



Accountability na educação básica: novos modos de regulação e controle de resultados

1

Bruno Layson Ferreira Leãoⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Allan Solano Souzaⁱⁱ 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Resumo

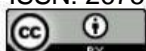
Este artigo tem como objetivo analisar as políticas de accountability enquanto estratégia para a regulação da Educação Básica, que reforçam controle e monitoramento dos resultados educacionais. Para o seu alcance realizou-se uma revisão bibliográfica segundo as principais referências teóricas que estudam essa problemática (AFONSO, 2009a; 2009b; BONAMIMO; SOUSA, 2012; SOUZA, 2016; SCHNEIDER; NARDI, 2015; CERDEIRA, 2018; FRANCO; CALDERÓN, 2017). Como resultados, foram identificadas as iniciativas de responsabilização dos profissionais da gestão escolar e professores. Conclui-se que é possível ir além das dicotomias existentes entre regulação e controle de resultados como inerentes a avaliação, e com isso tecer a crítica as políticas que vislumbram o esvaziamento do trabalho pedagógico face a proposição de ações para ampliação do desempenho das instituições escolares nos exames e posicionamento nos *rankings* nacionais.

Palavras-chave: *Accountability*. Regulação. Controle de resultados. Educação Básica.

Accountability on basic education: new modes of regulation and results control

Abstract

This article aims to analyze accountability policies as a strategy for the regulation of Basic Education, which has strengthening social control and monitoring in the field of assessment. For its scope, a bibliographic review was carried out according to the main theoretical references that study this problem (AFONSO, 2009a; 2009b; BONAMIMO; SOUSA, 2012; SOUZA, 2016; SCHNEIDER; NARDI, 2015; CERDEIRA, 2018; FRANCO; CALDERÓN, 2017). As a result, initiatives to make school management professionals and teachers responsible were identified. It is concluded that it is possible to go beyond the existing dichotomies between regulation and control of results as inherent to assessments, and through that criticize the policies that envisage the emptying of pedagogical work in the face of





proposition of actions to expand the performance of school institutions in the exams and positioning in national rankings.

Keywords: Accountability. Regulation. Results control. Basic Education.

1 Introdução

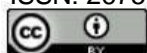
2

Esta pesquisa situa-se no contexto da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), mais precisamente inscrita na análise dos pressupostos teóricos que dão sustentáculo à implementação de processos de *accountability* (avaliação, prestação de contas e a responsabilização) na Educação Básica, deflagrados pelas reformas educacionais advindas das transformações estatais decorrentes das últimas décadas do século XX.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas de *accountability* enquanto estratégia para a regulação da Educação Básica, que reforçam controle e monitoramento dos resultados educacionais. Os objetivos específicos foram descrever as relações e articulações entre a regulação na esfera educacional e o modelo de *accountability*; e analisar dialeticamente a intersecção entre as avaliações e a perspectiva de controle de resultados na Educação Básica através das políticas de *accountability*.

As políticas de avaliação como estratégias de regulação estão circunscritas em dinâmicas de produção social atreladas ao modo de produção capitalista (HARVEY, 2014; LAVAL, 2019), e de reprodução sistêmica do ideário neoliberal assumido como aporte para reformas estatais que ressoam desde a década de 1970, na crise do modelo de produção econômico capitalista (MÉSZÁROS, 2008; HARVEY, 2014), até os dias presentes.

Para a educação, isso tem significado a produção de sistemas de avaliação e comparação analítica do desempenho escolar “quantitativizado” (AFONSO, 2009a) interseccionados por lógicas de quase-mercado (LE GRAND, 1991) e intervenção de organismos privados na educação, legitimando a assunção de ideologias da gestão e eficiência econômicas, sob o propalado manto da inovação e modernização da política educacional (SCHNEIDER; NARDI, 2015; LAVAL, 2019).



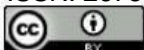


De forma a circunscrever as reformas supracitadas e como elas têm induzido a produção de políticas educacionais, considera-se, no cenário nacional, a reforma do aparelho estatal em meados da década de 1990. Assim, em um viés de reordenamento do aparelho estatal, a Nova Gestão Pública, alicerçada na ideologia gerencial, vem a assumir centralidade no tocante a reorganização política e socioeconômica onde o Estado importa para a esfera pública lógicas características do mercado, desregulamentando e privatizando serviços e materializando condições precípuas a oferta destes pela iniciativa privada (CABRAL NETO, 2009).

Afonso (2003) reforça que, nesse contexto, competências estritamente estatais relacionadas aos serviços públicos adquirem novos relevos ao comportarem mudanças nas linhas de intervenção provenientes do Estado. Essas alterações não necessariamente resultaram na diminuição do grau de controle estatal sobre aspectos relevantes das ofertas de serviços, mas passaram a considerar o que o autor elabora como uma interpenetração entre mercado e Estado (AFONSO, 1999).

Souza (2010), corrobora o exposto ao delinear possibilidades a respeito do conceito de quase-mercado, e arrazoa que apesar da impossibilidade de uma total privatização ou transferência da oferta educacional pública para a esfera privada, há de forma pungente, no espírito da modernização da gestão pública, uma prescrição de mecanismos e ideário do viés mercantil a ser assumido na gestão destes serviços.

Essa vinculação aos preceitos de mercado e aceção da competitividade enquanto égide, sob a qual se pautaria a gestão escolar na concepção gerencialista, é premente no discurso da modernização, principalmente no que se percebe a crença na instância reguladora do mercado, assim como nas ideologias de ordem meritocrática e ideais neoliberalistas (SOUZA, 2016). É nesse cenário que despontaram as iniciativas de responsabilização dos profissionais da gestão escolar e professores aliados à criação de um espaço de protagonismo, sejam estes usuários dos serviços escolares, ou profissionais, em um sentido de participação inerente ao processo decisório (CABRAL NETO, 2009).





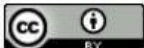
Estas inferências gerenciais, tecidas na formulação das políticas educacionais, e suas estratégias no tocante à manutenção e incremento da qualidade na educação como garantia do sucesso escolar, foram incorporadas enquanto pilares para um delineamento das reformas no campo educacional, tecendo relações entre a responsabilização e os pressupostos de participação, autonomia e descentralização (SOUZA, 2016), evocando a regulação dos sistemas educacionais como um dispositivo de controle e administração dos resultados.

Destarte, a principal indagação que tem norteado este trabalho é se as políticas de *accountability* viriam a se constituir enquanto uma nova estratégia para a regulação, ou se seriam apenas mais uma forma de reforço para o controle social e monitoramento na seara da avaliação. Nesse sentido, a escrita se estabelece em perspectiva teórico-descritiva, desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica que compreende o debate sobre as potencialidades construídas perante os papéis que a avaliação e a regulação assumem, vista a utilização do modelo de *accountability* para a consecução da política educacional enquanto produto de uma pretensa redemocratização na esfera da governança no setor público.

Desta feita, o artigo está organizado em quatro seções, que se complementam. A primeira seção é esta introdução. Na segunda seção, desenvolve-se uma reflexão crítica sobre as relações existentes entre a regulação e o modelo de *accountability*. Na terceira, é envidada uma análise dialética entre avaliações e a perspectiva de controle de resultados na Educação Básica no quadro das políticas de *accountability*, e por fim, na quarta seção, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 As relações entre a regulação e o modelo de *accountability*

Desde meados da década de 1970, as políticas educacionais têm sido permeadas pela utilização de modelos de gestão que consideram o instrumental da *accountability* como eixo fundamental de suas estratégias. Em acordo com a adoção destes modelos, o



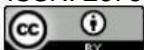


olhar empregado para a educação mantém como parâmetro não tão somente a concepção da *accountability* quanto à prestação de contas e responsabilização, mas, também, no espectro do referencial assumido, de “valores e dispositivos técnicos postos em ação na articulação de elementos que integram este conceito” (SCHNEIDER; NARDI, 2015). Por conseguinte, a regulação e a intervenção de ordem estatal quanto à extensão dos direitos sociais, principalmente no que se refere à educação, tornam-se notórias.

No contexto de discussão sobre o Estado, Scheibe (2004, p. 188) destaca a “redução por um lado; por outro, a ampliação do seu papel controlador e regulador dos sistemas sociais”, o que se configura em uma retração e descomprometimento com relação ao “financiamento de políticas públicas de interesse majoritário da sociedade”. De maneira geral, as proposições de ordem transnacional (BARROSO, 2005) passaram a adquirir maior valoração, considerando seu senso supranacional de regulação, impondo mudanças no papel do Estado Providência no que se refere ao bem estar social, assim como no deslocamento gradual de seu espaço, reservada às “funções de coordenação e regulamentação, mas também para a substituição do controle centralizado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública” (KRAWCZYK, 2008, p. 799).

Em síntese, esse processo aporta uma virada paradigmática no processo de produção e implementação de políticas públicas, a serem orientadas sob uma nova perspectiva “[...] alinhada às concepções de Estado contrárias à visão Keynesiana, ou seja, as políticas do Estado de bem-estar social” (ARAÚJO; GOÉS; MIRANDA JÚNIOR, 2021, p. 10), diminuindo sua intervenção face às dimensões econômicas e sociais.

De acordo com Chirinéa (2017, p. 170), o novo papel do Estado nação frente “à modernidade, à globalização, à transnacionalização do capitalismo e à crise fiscal e estrutural enfrentada pelo Estado” começa a se tornar claro perante às transformações materializadas pela passagem de um Estado-Provedor a um Estado-Regulador e Avaliador, destacada por Afonso (2001) como um marco indutor de competitividade na ambiência social. Essa competição é efetivada na educação nos próprios processos que





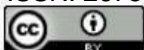
permeiam a avaliação educacional, amplamente visível em seus pressupostos, repletos de racionalidade instrumental e mercantilizada, valorizando sobremaneira resultados passíveis de quantificação e mensuração (CHIRINÉA, 2017).

No enveredar do processo de interpenetração entre mercado e Estado, com o primeiro em expansão, em detrimento da atuação social do segundo, tangenciada por processos de reforma dos aparelhos Estatais alicerçados em ideários neoliberais e neoconservadores (AFONSO, 1999), mudanças substanciais se estabeleceram nos processos de regulação estatal quanto aos sistemas educacionais (SCHNEIDER; NARDI, 2018). É nessa conjuntura que se descortinam as práticas de avaliação externa, aplicadas em larga escala, como peça-chave das estratégias referentes à política educacional nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Dessa forma, assumida a centralidade das avaliações, no que concerne à operacionalização da regulação na dimensão educacional, torna-se muito visível o contexto de influência dos referenciais da eficiência e qualidade, percebidos no viés das reformas como imperativos próprios de um processo de globalização e mercantilização, em uma predominância da esfera econômica na organização estatal quanto à política educacional (LOUZADA; MARQUES, 2015).

A agenda de reforma dos princípios de gestão do Estado vem sendo marcada pela reformulação e ascensão de novas estratégias avaliativas que ensejam a tomada de ação frente às políticas educacionais, com a inserção do conceito de *accountability* no sistema educacional em associação aos métodos avaliativos em ampla escala. Nesse contexto, a definição de políticas públicas e de avaliação ainda percebe uma relativa autonomia em relação às entidades de uma Federação (SCHNEIDER; NARDI, 2015).

Essa organização configuraria o que se concebe por uma vinculação ideológica de porte neoliberal ao contexto educacional no tocante às práticas e políticas avaliativas, centrando sua estratégia no modelo de *accountability* e suas ferramentas estratégicas para a regulação e controle da educação. Assim, o processo anunciado articulou um aprofundamento nos modelos de gestão, entendendo a necessidade do Estado em

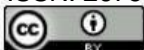




relação à prestação de contas para com a sociedade enquanto um princípio a ser estimulado, com a propagação de mecanismos democráticos de participação (SILVA; BRENNAND, 2018).

De forma inversamente proporcional à ausência de significação na língua portuguesa, a *accountability* encerra em seu conceito uma amplitude de aspectos a serem considerados quanto a atuação do Estado brasileiro, considerado o direito previsto nesse modelo sobre a exigência de uma prestação de contas e informações sobre determinado dever ou obrigação, num chamado prático à dar retorno sobre a tomada de ação realizada com recursos, ou a título de exercício de competências do poder público (SCHNEIDER; NARDI, 2015), e assim, o estabelecimento da prestação de contas daquilo que se foi comprometido, nesse sentido, a fazer. Quanto ao dispositivo da *accountability* para a política educacional, também se destaca a premência da avaliação, vista a sua função diagnóstica, e da responsabilização, como produto do exercício do poder quanto a outorga de competências aos agentes investidos pelo poder público, e os resultados de suas ações.

No que se refere a regulação, este conceito tem surgido com uma certa constância em estudos que o vinculam ao campo de estudo das políticas públicas educacionais (BARROSO, 2005; KRAWCZYK, 2008; CHIRINÉA, 2017), principalmente no que concerne à avaliação. Instituída como ordenamento normativo, a regulação se legitimou historicamente enquanto instrumental para a mediação entre o contato da instituição estatal para com a sociedade. Seu objetivo precípua está na solução de conflitos e a homeostase funcional do sistema social com processos de compensação e manutenção de um equilíbrio a partir de mecanismos de compensação às estruturas excludentes e desiguais advindas do próprio modelo produtivo capitalista (KRAWCZYK, 2008, p. 798). Esta concepção de regulação aduz para uma organização “[...] social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade”.



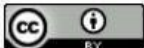


A regulação se concebe enquanto objeto de consagração de estatutos à intervenção e controle do Estado, no tocante ao conduzir da concepção, forma e avaliação das políticas públicas (BARROSO, 2005). Este papel regulador se alicerça na proposta de modernização (AFONSO, 2013), com forte amparo nas tradicionais práticas de controle advindas de um modelo burocrático de administração pública.

Por conseguinte, dinâmicas de poder orientadas a diferentes interesses e valores nas organizações e instituições devem ser consideradas enquanto elementos circunscritos ao entendimento da regulação e sua materialização nos processos regulatórios, sejam estes institucionais, quando resultantes do exercício da hierarquia, ou autônomos, quando decorrentes das ações dos atores sociais inseridos em um determinado sistema. Essa regulação, quando associada ao Estado, é resultante de reformas que concatenaram em um produto específico, vinculado a agendas neoliberais, e que se consubstancia na “transferência da responsabilidade estatal à esfera privada” (CHIRINÉA, 2017, p.172) controle e intervenção, e autoajuste do mercado.

Atualmente, as políticas públicas educacionais concorrem para a formação de modelos de governança e regulação orientados a uma agenda pós-burocrática, o que trouxe dois referentes a esse contexto, advindos do Estado-avaliador, e a lógica de quase-mercado. Entretanto, estas confluências observadas não aludem para um processo mimético das políticas (BARROSO, 2005), nota-se que estas políticas se circunscvem nestes modelos em formas proporcionalmente diferentes, ou mesmo se desenvolvem a partir de outros pontos focais de partida. Nesse mesmo passo, a nível nacional, destacaram-se os processos de busca pela individualização de percursos educacionais, com a escolha enquanto possibilidade para a escolarização de filhos, premente na lógica de mercado e, entrementes, a contaminação por políticas educativas externas.

Outrossim, a condução e fortalecimento de políticas públicas e estratégias de controle educacional têm adotado essa lógica mercantil, o que é disposto, em grande parte, nas formas de avaliação do sistema de educação em larga escala (SCHNEIDER; NARDI, 2015; SILVA; BRENNAND, 2018). A avaliação sistemática da escola,



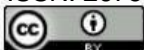


operacionalizada através de métricas de ordem quantitativa e mensurável, é uma realidade em expansão, com aderência cada vez maior por parte das redes e sistemas de ensino. Dentre as dimensões analisadas nas avaliações no Brasil, há forte predominância para a adesão no tocante a matrículas, desempenho de alunos, crianças fora da escola, evasão escolar e avaliação de escolas, assim como de sistemas de ensino (CERDEIRA, 2018).

Nesse aspecto, a reformulação e ascensão de novas estratégias avaliativas que ensejam a tomada de ação frente às políticas educacionais tem denotado com cada vez mais força a inserção do conceito de *accountability* no sistema educacional em associação aos métodos avaliativos em ampla escala. Esse processo articula um aprofundamento nos modelos de governança educacional, concebendo a necessidade por parte do Estado em relação à prestação de contas para com a sociedade enquanto um princípio a ser estimulado, com a propagação de mecanismos democráticos de participação (SILVA; BRENNAND, 2018).

Contudo, há que se ressaltar que no enalço da produção da prestação de contas, são induzidas pressões por resultados que mobilizam a corresponsabilização dos agentes escolares através de referenciais de controle social (SANTOS, 2016) e administração lógica de resultados (BONAMINO; SOUSA, 2012; SANTOS, 2016). Nessa égide, a avaliação assume um viés regulador que aduz para a tomada de ação frente à qualidade escolar, principalmente no tocante à apropriação das informações geradas para uma projeção de responsabilização com relação aos atores escolares (FRANCO; CALDERÓN, 2017).

Torna-se notória a corresponsabilização de gestores e professores pelo desempenho atingido pelos alunos no contexto das avaliações em larga escala (CERDEIRA, 2018), assumidos os pressupostos de que o conhecimento dos resultados obtidos resultaria em mobilização escolar, assim como na indução para o alcance da melhoria da qualidade via indução da pressão popular em face dos interesses dos pais e comunidade (FRANCO; CALDERÓN, 2017), aludindo à lógica da *accountability*.



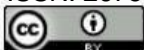


Ademais, em ordem de atendimento ao pressuposto de qualidade expresso nos índices oriundos dos resultados das avaliações, a escola se submete a uma verdadeira corrida, compelida à adesão e posicionamento nos *rankings* (FERREIRA; AZEVEDO, 2022), em um sistema classificatório que a alija do seu verdadeiro potencial formativo e socialmente referenciado face o ato pedagógico.

3 Entre avaliações e a perspectiva de controle de resultados na Educação Básica

As avaliações em prática no modelo de *accountability* possuem referentes com alicerces conceituais favoráveis à responsabilização de forma mais incisiva, principalmente no que diz respeito aos resultados e desempenho, o que pode envolver recompensas e sanções decorrentes do alcance de metas e objetivos pré-estabelecidos (FRANCO; CALDERÓN, 2017), consideradas elementos de políticas de responsabilização sólida (BONAMINO; SOUZA, 2012). Estas avaliações, em associação à introdução da responsabilização que parte das consequências simbólicas materiais, envisionam o incentivo e reforço para a participação efetiva do professor na garantia da qualidade educacional e desempenho escolar do aluno. Contudo, o uso de dados dos resultados das avaliações como objeto vinculatório à responsabilização forte/sólida pode trazer riscos para o currículo escolar.

Dentre estes, Bonamino e Sousa (2012, p. 383) destacam o “ensinar para o teste”, em que se privilegiam os aspectos do aprendizado referente a objetos de avaliação, em detrimento de outros aspectos dos currículos, principalmente de “caráter não-cognitivo”, ou mesmo incomensurável. Essa visão alude a um estreitamento curricular, prejudicial aos objetivos de formação próprios da operacionalização do ensino, no que os currículos se pautam em múltiplos objetivos, para além de métricas e medidas, ou resultados tipicamente relacionados ao paradigma avaliativo, o que evoca uma interpretação errônea do fazer pedagógico no contexto da avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012; CERDEIRA, 2018).



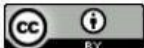


Conforme aponta Cerdeira (2018, p. 618), não se pode negar ou omitir as particularidades negativas advindas da avaliação, em especial de segunda e terceira geração, citados pela autora como “estreitamento do currículo; foco no prêmio; seleção dos ‘melhores’, alunos e exclusão dos ‘piores’; investimento pedagógico nos ‘melhores alunos’; foco no treino para a prova e não na aprendizagem; fraudes etc.”.

Nesse sentido, as anomalias e consequências advindas do uso equivocado da avaliação se ancoram não tão somente em fatores contextuais apresentados na instrumentalização do monitoramento do desempenho e qualidade – como na ausência de percepção das subjetividades da compleição de escolas e redes de ensino –, mas, também, no desconhecimento do potencial pedagógico dos dados produzidos, muitas vezes, em decorrência do fracasso na própria implementação das políticas de avaliação. Dessa forma, a concepção da avaliação, enquanto elemento de um modelo conceitual maior, que evoca a prestação de contas e a responsabilização, ao ser tratada enquanto ferramenta à serviço da agenda de mercantilização da educação, pode se efetivar como um reforço a ótica de controle e monitoramento social.

Apesar de que o aperfeiçoamento da avaliação e suas métricas frente aos processos de responsabilização possam estimular avanços e efeitos de ordem positiva na dinâmica da gestão escolar, como a ampliação do trabalho em coletividade, a melhoria da aprendizagem em um íterim contínuo, e, principalmente, na equidade de condições de acesso educacional aos diferentes grupos presentes na escola, não se pode omitir os efeitos negativos de considerar os resultados obtidos pelos processos de *accountability* em um contexto ordinário, sem maiores preocupações qualitativas quanto ao método e sua aplicação (BROOKE; CUNHA, 2011).

A standardização preconizada pelos testes padronizados, amplamente comum nos processos de avaliação e responsabilização das escolas para o estabelecimento de padrões de desempenho, e imediatas sanções ou recompensas, pode dar margem à ausência de enquadramento de fatores culturais e éticos que prevejam processos democráticos e o resguardo aos direitos fundamentais (AFONSO, 2009a; SCHNEIDER,



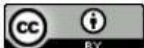


2017). Este processo descredita a função social do contexto da prestação de contas, com consequências ambivalentes, sobremaneira em contextos políticos e sociais pautados por elementos segregatórios, ou não-democráticos. Nesse sentido, Afonso (2009a, p. 16) considera que o pior cenário, nessa conjuntura, seria, “sem dúvida, o que diz respeito à responsabilização sem avaliação e sem prestação de contas”.

Cerdeira (2018) aponta, como principal hipótese para tal anomalia do processo de prestação de contas e responsabilização, a ausência da consideração de fatores ético-políticos e ambientais como limitantes para o alcance de resultados em determinados contextos escolares, mitigando a eficácia do controle de dimensões como a qualidade na educação e fins pedagógicos. Partindo desse princípio, considera-se que o sistema de *accountability*, genuinamente avançado em termos democráticos, perfaz os processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (sanções ou recompensas) com orientação a articulações equipotentes, firmes em valores angulares como a transparência, direito à informação e participação cidadã (AFONSO, 2009b).

Estas reflexões corroboram com a necessidade de reorientar o delineamento do conceito de *accountability* à prática social, envisionando uma construção participativa alicerçada na análise do contexto educacional e dos fatores que o permeiam. Ademais, essa diretiva é premente para o estabelecimento de uma avaliação que contemple o impacto das realidades e vivências próprios do ambiente escolar e suas subjetividades, sem associações a perspectivas meramente instrumentais, simbólicas ou do controle por si, mas com um escopo alinhado ao desenvolvimento pleno do agir pedagógico (SCHNEIDER; NARDI, 2015; CERDEIRA, 2018).

O contexto em que as políticas são implementadas deve estar sujeito à interpretação e, entretanto, adaptações e recriações que comportem a lógica complexa do sistema de gestão educacional. Assim, poderão ser produzidas transformações significativas nas políticas originais, contemplando uma compreensão das dinâmicas do ambiente escolar sem referências dicotômicas próprias de alienações advindas das avaliações em larga escala (SCHNEIDER; NARDI, 2015).





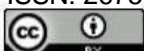
4 Considerações finais

A concepção de regulação se materializou no campo da educação, especialmente, a partir das tensões entre a gestão educacional, a autonomia, e a centralidade das políticas públicas frente às reformas educacionais que contemplaram a intervenção e controle estatal.

Nesse sentido, nas últimas três décadas do século XX, as ferramentas de *accountability* se tornaram elementos precípuos referentes à necessidade de exigir transparência e efetividade das ações de governantes eleitos e agentes públicos acerca da utilização de recursos e, nesse mesmo sentido, da capacidade dos cidadãos de tornar responsáveis pelas suas ações estes sujeitos investidos pelo poder público (AFONSO, 2009a; SCHNEIDER; NARDI, 2015).

É necessário estabelecer que a prática avaliativa estabelecida com o enfoque voltado a correção de assimetrias e fomento à governança escolar, torna possível o seu papel enquanto instituto de regulação, e política que propicia a participação popular nos processos de gestão, o uso e apropriação dos dados educacionais resultantes das avaliações para a gestão e responsabilização de ordem solidária entre os agentes escolares. No que diz respeito à *accountability*, mesmo sendo comumente vinculada à responsabilização e estipulação de sanções, ela também recai na consideração de argumentação e justificativa, oposto a um controle unilateral e ausente de voz (SCHEDLER, 2004), com ênfase na construção de relação aberta e transparente entre os sujeitos.

Estes processos podem ser valiosos para o desenvolvimento de estratégias de gestão que envolvem o planejamento e construção de políticas públicas que ensejam a melhoria contínua da aprendizagem. Contudo, é necessário apontar que em sua significação envolvem a aceção de preceitos característicos do mercado, ao que o Estado tem efetivado a incorporação da lógica mercantil suscitada pela introdução de





modelos de gestão próprios do âmbito privado, com orientação aos resultados e produtos, na esfera do domínio público (AFONSO, 2009b; SCHNEIDER e NARDI, 2015).

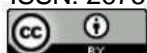
É imprescindível ressaltar que a teoria da modernização e seus postulados lançam mão de uma compreensão de falsa equidade entre os sistemas educacionais, em discursos que tratam da educação em níveis pareados, o que nessa ótica, tornaria possível que as avaliações nacionais e internacionais comparadas sugiram quais os déficits a sanar, e orientações a tomar no tocante à construção ou reconfiguração de políticas. Contudo, a adoção dos conceitos de eficácia e eficiência prementes nessa racionalidade aduz para o estabelecimento de políticas, que, em suma, distinguem-se da lógica social.

Nesse contexto, demanda atenção a organização e emergência de programas, projetos e modelos de intervenção na educação enquanto produtos de políticas públicas orientadas à práticas que avigoram a reprodução social e econômica hegemônica, e agudizam as contradições entre a efetivação da participação popular em suas demandas pela participação e prestação de contas e a corresponsabilização dos sujeitos escolares que os atores políticos ofertam nas proposições políticas para a qualidade educacional.

A adoção de uma perspectiva regulatória delineada no reforço ao monitoramento e controle social expresso, que, em suma, corrobora com frutificação das lógicas de *accountability* e a importação de seus elementos parcelares para o domínio da educação, comporta lógicas de exclusão e desigualdades, reforçada pela avaliação no processo de “standardização cultural e científica” expresso por Afonso (2013), numa clara indução decorrente do caráter centralizador das avaliações em larga escala.

Em reflexo, proliferam-se a escola e a formação como um bem privado, com o deslocamento de sua função e valor social para uma égide de valor econômico, colocando o conhecimento à serviço do utilitarismo do mercado, e a escola como fornecedora de capital humano em uma ótica em que se deduz a oferta educacional enquanto um serviço, na perspectiva mercadorizada.

No tocante a política avaliativa nacional, é latente que as avaliações educacionais e seus produtos adquiriram especificidades e características próprias, o que não



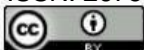


necessariamente as tornou livres de resistências ou críticas. Por um lado, na perspectiva aderente ao potencial das avaliações, há a compreensão de seu caráter indutor da mobilização escolar em prol da aprendizagem como fator positivo. Por outro lado, engendra anomalias no âmbito da ação pedagógica, seja no sentido de seleção de estudantes, de estreitamento curricular, e enfoque na aprendizagem, em detrimento da complexidade do ato pedagógico e a necessidade de manutenção da sua perspectiva dialógica, emancipadora e transformadora.

Ademais, a prática comparativa para com os resultados das unidades educacionais introduziu elementos interferentes na *práxis* das escolas, na organização dos processos, como o planejamento e formulação de objetivos. Os principais efeitos tem sido: a modulação da ação pedagógica de acordo com a qualidade performativa induzida pelos índices; responsividade atrelada à standardização e resultados das avaliações, com foco nos interesses de pais e comunidade como partícipes do processo mediado pela *accountability*, que além do viés discursivo, também possui dimensão coercitiva e punitiva sobre os as instituições e os atores escolares.

Vista a complexidade da questão exposta, que traz em si, para além de uma perspectiva dicotômica, complexas relações cunhadas nas vivências referentes à materialização das políticas de avaliação e seu papel para com a regulação educacional, são necessários mais estudos que possibilitem explorar estas relações em uma maior amplitude, concatenando-as com as percepções dos atores investidos na formulação e implementação das políticas de avaliação.

Não obstante, é notório que a participação social, como elemento indissociável da gestão democrática, deve permear as decisões a serem tomadas face a construção política de processos de regulação e avaliação, não estando atrelada unicamente a uma senda de escuta e discussão para a sua chancela, mas também de forma a se tornar efetiva e substancial. Ao passo em que “aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los (PARO *et al.*, 1988, p. 228) será possível ir





além das dicotomias entre a regulação e a avaliação numa perspectiva de controle e monitoramento social, efetivando a perspectiva democrática e social na gestão da Educação Básica.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 69, p. 139-164, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, abr. 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, p. 13-29, 2009a.

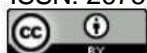
AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 09, p. 57-70, 2009b.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

ARAÚJO, Daniel Braz de; GÓES, Laércio Mendonça; MIRANDA JUNIOR, Manoel Maria Ferreira. Um diálogo conceitual sobre Políticas Públicas: revisão de literatura. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, e316339, 2021.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, esp. p.725-751, out. 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zakia Lian de. 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.





BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. Cunha. Avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 169-204.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 34, n. 2, p. 613 - 634, mai./ago. 2018.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p.168-189, 2017.

FERREIRA, Etienne Figueiredo; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Estado, políticas públicas e a ideologia como base para a avaliação da Política de Educação Profissional. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e47306, 2022.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017.

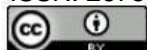
HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KRAWCZIC, Nora R. PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GRAND, Julian. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**, London, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, 1991.

LOUZADA, Virgínia; Marques, Roberto. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 711-732, out./dez. 2015.





MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, Vitor Henrique *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.65, p.11-20, mai. 1988

18

SANTOS, Fabiano Antonio dos. Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.38, n.3, p.293-302, jul./set. 2016.

SCHEDLER, Andreas. Que es la rendicion de cuentas? **Cuadernos de Transparencia**. IFAI: México, 2004.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 55, p. 162-186, 2017.

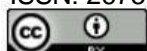
SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, V.17, n.1, p. 58-74, 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e as prioridades no planejamento educacional: ações para qual qualidade? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.54-64, 2018.

SILVA, Prociara Ferreira da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis. Políticas de *Accountability* na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 34, n. 1, p. 233 - 251, jan./abr. 2018.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação**: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, Silvia Cristina de. **MECANISMOS DE QUASE-MERCADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA BRASILEIRA**. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.





ⁱBruno Layson Ferreira Leão, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1259-9826>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Central-Natal, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN)

Pedagogo (UNIASSELVI), Administrador (UFERSA) e Mestre em Educação (UERN). Atualmente é aluno do Doutorado em Educação (PPGE/UFRN), na linha de pesquisa “Educação, política e práxis educativas”, e bolsista CAPES.

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1757250892634809>

E-mail: bruno.leao.098@ufrn.edu.br

ⁱⁱAllan Solano Souza, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4963-0922>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central-Mossoró, Departamento de Educação

Pedagogo, Especialista, e Mestre em Educação (UERN). Doutor em Educação (UFRN). Professor Adjunto IV (UERN), lotado no Departamento de Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq).

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Revisão e Edição, Supervisão, Validação e Visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3065102801690294>

E-mail: allansouza@uern.br

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Especialista *ad hoc*: Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Como citar este artigo (ABNT):

LEÃO, Bruno Layson Ferreira; SOUZA, Allan Solano. Accountability na educação básica: novos modos de regulação e controle de resultados. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e48574, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.8574>

Recebido em 04 de outubro de 2022.

Aceito em 03 de novembro de 2022.

Publicado em 03 de novembro de 2022.

