



CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES DA *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL NO BRASIL: O ESTADO DA QUESTÃO (2006 - 2018)

CONCEPTIONS AND IMPLICATIONS OF EDUCATIONAL ACCOUNTABILITY IN BRAZIL: THE STATE OF THE ISSUE (2006 - 2018)

CONCEPCIONES E IMPLICACIONES DE LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA EN BRASIL: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN (2006 - 2018)

Anderson Gonçalves Costa¹

Eloísa Maia Vidal²

Resumo: O artigo apresenta reflexões de natureza teórica a partir da construção do Estado da Questão sobre a *accountability* educacional analisando artigos publicados em periódicos da área. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica, busca perceber as relações entre os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização e as formas que estas têm sido consideradas. Questiona se a literatura especializada compreende a *accountability* educacional como um processo contínuo entre os pilares mencionados e se estes são conjugados nos artigos científicos da amostra, conseqüentemente, nas políticas educacionais neles discutidas. Conclui que a discussão se centra nos pilares da avaliação e da responsabilização revelando o próprio desenho das políticas que acionam a *accountability* quando desconsideram modelos mais democráticos e sofisticados de prestação de contas.

Palavras-chave: *Accountability* educacional. Avaliação da educação. Gestão educacional. Estado da Questão.

Abstract: The article presents reflections of a theoretical nature from the construction of the State of the Issue about educational accountability by analyzing articles published in journals in the area. The research, of a qualitative nature and of a bibliographic type, seeks to understand the relationships between the pillars of evaluation, and accountability and the ways that they have been considered. It questions whether provision of accounts the specialized literature understands educational accountability as a continuous process among the mentioned pillars and whether these are combined in the scientific articles of the sample, consequently, in the educational policies discussed in them. It concludes that the discussion focuses on the pillars of evaluation and accountability, revealing the very design of the policies that trigger accountability when they disregard more democratic and sophisticated models of provision of accounts.

¹ Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil.

² Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil.



Keywords: Educational accountability. Educational evaluation. Educational management. State of the Issue.

Resumen: El artículo presenta reflexiones de naturaleza teórica a partir de la construcción del estado de la cuestión sobre responsabilidad educativa analizando artículos publicados en revistas del área. La investigación, de naturaleza cualitativa y de tipo bibliográfico, busca comprender las relaciones entre los pilares de la evaluación, la rendición de cuentas y la responsabilidad y las formas en que se han considerado. Cuestiona si la literatura especializada entiende la responsabilidad educativa como un proceso continuo entre los pilares mencionados y si estos se combinan en los artículos científicos de la muestra, en consecuencia, en las políticas educativas discutidas en ellos. Concluye que la discusión se centra en los pilares de la evaluación y la rendición de cuentas, revelando el diseño mismo de las políticas que desencadenan la responsabilidad cuando ignoran los modelos de rendición de cuentas más democráticos y sofisticados.

Palabras clave: Responsabilización. Evaluación de la educación. Gestión escolar. Estado de la cuestión.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo procura trazer à tona uma discussão das políticas de *accountability* no Brasil a partir da análise de 39 artigos científicos, publicados entre 2006 e 2018, em periódicos da área da educação. A busca foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos sites da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAAE) e do periódico *Estudos em Avaliação Educacional* (EAE), ambas qualificadas no estrato A2 do *Qualis Capes*³ no quadriênio 2013 – 2016 e de destacada importância no campo de estudos da gestão e da avaliação educacional.

Ao compreender a *accountability* como um processo alicerçado em três pilares, buscou-se perceber nesses artigos as relações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização e as formas que estas têm sido consideradas na gestão da educação. Para Afonso (2010), a *accountability* em educação é um triplo processo de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Estes elementos podem evidenciar-se em *formas parcelares*, quando há um elemento do triplo processo de *accountability*; *modelos*, quando há maior interseção entre os pilares; ou *sistemas* marcados pela presença dos três elementos. Na ausência de um ou outro ainda assim é legítimo tratar de “*atos de accountability*”.

³ Conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade dos períodos científicos.



O artigo, de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico, considerando o objeto e o problema específico da investigação que originou o trabalho⁴, apresenta o Estado da Questão em torno do tema. Como assinalam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da questão leva o pesquisador a registrar o estágio atual do seu tema ou objeto de investigação na ciência ao seu alcance. A estratégia analítica fundamentou-se na matriz de categorias apresentadas por Afonso (2010). Desse modo, procurar-se-á tratar as questões a partir de uma reflexão teórica e exploratória, sem pretender analisar elementos empíricos, portanto, sem encerrar as possibilidades de discussão da problemática.

A questão mobilizadora é se a literatura especializada compreende a *accountability* educacional como um processo contínuo de avaliação, prestação de contas e responsabilização; se os três elementos são conjugados nesses trabalhos e nas políticas neles avaliadas; ou, se não, que outras relações poderiam se estabelecer a partir da leitura deles.

Além dessa introdução, o artigo divide-se em outras quatro seções. A seção seguinte discute a *accountability* como conceito polissêmico, além de situá-la no campo da educação. Na terceira seção explicita-se o percurso metodológico para seleção dos artigos e a utilização do *software* NVIVO. Na quarta seção é apresentada a análise a partir das dimensões da pesquisa. Por fim, apresenta-se as considerações finais e os caminhos a se seguir em pesquisas sobre *accountability* educacional.

2 ACCOUNTABILITY: POLISSEMIA VERSUS PERTENÇA CULTURAL

Accountability é um vocábulo da língua inglesa que significa responsabilização e prestação de contas. No léxico português e hispânico não é encontrada palavra correspondente ao significado do termo inglês, por essa razão, nos países ibero-americanos, tem se adotado a tradução composta de responsabilização e prestação de contas para atender às finalidades do termo. Pinho e Sacramento (2009) consideram que a *accountability* envolve responsabilidade objetiva de uma pessoa ou instituição perante outra, acarretando consequências, seja prêmios ou castigos.

Nesse texto optou-se por utilizar o termo inglês para que não se cometa ambiguidades, equívocos, nem generalizações da palavra com a simples tradução para responsabilização ou

⁴ Trata-se da dissertação intitulada “A política educacional cearense no (des)compasso da *accountability*” (COSTA, 2020), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), de autoria de Anderson Gonçalves Costa, sob orientação da Profa. Dra. Eloísa Maia Vidal. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.



políticas de responsabilização, isso porque, na esteira do pensamento de Afonso (2018), tem-se aceitado acriticamente a tradução redutora de *accountability* ora como prestação de contas, ora como responsabilização, sem que se efetue a articulação necessária entre os pilares que a sustentam.

Além de ser uma palavra polissêmica, por apresentar significados múltiplos e compostos, a *accountability* é também um conceito “nômade” (MAROY, 2013) por transitar entre áreas do conhecimento (da ciência política para as ciências da educação) e evoluir a partir dos contextos sociais e discursos as quais estará vinculada. Nesse sentido, compreende-se que se trata de um sentimento de pertença da palavra à cultura e da cultura à palavra: há instituições e práticas que sustentem e deem sentido às práticas de *accountability*?

Remontando aos anos noventa, Campos (1990) questionou quando se poderia traduzir a palavra *accountability* para o português. Naquele momento, marcada por imprecisões e incertezas quanto à tradução do termo, a autora achou por certo não buscar uma tradução, mas entender o conceito a ele atribuído. Nesse esforço pôde perceber a tênue relação entre linguagem e cultura ao apontar que a falta da tradução do termo ao português seria a comprovação da ausência da prática ligada ao conceito. A partir de uma leitura da democracia no Brasil, Campos (1990) concluiu como a *accountability* está diretamente associada ao grau de desenvolvimento das instituições, sobretudo em sua dimensão participativa. Para ela, “nas sociedades politicamente pobres, os baixos níveis de associativismo, participação e representação favorecem a prepotência do Estado sobre a sociedade a que o mesmo deveria servir. Assim sendo, o Estado transforma-se em tutor e a população em seus tutelados” (CAMPOS, 1990, p. 40).

Todavia, a introdução de mecanismos de *accountability* não necessariamente tem em seus discursos razões democráticas, prevalecendo razões instrumentais e de controle, ou a competitividade. Na seara das políticas educacionais, por consequência da admissão da lógica do mercado e do “*ethos* competitivo” do Estado-avaliador (AFONSO, 2009), as políticas de *accountability* têm consistido na mensuração e padronização de resultados prevendo determinadas consequências quando estes são atingidos ou não, tornando a avaliação em larga escala seu instrumento basilar, pois controla e legitima a estrutura da responsabilização. Trata-se de uma transformação no uso tradicional do termo *accountability*, agora moldado por uma “combinação heteróclita entre uma nova forma de gerir os sistemas públicos de educação e o uso de dispositivos de *accountability*” (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 70).



Para Afonso (2010) as políticas de *accountability* são articuladas nos pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. O autor as entende dentro de um modelo que busca fornecer informações sobre algo, imputando responsabilidades, desde imposições negativas até recompensas materiais e simbólicas. Assim, a prestação de contas é a dimensão informativa e de publicização de resultados, podendo ser simultânea a diferentes níveis hierárquicos; a responsabilização refere-se ao grau de recompensas, formas de indução e normas de condutas, incluindo o papel e a ação de professores; e a avaliação é condição para desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização.

Por isso, o autor alerta para a necessidade de estudos da avaliação num *eixo diacrônico*, remetendo para os diversos enquadramentos e regulamentação estatais que ao longo do tempo vêm condicionando a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação; e *sincrônico*, considerando as mudanças nas formas de regulação social, ao nível do Estado, do mercado e da comunidade, como resultado de fatores internos e externos, e que atualizam as funções atribuídas à avaliação (AFONSO, 2009).

Considerando a literatura da área, pode-se perceber um afastamento da *accountability* de seu sentido democrático e sua aproximação a um modelo gerencial. A partir disso, Afonso (2010) propõe uma tipologia interpretativa que distingue *formas parcelares de accountability*, *modelos de accountability* e *sistemas de accountability*. Para ele, as *formas parcelares* são aquelas que dimensionam apenas um dos pilares tratados anteriormente e que não podem ser caracterizadas dentro de um modelo ou estrutura articulada. Por sua vez, uma estrutura complexa e dinâmica que apresente formas diversas é considerada um *modelo de accountability*, a partir de interseções entres os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização. Por fim, considera *sistema de accountability* um conjunto articulado de modelos e formas numa estrutura congruente conduzidas e orientadas pelo Estado a partir de políticas públicas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A seleção dos artigos ocorreu em dois momentos: primeiro no site da RBP AE e no site da EAE, e depois no Portal de Periódicos da CAPES, em setembro de 2018. A escolha da RBP AE e da EAE se justifica por serem revistas consolidadas no campo da gestão e da avaliação educacional e dedicarem-se exclusivamente a estes temas, aos quais a *accountability* educacional se associa. A RBP AE é um periódico vinculado à Associação Nacional de Política e Administração da Educação



(Anpae), e a EAE é mantida pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Por sua vez, a escolha do Portal de Periódicos da CAPES ocorreu como meio de expandir a seleção em periódicos que, embora não se dediquem exclusivamente ao tema, poderiam ter em seus números artigos sobre o objeto em estudo. A RBPAE e a EAE estão hospedadas no *Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER)*⁵ no qual procedeu-se a busca utilizando-se os seguintes descritores, com o operador *booleano* OR: *accountability, responsabilização, responsabilidade, prestação de contas*. O uso dos descritores justifica-se, como já anunciado, pela concepção de *accountability* utilizada por Afonso (2010).

O alcance do estado da questão está associado à construção do objeto de investigação pretendido, em razão disso excluiu-se, nessa etapa, o uso do descritor “avaliação” por entender que ao buscar artigos que pudessem articular os três pilares propostos e ao utilizar o descritor “*accountability*”, a avaliação, como condição *sine qua non* para existência de sistemas de *accountability*, estaria contemplada.

Ao efetuar a busca no site da RBPAE foram encontrados 13 artigos no período 2010 – 2018, dos quais, após leitura do resumo e exclusão dos títulos e autores estrangeiros, selecionou-se seis. No site da EAE encontrou-se 22 artigos, permanecendo, após a leitura do resumo e exclusão dos títulos e autores estrangeiros, 11. Também foram excluídos artigos que discutiam a *accountability* no ensino superior brasileiro.

Encerrada a primeira busca nos sites das revistas, realizou-se o levantamento de artigos no Portal de Periódicos da Capes. Nesta etapa, além do uso do booleano *AND*, também foram utilizados os filtros disponibilizados pelo Portal: refinamento apenas por artigos e artigos em português. A cada busca foi realizada a leitura do título e do resumo dos trabalhos. Muitos já apresentavam no título discussões de outras áreas do conhecimento, implicando diretamente na sua exclusão. Outros, assim como na busca da RBPAE e EAE, tratavam de *accountability* no ensino superior. O Quadro 1 apresenta os descritores utilizados e os resultados da busca.

⁵ *Software* utilizado para gestão eletrônica de periódicos.



Quadro 1: Descritores de busca e achados no Portal de Periódicos da CAPES

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Resultados	Achados
<i>accountability</i>	AND	Educacional	112	10
<i>accountability</i> educacional ⁶			119	1
responsabilização ⁷	AND	Educacional	115	4
<i>accountability</i>	AND	Prestação de contas	77	1
<i>school accountability</i>			249	6
Total				22

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Portal de Periódicos da Capes foram selecionados 22 artigos que juntos com os da RBPAE e da EAE totalizam 39. Foram identificadas 17 revistas, tendo a RBPAE e a EAE o maior número de selecionados. Quando se considera o ano de publicação, constata-se que a primeira delas se deu em 2006 e a maior ocorrência de artigos com a temática se dá nos anos de 2014 (nove), 2015 (cinco) e 2016 (sete).

A análise foi realizada com a utilização do *software* NVIVO 11 de análise qualitativa que permite a organização de materiais e sua codificação a partir de categorias. O NVIVO, como ferramenta de trabalho do pesquisador, auxilia no processo de análise ao proporcionar clareza na organização dos dados. As fases de procedimento da seleção e análise seguiram o fluxo da Figura 1.

Figura 1 – Fases e procedimentos da seleção e análise

Fonte: Elaborado pelos autores.

No *software*, a codificação é o processo de reunir textos em *nós* que funcionam como recipientes dessa codificação e representam os temas e conceitos que se busca trabalhar. O agrupamento de códigos em *nós* permite a identificação de padrões e ideias emergentes no material analisado. *Fontes* são os materiais de pesquisa incluídos para análise e *referências* são o conjunto de fontes ligados ao *nó* (QSR, s/d).

⁶ Na busca desse descritor foram identificados treze artigos que já haviam sido selecionados, permanecendo um (1) artigo.

⁷ Na busca desse descritor foram identificados onze artigos que já haviam sido selecionados, permanecendo quatro (4) artigos.



4 DIMENSÕES DA PESQUISA NO ESTADO DA QUESTÃO

Nesta seção e suas subseções são discutidos os achados do Estado da Questão, inicialmente agrupando os artigos por temas e, depois, apresentando as análises realizadas a partir da leitura na íntegra dos trabalhos. A leitura buscou identificar as seguintes categorias nos artigos: a noção de *accountability*; a relação com as políticas de avaliação; a relação com a responsabilização; e por fim, a dimensão da prestação de contas. Investigou-se cada uma dessas dimensões no conjunto dos artigos, nem sempre encontrando-se explicitamente a definição ou ideia do autor quanto a dimensão pretendida. A identificação desses elementos foi agrupada para desenvolver o entendimento de cada uma das dimensões, suas articulações e incongruências.

Os artigos foram organizados em seis grupos de discussão. Essa divisão foi feita a partir da temática do artigo, pelo título, depois confirmada pela leitura na íntegra do trabalho, contribuindo para que se pudesse vislumbrar qual a temática com maior evidência entre os trabalhos e de que maneira se poderia contribuir com o estado da questão para o campo do conhecimento. O grupo com maior número de artigos é o que trata das *Mudanças na escola e no trabalho docente* (29%, 11 trabalhos). Esses artigos discutem as implicações da *accountability* nas escolas e redes de ensino, assumindo como preocupação os efeitos colaterais sobre a atuação dos gestores e dos professores. Também tratam em suas discussões como as dimensões pedagógica, do currículo e da avaliação têm sido imbricadas a partir de medidas gerenciais, geralmente condicionadas por políticas da União alinhadas com medidas neoliberais dos organismos internacionais, sob o paradigma do gerencialismo e da gestão por resultados como mecanismo. Não por acaso, percebe-se que tanto os críticos, como os adeptos às políticas de *accountability*, buscam maiores evidências dos efeitos dessas medidas sobre os profissionais da educação e as redes de ensino.

O segundo grupo trata da relação entre *Sistemas de avaliação e accountability* e corresponde a 24% (nove) dos artigos. Neste encontram-se artigos que tratam das avaliações de desempenho criadas pela União, estados e municípios como estratégia de responsabilização. De fato, a relação entre sistemas de avaliação e *accountability* tem sido percebida desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 1995, sendo confirmada em meados dos anos 2000 quando se cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e estados e municípios passam a adotar uma cultura de avaliação que cumpre as finalidades da *accountability*. Essa relação será discutida na seção seguinte.



Empatados, com seis artigos, estão os grupos *Adesão da accountability no Brasil* (16%) e *Políticas de bonificação/incentivo salarial* (16%). No primeiro, são identificados trabalhos que trazem como discussão a implantação da *accountability* no país, apontando a forma como a política foi adotada pelos Estados Unidos, e se haveria possibilidade de se desenvolver uma agenda de políticas de responsabilização no Brasil. Já no segundo grupo, trata-se das políticas de premiação e bonificação a professores e escolas como recompensa pelos resultados nos sistemas de avaliação. Essa medida é a mais recorrente nos trabalhos da área, mostrando ser uma estratégia utilizada nas políticas desenvolvidas pelos governos brasileiros. Interessante perceber que enquanto no primeiro grupo apresenta-se a possibilidade de se adotar medidas de *accountability* no Brasil, no segundo são encontradas evidências dessa adoção.

O quinto grupo identificado traz cinco trabalhos (13%) que associam a *accountability* às iniciativas do governo federal, a citar: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e o Plano de Ações Articuladas, políticas iniciadas no ano de 2007, que induzem os municípios e as escolas à adotarem o gerencialismo; também iniciado no ano de 2007 é destacado o Ideb como iniciativa da União na construção de um modelo de *accountability*. O último grupo, *Alternativas à accountability*, corresponde a um único artigo (2%) de Dalben e Almeida (2015) que propõe uma avaliação em larga escala multidimensional como forma de se avaliar outras dimensões da aprendizagem de estudantes brasileiros que não se resumam a português e matemática.

Numa perspectiva cronológica, o primeiro artigo que traz a temática da *accountability* como objeto de análise é o de Brooke⁸, publicado em 2006. À época, o autor buscava avaliar se os resultados das primeiras iniciativas de políticas de responsabilização indicavam a existência de condições para que se tornassem elementos centrais dos sistemas de gestão educacional no Brasil. Naquele momento questionava se as medidas adotadas nos estados do Ceará, Rio de Janeiro e Paraná ecoariam no país, tendo em vista as condições políticas e culturais que se tornavam empecilho para a adoção extensiva de medidas de avaliação e responsabilização. Mas, embora em 2006 as condições brasileiras ainda não permitissem amplificação dessas medidas, as políticas gestadas naquele período, como o PDE, o PDE-Escola, o PAR e o Ideb, confirmavam as investidas do governo em favorecer as condições para a implementação da *accountability*, como discutido no texto de Adrião e Garcia (2008).

⁸ Embora se tenha conhecimento que Nigel Brooke seja um pesquisador inglês, com passagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), seus estudos se dedicam ao tema da *accountability* no Brasil.



Para ilustrar a discussão da *accountability* no Brasil, foram escolhidos quatro artigos – Brooke (2006), Adrião e Garcia (2008), Bonamino e Souza (2012) e Furtado e Soares (2018) – entre os selecionados na base de dados, que, dada a sua originalidade, apresentam algumas contribuições para a área, permitindo entender, no tempo e no espaço, o movimento das políticas de responsabilização.

Além dos artigos já citados de Brooke (2006) e Adrião e Garcia (2008), o trabalho de Bonamino e Souza (2012) tornou-se referência entre os estudiosos ao cunhar as três gerações de avaliação no Brasil, um recurso analítico para compreender como foi se forjando as implicações da *accountability* sobre as redes de ensino. Segundo as autoras, uma primeira geração compreendeu o aspecto diagnóstico das avaliações, que embora avaliando redes de ensino dos diferentes níveis de governo, não explicitava consequências materiais ou simbólicas sobre elas. São a segunda e a terceira geração que correspondem à consequências sobre escolas e redes de ensino: de um lado a União define uma política branda com implicações simbólicas, de outro estados e municípios constroem sistemas de responsabilização que conjugam implicações simbólicas e materiais, caso apresentado no artigo de Furtado e Soares (2018) quando estudam a política de Pernambuco.

A Figura 1 representa a frequência de palavras no conjunto dos artigos, excluindo-se elementos gramaticais e textuais.

Figura 1 – Nuvem de palavras por frequência nos artigos



Fonte: Consulta de frequência de palavras *software* NVIVO11⁹, 2018.

⁹ Comandos de execução: palavras derivadas; 15 mais frequentes; comprimento mínimo de 5 caracteres; excluindo-se elementos gramaticais.



Pelo processo de categorização do *software*, as palavras mais presentes nos artigos aparecem de forma centralizada e em letras maiores, o que leva a perceber três termos de grande destaque: escolas, avaliação e resultados. Analisadas na perspectiva de uma conexão entre elas, a escola passa a ser o *locus* em que as avaliações se efetivam e que os resultados são os fins desejados. Num segundo plano, os alunos, como não poderia deixar de ser, são os objetos sobre os quais incidem as avaliações e se colhe os resultados, e as políticas se situam num espaço em que podem ser consideradas necessárias. Essas palavras evidenciam a emergência de uma nova forma de funcionamento das escolas, instaurando os mecanismos de gerencialismo, como aludido anteriormente.

4.1 SOBRE A NOÇÃO DE *ACCOUNTABILITY*

As políticas de *accountability* são marcadas por elementos comuns, mas também por diferenças substanciais moldadas pelas condições culturais, sociais e históricas dos locais de implantação, situação que se confirma quando os estudos realizados, nos limites da mesma federação e na diversidade entre as unidades subnacionais, evidenciam que existem perspectivas diversas em suas formas e modelos, seja proveniente da concepção presente na política ou da orientação teórica dos autores.

Partindo desta afirmação, procurar-se-á abordar nesta seção a noção de *accountability* presente nos artigos. Antes, cabe apontar que a *accountability* é anunciada sob diversas condições. Como política educacional, abordam a ação do Estado na promoção de ações que visem o controle sobre redes de ensino e profissionais da educação, tendo como elemento caracterizador os sistemas de avaliação e visando solucionar conflitos na área da educação. Nessas políticas identificam-se mecanismos, ferramentas e estratégias de responsabilização: impactos materiais ou simbólicos sobre agentes públicos, com desenhos diversos.

Os trabalhos de Farenzena (2010) e Farenzena e Luce (2010) diferem dos demais textos da amostra ao discutirem a *accountability* na perspectiva do controle institucional. No artigo “*Responsabilização na educação: um novo componente na agenda de políticas públicas?*” Farenzena e Luce (2010) discutem responsabilização na perspectiva do controle dos recursos públicos da educação. O trabalho situa a responsabilização dos agentes públicos, apontando para os aspectos legais que fixam normas de responsabilização de gestores. Nesse sentido, tratam da dimensão horizontal da *accountability*, evidenciando as normas da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996).



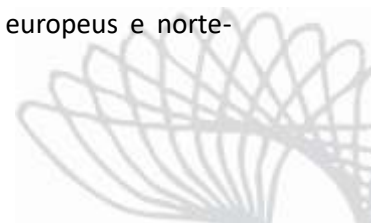
Farenzena (2010) focaliza programas federais com distribuição de recursos às unidades subnacionais, mapeando instâncias de controle desde as agências de controle interno e externo aos conselhos de controle social. Para ela, o controle institucional é um elemento viabilizador da *accountability*, pois assegura os processos de prestação de contas e transparência; e adverte que “[...] controle e *accountability* não são sinônimos. *Accountability* é um conceito que reúne prestação de contas pelos agentes públicos – no sentido amplo de justificar e publicizar (informar publicamente) decisões e ações – e responsabilização dos agentes públicos por suas decisões e ações” (FARENZENA, 2010, p. 239). Assim, a *accountability* envolveria, a partir de ações e normas especificadas, a responsabilização de agentes públicos por meio de processos de prestação de contas e transparência. O controle, desde que associado a responsabilização objetiva, cumpriria importante papel na transparência dos recursos do Estado.

Quando situada no contexto mais amplo da Reforma do Estado e como característica das reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, a *accountability* é tomada sob diferentes entendimentos, traduzida como responsabilização e envolvida, dessa maneira, num acalorado debate entre defensores e críticos. Ainda assim, pode-se perceber que os limites entre a *accountability* e as estratégias utilizadas não são estabelecidos, confundindo-se uma com a outra ou reduzindo as suas finalidades.

Os autores dos artigos analisados apontam perspectivas diversas sobre a *accountability*: a) de que a escola precisa prestar contas à sociedade (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014); b) permite monitorar a qualidade do ensino quando se passa a prestar informações sobre resultados (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014); c) constitui-se pela implantação de mecanismos de controle e monitoramento (BECKER, 2010; SILVA; BRENNAND, 2018); d) busca de mobilização social a partir da exposição pública dos resultados dos testes (HORTA NETO, 2014). Ressalte-se também o uso dos resultados das avaliações imputando consequências fortes para a escola e seus profissionais (SILVA, 2016) e sua associação às políticas gerenciais em detrimento de uma lógica progressista e democratizante (SCHNEIDER; NARDI, 2013; 2014; 2015). Concepções favoráveis ou contrárias a *accountability* são marcadas por posicionamentos políticos, pragmáticos e históricos. A esse respeito importa duas concepções apresentadas nos textos:

[...] sistemas educacionais em diversos contextos nacionais e subnacionais adotaram políticas de responsabilização (*accountability*) como forma de prover concepções mais refinadas de objetivos ou metas e para promover melhoria na qualidade e eficácia da educação (KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2014, p. 110).

[...] o modelo de *accountability* implantado é constituído por mecanismos de controle e monitoramento alinhados à disputa entre países europeus e norte-



americanos por lugares competitivos no mercado global (SILVA; BRENNAND, 2018, p. 233).

Por sua vez, Andrade (2008; 2009), mostrando-se favorável às políticas de *accountability*, e comparando as primeiras experiências nos estados brasileiros com aquelas desenvolvidas nos EUA, a concebe sob o prisma dos incentivos e das penalidades, notando que ao não incorporarem ferramentas de bonificação e castigos, as políticas do início do século XX no Brasil se distanciavam das desenvolvidas no EUA. A divergência entre os autores citados reflete duas posições: a intenção de que se estabeleçam modelos mais eficientes de gestão ou a justificativa de que, a partir do controle e do monitoramento, o Estado tem buscado ocupar lugares na disputa internacional. É sob essas duas perspectivas que a *accountability* tem sido anunciada no contexto brasileiro, tendo nas políticas de incentivo salarial e de bonificação a expressão máxima de sua existência, o que a literatura tem denominado responsabilização forte ou *high stake*. Quando associada apenas a publicização de resultados corresponde a responsabilização fraca ou *low stake*.

Ambos os modelos atingem os professores e às escolas, encontrando-se poucas vezes modelos de *corresponsabilização* entre escolas, professores, instituições de gestão regional e governos. De todo modo, percebe-se que a noção presente nos trabalhos, sejam críticos ou favoráveis, não permite justificar a introdução da *accountability* como elemento democrático, tal como se discute na Ciência Política; antes, corresponde a uma ferramenta de ação gerencial impulsionada para resultados utilizando-se de estratégias comuns.

4.2 SOBRE A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação educacional tem sido um tema bastante discutido no campo das políticas educacionais, não limitada somente às suas finalidades pedagógicas, mas envolvendo aspectos econômicos, ideológicos e gerenciais, assumindo, em diferentes tempos e espaços, elementos que dão outros significados às políticas de avaliação (AMARO, 2016; HYPOLITO, 2011; SANTOS, 2016). A *accountability* educacional nos artigos é discutida a partir de políticas que adotam as avaliações em larga escala como instrumento para aferir a qualidade da educação.

A emergência dessa discussão encontra-se ligada à construção de sistemas de avaliação educacional, seja ao nível do governo central, a exemplo do Saeb, seja as várias experiências nas unidades subnacionais (BROOKE, 2006; 2008; SCHNEIDER; SARTOREL, 2016; SCHNEIDER, 2017). Esses sistemas, cada um com suas especificidades, foram moldando-se a partir das exigências por maior transparência no serviço público e pela possibilidade de, a partir de seus resultados, planejar



políticas e reordenar os rumos das redes de ensino, mas também responsabilizar profissionais da educação. Como discutem Carvalho, Oliveira e Lima (2014, p. 54),

Esse movimento de focalização das políticas federais de avaliação, ocorrido a partir de 2007, tem enfatizado os resultados por escolas e redes de ensino e catalisado ou induzido à adoção de políticas locais (estaduais e municipais) que, em muitos casos, se associam a políticas de responsabilização.

Nos artigos analisados a discussão da avaliação de desempenho confirma sua condição *sine qua non* para atos de *accountability*, no entanto, é questionado o fato de as redes de ensino não oferecerem condições estruturais e serem submetidas às técnicas redutoras das avaliações. Segundo os autores, as avaliações externas definem o desempenho das escolas gerando reflexos indesejáveis sobre os profissionais, focalizando na melhoria da aprendizagem em detrimento ao direito à educação (HORTA NETO, 2013) tornando-se sinônimo de qualidade. De forma redutora, elas acabam sendo “[...] utilizadas como único fator tanto para a tomada de decisões como para a responsabilização, sem que sejam consideradas as demais variáveis que intervêm na conquista da tão desejada qualidade, tal qual condições intra e extraescolares” (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 35).

Assim, as avaliações são questionadas principalmente sobre seu caráter valorativo e por atender a um modelo gerencial e de controle que se distancia de fundamentos mais democráticos, implicando diretamente na construção de significados sobre as políticas de *accountability*. Alguns pesquisadores criticam a adoção da *accountability* em suas formas gerenciais, considerando os modelos de avaliação de larga escala que vêm sendo implementados no país. No entanto, outros estudiosos, que não veem tudo como um mal, acreditam que “[...] há algum exagero [na] interpretação do alcance dos sistemas de avaliação” (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014) e que “[...] o caráter predominantemente doutrinário das críticas tem impedido pesquisas mais pormenorizadas [...]” (BROOKE, 2013, p. 38).

As políticas de avaliação em larga escala são adotadas tanto pelo governo federal como pelas unidades subnacionais. Ao nível central, essa discussão é tomada a partir do Ideb, criado em 2007 e que tem causado implicações simbólicas sobre o conjunto das instituições escolares e profissionais da educação de forma mais branda, mas quando se considera os entes federados – estados e municípios – é associado a formas fortes de responsabilização, com implicações materiais, como veremos na seção que se segue.



4.3 SOBRE A RELAÇÃO COM A RESPONSABILIZAÇÃO

Na área da educação, o pilar da responsabilização vem ganhando forte centralidade na análise da *accountability*, e como na dimensão da avaliação, entre defesas e críticas de sua adoção. Em recente publicação a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), definiu responsabilização como

[...] uma virtude, descrevendo a qualidade de ser responsável e confiável. [...] ela é definida como um tipo de **mecanismo**. Em termos legais, políticos, sociais ou morais, os governos e outros atores da educação são obrigados a informar sobre o cumprimento de suas responsabilidades (UNESCO, 2017, p. 8, grifo nosso).

Assim, a responsabilização como mecanismo revela a obrigação do cumprimento de responsabilidades dos diversos atores da educação; entretanto, o foco somente nas escolas, nos professores e nos alunos tem ganhado destaque nos desenhos de políticas públicas. A responsabilização é percebida como a dimensão das recompensas, da indução e das normas de condutas adotadas nas políticas de *accountability*, ganhando destaque na análise empreendida os incentivos monetários: sistemas de bonificação ou premiação para professores, gestores e escolas (PASSONE, 2014; SILVA, 2016). As políticas chamadas de *high stake*, que imprimem impactos materiais e atendem a finalidade de reconhecer aqueles que cumprem metas pactuadas, são “[...] consequências [...] significativas para o indivíduo ou sua instituição, em termos funcionais e/ou econômicos” (BROOKE, 2013, p. 37).

Cerdeira, Almeida e Costa (2014), assim como Brooke (2013), defendem maior investimentos em pesquisas que visem fundamentar as implicações das políticas de responsabilização e dos sistemas avaliativos, sendo necessário desenvolver estudos com “desenhos robustos, diante de um quadro de grande complexidade quanto aos múltiplos fatores envolvidos” (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014, p. 209). Sobre os efeitos da bonificação, Brooke (2013) sustenta que é preciso trabalhar sobre as metodologias utilizadas nos sistemas de bonificação para que se consiga evitar ou diminuir as possíveis desigualdades. O autor defende o uso da bonificação enquanto estratégia de *accountability*. Para ele, “[...] o que, efetivamente, impede a apreciação da política de incentivos não é bem a falta de evidências empíricas, senão o excesso delas e a dificuldade de separar o joio do trigo” (BROOKE, 2013, p. 45).

Horta Neto (2014), Richter, Souza e Silva (2015), Silva (2016) e Silva e Brennand (2018) são críticos quanto as políticas de responsabilização sobre os profissionais da educação. É consenso entre os autores que essas políticas responsabilizam os atores pelos atos praticados, gerando impactos sobre a gestão da escola e pressão sobre os resultados quando de sua publicização.



Percebe-se que nas políticas anunciadas o Estado é o agente responsabilizador, enquanto as escolas e os professores são os responsabilizados e devem prestar contas de suas ações ao Estado. Essa equação, X responsabiliza Y e Y presta contas a X , revela o caráter de obrigação embutido no conceito de *accountability*, obrigações externas à pessoa, tal como advertiu Campos (1990).

Numa abordagem crítica, Schneider e Nardi (2013) tratam da corresponsabilização pelos resultados como objetivo dos sistemas de avaliação, uma vez que se propaga que professores, diretores escolares e gestores educacionais seriam também responsáveis pelos resultados dos alunos e deveriam mobilizar-se pela melhoria da qualidade da educação. Já em pesquisa realizada na rede municipal do Rio de Janeiro, Koslinski, Cunha e Andrade (2014) chamam de “(co)responsabilização” o estabelecimento de metas a serem alcançadas também pela Secretaria Municipal de Educação e as instâncias intermediárias daquela rede. Descrentes desse modelo de (co)responsabilização, Richter, Souza e Silva (2015, p. 619) identificaram em Minas Gerais que

Seja na direção de responsabilização do Estado para a escola; da escola para o Estado; dos professores sobre os estudantes; dos gestores sobre os professores; dos professores sobre os colegas; e dos docentes sobre si mesmos, há, geralmente, um sentido unilateral, e não a responsabilidade como parte da obrigação de um coletivo, cada qual com sua incumbência.

O Estado da Questão também revelou considerável nível de *responsabilização subjetiva*, que pode ser sentida da pessoa por si mesma: Y se autorresponsabiliza pelos resultados que deve apresentar. A “responsabilização unilateral” cunhada por Richter, Souza e Silva (2015) é exemplo desse achado. A expressão das autoras corresponde à intensificação do trabalho docente, no caso da rede estadual de Minas Gerais, sendo marcada pelo protagonismo dos professores no alcance das metas do Ideb e da *desresponsabilização* do Estado pela condição de trabalho dos profissionais da educação. Dessa maneira revela-se o nível antagônico dessas políticas, quando se focaliza apenas a dimensão da responsabilização, de forma vertical, na busca de um “culpado”.

A hipótese levantada por Carvalho, Oliveira e Lima (2014, p. 54 – 55) parece particularmente relevante por entender que a “forma branda de *accountability*” estabelecida pelo MEC a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação não foi preconizada por um sistema central de avaliação da educação mas, considerando o federalismo e a “cooperação”, a partir de um responsabilidade pactuada “[...] estreitamente relacionado à autonomia das redes públicas de ensino na gestão de seus sistemas, ao funcionamento descentralizado do federalismo brasileiro e às responsabilidades dos estados e municípios pela qualidade do ensino médio e fundamental [...]”. Outra política de responsabilização educacional, coordenada pelo governo federal, foi o Pacto



Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com implicações sobre o trabalho do professor alfabetizador (ESQUINSANI, 2016).

Como sabido, desde a década de 1990, com a Reforma do Estado proposta por Bresser-Pereira, se incorporou o ideário da administração gerencial conjugando-se processos de descentralização e, paradoxalmente, centralização, visto que decisões estratégicas continuaram concentradas na União. Dessa maneira, a *accountability* “[...] no contexto das políticas nacionais coincide com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados [...]” (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 30).

Se ao nível central desenvolve-se uma política branda ou forma parcelar de *accountability*, com implicações simbólicas sobre as redes de ensino, nas unidades subnacionais o cenário é outro. Ao incorporar itens, matrizes e descritores inspirados nas avaliações nacionais e desenvolverem sistemas próprios de avaliação, estados e municípios estabelecem ferramentas de ação que efetivam modelos de *accountability* em sua dimensão da responsabilização, com *implicações materiais* sobre escolas, gestores e professores. O cenário parece alterar-se quando as políticas em foco são aquelas desenvolvidas pelas unidades subnacionais: estados e municípios têm maior gerência sobre as redes de ensino e acredita-se que, em razão da subsidiariedade, condução de políticas pela autoridade ou instituição mais próxima, incorpora-se facilmente as políticas *high stake*, representadas pelos incentivos financeiros. Nesse caso, não se vislumbram apenas implicações simbólicas, mas, articulados a elas, implicações materiais junto a responsabilização objetiva e subjetiva. Esse fenômeno é perceptível na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro (KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2014); no município de Campina Grande (SILVA, 2016); no estado do Ceará (KOSLINSKI; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017); na rede estadual de Minas Gerais (RICHTER, SOUZA; SILVA, 2015); no Estado de Pernambuco (SILVA; BRENNAND, 2018; FURTADO; SOARES, 2018; SILVA; SILVA, 2014).

4.4 SOBRE A DIMENSÃO DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

As escolas têm sido *loci* privilegiado das políticas de *accountability*. Justificando-se pelo controle social e pelo dever da transparência pública, os sistemas de avaliação buscam cumprir a publicização dos resultados como forma de prestação de contas. Ainda assim, em sua maioria, os artigos tratam de interseções congruentes entre a responsabilização e avaliação de desempenho: modelos de *accountability* que apresentam articulação, mas que não se identifica o nível da prestação de contas. Esta cumpriria apenas um papel informativo com a divulgação de resultados.



Silva e Brennand (2018, p. 244), quando buscam perceber a *accountability* no estado de Pernambuco a partir da tipologia interpretativa de Afonso (2010), concluem que a prestação de contas aludida pelo governo pernambucano é "[...] questionável, pois não se promovem ações democráticas de gestão apenas com a publicização de resultados".

Caso parecido, onde é possível identificar a redução da dimensão da prestação de contas, é apresentado por Silva (2016) em estudo no município de Campina Grande. A dimensão normativa da política estabelece a obrigatoriedade de as escolas municipais divulgarem os resultados do Ideb em placas fixadas em lugar visível à comunidade. Schneider e Nardi (2013, p. 38) discutindo o Ideb como forma parcelar de *accountability* entendem que "[...] o [índice] traduz, simbolicamente, o quanto as unidades escolares, o município e o estado avançaram em suas metas e isto representa um forte aliado na prestação de contas da qualidade".

A escassez da dimensão da prestação de contas leva a pensar: qual o ponto de virada da *accountability* educacional? Em qual momento ela se distancia do caráter democrático que lhe é atribuída pela Ciência Política em que o papel do Estado de prestar contas à sociedade transforma-se no papel de funcionários públicos em prestar contas ao Estado?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão desse trabalho foi construir o Estado da Questão sobre as políticas de *accountability* educacional a partir de artigos publicados em periódicos da área da educação. Identificou-se 39 artigos científicos que anunciavam a temática. Procedeu-se a análise com auxílio do *software* NVIVO, observando quatro dimensões: a noção de *accountability*; a relação com as políticas de avaliação; a relação com a responsabilização; e por fim, a dimensão da prestação de contas.

Buscando responder as questões anunciadas, percebeu-se que os artigos discutem a *accountability* a partir de dois dos pilares: a avaliação e a responsabilização, tendo a prestação de contas menção em apenas alguns trabalhos, mas não demonstrando modelos que justifiquem a existência de sistemas de *accountability*. Esse achado revela o desenho das políticas que reduz a dimensão da prestação de contas à publicização dos resultados, desconsiderando modelos mais sofisticados e espaços democráticos para a discussão. É preciso ainda caminhar na construção de um modelo de prestação de contas que não se justifique apenas pela publicidade.



Constata-se que há no Brasil modelos de *accountability* ratificados pela congruência entre a avaliação e a responsabilização, o que difere é o impacto desses modelos sobre as redes de ensino: ao nível do governo central evidencia-se uma responsabilização branda, diferente de alguns estados e municípios que produzem mecanismos de responsabilização forte.

Em que pese a adesão dos autores à noção de responsabilização e prestação de contas como tradução do vocábulo *accountability*, este é tomado em apenas um ou dois de seus aspectos. Assim, ainda que não anunciado pela maioria dos autores, percebeu-se a articulação desses pilares ora como modelos, ora como formas parcelares, mas não como um sistema de *accountability*.

Em alguns textos a dimensão da avaliação é tomada separada do processo de *accountability*. Isso ocorre em razão da complexidade do tema e de não encontrar ações correspondentes, por exemplo, ao pilar da prestação de contas, no sentido mais democrático da palavra, retornando a ideia de pertencimento discutido no texto. A responsabilização, quando atribui recompensas pelos resultados das avaliações, tem sido responsável, entre aqueles que criticam a *accountability*, por atribuir um sentido negativo ao termo, pois, ao aproximar-se de práticas gerenciais condiciona modelos democráticos de educação e conduz as escolas no caminho da busca de resultados. Entre aqueles que a defendem, tem-se discutido a necessidade de pesquisas robustas que busquem evidências do que os críticos apontam.

O trabalho demonstrou que as políticas de *accountability* têm sido um terreno de debates que encontra críticos ferrenhos e adeptos mais esperançosos. Permeada por conflitos éticos, políticos e ideológicos, não se encontra consenso nas suas formas de aplicação, uma vez que diferentes desenhos de políticas têm sido construídos. A necessidade de se pesquisar políticas de *accountability* torna urgente também a investigação de evidências mais apuradas em torno dos pilares que a justificam e dos seus efeitos sobre a educação pública.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, p. 779-796, 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>. Acesso em: 06 out. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Rev. educ.**, 23(1), p. 8-18, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>. Acesso em: 06 out. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7155>. Acesso em: 06 out. 2020.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Alternativa de política educacional para o Brasil: School Accountability. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 29, n. 4, p. 454-472, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572009000400009>. Acesso em: 06 out. 2020.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. School accountability in Brazil: experiences and difficulties. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 28, n. 3, p. 443-453, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572008000300005>. Acesso em: 06 out. 2020.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, n. 1, p. 2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie5311751>. Acesso em: 06 out. 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 06 out. 2020.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae245520132719>. Acesso em: 06 out. 2020.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4684>. Acesso em: 06 out. 2020.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>. Acesso em: 06 out. 2020.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability*: quando poderemos traduzi-la para o português? **Rev. Adm. públ.**, v. 24, n. 2, p. 30-50, 1990. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049>. Acesso em: 06 out. 2020.

CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2856/2849>. Acesso em: 06 out. 2020.

CERDEIRA, Diana Gomes; ALMEIDA, Andreia Baptista; COSTA, Marcio. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 198-255, 2014. <http://dx.doi.org/10.18222/eae255720142845>. Acesso em: 06 out. 2020.



COSTA, Anderson Gonçalves. **A política educacional cearense no (des)compasso da *accountability***. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95869>. Acesso em: 6 out. 2020.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 61, p. 12-28, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae266103140>. Acesso em: 6 out. 2020.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a responsabilização (*accountability*) do professor alfabetizador. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2465-2482, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9203>. Acesso em: 6 out. 2020.

FARENZENA, Nalú. Controle institucional em políticas federais de educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n.2, p. 237-265, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19716>. Acesso em: 6 out. 2020.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz Moreira. Responsabilização na educação: um novo componente na agenda de políticas públicas? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n.2, p. 215-219, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19713/11485>. Acesso em: 6 out. 2020.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle; SOARES, Tufi Machado. Impacto da bonificação educacional em Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 70, p. 48-76, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.3940>. Acesso em: 6 out. 2020.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae255920142770>. Acesso em: 6 out. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 6 out. 2020.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; RIBEIRO, Eduardo; OLIVEIRA, Luisa Xavier. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota Dez”. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 69, p. 804–846, 14 dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v28i69.4087>. Acesso em: 6 out. 2020.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; CUNHA, Carolina Portela; ANDRADE, Felipe Macedo. *Accountability* escolar: um estudo exploratório do perfil das escolas premiadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 108-137, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae255920142865>. Acesso em: 6 out. 2020.

MAROY, Christian. Estado avaliador, *accountability* e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 319-338, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24780/13785>. Acesso em: 6 out. 2020.



NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 6 30, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>. Acesso em: 6 out. 2020.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424-448, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142864>. Acesso em: 6 out. 2020.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Rev. Adm. Pública.**, vol. 43, n. 6, p. 1343-1368. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122009000600006>. Acesso em: 6 out. 2020.

QSR. **NVIVO 11 Pro for Windows**: Introdução. s/d. (mimeo).

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 607-625 set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60198>. Acesso em: 6 out. 2020.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 293-302, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.28047>. Acesso em: 6 out. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 43, p. 162-186, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11811>. Acesso em: 6 out. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de *accountability* em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2019.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i1.8634818>. Acesso em: 6 out. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000100002. Acesso em: 6 out. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O Potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol29n12013.42819>. Acesso em: 6 out. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; SARTOREL, Aline. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, n. 40, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/6400/3264>. Acesso em: 6 out. 2020.



SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de *accountability* na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 509 - 526 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.59520>. Acesso em: 6 out. 2020.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. *Accountability* e intensificação do trabalho docente no ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, v. 9, p. 117-140, 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5608>. Acesso em: 6 out. 2020.

SILVA, Procianna Ferreira; 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. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.75088>. Acesso em: 6 out. 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Responsabilização na educação: cumprir com nossos compromissos. UNESCO: 2017. (mimeo).

SOBRE OS AUTORES

Anderson Gonçalves Costa

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Fortaleza, Brasil; Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA); Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018-2020).

E-mail: andersongoncalvescosta0@gmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8897-3816>.

Eloisa Maia Vidal

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Fortaleza, Brasil; Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA).

E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0535-7394>.

Recebido em: 20/06/2020

Aprovado em: 30/09/2020

Publicado em: 07/10/2020

