

Avaliação Educacional da Educação Básica: Impactos no Exercício do Trabalho Docente

Maria Angela Alves de Oliveira, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

mariaangela.oliveira@ufpe.br

Ana Lúcia Félix dos Santos, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

ana.fsantos@ufpe.br

RESUMO

Os sistemas estaduais de ensino vêm tomando o Saeb como referência para a elaboração de suas políticas de avaliação. Nesse âmbito administrativo, as estratégias de política vêm agregando outros elementos aos processos avaliativos, como por exemplo, o estabelecimento de metas vinculadas aos indicadores de desempenho e o pagamento de premiação às escolas e de bonificação aos professores, gestores escolares e estudantes. A partir dos artigos analisados constatamos uma efervescente preocupação com os impactos da política de avaliação, mormente da Educação Básica, em nível nacional, sobretudo no âmbito dos entes federados. Regularmente os discursos fazem uma relação direta entre as políticas de incentivo como uma forte consequência de responsabilização para os profissionais da educação, no bojo da instalação de sistemas de avaliação externa e em larga escala, divulgação de resultados de desempenho por escola e estabelecimento de metas, como forte impacto sob o exercício do trabalho docente.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Educação Básica. Trabalho Docente.

1 Introdução

A literatura pertinente vem registrando que as pressões para medir a educação e avaliar o desempenho da escola estão relacionadas a interrelação entre produtividade e economia, inserida na agenda política da modernização e racionalização (LIMA, 1997), assim a educação assume uma função fundamental para essa missão modernizadora. A comunidade educacional como um todo passa, então, a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, procedimentos que empresários procuravam implantar na indústria (VIANNA, 2005).

Nessa perspectiva o trabalho em tela objetiva analisar impactos dessa política de avaliação da educação básica para o exercício do trabalho docente, toma como base as considerações teóricas e metodológicas da Teoria Social do Discurso, Fairclough (2001),

trabalhando com uma amostra da produção do conhecimento brasileira, dentre artigos, teses e dissertações, que versam sobre políticas de avaliação e *accountability* em educação. Em virtude da complexidade da temática, buscamos analisar a literatura educacional brasileira, realizando um levantamento dos artigos, teses e dissertações produzidos no período de 1990 a 2018, no intuito de identificar os diferentes discursos acerca do conceito de *accountability*, com destaque para este trabalho, ressaltaremos questões que afetam diretamente as(os) professoras(es). A coleta dos textos analisados foi realizada por meio de busca no Portal da Capes e diretamente nos bancos de teses e dissertações das universidades federais dos Estados da Região Nordeste. Quanto à coleta dos artigos científicos, esta foi realizada pela busca no Google Acadêmico e diretamente na lista de periódicos do Scielo. Feito o levantamento, a amostra ficou composta por 48 artigos, 18 teses e 20 dissertações, compreendendo 86 produções científicas.

A avaliação educacional, restrita a testes e exames externos, alinhados a finalidades de *accountability* com consequências para o pagamento aos professores na base dos resultados dos alunos, reverbera uma explícita tensão entre as finalidades da avaliação, que, de um lado se voltam para a direção e o controle e, de outro, sinaliza o aumento do profissionalismo e do desenvolvimento escolar (AFONSO, 2000). Seguindo algumas propostas teórico-conceituais de Afonso (2009; 2012), compreendemos o conceito de *accountability* na educação, envolvendo três pilares integrados e interconectados, que são: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

No Brasil, a dimensão da responsabilização tem assumido primazia nos debates sobre as políticas de avaliação e processos de *accountability*, mesmo havendo uma compreensão de que o termo pressupõe também o conceito de prestação de contas. A expressão nacional do uso das avaliações externas se consolida na década de 1990, por meio da institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 2005 a política de avaliação educacional nacional se acentua por meio da implementação da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) constituindo-se estratégicos instrumentos de controle do que se ensina e do que se aprende na escola em função dos dados gerados por escola e não mais apenas por região e estado.

Os sistemas estaduais de ensino vêm tomando o Saeb como referência para a elaboração de suas políticas de avaliação. Nesse âmbito administrativo, as estratégias de política vêm agregando outros elementos aos processos avaliativos, como por exemplo, o

establecimiento de metas vinculadas aos indicadores de desempenho e o pagamento de premiação às escolas e de bonificação aos professores, gestores escolares e estudantes.

A partir dos artigos analisados, constatamos uma efervescente preocupação com os impactos da política de avaliação, mormente da Educação Básica, em nível nacional, sobretudo no âmbito dos entes federados. Destaca-se a estreita relação entre as avaliações externas e a recompensa salarial para professores e equipe de educação, com efeito ao fortalecimento de um discurso à responsabilização dos profissionais da educação. Regularmente os discursos fazem uma relação direta entre as políticas de incentivo como uma forte consequência de responsabilização para os profissionais da educação, no bojo da instalação de sistemas de avaliação externa e em larga escala, divulgação de resultados de desempenho por escola e estabelecimento de metas.

As análises realizadas revelam uma estratégia de mudança do discurso sobre a educação, visando promover uma ideia de que o melhoramento do sistema educacional, mais especificamente, da qualidade das aprendizagens dos alunos, dá-se por meio do sistema de avaliações em larga escala. Desse modo, o discurso ganha um tom político, o qual lhe confere poder persuasivo ao representar a ideia de que são as avaliações que vão parametrizar uma gestão competente, para, assim, engajar os professores e gestores educacionais no universo em que vigoram a concepção e a metodologia norteadoras das avaliações em larga escala, isto é, o diagnóstico e o monitoramento em função da gestão por resultados, reforçada pela implantação de bonificação salarial.

2 Um breve panorama da avaliação na Educação Básica Brasileira

No âmbito da Educação Básica, a avaliação de desempenho dos alunos assume posição central, que subjuga as demais avaliações: institucional, de professores e até das políticas educacionais, frequentemente contraditórias na sua forma e/ou consequências bastante discutíveis. Afonso (2014) considera, então, imprescindível que "as conexões e interações entre as diferentes formas de avaliação" (p. 487), constituam-se em objeto de estudo.

O autor argumenta que o movimento em prol de uma ciência da avaliação, bem como a ascensão da avaliação como um campo, "converge na preocupação de reforçar a dignidade da avaliação e da correspondente complexidade das suas teorias e metodologias – em clara

oposição com a profundamente redutora e conservadora avaliocracia neopositivista, hoje dominante" (AFONSO, 2014, p. 488).

A história e o desenvolvimento do campo da avaliação caminham *pari passu* às mudanças sociais e políticas e à própria evolução do conhecimento. Desse modo, nos anos de 1970, os Estados de países de capitalismo mais desenvolvido, como Estados Unidos e Inglaterra, fortalecem as ações de controle e fiscalização das ações públicas, movimento denominado pelos pesquisadores de "Estado Avaliador", sob o argumento da escassez dos recursos públicos para as políticas sociais e "[d]a crescente complexidade da sociedade".

A avaliação, então, assume lugar privilegiado nos processos de mudanças da sociedade (no setor público, na administração, na forma de organização da produção). Como assinala Dias Sobrinho (2004, p. 708) nesse contexto de Estado Avaliador, "as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post*", tomando como base o paradigma "objetivista/tecnocrata", valorizando-se o controle e a competitividade institucional, em detrimento à solidariedade e à cooperação, vinculando-se, ideologicamente, ao individualismo e à competitividade (DIAS SOBRINHO, 2004). Destaca, o autor, que o paradigma objetivista, nesse contexto de centralidade da avaliação, ancorado no tecnicismo, tem como intencionalidade primordial a prestação de contas de informações "confiáveis" e "precisas", a exemplo dos sistemas de avaliação nacional, estaduais e também municipais implantados no Brasil desde os anos de 1990, bem como objetiva fornecer instrumentais aos governos e ao mercado, com vistas a permitir o controle e a orientação das políticas e programas em educação.

Nesse cenário de centralidade da avaliação no âmbito da Educação Básica, o conceito de *accountability* tem sido recorrentemente referenciado no sentido de compreender as políticas em desenvolvimento para esse nível da educação brasileira.

Segundo Afonso (2009b) o termo *accountability*, a partir de apontamentos de Schedler (1999) conjuga em sua estrutura três dimensões substantivas: a informação, a justificação e a imposição ou sanção. Argumenta o autor que "[...] a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações" (AFONSO, 2009b, p. 59). Acrescenta ainda que, as duas dimensões da prestação de contas - informar e justificar prescindem de regulamentos, legais ou não,

socialmente aceptables que referendam a obligatoriedad de atender a determinada solicitud. Portanto, a prestação de contas "[...] pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (answerability³⁵) (Idem)". Dessa forma, para respaldar o processo de solicitações e consequentes respostas, evocam-se princípios éticos e legais, como o de transparência e do direito à informação, levando-se em consideração as especificidades de cada situação, no intuito de preservar a objetividade, a autenticidade e a legitimidade no que diz respeito às razões e procedimentos.

Importa destacar também que a prestação de contas, imbuída de uma dimensão informativa e uma dimensão argumentativa, pode "[...] num certo sentido, ser concebida como uma actividade comunicativa ou discursiva porque pressupõe uma relação de diálogo crítico e a possibilidade de desenvolver um debate público aprofundado" (AFONSO, 2009b), p. 59). Por outro lado, a concepção de prestação de contas assume uma feição, além da "[...] obrigação ou dever de dar resposta (answerability), não é apenas uma actividade discursiva, mais ou menos benévola, que se esgota na informação e na justificação; ela contém também uma dimensão impositiva, coactiva ou sancionatória (enforcement) 36 " (AFONSO, 2009b, p. 59), denominada, como pilar da responsabilização.

Além da especificidade de teorias, processos e métodos, a avaliação educacional abrange uma diversidade de subáreas (avaliação de rendimento escolar, avaliação de desempenho escolar em sala de aula, avaliação de sistemas educacionais, institucional e autoavaliação) e de perspectivas teóricas, ou seja, sistêmica, participativa, compreensiva, somativa, entre outras. Como afirma Gatti (2003):

[...] geralmente quando se fala em Avaliação Educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a idéia de medida pontual. Não sem razão, visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. (GATTI, 2003, p.17).

Ainda segundo a autora, essa "cultura da avaliação", impregnada no cotidiano escolar durante anos, sedimentou nas pessoas uma representação negativa e seletiva da avaliação educacional, correspondendo à ideia de medição do rendimento ou do desempenho, limitando, assim, o seu significado. Contrapondo-se a essa visão, a teórica considera que o processo, que envolve a avaliação educacional, deve ser mais construtivo e mais abrangente do que se estiver limitado à função de apenas medir.

Bertagna, Mello e Polato (2014) enfatizando as mudanças e transformações mais recentes na política da avaliação educacional no Brasil, ressaltam que essa opção pela centralidade da avaliação educacional no Brasil, ultrapassa posições ideológicas divergentes, amplia-se desde o final de década de 1980 e, particularmente, o início da década de 1990 no âmbito da reforma do Estado, no então, governo de Fernando Henrique Cardoso. A mesma perspectiva continua no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) apesar de ter promovido inegáveis mudanças em diversos setores do país, como também na educação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), incorporando as tendências dos estudos e práticas nas atividades de avaliação, mesmo que transitórias e pontuais, desenvolvidas desde a década de 1960, inaugura uma sistemática de avaliação em nível nacional, voltada para os ensinos fundamental e médio, desde 1990, sob tutela do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. A sistemática adotada foi a da aplicação de provas objetivas, seguindo o modelo clássico, realizada amostralmente em todos os estados brasileiros, a cada dois anos, com uma amostra dos alunos regularmente matriculados nas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental de escolas públicas, que foram submetidos a aplicações de testes, nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação, nos anos de 1990 e 1993.

Dentre as iniciativas do governo federal, ainda no âmbito da Educação Básica, foi criado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tendo como objetivo inicial avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, passando a partir de 2009 a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior e, em 2002, também foi instituído o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Em 2005, ocorre uma ampla reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que passou a ser configurado a partir de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A primeira, segue conforme o formato anterior do Saeb, ou seja, amostral, direcionada ao mesmo público-alvo (alunos da 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e da 3^a série do Ensino Médio), com a mesma abrangência (escolas públicas e privadas), ainda realizada por meio da aplicação de testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática,

como vinha ocorrendo desde o ano de 2001, e da aplicação de questionários contextuais, mantendo a sua intencionalidade voltada para a gestão da Educação Básica.

Segundo Bonamino e Sousa (2012) a Prova Brasil efetiva a intenção de comparabilidade da avaliação do desempenho dos alunos ao longo do tempo, não atendida pelo Saeb até entrar em vigor essa referida reestruturação, esclarecendo que:

a introdução da Prova Brasil em 2005 e sua repetição, a cada dois anos, permitem a comparação, ao longo do tempo, entre as escolas que oferecem o ensino fundamental. Em sua primeira edição, ela avaliou mais de 3 milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios; foi muito além, portanto, do Saeb, que avalia, em média, uma amostra de 300.000 alunos. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 7).

Vincula-se a essa inovação (a Prova Brasil) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), inaugurando um indicador para medir o desempenho do sistema educacional, a partir da combinação dos resultados obtidos pelos estudantes na Prova Brasil e da taxa de aprovação, disponíveis no Censo Escolar, como referência para a definição de metas a serem alcançadas, até o ano de 2021, por escola e redes estaduais e municipais:

Etapa de Ensino	Ideb observado em 2005	Meta do Ideb para 2021
Ensino Fundamental - anos iniciais	3,8	6,0
Ensino Fundamental - anos finais	3,5	5,5
Ensino Médio	3,4	5,2

Fonte: INEP/MEC (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>)

Em 2007, os resultados dessa primeira edição da Prova Brasil são citados apenas como fonte de informação para o cálculo do Ideb, que tem seu lançamento em julho deste ano pelo governo federal (MEC/INEP) nos meios de comunicação em nível nacional e diretamente para as secretarias de educação estaduais e municipais, estendendo às unidades escolares, marcando assim, uma nova fase do sistema de avaliação da Educação Básica.

O Ideb, como uma das ações para a política da Educação Básica, integra-se no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), "[...] composto por um conjunto de ações e programas declaradamente com o propósito de enfrentar as graves dificuldades da educação básica brasileira e elevar o desempenho escolar a patamares próximos aos dos países desenvolvidos em um período de 15 anos" (ADRIÃO e GARCIA, 2008, p. 787), o qual

apresenta-se como um plano global para toda a educação brasileira, em níveis, etapas e modalidades, com ações e programas já iniciados ou anunciados.

Portanto, o Ideb passa a ser o principal indicador de qualidade da Educação Básica para o governo federal, por meio da combinação entre os resultados de desempenho escolar, informações levantadas pela Prova Brasil e os resultados da aprovação escolar³¹, pelo Educacenso, realizada por aluno, e não mais por escola.

Seguindo o modelo nacional do sistema de avaliação, o Saeb, os estados brasileiros também adotam a implantação de sistemas próprios de avaliação da educação básica, que passam a ser importante objeto de estudos de diversos pesquisadores no campo da educação, Assim, no próximo item salientaremos buscaremos salientar algumas questões que impacta o exercício do trabalho docente nesse contexto de centralidade da avaliação.

3 A Avaliação Educacional e os impactos no exercício do trabalho docente, com foco na Região Nordeste

Distante da concepção plural da Cultura de Avaliação concebida por Esteban (2015), ao considerar o ambiente escolar diverso e intrelaçado por continuidades, rupturas e retrocessos, parece se instalar uma cultura da avaliação redutora a ideia de medição do desempenho escolar, associada a padrões, quantitativista e de sentido único, voltada para o controle de resultados (DIAS SOBRINHO, 2003; GATTI, 2003; FREITAS, 2012). Ainda como diz Afonso (2012, p.488), parecendo uma adequação da avaliação “[...] conservadora avaliocracia neopositivista”. Nesse contexto, merece destacar que a homogeneização dos sistemas de avaliação estaduais tem como um dos agentes protagonistas o Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED), vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), do Estado de Minas Gerais, que presta assessoria direta aos governos dos nove estados nordestinos no desenvolvimento dos seus sistemas de avaliação estaduais, que são:

- Sistema de Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (AREAL)
- Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)
- Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica (SPAECE)
- Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)
- Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)
- Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (AVALIANDO IDEPB)
- Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)
- Sistema Integrado de Moitoramento e Avaliação Institucional do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (SIMAIS)
- Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (SAESE)

Os sistemas de avaliação em larga escala estaduais compreendem, de maneira geral, a aplicação de testes para os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais e finais (4º e 9º anos) e para o Ensino Médio (3º ano), das Redes de Ensino Estadual e Municipais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, anuais e censitários, na maioria dos estados. Alguns estados realizam também avaliações para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para o Ciclo de Alfabetização (2º ano) e amostral para alguns grupos de alunos, em periodicidade peculiares, como é o caso dos estados do Ceará e de Pernambuco. Além dos testes de proficiências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, usualmente, são aplicados questionários contextuais aos alunos, professores e diretores das redes estaduais e municipais participantes dos sistemas próprios de avaliação estaduais, “investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores⁵¹”. Segundo o Boletim da Rede Estadual e Rede Municipal - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2016, “a inclusão desses fatores permitiu um melhor conhecimento da rede de ensino, bem como auxiliou a associação entre o desempenho dos estudantes e as variáveis contextuais” .

Esse discurso colonizador da avaliação educacional, impacta a organização e as práticas educativas, as escolas e os profissionais em nível da educação estadual, no Nordeste, articulado ao discurso nacional e mundial. É nele e por ele enquanto discurso socialmente construído que se produzem as concepções sobre os estudantes, professores e gestores e sobre o papel da escola, definindo e redefinindo identidades e práticas.

O discurso da avaliação naturaliza a visão da eficiência da tomada de decisões, com base nas informações objetivas da avaliação externa e em larga escala ou avaliação baseada em evidências, contexto no qual há um domínio dos argumentos matemáticos em relação aos argumentos político-sociais no campo da educação.

O argumento desenvolvido é de que a avaliação em larga escala tem assumido um papel central na gestão da educação nos estados nordestinos em análise. A avaliação, nesse sentido, é reescalada como instrumento para ajustar processos e resultados, oferecendo diagnóstico confiável. Estabelece uma estreita relação com a prestação de contas do desempenho dos estudantes, com o monitoramento e responsabilização das escolas e os professores pelos resultados desse desempenho, sob a prestação de contas pelo cumprimento das metas estabelecidas em nível estadual e nacional.

A sistemática de monitoramento articulada à avaliação assume feições de controle sobre o que se ensina e o que se aprende, assim como sobre o exercício da profissão dos educadores, apoiada pelas informações sobre os resultados da avaliação em larga escala, externa e padronizada e, ainda, apoiada pelo uso de sistemas informatizados de informações administrativas.

Para Fernandes e Gremaud (2009) a incorporação de objetivos de *accountability* na Educação Básica representa uma das três principais inovações introduzidas pelo PDE. As outras duas inovações foram: (i) “a criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica, que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados quanto a progressão desses alunos no sistema”; e (ii) “a definição de metas tanto para o país quanto para cada sistema e escola em particular.” (FERNANDES E GREMAUD, 2009, p. 1). Considerando o teor das outras duas inovações, compreendemos que a definição de *accountability* para os autores se aproxima mais de processos de prestação de contas sob responsabilização dos entes federados e seus sistemas de ensinos e escolas.

Dos nove estados pesquisados da Região Nordeste, os estados de Pernambuco, do Ceará e da Paraíba implantaram incentivos financeiros diretamente aos profissionais da educação ou a escola como recompensa ao alcance das metas pactuadas/comprometidas com as secretarias de educação estaduais, que mantêm a avaliação e o monitoramento contínuo. Os estados de Pernambuco, Ceará e da Paraíba têm feito uso sistemático dessa estratégia, voltando-se para os profissionais da educação das redes estaduais de educação.

O discurso vai tomando o sentido para um tipo de recompensa que se configura contrário ao pressuposto do que motiva e valoriza o trabalho dos profissionais e da escola, mas aquele que focaliza o alcance dos objetivos e a prestação de contas dos resultados para instâncias organizacionais maiores, no caso, as secretarias estaduais de educação.

No estado de Pernambuco, em 2008, foram anunciadas medidas para a educação, dentre elas, o sistema de avaliação SAEPE, o índice de desempenho IDEPE e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), um Programa amplo de modernização para a Educação Básica.

No estado do Ceará, em 2009, é implantado o Prêmio Escola Nota Dez, ainda em desenvolvimento (2023). Embora tenha sofrido algumas alterações nesse percurso, ele apresenta como objetivo central o reconhecimento por mérito das escolas que tenham alcançado as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos e toma como base o Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-ALFA); o Índice de Desempenho Escolar – 5º ano (IDE -5), e o Índice de Desempenho Escolar – 9º ano (IDE -9). O prêmio é repassado para a conta da Unidade Executora (Uex) da escola. É estabelecida uma cota anual de escolas com melhores resultados para receber o prêmio em cada modalidade (IDE-Alfa; IDE-5; IDE-9).

O formato do incentivo financeiro adotado pelo governo da Paraíba é desenvolvido para contemplar os professores e a escola separadamente, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor. Desde o ano de 2012 são lançados editais anuais on line para a inscrição dos candidatos, profissionais e escolas da rede de ensino estadual, estabelecendo os critérios eliminatórios e classificatórios, entre os quais constam o alcance de metas escolares originadas a partir do Avaliando IDEPB e dos índices de eficiência de gestão da aprendizagem dos estudantes, atingindo pontuação mínima ou igual a 7,0 (sete) ou variável, a depender de especificidades de algumas escolas.

Portanto, ocorre uma variação quanto aos critérios para o recebimento do incentivo, seja individual, como é o caso de Pernambuco, em que os profissionais recebem o valor em seu contracheque, ou no Ceará, em que o valor é repassado para a unidade executora da escola. Já na Paraíba, o incentivo é separado, sendo individual para o professor e outro prêmio para o coletivo da escola. Uma outra variação é com relação ao recebimento do incentivo exclusivo para as escolas da rede estadual de ensino, como são os casos de Pernambuco e da Paraíba. Porém, já o Ceará também contempla escolas de redes de ensino municipais que aderiram à participação na avaliação externa em larga escala estadual.

Nesse panorama sobre os sinais discursivos pelos caminhos ou atalhos que têm percorrido as práticas discursivas nos documentos que revelam o desenvolvimento das políticas da Educação Básica nos estados da Região Nordeste analisados, tomamos em

destaque as concepções e os significados da avaliação e de *accountability*. Fica explicitado que a avaliação assume lugar central nessas políticas, vinculando-se a processos de prestação de contas que se desenvolvem institucionalmente, no interior da burocracia dos governos estaduais, em particular, das secretarias de educação e redes de ensino, evidenciando a potência de mecanismos de monitoramento, nos estados de Pernambuco, Ceará, e Paraíba com maior vigor.

4 À Guisa de Conclusão

Tendo como referência o modelo nacional do sistema de avaliação, o SAEB, os estados brasileiros também adotam a implantação de sistemas próprios de avaliação da Educação Básica, que passam a ser importantes objetos de estudos de diversos pesquisadores no campo da educação, onde o conceito de *accountability* tem sido regularmente referenciado no sentido de compreender as políticas em desenvolvimento para esse nível da educação brasileira.

Por outro lado, concebido como diverso e heterogêneo, o conceito de *accountability*, ainda em expansão, é frequentemente afiliado ao contexto do conservadorismo neoliberal em hegemonia na esfera mundial, que acaba aprisionando o arcabouço teórico-conceitual do termo às medidas restritivas de controles intensivos e da adoção de instrumental do setor privado, domínio do mercado, o que tem criado uma representação social negativa do significado de responsabilização, em particular, e acerca do conceito de *accountability* de modo geral.

Assim, elementos discursivos explicitados nos enunciados dos trabalhos analisados apresentam heterogeneidade a respeito da tradução do termo *accountability*, havendo uma oscilação quanto ao consenso ou não na literatura brasileira. Dessa forma, evidencia-se que não há uma tradução exata ou única, o que indica que a concepção sobre o termo *accountability* é mais ampla do que o próprio significado de responsabilização, embora ele seja adotado por diversos autores como orientação à interpretação de políticas educacionais em estados e municípios.

Partimos do pressuposto de que a prática discursiva em avaliação, foco do presente estudo, tem contribuído para uma representação salvacionista da educação, como meio à qualidade da educação, legitimada nos textos dos Planos Estaduais de Educação dos estados

nordestinos, referendando os sistemas de avaliação estaduais ou mesmo a sua criação como meta a ser realizada, no caso de ainda não ter implantado.

Tomando como referência a criação do Ideb, a partir dos resultados publicados em 2007, por estado, municípios e escola, constatamos uma expansão dos já existentes sistemas de avaliação (no Ceará e Pernambuco) e a implantação de sistemas de avaliação estaduais na Região Nordeste. Os nove estados nordestinos criaram seus próprios sistemas de avaliação em larga escala, demarcando uma centralidade da avaliação na formulação e configuração da política educacional, mormente da Educação Básica.

Nesse Cenário, fato a ser destacado é o protagonismo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED), órgão vinculado à universidade pública, que presta assessoria direta a todos os estados nordestinos na estruturação e execução das avaliações estaduais da Educação Básica, tomando como base o modelo do SAEB.

A intertextualidade revela uma estratégia de mudança do discurso sobre a educação, visando promover uma ideia de que o melhoramento do sistema educacional, mais especificamente, da qualidade das aprendizagens dos alunos, dá-se por meio do sistema de avaliações em larga escala. Desse modo, o discurso ganha um tom político, o qual lhe confere poder persuasivo ao representar a ideia de que são as avaliações que vão parametrizar uma gestão competente, para, assim, engajar os gestores educacionais no universo em que vigoram a concepção e a metodologia norteadoras das avaliações em larga escala, isto é, o diagnóstico e o monitoramento em função da gestão por resultados.

Os discursos dos documentos dos estados da Região Nordeste analisados têm revelado uma intensificação na articulação da avaliação para o diagnóstico e para o monitoramento. Similar à política nacional para a Educação Básica, assim como à sistemática do Ideb, passaram a replicar essa metodologia, tendo como instrumentos essenciais a intensificação de processos de avaliação externa e em larga escala, com a produção de índices de desempenho estaduais, implicando a geração de informações que serão monitoradas a partir de metas pré-estabelecidas.

A avaliação, neste sentido, é reescalada como instrumento para ajustar processos e resultados, oferecendo diagnóstico “confiável” às secretarias estaduais de educação, às gerências regionais de educação e às escolas. Assim, a avaliação estabelece estreita relação com a prestação de contas do desempenho dos estudantes, através de monitoramento intensivo dos resultados sob a responsabilidade das escolas e dos professores.

A implantação da gestão por resultados, nesse cenário, é incorporada pelos estados subnacionais da Região Nordeste, com ênfase em processos de monitoramento aliado à avaliação, que vai constituindo uma hegemonia do discurso gerencial, na lógica do mercado, em que as informações geradas pela avaliação são usadas como mecanismos de monitoramento e controle das políticas educacionais, em função de um padrão de desempenho traçado pelo IDEB.

Também ganham força algumas formas de publicização dos resultados alcançados, por exemplo, os rankings das escolas tendo como parâmetro os indicadores estaduais ou, ainda, a realização de grandes eventos para o recebimento dos prêmios e bônus, promovendo a publicidade dos resultados, para variados perfis de interlocutores da mídia.

Referências

- Adrião, Theresa; GARCIA, Teise. (2008). Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300012&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. Cortez.
- Afonso, A. J. (2009a). Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 13-29. <https://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>
- Afonso, A. J. (2009b). Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Revista de Ciência da Educação*, 9, 57-70. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148>
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 13-30.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativíssimo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>
- Afonso, A. J. (2014) Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação: Revista da avaliação da educação superior, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- Bertagna, Regiane Helena; De Mello, Liliane Ribeiro; Polato, Amanda. (2014) Política e Avaliação educacional: aproximações. *Revista eletrônica de educação*, São Carlos. SP, v. 8, n. 2, p. 244-261. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/904>. Acesso em: 19 de mar.2019.
- Bonamino, Alicia; Sousa, Sandra Zákia. (2012). 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. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 fev. 2019.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. *Educação & Sociedade*, 25(88), 703-755. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300004>. Acesso em: 02 fev. 2019
- Fairclough, Norman. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB. 316 p.
- Fernandes, Reynaldo; Gremaud, Amaury Patrick. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F.; GIAMBIAG, F.; HENRIQUES, R. Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.
- Gatti, B. A. (2003). A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. *Nas Redes da Educação*, 1, 1-7. Disponível em: <https://docplayer.com.br/136724726-A-pesquisa-em-educacao-pontuando-algumas-questoes-metodologicas-bernar-dete-a-gatti-fcc-puc-sp.html>. Acesso em: 02 fev. 2019.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. (2016). *Boletim do Sistema de Avaliação. Coleção 2014. SPAECE ALFA 2016 RS MR WEB*. Secretaria de Educação do Ceará.
<https://avaliacaoemonitoramentoceara.caedigital.net/#!/colecoes>