



ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL E APROXIMAÇÕES ENTRE OS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

EDUCATIONAL ACCOUNTABILITY AND STATE EVALUATION SYSTEMS RESEMBLANCES

ACCOUNTABILITY EDUCATIVA Y APROXIMACIONES ENTRE LOS SISTEMAS ESTATALES DE EVALUACIÓN

 **Danila Vieira de Melo**

Doutora em Educação

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE 

Recife, Pernambuco – Brasil.

danila.melo@ufpe.br

 **Ana Lúcia Felix dos Santos**

Doutora em Educação

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE 

Recife, Pernambuco – Brasil.

ana.fsantos@ufpe.br

Resumo: Este estudo analisa a presença dos pilares da *accountability* educacional em sistemas estaduais de avaliação que são assessorados pelo CAEd/UFJF. Foram selecionados cinco sistemas de avaliação estaduais: SAEPE (Pernambuco), SADEAM (Amazonas), SAERS (Rio Grande do Sul), SAEGO (Goiás) e PAEBES (Espírito Santo). O estudo adotou a análise de discurso e adotou como campo empírico documentos, revistas do CAEd e notícias. Os resultados revelaram que, apesar de distintos, os sistemas estaduais de avaliação se assemelham e que a *accountability* educacional e seus elementos (avaliação, prestação de contas e responsabilização) vem se revelando como única saída para efetivar a educação de qualidade no país.

Palavras-chave: *accountability* educacional; CAEd/UFJF; sistemas estaduais de avaliação educacional.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

MELO, Danila Vieira de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. *Accountability* educacional e aproximações entre os sistemas estaduais de avaliação. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 70, p. 1-21, e25507, jul./set. 2024. Disponível em:

<https://doi.org/10.5585/eccos.n70.25507>



Abstract: This study analyzes the pillars of educational accountability in state evaluation systems that are advised by CAEd/UFJF (Public Policies and Education Assessment Center from the Federal University of Juiz de Fora). Five state evaluation systems were selected: SAEPE (Pernambuco), SADEAM (Amazonas), SAERS (Rio Grande do Sul), SAEGO (Goiás) and PAEBES (Espírito Santo). This study relies on discourse analysis and documents, CAEd magazines and news as an empirical field. The results point out that, although the differences, the state evaluation systems are similar, and that the educational accountability and its elements (evaluation and accountability) has been revealing itself as the only way to effect quality education in the country.

Keywords: CAEd/UFJF; educational accountability; state educational evaluation systems.

Resumen: Este estudio analiza la presencia de los pilares de la accountability educativa en los sistemas estatales de evaluación asesorados por el CAEd/UFJF. Fueron seleccionados cinco sistemas estatales de evaluación: SAEPE (Pernambuco), SADEAM (Amazonas), SAERS (Rio Grande do Sul), SAEGO (Goiás) y PAEBES (Espírito Santo). El estudio el análisis del discurso y adoptó como campo empírico los documentos, revistas CAEd y noticias. Los resultados revelaron que, a pesar de las diferencias, los sistemas estatales de evaluación son similares y que accountability educativa y sus elementos (evaluación, prestación de cuentas y responsabilidad) se ha revelado como lo único caminho para lograr una educación de calidad em el país.

Palabras clave: accountability educativa; CAEd/UFJF; sistemas estatales de evaluación educativa.

Introdução

A adoção das políticas de avaliação educacional no nosso país, especialmente com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990, faz parte de um movimento global que associa a qualidade da educação à gestão por resultados e aproxima a educação à lógica de mercado e ao modelo gerencial.

Conceitos como produtividade, eficiência, eficácia, qualidade e avaliação, antes dominantes no setor empresarial, passam a fazer parte do léxico presente nas recomendações aos serviços públicos e a influenciar a gestão do trabalho dos indivíduos que compõem esses sistemas (Zatti; Minhoto, 2019, p. 4).

Atrelando a isso, no interior das políticas educacionais, a avaliação está associada à responsabilização e à prestação de contas. A articulação entre esses três pilares constitui o que Afonso (2012) entende por *accountability* educacional:

[...] avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar défices da escola pública, publicitação dos resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados acadêmicos dos alunos, entre outros (p. 474, grifo próprio).

É no bojo desse movimento que estratégias de descentralização de políticas de avaliação externa se expandiram no Brasil a partir dos estados subnacionais. Aqui, nosso interesse se volta para os sistemas de avaliação estaduais, especificamente os que foram criados ou se fortaleceram a partir da assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Isso porque o CAEd/UFJF, devido à amplitude de sua participação na constituição e no assessoramento de políticas de avaliação externa, vem se revelando como uma instituição de grande força quando o assunto é avaliação educacional e sistemas de avaliação em larga escala.

Dito isso, este artigo busca identificar a presença dos pilares da *accountability* educacional em sistemas estaduais de avaliação no Brasil, especialmente naqueles que são assessorados pelo CAEd/UFJF. Buscando uma abrangência nacional, optamos por analisar um sistema de cada região político-administrativa do nosso país. Sendo assim, os sistemas analisados foram: o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE (região Nordeste); o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM (região Norte); o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES (região Sudeste); o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO (região

Centro-Oeste); e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS (região Sul). Todos assessorados pelo CAEd/UFJF.

A pesquisa analisou documentos que embasam cada política em análise e buscou apoio em notícias publicadas nos portais oficiais dos governos dos estados analisados e em revistas de cada sistema de avaliação, produzidas e publicadas pelo CAEd/UFJF. Os documentos foram submetidos à análise de discurso tridimensional, proposta por Norman Fairclough (2001), que entende o discurso como prática social e leva em consideração a análise textual, a prática discursiva e a prática social.

***Accountability* e os vínculos com o campo educacional**

Sem uma definição global, o termo *accountability* surgiu do contexto da administração pública e foi adentrando no campo da educação a partir da década de 1970. Não havendo um consenso sobre seu sentido, Schneider e Nardi (2015) advogam que a forma como a *accountability* vem se manifestando na atualidade e nesse campo a coloca relacionada à gestão pública e faz com que suas práticas atendam aos interesses do mercado e da iniciativa privada através da competitividade, qualidade total, eficiência e eficácia.

Afonso (2009) reconhece que a *accountability* educacional não possui uma definição exata, mas associa o termo a três dimensões ou pilares, sendo eles: responsabilização, prestação de contas e avaliação. Os três pilares podem se articular da seguinte forma:

[...] a avaliação pode anteceder a prestação de contas (avaliação *ex-ante*); pode ocorrer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização (avaliação *ex-post*); ou pode, ainda, ela própria, desenvolver-se autonomamente através de estudos ou relatórios elaborados por entidades internas e/ou externas, assumindo-se assim como instrumento estruturante da prestação de contas (Afonso, 2009, p. 59-60, grifo próprio).

De acordo com esse autor, o pilar da prestação de contas está respaldado na ideia de se obter informação, justificativa e sanção, que são entendidas como as dimensões desse pilar. Sendo assim, há uma necessidade de dar um retorno enquanto uma obrigação ou dever. A ideia da prestação de contas também está diretamente ligada à defesa da transparência e do acesso à informação por direito. Na visão de Afonso (2009), esse pilar está relacionado com o da responsabilização.

Sobre a responsabilização, para o autor supracitado, ela está relacionada

[...] [à] assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados; [à] persuasão; [a]o reconhecimento informal do mérito; [à] avocação de normas de códigos deontológicos; [à] atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização (Afonso, 2009, p. 59).

Já o pilar da avaliação se refere ao modo como os dados são obtidos e tratados, ou seja, ao embasamento teórico-metodológico. Ao analisar as políticas educacionais, Afonso (2009) entende que a *accountability* educacional se materializa sob três perspectivas: formas parcelares de *accountability*, modelos de *accountability* e sistemas de *accountability*. A primeira acontece quando a política adota um dos pilares ou dimensões e estes não estão integrados. Já os modelos são sistemas mais complexos, adaptáveis e dinâmicos, em que as dimensões estão relacionadas ou interligadas com o todo. Por fim, nos sistemas de *accountability* há graus de autonomia e

constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas (públicas ou de interesse público) fundadas em valores e princípios do *bem-comum*, democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania activa, *empowerment*, entre outros (Afonso, 2009, p. 60, grifo próprio).

Mesmo considerando a complexidade desse movimento, é importante destacar que pesquisas têm demonstrado que os pilares da *accountability* estão sendo inseridos de forma homeopática na política brasileira, através da adoção de bonificação, de meritocracia e de dispositivos de responsabilização. Podemos citar os testes padronizados, a premiação por mérito aos profissionais da educação e a exigência de padrões de resultados como elementos que vêm marcando as políticas de *accountability* educacional no nosso país. Ou seja, esse fenômeno tem se materializado e dado destaque a testes em larga escala, que levam à padronização e à mensuração de resultados como forma de regulação, controle e responsabilização dos atores educacionais (Oliveira, 2019).

A partir desse debate, entendemos que observar como os pilares da *accountability* estão presentes nos sistemas estaduais de avaliação e a sua para a implementação de políticas ou tomada de decisões dos estados; isso poderá nos ajudar a entender melhor a força desse tipo de política para o desenvolvimento da Educação Básica.

Os sistemas subnacionais de avaliação: a criação após a descentralização do sistema nacional

Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, ganhou força por aqui a criação de sistemas estaduais de avaliação, o que contribuiu para a utilização da avaliação como instrumento de gestão e como balizadora das políticas de educação, com foco na

responsabilização de docentes e gestores escolares, no estímulo à competição e ênfase nos resultados (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Aos moldes do SAEB, a maioria dos sistemas estaduais aplica teste de Língua Portuguesa e Matemática e adota o uso de questionários socioeconômicos direcionados a gestores, estudantes e professores das escolas avaliadas, além de criar indicadores sintéticos de qualidade próprios. Diante disso, autores já haviam debruçado seus olhares para os sistemas estaduais de avaliação e questionado suas finalidades:

No caso dos sistemas estaduais de avaliação, cabe indagar acerca de suas finalidades, seus procedimentos e consequências no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e, até mesmo, saber qual o sentido atribuído ao compromisso com a qualidade do ensino anunciado nas políticas educacionais formuladas no âmbito dos estados (Sousa; Oliveira, 2010, p. 801).

A respeito dessa preocupação, os dados revelam que a descentralização avançou ao longo dos anos. De acordo com um levantamento realizado pelas autoras, em 2023 foram encontrados 5 sistemas estaduais de avaliação na região Norte, 9 na região Nordeste, 3 na região Sudeste, 2 na região Sul e 4 na região Centro-Oeste, totalizando 23 sistemas. Desses, 16 são assessorados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Básica (CAEd), instituição pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esses dados revelam um movimento hegemônico em busca da legitimação no acompanhamento e divulgação dos dados obtidos nas avaliações externas estaduais.

A pesquisa de Oliveira (2019) também nos mostra a força e a posição do CAEd/UFJF no campo da avaliação educacional no Brasil, não se limitando ao âmbito estadual. Isso porque a instituição está presente na formulação e implementação de políticas de avaliação educacional em âmbito municipal, nacional e internacional. Além disso, o Centro não se restringe ao assessoramento dos sistemas, mas atua na formação do *habitus* dos agentes que fazem parte dos sistemas de ensino. A nosso ver, isso contribui para o fortalecimento do CAEd/UFJF no campo da avaliação educacional, haja vista que essa estratégia contribui para perpetuar o seu posicionamento no campo, além de reproduzir, fortalecer e inculcar o discurso da instituição como legítimo.

Os indivíduos que fazem parte desse movimento não se envolvem de modo inconsciente, uma vez que eles buscam compatibilizar o seu *habitus* e, assim, investir (*illusio*) para que sejam inseridos/incluídos e jogarem o jogo de interesses no interior do campo. Sobre isso, podemos citar Laval (2020, p. 201) quando afirma que:

Nesse mundo, não são espectadores; são jogadores. Esse conhecimento prático está ligado a um ‘sentido do jogo’, de forma que o agente social antecipa seus chamados e prevê, graças à interiorização de seu lugar, as chances de ganho nesse jogo.

O que queremos dizer é que esses agentes, além de inculcarem o discurso, também contribuem para reprodução, o consumo e a distribuição do pensamento defendido pelo CAEd/UFJF. E isso se verifica a partir da abrangência da atuação do Centro a partir de um levantamento que realizamos no ano de 2023 com informações disponíveis no próprio portal do CAEd/UFJF.

No levantamento, obtivemos as seguintes informações:

Quadro 1 – Parcerias do CAEd/UFJF¹

NACIONAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	INTERNACIONAL
Aprender Valor	Avaliação Diagnóstica de Sergipe	Avalia Goiânia – Goiânia	Aprendizagem para todos – Angola
Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC	Paebes Paebes Alfa; Paebes Tri – Espírito Santo	Avalia Varginha – Varginhas (MG)	Capacitação de Técnicos de Moçambique – Moçambique
Educar pra Valer	Prova Alagoas – Alagoas	Benevides – PA	Consórcio Flip (França, Luxemburgo, Itália, Portugal e Brasil)
ENCCEJA	Recuperação e Aprofundamentos – São Paulo	PROARE – Três Lagoas (MG)	PISA
Mais Alfabetização	SABE – Bahia	PROSA – Salvador (BA)	
Novo Mais Educação	SADEAM – Amazonas	Rioeduca em Ação – Rio de Janeiro (RJ)	
PARC	SAEGO – Goiás	SASPE – Santana de Parnaíba (SP)	
Plataforma de Apoio à Aprendizagem	SAEMS – Mato Grosso do Sul	SAETHE – Teresina (PI)	
SAEB	SAEP – Paraná	SIMAE – São Luís (MA)	
	SAEPE – Pernambuco		
	SAEPI – Piauí		
	SAERS – Rio Grande do Sul		
	SAVEAL – Alagoas		
	SEAMA – Maranhão		
	SIMAIS – Rio Grande do Norte		
	SIMAVE – Minas Gerais		
	SISPAEAP – Amapá		
	SOMA – Paraíba		
	SPAECE – CEARÁ		

Fonte: Elaboração das autoras.

¹ Dados disponíveis em <https://institucional.caeddigital.net/parcerias.html>. Acesso em 20 agosto 2023.

O Quadro 1 nos permite observar um panorama da presença do CAEd/UFJF, com força em âmbito estadual, mas também revelando uma acumulação do seu capital social e simbólico, na medida em que encontramos sua atuação em nível internacional. Essa participação revela uma certa legitimidade e domínio do CAEd/UFJF no campo da avaliação educacional, sendo possível dizer que possui certa autoridade para ditar as regras do jogo no que diz respeito à avaliação externa e colocar em ação determinados discursos que são consumidos no campo da política educacional.

Um dos discursos disseminados pelo CAEd/UFJF é o da necessidade da prestação de contas e transparência que se dá a partir da divulgação dos resultados obtidos nas avaliações, pois, de acordo com a instituição, a proposta desse retorno dos dados é “fornecer informações qualificadas para tomadas de decisão em diferentes níveis educacionais, das secretarias aos professores em sala de aula”² (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021, s/p). Isso nos induz a identificar o pilar da prestação de contas da *accountability* educacional, ou seja, a necessidade de dar um retorno à sociedade, agregado, é claro, ao pilar da avaliação.

Os sistemas em análise

Como anunciado, identificamos que o CAEd/UFJF está presente no apoio de vários sistemas de avaliação nacionais e internacionais, dentre eles optamos por investigar o SAEPE, SAERS, SADEAM, SAEGO e o PAEBES.

O estado de Pernambuco possui o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), que aplica, anualmente, testes de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes matriculados no 2.º ano, 5.º ano, 9.º ano do Ensino Fundamental e 3.ª série do Ensino Médio. O estado também criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), que busca se constituir num indicador de qualidade da educação aos mesmos moldes do IDEB. Além disso, a política de PE conta com a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que premia profissionais da educação cujas escolas atingem as metas anuais de desempenho dos estudantes.

Já o sistema do estado do Espírito Santo possui o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), que tem como objetivo a implementação, o monitoramento e (re)formulação das políticas públicas educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade e a equidade da educação. As avaliações do PAEBES ocorrem anualmente e fazem

² Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/avaliacao-em-larga-escala.html>. Acesso em 23 de jan. de 2023.

parte do Programa do PAEBES Alfa (avaliação de Língua Portuguesa e Matemática voltada para estudantes matriculados no 1.º, 2.º e 3.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além do preenchimento de questionários contextuais) e o PAEBES TRI (avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa realizada a cada três meses com estudantes matriculados no Ensino Médio). Os dados dessas avaliações compõem o indicador educacional do estado, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo (IDEBES).

No estado do Amazonas, a avaliação estadual se dá a partir do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), que tem como objetivo identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes de acordo com a etapa de ensino, além de utilizar os dados para tomar decisões e alcançar a qualidade da educação. No SADEAM, são avaliados os estudantes do 2.º, 5.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Essa política também possui o seu indicador de desempenho educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas (IDEAM).

O estado do Rio Grande do Sul possui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) e tem como objetivo realizar um panorama da aprendizagem dos estudantes e utilizar os resultados para a melhoria da qualidade da educação. No ano de 2018, participaram da avaliação os estudantes matriculados no 3.º ano e no 6.º ano do Ensino Fundamental, além dos matriculados na 1ª série do Ensino Médio.

Por fim, no estado de Goiás, foi criado o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) para dar respaldo às mudanças na educação, melhorar a qualidade da educação e verificar os desempenhos dos estudantes e se os resultados obtidos estavam condizentes com a etapa de ensino que estava sendo avaliada. Participam das avaliações os estudantes matriculados no 2.º (apenas leitura), 5.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, contemplando os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A política de avaliação educacional no estado de Goiás também é constituída pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (IDEGO), que foi instituído em 2019 e seus dados se deram a partir do cruzamento dos resultados do SAEGO com o Censo Escolar.

***Accountability* educacional e avaliação educacional: aproximações e distanciamento**

Para o nosso estudo, fizemos uma análise de documentos que respaldam a política e a avaliação educacional dos estados que compuseram a nossa pesquisa, buscando identificar as semelhanças e as diferenças nos sistemas estaduais de educação, bem como nas práticas de

accountability educacional. Apresentaremos a análise a partir dos pilares: prestação de contas, avaliação e responsabilização.

Quadro 2 – Documentos analisados

ESTADOS	DOCUMENTOS
Amazonas	Lei nº 3279 de 22/07/2008 (2008).
	Revista Contextual e do Sistema do SADEAM (2019).
	Educa + Amazonas (2021).
	Notícia: Wilson Lima anuncia projeto de lei para 14º e 15º salários a servidores da rede estadual de ensino (2021). Disponível em: ww.educacao.am.gov.br/wilson-lima-anuncia-projeto-de-lei-para-14o-e-15o-salarios-a-servidores-da-rede-estadual-de-ensino/ . Acesso em: 10 de ago. 2021.
Espírito Santo	Lei complementar nº 390, de 10 de maio de 2007 (2007).
	Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009 (2009).
	Decreto nº 2761-R de 31 de maio de 2011 (2011).
	Revista Contextual e do Sistema do PAEBES (2018).
	Diretrizes Estratégicas – SEDU 2021 (2021).
Goiás	Decreto nº 5.744, de 15 de abril de 2003 (2003).
	Avaliação de desempenho e a proposta de competências na organização da aprendizagem dos estudantes (2017).
	Índice de Socioeconômico (ISE) e efeito escola (2017).
	Revista Contextual e do Sistema do SAEGO (2018).
	Notícia: Avaliações em larga escala movimentam as escolas estaduais no mês de outubro (2017). Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/2758-avaliacoes-em-larga-escala-movimentam-as-escolas-estaduais-no-mes-de-outubro.html . Acesso em: 21 ago. 2023.
	Notícia: Ensino na rede pública estadual lidera ranking nacional do SAEB (2018). Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/1994-ensino-na-rede-publica-estadual-de-goias-lidera-ranking-nacional-do-saeb.html . Acesso em: 21 ago 2023.
	Notícia: Governo de Goiás cria estratégias para alcance de metas de avaliações pedagógicas de 2019 (2019). Disponível em: www.site.educacao.go.gov.br/governo-de-goias-cria-estrategias-para-alcance-de-metas-de-avaliacoes-pedagogicas-de-2019 . Acesso em: 11 ago. 2021.
	Notícia: Rede estadual de Goiás é primeiro lugar no IDEB do Brasil (2020). Disponível em: https://www.goias.gov.br/servico/44-educacao/122956-rede-estadual-de-goias-%C3%A1s-%C3%A9-primeiro-lugar-no-ideb-do-brasil.html . Acesso em: 21 ago. 2023.
	Notícia: Educação em Goiás: política de estado e não de governo (2020). Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/709-educacao-em-goias-politica-de-estado-e-nao-de-governo.html . Acesso em: 21 ago. 2023.
	Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021 (2021).
Pernambuco	Lei nº 13.486 de 1º de julho de 2008 (2008).
	Lei nº 16.520, de 27 de dezembro de 2018 (2018).
	Revista contextual e do Sistema do SAEPE 2019 (2019).
	Educação e Esportes: balanço 2020 (2020).
Rio Grande do Sul	Revista Contextual e do Sistema do SAERS (2018).
	Oficina de Apropriação dos Resultados do SAERS (2018).
	Notícia: Executivos do BIRD visitam estado e elogiam empenho do governo em investir na Educação (2018). Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/executivos-do-bird-visitam-rs-e-elogiam-empenho-do-governo-gaucho-em-melhorar-a-educacao . Acesso em 15 ago. 2021.
	Notícia: Divulgada avaliação sobre rendimento escolar dos estudantes gaúchos (2019). Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/divulgada-avaliacao-sobre-rendimento-escolar-dos-estudantes-gauchos . Acesso em: 15 ago. 2021.
	Avançar na Educação (2021).

Fonte: Elaboração das autoras.

Partindo para as análises dos documentos elencados, iniciaremos com a prestação de contas, que, de acordo com Afonso (2010), é o pilar que tem por obrigação dar um retorno à sociedade de um projeto, um programa ou um investimento. Nas palavras do autor, esse pilar “implica fornecer e disponibilizar informações e dar justificações sobre as decisões e os actos praticados (*answerability*)” (Afonso, 2010, p. 22, grifo próprio).

É possível identificar esse pilar nos documentos pesquisados, como, por exemplo, na Lei Complementar nº 390 do estado do Espírito Santo, mais precisamente no artigo 17, que diz que cabe à Gerência de Informação e Avaliação Educacional:

[...]planejar, produzir, armazenar e fornecer informações estatísticas educacionais da educação básica e profissional do Espírito Santo; realizar levantamentos censitários e amostrais específicos; organizar e manter atualizados o banco de dados de informações estatísticas educacionais; avaliar o desempenho do sistema educacional em relação ao ensino fundamental e médio; analisar e divulgar informações educacionais; disseminar os resultados da avaliação do sistema educacional; outras atividades correlatas (Espírito Santo, 2007, p. 5).

No trecho apresentado, é possível notar que o pilar da prestação de contas está relacionado ao da avaliação. No texto complementar disponível no site do SAEGO, também é possível perceber o pilar da prestação de contas:

Afinal, por que isso acontece? Há um vínculo geralmente fraco entre a prática docente e a avaliação externa como devolutiva de desempenho, ou seja, como informação específica e estratégica que deve ser considerada no âmbito do ensino ofertado pela escola. Por isso, a compreensão da escola sobre o teste externo – este sim, estruturado a partir de competências e habilidades – desempenha um papel determinante na apropriação e uso dos seus resultados (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017a, s/p).

O que o documento do CAEd/UFJF nos mostra é a preocupação de uma devolutiva que foque nos resultados e em como estes serão utilizados Peroni (2009) nos alerta que determinar a qualidade da educação por instrumentos quantitativos não dá espaço para uma avaliação mais qualitativa. O objetivo da avaliação, além de fazer um diagnóstico da situação, é fornecer dados para a melhoria da qualidade da educação, mas há um prejuízo nesse entendimento quando o foco é apenas atingir metas quantitativas.

No estado de Pernambuco, o pilar da prestação de contas se faz presente no documento do Balanço Educacional 2020 no seguinte trecho:

O Governo de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Esportes do Estado (SEE), divulgou no mês de setembro o resultado geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe) [...] “O Idepe é um dos momentos mais importantes para a educação do Estado de Pernambuco, e mais do que divulgar resultados, este momento é de reconhecer todo o empenho das nossas escolas para manter as nossas escolas e a nossa educação mais atrativas”, disse Fred Amâncio (Pernambuco, 2020, s/p).

No trecho, além da prestação de contas, que também está relacionada ao sistema de avaliação, é possível perceber um “reconhecimento” a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas. Nessa linha de pensamento, será dado um retorno à sociedade sobre o desempenho das escolas nas avaliações, o que pode levar ao reconhecimento e notoriedade dessas instituições. O discurso presente nesse documento revela que o modelo de educação adotado em Pernambuco está alinhado aos interesses do mercado, e o tom do discurso, que utiliza termos econômicos, aos poucos, vai se naturalizando como se esta fosse a única maneira de se obter bons resultados, reconhecimento e se distinguir como um sistema educacional melhor que os demais.

Até o nome do documento – “Balanço Educacional” – remete à *accountability* educacional, isso porque “balanço” é um termo vinculado ao campo da economia, da administração, remetendo ao modo de organizar os ativos e passivos de uma empresa ou negócio, seus bens, dívidas e lucros. Assim, esse balanço pode ser entendido como prestação de contas, como defendem os autores do campo da administração que discutem esse tema (Veras, 2015).

É preciso considerar que a prestação de contas, em grande parte expressa na divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, não se restringe à ideia de transparência ou de acesso à informação. Os resultados obtidos a partir das avaliações permitem os julgamentos ou juízos de valor, o que leva à busca por reconhecimento. É notória a carga que é depositada nas escolas em relação ao seu desempenho nos sistemas de avaliação. Hypolito (2010) contribui com essa discussão quando afirma que existe uma cobrança em apresentar resultados e, devido à exigência em atender aos resultados estipulados, essa cobrança modifica as relações no trabalho.

Dessa forma, o debate está além dos dados quantitativos alcançados nas avaliações externas, mas da força que é atribuída a eles para que, a partir deles, haja, ou não, o reconhecimento dos indivíduos, que se expressa em um certo tipo de capital simbólico, o qual os sujeitos se esforçam para conseguir sua ampliação.

O pilar da avaliação funciona como balizador para a elaboração de projetos, programas ou políticas educacionais, e isso é materializado com a criação de setores nas Secretarias de

Educação, que são responsáveis pelas avaliações externas, pelo tratamento dos dados oriundos da avaliação e pelo planejamento e implementação de ações pensadas a partir do desempenho nas avaliações. Em um levantamento nos portais das Secretarias de Educação, elaboramos o quadro a seguir, que nos permite entender melhor os setores destinados à avaliação externa nos estados pesquisados.

Quadro 3 – Setores das Secretarias de Educação responsáveis pela Avaliação Externa

Estado	Departamento	Setor Responsável pela avaliação
Amazonas	Departamento de Gestão Escolar	Coordenação de Avaliação da Aprendizagem e Desempenho Educacional
Goiás	Subsecretaria da Governança Educacional	Superintendência de Gestão Estratégica e Avaliação de Resultados
Espírito Santo	Gerência de Avaliação	Subgerência de Avaliação Educacional
Pernambuco	Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação	Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais
Rio Grande do Sul	Departamento de Planejamento	Coordenação de Pesquisa, Avaliação e Informações Educacionais

Fonte: Elaboração das autoras.

Como exemplo, podemos citar o caso do Rio Grande do Sul, em que cabe à Coordenação de Pesquisa, Avaliação e Informações Educacionais o acompanhamento das avaliações externas, que são realizadas pelo Ministério da Educação. Além disso, é função do setor analisar e comparar os resultados alcançados nas avaliações para que se pense em políticas de cunho pedagógico. Fica ainda como responsabilidade do setor a realização de diagnósticos, estudos e pesquisas relacionadas ao planejamento educacional que contribuam para promover a qualidade da Educação Básica³.

Outro trecho que pode fortalecer nossa linha de pensamento foi retirado do documento elaborado pelo CAEd/UFJF e publicado no *site* do SAEGO que argumenta sobre a necessidade dos sistemas de avaliação e suas finalidades. De acordo com o trecho, “essa política objetiva fomentar uma cultura avaliativa, na qual os resultados dos testes proporcionam aos gestores escolares e professores um processo reflexivo que leve à melhoria na qualidade do ensino” (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017a, s/p). Em outro documento, podemos dizer que há um complemento dessa ideia em: “Essas informações podem subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos estudantes” (Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017b, s/p).

³ Disponível em <https://educacao.rs.gov.br/equipe>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022

Observamos que há um destaque dado à avaliação, já que os seus resultados estão relacionados ao planejamento e à gestão da educação pública, atuando como um balizador das políticas, elemento já apontado por Brooke e Cunha (2011), quando afirmam que a avaliação contribui para o planejamento educacional.

Outro ponto que identificamos nos documentos se refere às finalidades da avaliação, que, por vezes, é utilizada para mensurar, aferir ou diagnosticar. “As avaliações são importantíssimas para se obter um diagnóstico da realidade educacional e, a partir disso, estabelecer planos de ação que possam melhorar a qualidade e equidade do ensino” (Goiás, 2017, s/p).

O conceito de qualidade da educação vai se revelando quando, por exemplo, o termo é utilizado como instrumento para “aferir” e obter um diagnóstico, como o seguinte trecho:

Na vida cotidiana, lidamos frequentemente com informações apresentadas por meio de escalas. Um exemplo é quando desejamos saber se uma pessoa está com febre e usamos um termômetro para aferir a temperatura. O resultado dessa aferição é dado por meio de um número, parte de uma escala de temperatura (Revista do Sistema, 2019, p. 68).

O trecho apresentado nos permite interpretar o sentido dado à avaliação e o seu vínculo com instrumentos de medida, a partir da utilização de termos como “número”, “escala” e “aferir”, os quais remetem a análises quantitativas e, no caso acima, até biologicistas. Essa ideia biológica com a qual é tratado o sistema de avaliação nos mostra que, nessa visão, há um caminho e uma solução/técnica para que se consiga a normalidade, essa última entendida como alcance mínimo de metas.

As análises dos documentos também permitem entender que a interpretação dos resultados das avaliações tem a função de promover a comparação e a competitividade entre as redes de ensino, como podemos verificar a seguir:

O ensino na rede pública estadual de Goiás lidera o ranking nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017. Goiás é primeiro lugar em proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nas duas fases do Ensino Fundamental (I e II) e o terceiro lugar no Ensino Médio no país [...]. Os dados também apontam que Goiás obteve as maiores médias em desempenho dos estudantes na história do Saeb (Goiás, 2018, s/p).

Nesse trecho, é possível observar o destaque dado à classificação e à comparação a partir dos resultados obtidos com a avaliação. O que podemos interpretar é que os sentidos atribuídos se aproximam de ranqueamento e de busca por distinção.

Nessa linha de pensamento, o pilar da avaliação na *accountability* educacional fortalece a ideia da qualidade da educação como o alcance das metas propostas para as avaliações

externas. Os dados das avaliações vão servindo para transformar ou fortalecer o campo da educação enquanto um espaço de disputas ou de concorrência (Bourdieu, 2008), e há uma busca entre as redes de ensino pela dominação do campo, sendo dominante aquele que está no topo do *ranking*, ou seja, aquele que promove uma educação de qualidade. Assim, o pilar da avaliação vai trazendo para dentro do campo educacional elementos que são próprios do mercado — competitividade, classificação e ranqueamento (Afonso, 2012).

Outro ponto que evidenciamos sobre o pilar da avaliação é que ele está atrelado ao estreitamento curricular, já que há uma predominância dos testes se voltarem para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Para exemplificar isso, destacamos um trecho da fala do governador de Goiás, que diz:

Para quem acompanha, rotineiramente, a participação do governador Ronaldo Caiado nos eventos da Seduc, não é surpresa vê-lo afirmar: “Apertem no ensino do português e da matemática desses meninos”. A partir do bom conhecimento dessas matérias, um mundo novo pode-se abrir para os alunos, avalia (Goiás, 2020a, s/p).

O trecho confirma a relevância dada a essas duas áreas do conhecimento, e isso se torna mais evidente com o uso do termo “apertar”, o que revela uma supervalorização dessa área do conhecimento. Essa característica também nos leva a refletir sobre a homogeneização do currículo (Schneider; Rostirola, 2015), forçada pela própria homogeneização dos sistemas de avaliação dos estados, que contam com a influência da assessoria do CAEd/UFJF na decisão dos conteúdos prioritários a serem contemplados nas avaliações externas.

Numa perspectiva bourdieusiana, no caso do estreitamento curricular, é perceptível um ato de violência simbólica e de arbitrariedade cultural por parte dos agentes autorizados a decidirem os conteúdos das avaliações externas. Podemos somar essa discussão ao pensamento de Santos e Vilarinho (2021) de que esse tipo de política induz outras políticas, como as políticas curriculares, por exemplo.

A avaliação também aparece associada à gestão por resultados, que, por sua vez, está vinculada ao gerencialismo e às ideias da nova gestão pública, que embasam as ações da gestão por resultados no setor público (Maroy; Vousin, 2013; Marques; Mendes; Maranhão, 2019). Ou seja, a avaliação defende o discurso da melhoria da qualidade da educação pautada num modelo de gestão focado em eficiência, eficácia e produtividade. Segundo Laval (2019), a eficiência está na defesa do fazer mais com menos. E a escola eficaz e eficiente aparece associada a um sistema de ensino de qualidade:

Apesar das inúmeras dificuldades que os sistemas educacionais encontram para garantir uma educação de qualidade no Brasil, muitas escolas públicas se mostram capazes de superar contextos desfavoráveis e agregar novos conhecimentos por meio de ações eficazes nos processos de ensino e aprendizagem. (Revista Contextual, 2019, p. 7).

O discurso que é consumido, produzido e distribuído está em defesa da escola eficaz, que supera os seus problemas e as dificuldades dos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo que tais resultados positivos se expressam no atendimento das metas de desempenho previamente estipuladas.

O vocabulário gerencial adotado pelos documentos vai reforçando esses sentidos, dando espaço e valorizando os resultados (Laval, 2019). Vejamos o trecho a seguir:

A atual diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), também citou a “boa safra” de secretários de educação no Brasil como grande contribuição para os resultados do Ideb [...]. (Goiás, 2020b, s/p).

O termo “boa safra” dá a entender uma relação simplista do ensino, utilizando a associação entre plantar e colher, sendo que os resultados alcançados no IDEB seriam a colheita e determinariam se aquela foi uma boa safra ou não.

Assim como ocorreu na prestação de contas, essa discussão nos permite associar o pilar da avaliação com o último pilar, o da responsabilização, já que há um discurso que é incorporado e inculcado de que os agentes são os responsáveis pelos resultados alcançados nas avaliações externas. Ao contrário dos demais pilares, este se faz presente nas entrelinhas, no não dito dos documentos, mas está presente, como afirma Afonso (2009), enquanto transferência de responsabilidade.

O primeiro ponto que identificamos está relacionado à política de bonificação ou ao incentivo financeiro, como podemos verificar no trecho a seguir:

Educação de qualidade se faz com profissionais motivados. Foi por isso que o Governo do Estado do Amazonas desenvolveu a Educação Premiada[...]. Trata-se de um redesenho da política da valorização dos servidores das redes de ensino do Amazonas, reconhecendo a dedicação dos trabalhadores dentro e fora da sala de aula. A iniciativa garantirá o pagamento do 14º e 15º salário aos trabalhadores da Educação que atingirem as metas de qualidade definidas para suas escolas (Amazonas, 2021, s/p).

A responsabilização se materializa como prêmio ou punição, pois só receberão o “prêmio” ou o “bônus” aqueles que atingirem a meta estipulada para a escola nas avaliações externas.

No estado do Espírito Santo, também nos deparamos com documentos que adotam a política de valorização e de incentivo, como podemos identificar no artigo 1º do Decreto nº 2761-R, de 31 de maio de 2011, que diz:

Art.1º A concessão da Bonificação por Desempenho, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009, com os objetivos de valorizar o magistério, proporcionar a melhoria e o aperfeiçoamento permanente da qualidade da educação básica pública estadual e estimular a busca pela melhoria contínua do desempenho dos alunos e da gestão das unidades escolares e administrativas, será implementada de acordo com os critérios, normas e procedimentos estabelecidos neste Decreto (Espírito Santo, 2011, p. 12).

E a pergunta que nós fazemos é: os profissionais que não forem contemplados com a política não são valorizados? Ou seja, esse tipo de política fomenta uma exclusão e acaba não só segregando como também incitando a competição entre as escolas e os profissionais de educação, já que a instituição ou o educador que receber o incentivo financeiro será julgado como melhor em relação a outras instituições ou profissionais. É importante destacar que esse tipo de incentivo está presente na política de PE, GO, AM e ES.

O discurso de responsabilização vai sendo distribuído e consumido a partir das premiações, das solenidades ou das comparações entre as escolas, e os indivíduos são chamados e convencidos a entrarem nas regras desse jogo. Nessa linha de pensamento, o convencimento contribui para que o discurso seja naturalizado e interiorizado no decorrer das trajetórias dos indivíduos, fortalecendo a sua reprodução. Desse modo, o processo não se restringe às questões econômicas, mas também influencia as subjetividades dos indivíduos, como defendem Dardot e Laval (2016).

Foi possível observar que os pilares da *accountability* educacional são construídos, fortalecidos, reproduzidos e incorporados pelo discurso da competição, do estabelecimento de metas, do acesso à informação, do ranqueamento e da concessão de prêmios.

Considerações finais

O estudo analisou a presença da *accountability* educacional nas políticas estaduais e revelou que o discurso e as práticas da *accountability* educacional (avaliação, prestação de contas e responsabilização) são fortalecidos nos quatro cantos do país e se assemelham.

Acreditamos que essas aproximações entre os sistemas de avaliação sofrem influência do CAEd/UFJF e a sua força e legitimidade na organização e assessoramento dos sistemas de avaliação. A participação e abrangência do Centro contribuem, enquanto prática social e

discursiva, para a produção, distribuição e consumo dos discursos relacionados à avaliação como elemento da *accountability* educacional.

Mesmo que os sistemas busquem sua autonomia e distinção dos demais, é preciso questionar até que ponto os sistemas são autônomos. Por serem assessorados pelo CAEd/UFJF, é possível afirmar que os sistemas seguem orientações de uma mesma instituição e, por vezes, e eles buscam elementos de padronização. Consideramos que isso seja uma estratégia do CAEd/UFJF para se legitimar, garantir a sua abrangência e, conseqüentemente, fortalecer o seu reconhecimento nacional e internacional.

Os dados revelaram um discurso dominante que defende a *accountability* educacional como a única saída para uma educação de qualidade, sendo que essa última é sinônimo de atendimento de metas de desempenho dos estudantes em avaliações externas.

Referências

- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJdyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?lang=pt> Acesso em: 07 nov.2022.
- AFONSO, A. J. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol26n12010.19678> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19678>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago., 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148> Acesso em: 07 nov. 2022.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação e Desporto. *Educa + Amazonas*. Manaus: Secretaria de Educação e Desporto, 2021. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Educa-Amazonas-Catalogo_web.pdf Acesso em: 06 ago. 2023.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P.de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5Bjs/?lang=pt> Acesso em: 07 nov. 2022.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas, SP: Papius, 2008.



BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em:

https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf

Acesso em: 07 nov. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESPÍRITO SANTO. *Lei complementar nº 390 de 10 de maio de 2007. Reorganiza a estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado da Educação - SEDU e dá outras providências*. Vitória: Assembleia Legislativa [2007]. Disponível em:

<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC3902007.html> Acesso em:

06 jan. 2022.

ESPÍRITO SANTO. *Decreto nº 2761-R de 31 de maio de 2011. Regulamenta concessão da Bonificação por Desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009*. Diário Oficial dos Poderes do Estado: Vitória (ES), p.12-14, 01 jun. 2011. Disponível em:

https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20arquivos/DE2011_2761_RegulamentacaoncessaodaBonificacaoporDesempenhoSEDU.pdf Acesso em: 10 jan. 2022.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Avaliações em larga escala movimentam as escolas estaduais no mês de outubro. *Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Goiás*, Goiânia, 11 out. 2017. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/2758-avaliacoes-em-larga-escala-movimentam-as-escolas-estaduais-no-mes-de-outubro.html> Acesso em: 21 ago. 2023.

GOIÁS. Rede estadual de Goiás é primeiro lugar no IDEB do Brasil. *Governo de Goiás*, Goiânia, 15 set. 2020a. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/servico/44-educacao/122956-rede-estadual-de-gois-C3%A1s-%C3%A9-primeiro-lugar-no-ideb-do-brasil.html> Acesso em: 21 ago. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Educação em Goiás: política de estado e não de governo. *Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Goiás*, Goiânia, 07 out. 2020b. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/709-educacao-em-goias-politica-de-estado-e-nao-de-governo.html> Acesso em: 21 de ago. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Ensino na rede pública estadual lidera ranking nacional do SAEB. *Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Goiás*, Goiânia, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/1994-ensino-na-rede-publica-estadual-de-goias-lidera-ranking-nacional-do-saeb.html> Acesso em: 21 de ago. 2023.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?lang=pt> Acesso em: 06 jun. 2020.

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

LAVAL, C. *Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal*. São Paulo: Elefante, 2020.

MAROY, C; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5dgZbjXWT86KxyJy7Lt5v9r/?lang=pt> Acesso em: 05 maio 2020.

MARQUES, L. R.; MENDES, J. C. B.; MARANHÃO, I. M. L. A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 351, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95409>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409> Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, M. A. A. *Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na Educação Básica: estados da região Nordeste em foco*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36320>. Acesso em: 07 nov. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Educação e Esportes: balanço 2020*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020. Disponível em: https://www.lai.pe.gov.br/see/wp-content/uploads/sites/122/2021/04/BALANCO-2020_Secretaria-de-Educacao-e-Esportes_compactado.pdf Acesso em: 20 ago. 2023.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. *RBPAE*, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19498> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19498> Acesso em: 05 jan. 2020.

REVISTA CONTEXTUAL. SADEAM 2019. Manaus: Secretaria de Educação e Desporto; Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2019. v. 4. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoamazonas.caeddigital.net/#!/colecoes> Acesso em: 04 jan. 2022.

REVISTA DO SISTEMA. SAEPE 2019. Recife: Secretaria de Educação e Esportes; Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2019. v. 3. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/colecoes> Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, A. L. F.; VILARINHO, E. Regulação e *accountability* na (re)configuração das políticas para a educação. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, v. 37, n. 3, p. 1161-1180, set./dez.

2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n32021.104999> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/104999>. Acesso em: 25 dez. 2022.

SOUSA, S. K.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkJt7H/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? *ETD – Educ. Temat. Digit.*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i1.8634818> Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818> Acesso em: 22 abr. 2022.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *RBPAE*, v. 31, n. 3, p. 493-510 set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63790> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790> Acesso em: 09 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. *Avaliação de desempenho e a proposta de competências na organização da aprendizagem dos estudantes*. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2017a. Disponível em: <https://saego.caedufjf.net/downloads/2017-2/> Acesso em: 08 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Informações qualificadas para tomadas de decisão. In: *Avaliação em larga escala*. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2021. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/avaliacao-em-larga-escala.html> Acesso em: 23 de ago. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Índice de Socioeconômico (ISE) e efeito escola*. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2017b. Disponível em: <https://saego.caedufjf.net/downloads/2017-2> Acesso em: 08 ago. 2021.

VERAS, K. S. *Accountability como mecanismo de melhoria da gestão pública*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015. Disponível em: https://pesquisa-eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/katia_santos_veras.pdf Acesso em: 14 jun. 2022.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jGQcmDyNY39SQHMhfcQhhNb/?lang=pt> Acesso em: 23 ago. 2022.