribuição da responsabilidade dos resultados do Ideb aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental pode incutir nesses profissionais uma cobrança interna, de modo que eles se sintam na obrigação de estarem sempre envolvidos com a busca por bons resultados, seja dentro ou fora do seu espaço de trabalho (Dias, 2014). Um exemplo disso foi dado pela própria coordenadora, ao dizer que: *“[...] tá sendo feita hoje a de Língua Portuguesa com quatro descritores (referindo-se à atividade desenvolvida pela professora). Então, vou levar no final de semana pra casa, pra gente avaliar a estatística disso [...]”* (Coord. 5, 2023).

Sendo assim, ainda que não considere a responsabilização no sentido de culpa, mas como uma responsabilidade a ser assumida por todos da escola, a coordenadora em questão é

afetada simbolicamente por essa ideia (Schneider, 2017), na medida em que adere à narrativa hegemônica que desconsidera os diferentes elementos que intervêm nos resultados das avaliações externas, como as condições de trabalho, a quantidade de alunos nas turmas, o tipo de material didático utilizado, entre outros (Richter; Silva, 2021). Por outro lado, contraditoriamente, essa profissional demonstra que tem consciência de que diferentes fatores podem interferir nos resultados da escola no Ideb, ao explicar que o contexto pandêmico da COVID-19 prejudicou esse desempenho:

[...] de que maneira tão considerando uma avaliação num tempo regular e uma avaliação do tempo pandêmico? Aí a escola hoje tá taxada pelo tempo pandêmico. E o anterior? Que a escola teve um 6, mas caiu pra um 4,9. Então, os registros justificando essa descida. De um 6 pra um 4,9 tem todo um histórico que não tava ao alcance da escola, mas ela tá responsabilizada por isso. A gente tem um histórico, tem uma justificativa, nós da escola. Mas quem tá com essa nota lá, tá avaliando a escola pelo 4,9 seco, no absoluto, e o relativo onde tá? Aí fica muito complicado, porque parece que a responsabilidade tá só dentro da escola, e ela tem mais responsáveis por isso. Entendeu? Porque, por exemplo, a escola tem todo o empenho. Teve escolas que não conseguiu fazer nada, teve escola que ficou um ano sem fazer nada, mas no Ideb ela vem arrumadinha. Mas a gente não, a gente deixou acontecer naturalmente, mas a gente trabalhou muito na pandemia [...] (Coord. 5, 2023).

Ao enunciar que a pandemia da COVID-19 não foi levada em consideração na avaliação do Ideb, a coordenadora remete a uma característica que é bastante criticada nas avaliações em larga escala, que é a sua desconsideração dos fatores externos que podem influenciar o desempenho das escolas (Bauer; Alavarase; Oliveira, 2015). A experiência da pandemia afetou a todas as áreas da sociedade, e a educação não ficou imune a esse processo, a partir dela houve o agravamento das desigualdades educacionais e a ampliação das dificuldades de aprendizagem.

A avaliação educacional também não escapou dos efeitos pandêmicos, e antes mesmo do seu surgimento, já eram apontados indícios de que as metas estabelecidas para o Ideb não seriam alcançadas (Dias; Ramos, 2022). Durante o período pandêmico, o trabalho docente teve que enfrentar vários problemas, a exemplo da falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários para a realização das aulas remotas e das dificuldades de ensinar no ambiente virtual.

No cenário pós-pandemia, o trabalho dos professores continuou a se deparar com outros desafios, como a recomposição da aprendizagem discente e as demandas relacionadas à preparação dos alunos para a avaliação do Ideb, como pode ser visto nesse trecho de entrevista: *[...] a gente percebe, nós como professores de 5º ano, que é uma sobrecarga muito*

grande, assim, porque a gente quer ver o resultado bom, né. [...] Por conta da pandemia, por exemplo, nesse ano a gente se sente um pouco sufocado pra dar conta [...]” (Prof. 5, 2023).

Percebe-se, assim, que, depois da pandemia da COVID-19, a cobrança por resultados foi ampliada para os docentes, seja em relação à retomada do ensino presencial ou as ações a serem desenvolvidas na preparação dos alunos para participarem da primeira edição da Prova Saeb no pós contexto pandêmico. Desse modo, a cobrança por resultados no Ideb pode ter se intensificado, e como ela já existia antes mesmo desse período histórico, pode ser considerada como um dispositivo de responsabilização. Na concepção da professora do 5º ano, a cobrança por resultados positivos no Ideb é vista como uma forma de fazer o trabalho docente render e torná-lo mais focado:

[...] não é essa cobrança a ponto de deixar você mal e ter que: ‘não, vai ter que ser’, e você fica sufocado não, não, essa cobrança não. É uma cobrança porque tem que cobrar mesmo, né, fazer o trabalho render. [...] A gente fica com mais foco, a gente procura muito mais estratégias pra ver se surte efeito, pra ver se os alunos compreendem o que é dado [...]” (Prof. 5, 2023).

A ideia da busca pela produtividade do trabalho docente é um elemento encontrado no fragmento anterior da entrevista, mesmo que não exista, por exemplo, algum tipo de bonificação financeira que recompense os professores que contribuem com o alcance de bons resultados no Ideb, como ocorre em muitas redes de ensino brasileiras²⁷. Segundo Schneider (2017), quando não há consequências econômicas para as escolas e para os profissionais, em que eles não são premiados ou sancionados financeiramente, a depender do desempenho nesse Índice, pode haver consequências funcionais.

No caso da professora acima, é possível notar que as implicações de teor funcional estão presentes em seu trabalho, pois a fala dela sugere uma concordância com essa função produtivista atribuída aos professores. Ou seja, o alcance de bons resultados no Ideb parece ser considerado como sinônimo de que os docentes conseguem fazer o seu trabalho ser produtivo. Isso pode colaborar com a disseminação da noção equivocada de que esses professores são eficazes, enquanto aqueles que não logram contribuir com resultados positivos no Ideb exercem um trabalho ineficaz. Há, ainda, o entendimento de que a melhoria

²⁷Segundo Oliveira e Clementino (2020), os estados do Ceará, da Paraíba e de Pernambuco são três exemplos de políticas de alta responsabilização, que adotam estratégias de bonificação, como a premiação por resultados direcionada aos professores e aos alunos. No contexto cearense, os docentes e demais profissionais das escolas podem receber um acréscimo salarial, o 14º salário, já os estudantes que alcançam uma proficiência considerada satisfatória ganham como bônus um *notebook*. Na educação paraibana, são concedidos prêmios financeiros, como 14º e 15º salários, aos professores e outros profissionais das escolas, desde que eles comprovem a melhoria do Ideb. E na realidade pernambucana, os funcionários das escolas que estão em efetivo exercício por, no mínimo, seis meses, ao alcançarem 50% da meta projetada são premiados com valores, que variam de acordo com o percentual cumprido na meta.

de tais resultados é uma motivação para o trabalho docente, como demonstra o excerto a seguir:

*[...] Quando melhorou o Ideb, e a gente sabe, no caso, os professores do 5º ano, a gente tem um trabalho maior, e a gente se empenha muito mais. Entendeu? É um ano cansativo, né, um ano muito estressante, digamos assim, porque o professor se empenha muito mais (risos). Mesmo que o Ideb não tenha sido legal, [...] mas o professor se empenhou, ele deu o melhor dele, como sempre tá fazendo. Eu tô falando por mim, mas mostra sim, mostra a qualidade do trabalho. Não quer dizer: 'ah, quer dizer que em ano de Ideb você trabalha muito mais, você se empenha muito mais, você só mostra trabalho quando é ano de Ideb'. Não, você trabalha, é claro que **você vai se esforçar muito mais, se empenhar muito mais pra ver um resultado legal. E se não acontecer, mas você fez sua parte, você tá de consciência limpa [...]**" (Prof. 5, 2023).*

Por um lado, essa fala da professora do 5º ano possibilita a percepção de que ao conseguir uma melhoria no desempenho do Ideb, os docentes podem se sentir motivados a realizarem o seu trabalho, empenhando-se mais e envidando maiores esforços para continuarem a colaborar com o avanço dos resultados. Por outro lado, esse empenho na busca de resultados parece requerer uma dedicação considerável dos professores, que os leva ao cansaço e ao estresse.

Nessa perspectiva, Ball (2005) elucida que essa tentativa de alcançar sempre um bom desempenho seduz os sujeitos, pois os induz a pensarem que estão atuando da melhor forma ao contribuírem para a produção de resultados positivos. Contudo, o autor alerta que isso reduz a complexidade das relações humanas, na medida em que o desempenho acaba sendo restrito ao aspecto quantitativo, a exemplo da nota gerada pelo Ideb em alusão à qualidade educacional. Dessa forma, pode ocorrer uma valorização meramente individual, em que se atribui somente aos professores o mérito por terem empreendido esforços que auxiliaram no alcance de resultados (Mello; Bertagna, 2020).

Além disso, o trabalho docente também pode ser ajustado, com o intuito de responder a essas demandas trazidas à escola pelas avaliações externas, assumindo novas características e novas formas de atuação (Ball, 2005). Trata-se de demandas que não são pensadas, nem originadas a partir de reflexões feitas pelos docentes, mas por elementos exteriores ao seu trabalho, os quais influem no direcionamento do que ensinar, de como fazê-lo e para que objetivo (Bonamino; Sousa, 2012). Portanto, ao buscarem a obtenção de determinados resultados nessas avaliações, são eles que passam a orientar o modo com que os professores conduzem a sua prática.

Sendo assim, a cobrança por resultados do Ideb, discutida anteriormente, atua como um dispositivo de responsabilização, uma vez que ao cobrar dos docentes que exerçam ações

focadas no avanço do desempenho desse Índice, alteram a maneira com que eles realizam o seu trabalho. Essa cobrança por resultados está articulada, por sua vez, à busca por boas notas no Ideb, que concerne a um outro dispositivo de *accountability* vinculado à responsabilização. De modo geral, os profissionais entrevistados apontam que há uma preocupação em auxiliarem as escolas a alcançarem notas melhores nesse Índice, como pode ser visto nas seguintes partes das entrevistas:

[...] sempre há essa preocupação da meta ser alcançada, e uma preocupação maior da escola, assim: ‘vamos trabalhar de modo que a gente chegue lá, e se não chegar tudo bem’, porque é um resultado de todo o grupo [...].’ (Prof. 5, 2023).

[...] até a nota do Ideb, quando a gente chegou a 6, o quê que é dito pra o professor: ‘não se pode achar que é muito, porque a gente tava entre as 15 melhores escolas da rede. Mas aí desceu pros 4,9. Aí o mesmo eu digo pra eles: ‘o 6 tá ótimo dentro de um contexto, mas a gente tem que buscar o 10, porque é o caminho que tem que ser perseguido, é a nota máxima, né. E a gente vai sempre na conversa, sempre na orientação [...].’ (Coord. 5, 2023).

Os relatos da professora e da coordenadora do 5º ano expressam que ambas concordam com a busca por maiores notas da escola no Ideb, ainda que tenham pontos de vista divergentes em relação à consecução desse objetivo. A docente menciona que se preocupa em alcançar a meta, mas no caso disso não ser possível, não considera que esse resultado é exclusivamente de sua responsabilidade, pois o entende como fruto do trabalho que toda a escola desenvolve. Enquanto a coordenadora evidencia que a meta da escola é chegar à nota máxima do Ideb, e que essa orientação é repassada para todos os profissionais da unidade escolar.

Ambos os posicionamentos estão associados ao uso da avaliação em larga escala, como mecanismo de controle do trabalho docente mediante os resultados obtidos pelas instituições de ensino (Amaro, 2016). Ao exercer essa influência na atuação dos professores, as avaliações externas podem fazer com que o trabalho docente seja submetido a uma avaliação centrada no desempenho das escolas, ao invés de se avaliar os seus contributos para a aprendizagem estudantil. Isso pode circunscrever o papel dos professores como mediadores da relação entre os alunos e o conhecimento socialmente produzido, induzindo-os a adotarem uma função meramente performática, ou seja, preocupada com a promoção de ações que contribuam com o alcance das metas do Ideb.

Nessa direção, o indicador educacional em questão tem atuado não apenas como propositor de mudanças nas políticas públicas de educação, mas também como indutor das ações a serem adotadas pelas escolas e pelos professores para melhorarem o desempenho nas

avaliações em larga escala (Chirinéa; Brandão, 2015). Apreende-se, assim, que esse desempenho é considerado como principal elemento demonstrativo da qualidade da educação pública, o qual incute nos profissionais das escolas a responsabilização pelos resultados relacionados a essa qualidade, de modo que eles se sentem responsáveis por garanti-la, mesmo sem ter acesso as condições de trabalho que pudessem colaborar para o avanço da qualidade educacional.

A partir dessa subseção, é possível entender que os dispositivos de responsabilização operados na educação municipal maceioense têm a intenção de imputar às escolas a responsabilidade pelos resultados do Ideb. Essa responsabilização ocorreu de forma branda, que conforme Bonamino e Sousa (2012), caracteriza-se por não associar premiações ou sanções aos resultados obtidos pelas escolas nesse Índice, mas por divulgar os resultados alcançados pela rede municipal de ensino e por orientar as unidades escolares a definirem metas de acordo com os seus resultados. Essa responsabilização é feita, assim, por intermédio de cobranças da Semed para as unidades escolares buscarem obter melhorias em seu desempenho. Em vista disso, as instituições de ensino são induzidas a adotarem ações que contribuam para o alcance de boas notas nesse Índice.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa analisou os dispositivos de *accountability* que são materializados no trabalho docente da educação municipal de Maceió, mediante ações de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização voltadas ao alcance de um bom desempenho escolar no Ideb. Para tanto, buscou-se caracterizar as formas com que esses dispositivos são usados no cotidiano escolar, discutir as concepções de docentes e de coordenadoras pedagógicas em relação a eles, e identificar as possíveis mudanças que tais dispositivos ocasionam no trabalho exercido pelos professores.

A problemática que orientou a condução desse estudo foi a seguinte: quais as implicações dos dispositivos de *accountability* para o trabalho docente realizado na educação municipal de Maceió? No intento de respondê-la, recorreu-se às entrevistas semiestruturadas como principal instrumento metodológico responsável pela coleta dos dados, os quais foram tratados por meio da técnica da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin. A partir disso, foi possível fazer a transcrição e a interpretação das falas enunciadas pelos participantes entrevistados (uma professora do 5º ano, um professor de Matemática do 9º ano e duas coordenadoras pedagógicas vinculadas a essas séries do ensino fundamental), que foram essenciais para a constituição do *corpus* empírico analisado na pesquisa.

Esses profissionais atuam em duas escolas municipais maceioenses situadas em bairros da parte alta da cidade, no Tabuleiro dos Martins e no Barro Duro, as quais obtiveram desempenhos distintos na avaliação do Ideb. A escola de 5º ano apresentou um desempenho oscilante, entre os anos de 2007 e 2021, em que as suas médias foram variando entre baixas e mais altas, chegando a alcançar uma nota 6 nesse Índice, que, atualmente, encontra-se em 4,9. Já a escola de 9º ano expressou um desempenho baixo, em comparação com a anterior, em que seu Ideb, nesse mesmo período, ficou sem ser avaliado em duas edições da Prova Saeb, em 2013 e em 2021, sendo a sua nota atual 3,9.

Antes dos dados serem coletados em campo, foi preciso contextualizar alguns aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais que originaram o objeto em questão. Desse modo, discutiram-se, inicialmente, as mudanças no regime de acumulação fordista/taylorista para o toyotista, promovidas como forma de auxiliar o capitalismo a responder a sua crise estrutural, iniciada na década de 1970. Entre essas modificações, foram destacadas as que ocorreram no âmbito do Estado, principalmente, a adesão ao neoliberalismo, que definiu o gerencialismo como uma concepção de gestão a ser adotada pelas políticas públicas de todos

os países, visando ao suposto objetivo de garantir a qualidade e a eficiência na implementação de tais políticas.

Em vista disso, foi feita uma análise das alterações provocadas pela contrarreforma do Estado brasileiro, entre os anos de 1980 e 1990, em que se observou que as políticas educacionais também foram afetadas por esse processo, notadamente, com a influência do PISA. Sendo assim, enfatizou-se que esse programa disseminou as avaliações em larga escala como principal ferramenta para avaliar a qualidade das políticas educacionais oferecidas em diferentes regiões do mundo, o que fez com que a educação pública, no Brasil, passasse a adotar determinados objetivos e resultados a serem alcançados na busca da qualidade educacional.

Posteriormente, foi feito um debate acerca da gênese da *accountability* educacional, de caráter gerencial, que propagou as ações de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização a serem realizadas pelas escolas para alcançarem resultados positivos nas avaliações em larga escala. Em virtude disso, percebeu-se que os professores foram induzidos a incorporarem essas ações a suas práticas, de modo a contribuírem para tal fim, logo, foi preciso abordar como as avaliações desse tipo provocam implicações no trabalho docente. Nesse sentido, foram apresentadas algumas características da Prova Saeb, que é a principal avaliação externa brasileira responsável por aferir a qualidade educacional por meio da geração do Ideb correspondente ao desempenho de cada unidade escolar.

Notou-se, então, que essa busca por resultados na educação adquiriu destaque a partir das avaliações em larga escala, que têm elencado os elementos considerados como sinônimo de qualidade da educação pública e influenciado as unidades escolares a focarem suas ações neles. Atualmente, na tentativa de melhorarem essa qualidade, as escolas estaduais e municipais têm adotado dispositivos de *accountability*, os quais são executados por elas de acordo com *modus operandi* distintos. Por conseguinte, considerou-se importante entender as possíveis configurações que esses dispositivos assumem em uma determinada realidade educacional.

Nessa perspectiva, ao analisar o contexto da educação municipal maceioense, foram identificados alguns resultados que indicam as maneiras com que os dispositivos de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização são operados por professores da rede de ensino. É válido elucidar que apesar de os dispositivos terem sido discutidos em subseções distintas, isso não significa que eles são operacionalizados isoladamente, muito pelo contrário, os dispositivos de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização atuam de forma articulada. Ademais, a depender da maneira com que os docentes materializam esses

dispositivos, podem mobilizar combinações diferentes entre eles, isto é, uma mesma ação desenvolvida pelos professores pode atuar como um dispositivo de avaliação e, ao mesmo tempo, como dispositivo de prestação de contas e/ou de responsabilização e vice-versa.

No que se refere aos dispositivos de avaliação, esses foram concebidos como as técnicas, estratégias e táticas que as escolas utilizam, na tentativa de obterem um desempenho positivo nas avaliações em larga escala, em especial, na Prova Saeb, que é responsável por aferir a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas. Um dos dispositivos de avaliação materializado em escolas municipais de Maceió foi o foco nos descritores do Saeb, que correspondem às habilidades esperadas que os alunos desenvolvam nas disciplinas de Português e de Matemática. Esses descritores foram definidos como elemento central do ensino, os quais têm orientado o planejamento pedagógico feito pelos professores e pelas coordenadoras pedagógicas do 5º e do 9º ano do ensino fundamental. Além de serem abordados nos simulados e nos aulões preparatórios para o Ideb e nas formações continuadas direcionadas aos docentes da rede municipal.

De modo geral, percebeu-se que o foco nos descritores do Saeb pode ter gerado implicações para o trabalho docente, como uma atuação pragmática centrada no ensino das habilidades e dos conteúdos que são fixados pelos descritores, sem que isso propiciasse uma prática crítico-reflexiva em relação ao que é ensinado. E a influência para que os docentes atentassem, sobretudo, às dificuldades cognitivas dos alunos, desconsiderando outros aspectos que também poderiam estar interferindo em sua aprendizagem.

Outro possível efeito desse dispositivo de avaliação foi o surgimento de uma tendência à homogeneização ou à padronização curricular, com a efetivação de um currículo escolar único para todas as unidades escolares maceioenses, dificultando os professores a ensinarem conteúdos que contemplassem as especificidades de cada contexto escolar. O que poderia ensejar em uma formação reducionista, que não proporcionasse uma formação integral, mas baseada nas habilidades dos descritores, que não remeteria, necessariamente, a uma aprendizagem significativa.

Em face disso, foi observado que o foco nos descritores do Saeb induziu as escolas a enfatizarem o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, por elas serem as principais matérias que têm seus conteúdos cobrados na avaliação do Ideb, o que as configurou como um segundo dispositivo de avaliação mobilizado na educação do município de Maceió. As demais disciplinas continuam a ser ensinadas, pois fazem parte do currículo escolar, contudo, as escolas parecem dedicar uma atenção maior na abordagem dos conteúdos de Português e de Matemática.

Desse modo, explicitou-se que a ênfase no ensino de Português e de Matemática pode ter provocado consequências para o trabalho docente. Uma delas seria a mudança no tempo de ensino das disciplinas, tanto nessas duas que são exigidas pela Prova Saeb quanto nas demais, tendo em vista que ao focar nesse par disciplinar se dedica um tempo maior para ensiná-lo, enquanto o tempo para o ensino das outras matérias fica reduzido. Pode-se intervir, ainda, na autonomia do trabalho docente, porque, ao privilegiarem o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, os professores têm menos possibilidade de escolher conteúdos diferentes a serem ensinados bem como de definirem o tempo que julgam adequado para ensinarem cada um deles.

As suas orientações pedagógicas aos alunos também podem ser afetadas, pois os docentes podem não ter tempo suficiente para auxiliarem os estudantes nas dificuldades de aprendizagem que não estejam diretamente relacionadas a essas duas disciplinas. Além do estreitamento curricular, que ao centralizar o ensino em Português e em Matemática pode fazer com que os professores sejam induzidos a ensinarem determinados conteúdos em detrimento de outros.

Em decorrência disso, foi possível ver que o planejamento pedagógico sofreu alterações, com o intuito de contemplar os conteúdos requeridos pela Prova Saeb, em que os docentes selecionaram estratégias pedagógicas que pudessem contribuir com um desempenho satisfatório das escolas no Ideb. Portanto, o planejamento específico para o Ideb foi mais um dispositivo de avaliação operado na educação municipal maceioense, que implicou no trabalho docente, uma vez que os professores podem ter sido influenciados a aderirem às práticas exitosas, com a finalidade de tentarem contribuir para o alcance de um resultado positivo da escola nesse Índice.

Pode tê-los levado, ainda, a reproduzirem ações que não corresponderam ao contexto escolar em que ensinam; a não refletirem devidamente se tais ações colaboraram para uma aprendizagem significativa dos estudantes; e a exercerem uma mediação limitada entre os discentes e outros aspectos relevantes do conhecimento socialmente produzido, que pode não ter ampliado os repertórios de experiência dos alunos para eles pensarem, compreenderem e atuarem nos diferentes espaços com que interagem cotidianamente.

Entre as atividades pedagógicas elencadas no planejamento específico para o Ideb estavam os simulados, que também atuou como um dispositivo de avaliação, com vistas a preparar os estudantes para se habituarem à dinâmica da Prova Saeb, o que possivelmente interferiu no trabalho docente. Reconheceu-se, assim, que isso pode ter limitado as dimensões reflexiva e propositiva da prática dos professores, pois os simulados são uma atividade de

cariz mecanicista, que possuem uma dinâmica que não possibilita aos docentes recorrerem a alternativas de ensino diferenciadas. Houve, inclusive, casos em que esses profissionais adotaram os simulados como instrumento para avaliar a aprendizagem, tanto mediante o uso de questões de múltipla escolha, típicas da Prova Saeb, quanto substituindo as provas pelos simulados.

Ponderou-se, então, que isso pode ter resultado em uma concepção superficial de avaliação, na qual se avalia o desempenho dos alunos com base na quantidade de questões respondidas corretamente, e não nos diferentes aspectos que uma avaliação requer para verificar como está a aprendizagem de cada discente. E em uma falta de reflexão dos docentes em relação a sua prática, que os dificultou em identificarem opções diversificadas de atividades avaliativas, que não fossem circunscritas à dinâmica preestabelecida pelos simulados.

Ademais, reparou-se que esses últimos podem ter decorrido em uma simplificação das atividades elaboradas pelos professores, que ao se restringirem ao treinamento dos alunos para se adequarem à dinâmica dessa avaliação externa, possivelmente, não proporcionaram reflexões amplas e diálogos em relação às respostas das questões, já que essas são do tipo múltipla escolha. Além disso, os simulados podem ter feito os docentes proporem atividades relativamente curtas, como forma de habituar os estudantes a responderem as questões em um tempo determinado, haja vista a Prova Saeb possuir uma duração específica para que eles possam concluí-la.

Os aulões também foram utilizados, logo, eles representaram um dispositivo de avaliação exercido na rede municipal de Maceió, na medida em que buscaram ensinar alguns conteúdos específicos para a Prova Saeb e mobilizar os discentes a participarem dela. Perante isso, notou-se que os aulões suscitaram algumas consequências para o trabalho docente, a exemplo da assunção de uma postura técnica dos professores, na perspectiva de que ao realizarem os aulões precisaram explicar a forma com que os alunos deveriam agir para participarem da Prova Saeb, na medida em que essa avaliação requer uma espécie passo a passo a ser seguido pelos estudantes. Logo, a relação professor-aluno pode ter tido o seu sentido alterado a partir de uma visão performática, em que os docentes, provavelmente, ensinaram nos aulões o que os estudantes deveriam fazer para conseguirem um desempenho positivo na avaliação externa.

Foi identificado que essa lógica da performance também esteve presente no trabalho docente por meio das formações continuadas sobre o Ideb, que se constituíram como mais um dispositivo de avaliação materializado em escolas do município maceioense. Mesmo que

essas formações não tenham ocorrido na frequência dos anos anteriores, isso não significa que elas deixaram de influenciar o trabalho dos professores, pois seu objetivo era orientar os docentes em relação às atividades que poderiam realizar nas aulas para auxiliarem as escolas a avançarem em seu desempenho no Ideb, indicando as formas com que poderiam ensinar os descritores do Saeb.

Partiu-se, então, do entendimento de que as formações continuadas sobre esse Índice podem ter modificado o trabalho docente, direcionando-o para o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino dos conteúdos requeridos pela Prova Saeb. Nessa perspectiva, compreendeu-se que os professores podem ter exercido uma prática tecnicista, devido ao fato de receberem orientações de como realizar as atividades e utilizar os materiais que abordavam os descritores do Saeb. O que pode levá-los, por um lado, a pensarem que bastariam seguir essas indicações para que as escolas conseguissem alcançar um bom desempenho, e, por outro lado, a apreenderem que o objetivo central do seu trabalho seria promover ações focadas na melhoria do desempenho escolar aferido pelo Ideb, já que esse indicador é usado, atualmente, como referência para avaliar a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas.

Além do conjunto de dispositivos de avaliação sintetizados aqui, foi encontrado um último relativo à recomendação da Semed para a aprovação automática dos estudantes, como estratégia para que as notas das escolas no Ideb não tivessem uma queda, e sim tivessem uma possibilidade maior de serem elevadas. Em razão disso, verificou-se que a recomendação da aprovação automática pode ter implicado no trabalho docente, seja mediante a influência de se aprovar estudantes que não conseguiriam acompanhar a turma seguinte; a complexidade de lidar, ao mesmo tempo, com o ensino de discentes de determinado ano escolar e de alunos que, ao terem sido aprovados automaticamente, demonstraram dificuldades de aprendizagem relacionadas à série anterior; e a invalidação da avaliação da aprendizagem, em que os professores podem ter se sentido pressionados a aprovarem estudantes que não teriam condições de estudarem na turma subsequente.

Foi possível notar que, na educação municipal de Maceió, também se implementaram dispositivos de prestação de contas, que concernem às técnicas, estratégias e táticas utilizadas pelas unidades escolares para a solicitação e a prestação de informações dos resultados de seus desempenhos na avaliação externa da Prova Saeb. O primeiro desses dispositivos foi a divulgação dos resultados do Ideb, que ocorreu por intermédio do acesso de um código enviado pelo Ministério da Educação às escolas, em que a gestão escolar e a coordenação pedagógica tomaram conhecimento dos resultados do desempenho nessa avaliação. A partir

disso, as instituições de ensino adotaram as ações a serem desenvolvidas, visando melhorar o seu desempenho.

Apreendeu-se que a definição de metas do Ideb pode ter feito com que os professores buscassem alcançá-las, sem refletirem se isso contribuiu, de fato, para a aprendizagem estudantil. Pode ter reduzido a autonomia docente na tomada de decisões, pois ao terem que auxiliar o cumprimento das metas do Ideb, os professores precisaram adequar suas ações para colaborar com tal finalidade. E o desconhecimento dos dados relativos a esse Índice pode ter dificultado os docentes a compreenderem as formas com que ele pode alterar o seu exercício profissional.

Na intenção de realizar ações que contribuíssem com a melhoria dos resultados do Ideb, foi possível notar que as escolas municipais maceioenses receberam suporte da Semed. Nessa direção, a Secretaria forneceu as orientações para as instituições de ensino, e essas últimas ficaram encarregadas de implementarem o que foi indicado. Assim, o suporte em questão foi considerado como um segundo dispositivo de prestação de contas adotado no contexto escolar de Maceió.

Em face disso, foi evidenciado que o trabalho docente pode ter sido modificado em alguns aspectos, a exemplo da cobrança para que os professores prestassem contas das atividades que executavam em alusão ao Ideb, já que a Semed oferecia os meios para isso; da atribuição de várias funções para os docentes, que além de planejarem, ensinarem e efetivarem as atividades também precisavam registrar em fotos o que estava acontecendo para mostrar à Semed; e do monitoramento do trabalho docente, pois a Secretaria conseguia acompanhar à distância o que estava sendo desenvolvido e monitorar se as escolas estavam usando os materiais entregues por ela.

Por fim, foi possível reconhecer três dispositivos de responsabilização operados na rede municipal de Maceió, que dizem respeito às técnicas, estratégias e táticas a que as escolas são induzidas a aderirem quando são responsabilizadas pelos seus resultados nas avaliações em larga escala. O primeiro deles foi a própria responsabilização, que como pôde ser visto, possivelmente, promoveu uma autorresponsabilização dos professores pelos resultados da escola na Ideb, em que a cobrança por esses resultados foi considerada um elemento que empenhou os docentes a realizarem o seu trabalho.

Por conseguinte, a cobrança por resultados no Ideb se configurou como um segundo dispositivo de responsabilização, tendo em vista que a partir dela foi notado que os professores parecem ter aderido à ideia de que precisam buscar ser produtivos em seu trabalho, ou seja, realizarem ações que busquem contribuir para a melhoria do desempenho

escolar nesse Índice. Além disso, percebeu-se que ao tentarem colaborar com resultados positivos no Ideb, os docentes podem ter reorientado a sua prática, baseando-a, principalmente, em atividades voltadas para esse fim.

E o terceiro e último dispositivo de responsabilização encontrado na educação municipal maceioense foi a busca por boas notas no Ideb, a qual também derivou em implicações para o trabalho docente. Observou-se, assim, que os professores podem ter passado a avaliar a sua atuação a partir do desempenho alcançado pela escola no Ideb, desconsiderando outros aspectos distintos que contribuíram para a aprendizagem dos estudantes, aderindo a uma visão performática, que se preocupou em desenvolver ações que auxiliem na elevação da nota do Ideb, e se sentindo responsáveis pela qualidade da educação, mesmo que não sejam garantidas a eles as condições de trabalho adequadas a isso.

Ao considerar os resultados sintetizados aqui e a análise empreendida ao longo da pesquisa, concebe-se que a sua hipótese foi confirmada, pois os dispositivos de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização, identificados nos dados coletados, são materializados pelos professores da rede municipal maceioense, com vistas ao alcance de resultados positivos no Ideb. Portanto, foi possível verificar que esses dispositivos provocaram implicações no trabalho docente, principalmente, a sua orientação baseada na lógica da regulação por resultados, a responsabilização branda dos professores pelos resultados no Ideb, e os limites à autonomia docente na organização do seu trabalho e em sua prática profissional.

Apreende-se, assim, que esse estudo pode contribuir socialmente com a discussão dos diferentes elementos que envolvem a avaliação educacional, ajudando a elucidar a complexidade que esse tipo de avaliação possui, particularmente, na atual conjuntura societária, em que as avaliações em larga escala têm sido utilizadas como a principal referência para aferir a qualidade da educação pública. E pode ser um contributo para a área da avaliação educacional, no sentido de evidenciar que a definição de objetivos e de resultados para oferecer uma educação de qualidade não é necessariamente um problema, pois todas as políticas educacionais, assim como as demais políticas públicas, possuem um objetivo em sua implementação e elencam os resultados a serem obtidos, os quais indicam se o objetivo estabelecido foi ou não cumprido.

A questão que precisa ser discutida, de modo acurado e aprofundado, é a concepção política e educacional subjacente aos objetivos e resultados da educação, pois não há neutralidade nesses aspectos. Eles são orientados por concepções distintas de sociedade, de ser humano, de formação, de qualidade educacional, da função social da escola, dos

conteúdos a serem ensinados, da gestão escolar, do trabalho docente, além de outros aspectos fundamentais da educação.

Nessa perspectiva, é fundamental que pesquisas futuras sejam desenvolvidas para aprofundarem outros elementos relacionados aos dispositivos de *accountability* educacional. Algumas possibilidades investigativas podem ser destacadas aqui, como a conceituação teórica desses dispositivos, tendo em vista que há uma dificuldade em encontrar trabalhos que apresentem uma definição sistematizada sobre eles. É interessante salientar que ao buscar pesquisas que expliquem o significado dos dispositivos de *accountability* em educação, é comum encontrar autores que abordam os dispositivos, em um sentido mais amplo, a partir da concepção de Foucault. Então, poderia ser interessante investigar se a visão foucaultiana de dispositivo contribui com a compreensão do significado dos dispositivos de *accountability* educacional.

Por fim, duas possibilidades de pesquisas locais que poderiam ser realizadas: um estudo dos dispositivos de *accountability* operacionalizados na educação estadual de Alagoas, que parecem expressar características distintas daqueles que são implementados na educação municipal maceioense, a exemplo da existência de uma política de bonificação por desempenho. E um estudo das mudanças nos dispositivos de *accountability* adotados na rede municipal de ensino de Maceió, que podem vir a ocorrer em virtude do acordo de cooperação técnica firmado, em agosto de 2023, entre a Semed e o município de Sobral, no Ceará, considerado referência nacional no desempenho do Ideb (Maceió, 2023b).

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 67-86, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/4MzHG77HTWjV7BPjYL7mcGg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/333/339>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, jun. 2009a. Disponível em: <https://revistas.lusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009b. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148/251>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7jPB3TmRsTKyMDYV9RWhv5q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDDyZ5qBRKWVfzfDQ3m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-490, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782013000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 jan. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4052/2563>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-16, dez. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/WWcdhF8SPb69VqjfT3kLMMg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

AGÊNCIA SENADO. Brasil poderia ter sido primeiro do mundo a vacinar, afirma Dimas Covas à CPI. **Senado Notícias**, Brasília, 27 de maio de 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>. Acesso em: 28 dez. 2023.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio de Alagoas. **Gerências Regionais de Alagoas – GERES**. Alagoas: SEPLAG, 2022. Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/hr/dataset/gerencias-regionais-de-alagoas/resource/c3f1eaaf-9468-4a45-b996-617867d9071a>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos efficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAE)**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7155/6039>. Acesso em: 03 abr. 2022.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 08 fev. 2023.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, v. 15, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18601/11975>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ARAÚJO, Vinícius de Carvalho. Governabilidade/governança sob uma perspectiva teórica. In: **A conceituação de governabilidade e governança, da sua relação entre si e com o conjunto da reforma do Estado e do seu aparelho**. Brasília: ENAP, 2002. p. 5-7. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/661>. Acesso em: 26 jan. 2023.

ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfN4MjtL3RXXR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ATLAS BRASIL. **RM – Maceió**: Alagoas. Brasília: Atlas BR, 2021. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/rm/62700#idhm-all>. Acesso em: 10 nov. 2023.

AUGUSTO, Maria Helena. Eficiência escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e**

condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/263-1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, ago. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10234/11849>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BARDIN, Laurence. Método: organização da análise. In: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 123-132.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições ASA, 2003. p. 19-48. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317042698_BARROSO_Joao_2003_Regulacao_e_desregulacao_nas_politicas_publicas_tendencias_emergentes_em_estudos_de_educacao_comparada_In_Joao_Barroso_org_A_escola_publica_regulacao_desregulacao_privatizacao_Porto_. Acesso em: 04 abr. 2021.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BARROSO, João. O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 43-70. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BBC NEWS BRASIL. Parte de mina da Braskem se rompe em Maceió, mas risco de colapso 'diminuiu', diz Defesa Civil. **BBC News Brasil**, São Paulo, 10 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0j2jv93wljo>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4m XG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação**: uma análise crítica. São Paulo: Nobel, 1990.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> . Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**, institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de mar. 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Inep, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília: Inep, 2007b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, DF: Planalto, 2007c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-abril-2007-553445-publicacaooriginal-71367-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria INEP nº 87, de 07/05/2009**, estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, no ano de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de mai. 2009. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-87-2009_213756.html. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011**, estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, no ano de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de jun. 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2011/portaria_n149_16062011_prova_brasil.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 271, de 22 de março de 2019,** estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mar. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n_271_de_22-03-2019_diretrizes_saeb-2019.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020,** institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 mai. 2020a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Matriz de referência de ciências da natureza do SAEB.** Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_ciencias_da_natureza_do_saeb.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Matriz de referência de ciências humanas do SAEB.** Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_ciencias_humanas_anos_iniciais_saeb_2019.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020,** recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (*lockdown*), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 12 de mai. 2020d. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendacao-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Guia de acesso:** resultado preliminar e recurso. Brasília: INEP, 2020e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/guia_de_acesso_resultado_preliminar_e_recurso_do_saeb.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documentos/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista Educacional do Vale do Arinos (RELVA)**, Juara, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738/1630>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BROADFOOT, Patricia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, v. 130, p. 43-55, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052. Acesso em: 03 ago. 2023.

BROOKE, Nigel. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/262-1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CAMPELO, Graham Stephan Bentzen. Administração pública no Brasil: ciclos entre patrimonialismo, burocracia e gerencialismo, uma simbiose de modelos. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 297-323, jan. 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/871/592>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability*: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, fev./abr. 1990. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049/8182>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CAMPOS, Mateus. Maceió, conhecida como Caribe brasileiro, é a capital e a maior cidade do estado de Alagoas. É um dos principais centros do turismo de praia do litoral brasileiro. **Mundo Educação**, São Paulo, 24 de junho de 2021. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/maceio.htm>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CARDOSO, Fernando Henrique. A reforma do estado. In: CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. p. 82-90. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CARNOY, Martin; LOEB, Susanna. Does External *Accountability* Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Washington, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/01623737024004305?casa_token=_EUUMq5sdb0AAAAA:FyvZMe5ZrbV9JxpsRPzfDnKTzV909g002QmfA1q7ARyCOgufkm4BnJQavw9s2EWZt7CdUr6atF5cbQM. Acesso em: 03 ago. 2023.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19265/11188>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81286/44552>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CHESNAIS, François. Prefácio. In: CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 13-20.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 168-189, fev. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9102/6294>. Acesso em: 29 set. 2021.

CORVALÁN, Javier. *Accountability* educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. In: CORVALÁN, Javier; MCMEEKIN, Robert W. (orgs.). **Accountability educacional**: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago: Editorial San Marino, 2006. p. 11-18. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4432>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antonio Cardoso; SOUZA, Aisllan Augusto. Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 137-155, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7920>. Acesso em: 28 fev. 2020.

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do *Programme for International Student Assessment (PISA)*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1037-1055, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3tFYzdjn5DncDzgcjfZkdTj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2022.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Usos e finalidades do Ideb nos municípios do Nordeste a partir do questionário contextual do Saeb (2019). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, p. 1-23, nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87771/48298>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci; SANTOS, Rosane Oliveira. O IDEB e a educação brasileira: um paradoxo entre o avanço e o retrocesso. **DiversaPrática**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 142-170, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51231>. Acesso em: 04 dez. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. p. 30-52.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. Gerência e controle do trabalho. In: DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. **Ideb, quantificação e qualidade**: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari – MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. p. 22-27. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13969/1/IdebQuantificacaoQualidade.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (orgs.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 99-146. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FARIA, Pedro Ivo Jorge de. **Análise dos textos de Bresser Pereira entre os anos de 1991-1994: um estudo sobre a crise do Estado brasileiro**. Goiânia: UFG, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Pedro_Ivo_Jorge_de_Faria.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 74-90, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579/22264>. Acesso em: 10 out. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTYx4p7KXfcQdSMkPGWFy>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Padronização, testes e *accountability*: a dinâmica da destruição. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 77-86.

GAJARDO, Marcela. Introdução. In: GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década**. Washington: The Dialogue, 2000. p. 2-3. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/Portuguese8.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, Angela Maria (org.). **Instituições educacionais: políticas, gestão e**

práticas profissionais. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325108018_A_nova_gestao_publica_e_o_contexto_brasileiro. Acesso em: 22 dez. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Introdução. In: GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 9-15.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Novos sentidos para a ciência: a especificidade da educação. In: **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 40-46.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERT, Christine. Towards a self-improving system: the role of school *accountability*. **National College for School Leadership**, United Kingdom, p. 1-27, jun. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/9588769.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYdfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2022.

GOMES, Liduina Maria; VIDAL, Eloisa Maia. *Accountability* educacional no Brasil: significados, desafios e críticas. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 4, p. 1-10, mar. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/27567/24008/320482>. Acesso em: 07 ago. 2023.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, nov. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759/39300>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GOULART, Débora Cristina. Avaliações externas: quem avalia quem? In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio (orgs.). **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André: Editora UFABC, 2023. p. 69-80. Disponível em: <https://editora.ufabc.edu.br/downloads/download/5-livros-em-pdf/49-escola-publica>. Acesso em: 25 mar. 2023.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZFdD6xP7QX7JDdtZ3pBDKDM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2022.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 116-184.

IBGE. **Maceió: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/maceio/panorama>. Acesso em: 10 nov. 2023.

INEP. **Testes e questionários**. Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/>

inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios. Acesso em: 26 set. 2022.

INEP. **Matrizes e Escalas**. Brasília: MEC, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 26 set. 2022.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**: apresentação. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 08 ago. 2022.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: apresentação. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 08 ago. 2022.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WFTJHBWDs9DMS6dCkJ7QyFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Natal, v. 6, 2016, p. 22-32. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 05 set. 2023.

LAGARES, Rosilene; NARDI, Elton Luiz. Da introdução de dispositivos de *accountability* em educação na Amazônia Tocantinense à (re)configuração de arranjos institucionais de gestão – lógica da regulação por resultados. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, p. 195-209, set. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3941>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LESSA, Sergio. As práxis do proletariado e do mestre-escola. In: LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 177-184.

LIMA, Vanderlei Francisco de; FIGUEIREDO, Francisco Clébio de; CARVALHO, Maria Genira de. Progressão continuada *versus* aprovação automática nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações para o processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018, Recife. **Anais...** Recife: Realize Editora, 2018. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID1794_29042018192919.pdf Acesso em: 03. mai. 2023.

LÖWY, Michael. Ideologia. In: LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 17-45.

LYCEUM. **Lyceum**: Consultoria Educacional Ltda. Sobral: Consultoria Lyceum, 2023. Disponível em: <https://consultorialyceum.com.br/sobre/>. Acesso em: 18 out. 2023.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 0109, de 24 de fevereiro de 2022**, dispõe sobre a jornada de trabalho, organização e funcionamento das horas atividades dos profissionais do magistério em efetivo exercício da docência nas unidades escolares da Rede

Pública Municipal de Ensino de Maceió/Alagoas e dá outras providências. Disponível em: https://www-storage.voxtecnologia.com.br/?m=sigpub.publicacao&f=3493&i=publicado_87248_2022-02-24_569eb9047178b4a27dda4be99015754c.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Fazenda. **Mapa de Maceió**: regiões administrativas. Maceió: SEFAZ, 2023a. Disponível em: <https://www.participa.maceio.al.gov.br/participa-maceio/regiaoAdministrativas.faces>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MACEIÓ. **Maceió firma cooperação técnica com município de Sobral, no Ceará**. Maceió: Prefeitura de Maceió, 2023b. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/noticias/semmed/maceio-firma-cooperacao-tecnica-com-municipio-de-sobral-no-ceara>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5dgZbjXWT86KxyJy7Lt5v9r/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MAROY, Christian. Estado avaliador, *accountability* e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 319-338, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24780/13785>. Acesso em: 29 jan. 2023.

MARX, Karl. Produção progressiva de uma superpopulação relativa ou exército industrial de reserva. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 704-716.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. As políticas de avaliação da educação básica e o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 48, p. 442-461, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4918/4475>. Acesso em: 21 set. 2023.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. O que é COVID-19? **MSF Brasil**, Rio de Janeiro, 21 de abril de 2020. Disponível em: <https://coronavirus.msf.org.br/o-que-e-covid-19/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/20950/13367>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MÉSZÁROS, István. Das crises cíclicas à crise estrutural. In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 795-810.

MIGUEL, Ivan Gregório Silva Miguel; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 43-59, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50932/31724>. Acesso em: 21 set. 2023.

MONS, Nathalie; DUPRIEZ, Vincent. Les politiques d'*accountability*: Responsabilisation et formation continue des enseignants. **Recherche et Formation**, Lyon, v. 65, p. 45-59, déc.

2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/131>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. O Estado de “Bem-Estar” e as lutas trabalhistas no regime de acumulação fordista/keynesiano (do segundo pós-guerra à crise de 1973). In: MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 139-179.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. *Accountability* em educação: políticas educativas e regulação da qualidade. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 8, 2014, La Plata. **Anais...** La Plata: FaHCE, 2014. p. 1-14. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-099/493.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: configuração no seio das políticas educacionais de regulação por resultados. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_1. Acesso em: 27 mai. 2020.

NARDI, Elton Luiz; LAGARES, Rosilene; BEARZI, Ana Elica. Regulação por resultados e reconfigurações em arranjos institucionais endereçados ao governo democrático da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MpWzYvnFm3CQ8kjcGScsXfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2023.

NARDI, Elton Luiz. **Gerencialismo e políticas de accountability na educação brasileira: trajetórias, tragédias e enfrentamentos**. Conferência apresentada no Seminário da Rede de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e *Accountability* Educacional (REPAE), 2, 2023, Campina Grande.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, Vitória, v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/netto-jose-paulo-201608060404028661510.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2021.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. Interfaces entre a teoria da regulação social e a política de avaliação em larga escala. In: NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/Acre**. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. p. 70-99. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41301>. Acesso em: 04 dez. 2022.

NUNES, António José Avelãs. Breve reflexão sobre o chamado *estado regulador*. **Revista Sequência**, Santa Catarina, v. 28, n. 54, p. 9-17, jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15064/13731>. Acesso em: 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e**

condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación (RIAEE)**, Araraquara, v. 83, n. 1, p. 143-162, abr./mai. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51983/2/aspoliticasdeavalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2023.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. *Accountability* educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, mai. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7946/4179>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PINHO, José Antonio Gomes de Pinho; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/g3xgtqkwFJS93RSnHFTsPDN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2021.

PINTO, Denis Fontes de Souza. A reconstrução da Europa: o Plano Marshall e a OECE. In: PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE: uma visão brasileira**. Brasília: IRBr, 2000. p. 13-15. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/24-OCDE_-_Uma_Visao_Brasileira.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

QEDU. **Censo Escolar**: Maceió. São Paulo: QEDU, 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2704302-maceio/censo-escolar>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. **Mecanismos e estratégias de responsabilização em sistemas estaduais de avaliação educacional**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5192744. Acesso em: 07 ago. 2023.

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 327-350, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/105962/61621>. Acesso em: 03. mai. 2023.

ROSÁRIO, Elaine de Holanda. **O estilo profissional docente: a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió** – AL. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5533>. Acesso em: 15 set. 2021.

ROSTIROLA, Camila Regina. **Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69040>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZHRdHgjzhYX6MBbJ68Kjqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2021.

SANTOS, Alexandre André dos; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): pressupostos. In: SANTOS, Alexandre André dos; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (orgs.). **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep, 2017. p. 19-23. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/5555/4181>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SANTOS, Aline Bettio dos; MORAIS, Michele Luciane Blind de. Significações de *accountability* na educação em contexto de regulação por resultados. In: SCHNEIDER, Marilda Pasqual; GONZÁLEZ, Freddy Marín; BALLÉN, José Emilio Díaz (orgs.). **Políticas de avaliação educacional e accountability**: experiências em países da América Latina. Joaçaba: Editora Unoesc, 2023. p. 557-578. Disponível em: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18431>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos *et al.* **Dispositivos de inovação e fortalecimento das políticas de accountability educacional**: uma análise do Nordeste brasileiro. Pesquisa apresentada no Seminário da Rede de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e Accountability Educacional (REPAE), 2, 2023, Campina Grande.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia tecnicista. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 23-27.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing *Accountability*. In: SCHEDLER, Andreas; DIAMOND, Larry; PLATTNER, Marc F. **The self-restraining state**: power and *accountability* in new democracies. United Kingdom: Lynne Rienner Publishers, 1999. p. 13-28. Disponível em: https://works.bepress.com/andreas_schedler/22/. Acesso em: 03 ago. 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas de *accountability* na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-17. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408_int.pdf. Acesso em: 04 dez. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, mai. 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295/3191>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11811/8290>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 109-138, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253>. Acesso em: 09 jun. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de *accountability* na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v19n60/1981-416X-rde-19-60-469.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; VÁZQUEZ, Jaime Moreles (orgs.). **Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional**. Curitiba: Appris, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Adroaldo Moura da. Apresentação: Keynes e a Teoria Geral. In: KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 5-22. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Keynes,%20John/Keynes%20-%20Os%20economistas.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Maria Emília Pereira da. A função docente: perspectivas na nova sociabilidade do capital. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-13. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t0911.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SILVA, Andréia Ferreira da. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na ótica de gestores e docentes de escolas municipais do estado da Paraíba/BR. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2012, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza: ANPAE, 2012. p. 1-16. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AndreiaFerreiraDaSilva_res_int_GT2.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Andréia Ferreira da; ALBINO, Ângela Cristina Alves; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Avaliação externa e mecanismos de *accountability* em municípios paraibanos. In: SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE, 5, 2018, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2018. p. 1-4. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero5/1comunicacao/Capitulo01/AndreiaFerreiraDaSilva-E1com.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JLzr4qdx89rjrNXnydNcvcy/?format=pdf&lang=>

pt. Acesso em: 16 mar. 2022.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem:** teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: http://www.cr.mariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In: TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal:** os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 81-101.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Prova Brasil:** o que é e como se tornou o novo Saeb. São Paulo: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-voce-sabe-o-que-e-a-prova-brasil/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Categorias e leis da dialética. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 54.

TRT PORTUGUÊS. Coronavírus última situação (Covid-19). **Corporação Turca de Rádio e Televisão**, Turquia, 2023. Disponível em: <https://www.trt.net.tr/portuguese/covid19>. Acesso em: 28 dez. 2023.

VIEIRA, Izabela da Silva. **Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação:** atuação do gestor educacional em Alagoas. 2017.167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2978>. Acesso em: 15 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE 546113 ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO 5º E
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ATUAÇÃO DO PROFESSOR
Qual a sua formação?
Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?
Há quanto tempo ensina o 5º/9º Ano?
Você trabalha somente nessa escola? () Sim; () Não. Se sim, em quantas escolas e em quais turmas você ensina?
Quantos alunos, em média, têm na turma?
Já trabalhou como coordenador(a) ou gestor(a)? () Sim; () Não.

1. As formações continuadas realizadas na rede e na escola discutem sobre o Ideb? Como são essas formações? Qual a sua visão sobre elas?
2. Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para contribuir com a preparação dos estudantes para a Prova Saeb? Como você analisa essas estratégias?
3. Como é feito o seu planejamento pedagógico voltado para os conteúdos abordados no Ideb?
4. Quais dificuldades você sente para realizar esse planejamento específico para o Ideb?
5. A depender dos resultados da escola no Ideb, você modifica o planejamento das aulas?
6. Como essas mudanças no planejamento das aulas contribuem para a melhoria dos resultados do Ideb?
7. Como os professores e a comunidade escolar ficam sabendo dos resultados do Ideb?
8. A rede municipal de Maceió disponibiliza materiais para serem trabalhados os conteúdos da Prova Saeb? Quais? Se não, como a escola orienta o trabalho?
9. Quais as disciplinas que mais são ensinadas para contribuir com o resultado do Ideb? Como isso acontece? Qual a sua opinião sobre isso?
10. Algumas escolas usam a estratégia de aprovar os estudantes para tirar uma boa nota no Ideb. Aqui acontece isso? Qual a sua opinião sobre o uso dessa estratégia?
11. Há cobranças para os professores em relação ao resultado do Ideb? Como acontece? Por parte de quem? Qual a sua opinião sobre isso?
12. A rede municipal ou a escola responsabiliza os professores pelo resultado do Ideb? Como você percebe isso? Qual a sua visão sobre essa questão?
13. Gostaria de falar sobre algo que não conversamos durante a entrevista?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DADOS DA ESCOLA
Quais séries a escola atende? () Educação Infantil; () Anos Iniciais do Ensino Fundamental; () Anos Finais do Ensino Fundamental; () Ensino Médio; () Educação de Jovens, Adultos e Idosos.
Qual o horário de funcionamento da escola? () Matutino; () Vespertino; () Noturno; () Escola de Tempo Integral.
Quantos alunos têm na escola?
Qual é o perfil dos alunos que estudam aqui?
Qual a última nota da escola no Ideb?

ATUAÇÃO DA COORDENADORA
Qual a sua formação?
Há quanto tempo você trabalha como coordenadora?
Há quanto tempo você é coordenadora dessa escola?
Você trabalha somente nessa escola? () Sim; () Não. Se sim, em quantas escolas e em quais turmas você ensina?
Você também trabalha como professora? () Sim; () Não.

1. As formações continuadas realizadas na rede e na escola discutem sobre o Ideb? Como são essas formações? Qual a sua visão sobre elas?
2. Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para contribuir com a preparação dos estudantes para a Prova Saeb? Como você analisa essas estratégias?
3. Como você orienta o planejamento pedagógico dos professores voltado para os conteúdos abordados no Ideb?
4. Quais dificuldades você sente para realizar esse planejamento específico para o Ideb?
5. A depender dos resultados da escola no Ideb, você orienta os professores a mudarem o planejamento das aulas?
6. Como essas mudanças no planejamento das aulas contribuem para a melhoria dos resultados do Ideb?
7. Como os professores e a comunidade escolar ficam sabendo dos resultados do Ideb?

8. A rede municipal de Maceió disponibiliza materiais para serem trabalhados os conteúdos da Prova Saeb? Quais? Se não, como a escola orienta o trabalho?
9. Quais as disciplinas que mais são ensinadas para contribuir com o resultado do Ideb? Como isso acontece? Qual a sua opinião sobre isso?
10. Algumas escolas usam a estratégia de aprovar os estudantes para tirar uma boa nota no Ideb. Aqui acontece isso? Qual a sua opinião sobre o uso dessa estratégia?
11. Há cobranças para os professores em relação ao resultado do Ideb? Como acontece? Por parte de quem? Qual a sua opinião sobre isso?
12. A rede municipal ou a escola responsabiliza os professores pelo resultado do Ideb? Como você percebe isso? Qual a sua visão sobre essa questão?
13. Gostaria de falar sobre algo que não conversamos durante a entrevista?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O Ideb como política de regulação da educação de Maceió: implicações de medidas de accountability para o currículo e o trabalho docente

Pesquisador: EDVA EMANUELLE GOMES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57515022.8.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Continuação do Parecer: 5.390.170

MACEIO, 05 de Maio de 2022

Assinado por:

Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))