



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

DANILA VIEIRA DE MELO

**SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SENTIDOS E  
SIGNIFICADOS DA *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL**

RECIFE  
2022

DANILA VIEIRA DE MELO

**SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SENTIDOS E  
SIGNIFICADOS DA *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos

RECIFE  
2022



**DANILA VIEIRA DE MELO**

**SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SENTIDOS E  
SIGNIFICADOS DA *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de  
Pernambuco como requisito parcial  
para obtenção do título de doutora  
em Educação

Aprovada em: 07/11/2022

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Felix dos Santos (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Cely Branco Lindoso (Examinadora Externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosilda Arruda Ferreira (Examinadora Externa)  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janete Maria Lins de Azevedo (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Rosa Marques (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

“Eu sou porque nós somos!” Chego a essa etapa da vida agradecida por estar finalizando um ciclo e iniciando outro. Algo que foi projetado quatro anos atrás chega ao final. Quatro anos parecem ser muito tempo, mas passaram rápido. E olhar para trás me faz pensar o quanto estou grata pelas oportunidades e pelas experiências vivenciadas na Universidade Federal de Pernambuco.

Finalizar o Curso de Doutorado em Educação me faz lembrar a Danila de 2006 pisando pela primeira vez na Universidade Federal de Pernambuco, quando o curso de Pedagogia ainda era no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). A sensação era que ia ser engolida por todo aquele espaço e pensar “O que estou fazendo aqui?”. Acredito que esse questionamento esteve comigo durante toda a trajetória acadêmica.

Mas essa trajetória se deu pelas relações, e, se hoje chego aqui, é porque pessoas fizeram e fazem, estiveram e estão comigo nessa caminhada. Por isso, primeiramente, agradeço ao **Universo, às Forças da Natureza, aos Santos e Santas, aos Orixás, à Espiritualidade Amiga, a Deus** por estarem comigo e por sempre recorrer a eles nos momentos de aflição e de necessidade de manter e renovar a minha fé, acreditando que conseguirei chegar ao final.

Aos meus familiares, pelo apoio durante a jornada, mas especificamente à **minha mãe Josa**, que sempre me acompanhou durante todo o processo formativo, sempre me incentivando; nas idas e vindas aos pontos de ônibus quando precisava sair cedo para ir à escola. Ao **meu pai, João Batista**, que sempre se mostrou presente e interessado pelas minhas conquistas acadêmicas. Ao **meu cunhado, Milson**, por ter sido meu suporte tecnológico, por ter me ajudado a recuperar/resgatar todos os arquivos da tese e pelas inúmeras broncas para que eu fizesse um *backup* e colocasse tudo “na nuvem” (Acho que aprendi). Aqui, agradeço, especialmente, à **minha irmã Daniela**; se não fosse por ela, eu não saberia como ou onde estaria. Obrigada por acreditar em mim e por investir na minha educação e nos meus estudos. Se hoje eu concluo o Curso de Doutorado, pode ter certeza de que foi por conta dos incentivos de todas as formas durante essa longa e árdua jornada.

À minha querida orientadora **Ana Lúcia Felix dos Santos** que é um exemplo de pessoa para mim. Como a senhora é acolhedora com as pessoas. Pode ter certeza de que nesses nove anos de relação orientadora-orientada, me senti acolhida e abraçada pela senhora. Obrigada, **AnaLu**, por estar comigo e não desistir de mim. Obrigada por acreditar mais em mim do que eu acredito. Obrigada por mostrar que sou capaz e por me oportunizar vivências maravilhosas.

E, se não fosse AnaLu, não teria conhecido pessoas maravilhosas a partir do grupo de estudos. Por vezes revisito as fotos do grupo desde 2013 e tanta gente passou pelo grupo. Às pessoas que passaram de colegas para amigas, deixo aqui minha gratidão, especialmente, **Carol Cavalcanti e Emanuelle Santana**, por terem me aguentado e escutado os meus desabafos. Por falar em grupo, preciso falar das meninas que “choraram as pitangas” comigo. Agradeço a **Noélia Carolina, Viviane Rauane, Rúbia Magnata e Danielle Nascimento** por estarem comigo e por compartilharmos momentos de felicidades e “desespero” durante essa jornada.

Preciso agradecer **aos professores e às professoras** que contribuíram para o meu processo formativo, aos docentes que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Agradeço especialmente às professoras **Janete Lins, Luciana Marques e Rosilda Arruda** pelas considerações realizadas no período de qualificação que motivaram a estudar e me dedicar mais a pesquisa. E, nesse período de conclusão, agradeço à professora **Rosângela Lindoso** por estar comigo nesse momento bastante simbólico, quando finalizo mais um ciclo em minha vida.

Agradeço à **Cristina Medeiros**, professora da UFPR, que mesmo de forma remota, compartilhou de forma primorosa com seus conhecimentos sobre Pierre Bourdieu. Aproveito aqui para agradecer à **Danyella Gomes** e à **Marina Andretta** (conexão Pernambuco – Paraná), que foram uma rede de apoio e de estudos sobre o pensamento bourdieusiano. Muito obrigada, meninas.

Agradeço **aos discentes da Turma 17 do Curso de Doutorado do PPGE**. Tivemos que pesquisar em um período em que houve a greve dos caminhoneiros, a eleição do inominável, cortes na educação, uma pandemia... Deixo aqui um agradecimento especial à **Camila Oliveira**, com quem volta e

meia desabafa sobre o processo de escrita e organização da tese e dos prazos. Gostaria de dizer que somos vitoriosos, meus colegas! Conseguimos!

Agradeço aos meus AMIGOS do “Qualis A”: **Kathia Barbosa** (nossa líder), **Lindemberg Santos**, **Elaine Florêncio**, **Renata Moura e Jéssica Nascimento**. O PPGE me apresentou com a nossa amizade. Obrigada, meus amigos. Os dias são melhores com vocês. Obrigada por estarem comigo desde 2018 e por serem um grupo de apoio. Que nossa amizade cada vez mais se fortaleça.

Agradeço imensamente à minha amiga **Iagrici Lima**, por estar comigo, me incentivando desde o mestrado. Hoje a nossa amizade está para além de assuntos acadêmicos. Saiba que és uma inspiração para mim.

Faço um agradecimento muito especial à **Giulia Ladislau**, que me ajudou imensamente no período do doutorado, principalmente na etapa final, quando que topou me ajudar, sendo os meus olhos. Agradeço também à **minha prima Manuela Fernanda**, que também contribuiu com a escrita dessa tese.

Agradeço às **companheiras da Escola Municipal Professora Maria José Paiva** (município do Cabo de Santo Agostinho) e **da Escola Municipal Professor Marconiedson Rodrigues Moreira** (município do Jaboatão dos Guararapes) pela compreensão e o incentivo nesse período. Obrigada por me considerarem “dotôra” mesmo não sendo. Agradeço **aos meus estudantes**, que diariamente, mesmo não sabendo, deixavam os dias mais divertidos e me faziam pensar e me envolver em outras atividades que não fossem a tese.

Nesse momento, tenho a certeza de que a trajetória fica mais leve com quem a gente tem com quem contar. E eu pude contar com essas pessoas. O sentimento é de gratidão, por isso deixo aqui o meu **MUITO OBRIGADA**.

Deus é mãe  
E todas as Ciências femininas  
A poesia, as rimas querem o seu colo de madona  
(DEUS HÁ DE SER, 2018).

Respeito muito minhas lágrimas,  
Mas ainda mais minha risada.  
Escrevo, assim, minhas palavras,  
Na voz de uma mulher sagrada  
(VACA PROFANA, 1984)

## RESUMO

Esse estudo teve como objeto de pesquisa os sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica e objetivou analisá-los, buscando identificar os sentidos e significados da *accountability* educacional e suas contribuições para a conservação e reprodução do campo da avaliação educacional brasileira. Sabe-se que a constituição do campo da avaliação educacional no Brasil está relacionada ao movimento global e às políticas internacionais. Nesse movimento global, a educação passa a estar alinhada à racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) e os discursos do campo econômico vão se naturalizando no campo educacional, sendo um deles o da *accountability*, que se revela como elemento das políticas de avaliação educacionais dos estados brasileiros. Por ser um termo polissêmico e trazer disputas em seu sentido, adota-se aqui a percepção de Afonso (2009b; 2009c) que entende a *accountability* educacional a partir de três pilares: avaliação, responsabilização e prestação de contas. Para dar conta do objetivo, o campo empírico foi composto por cinco estados que possuem seus sistemas próprios de avaliação assessorados pelo CAED/UFJF, sendo eles: SADEAM (Amazonas), PAEBES (Espírito Santo), SAEGO (Goiás), SAEPE (Pernambuco) e SAERS (Rio Grande do Sul). A escolha pelo CAED/UFJF se deu por ser uma instituição dotada de poder, autorizada e reconhecida no campo quando se trata da avaliação educacional. O estudo foi pautado na pesquisa documental e analisou documentos oficiais, notícias em portais da secretaria de educação dos estados pesquisados, além das revistas dos sistemas estaduais de avaliação disponíveis no *site* de cada sistema sob domínio do CAED/UFJF. Os dados foram analisados a partir da Análise de Discurso Textualmente Orientada proposta por Fairclough (2001). Os documentos revelaram a relacionalidade entre o campo educacional e o subcampo da avaliação educacional, já que um constitui o outro, sendo possível identificar os seus agentes, os capitais e as disputas presentes no campo. Pode-se perceber, no interior do subcampo, uma interdependência entre os sistemas de avaliação e, imbricados a eles, um discurso sobre a melhoria da qualidade da educação, bem como a contribuição para se pensar as políticas educacionais. Sobre *accountability* educacional, essa se expressa nos documentos analisados de diferentes formas, sendo possível identificar os pilares que a compõe (responsabilização, avaliação e prestação de contas), mas com sentidos distintos. Isso pode ser expresso a partir da divulgação dos resultados das avaliações, no sentido do acesso, transparência ou democratização da informação, dos incentivos financeiros utilizados para valorizar dos profissionais da educação ou do estreitamento curricular quando avaliam a educação a partir de duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. Por fim, o estudo revelou que os diferentes sistemas estaduais de avaliação guardam relações entre si e são influenciados pelo movimento internacional; também apontou que a *accountability* educacional contribui para o fortalecimento e a reprodução do campo da avaliação educacional numa perspectiva gerencialista e neoliberal.

**Palavras-chave:** Política de Avaliação Educacional; Sistemas estaduais de Avaliação. *Accountability* educacional

## ABSTRACT

This study had as its research object the state systems of evaluation of Basic Education and aimed to analyze them, seeking to identify the meanings and meanings of educational accountability and their contributions to the conservation and reproduction of the field of Brazilian educational evaluation. It is known that the constitution of the field of educational evaluation in Brazil is related to the global movement, as well as international policies. In this global movement, education becomes aligned with neoliberal rationality (DARDOT; LAVAL, 2016) and discourses in the economic field are becoming naturalized in the educational field, one of which is accountability, which is revealed as an element of educational evaluation policies for students. Brazilian states. As it is a polysemic term and brings disputes in its meaning, Afonso's perception (2009b; 2009c) is adopted here, who understands educational accountability from three pillars: evaluation, responsibility and accountability reports. To meet the objectives, the empirical field was composed of five states that have their own evaluation systems advised by CAED/UFJF, namely: SADEAM (Amazonas), PAEBES (Espírito Santo), SAEGO (Goiás), SAEPE (Pernambuco) and SAERS (Rio Grande do Sul). The choice for CAED/UFJF was due to being an institution endowed with power, authorized and recognized in the field when it comes to educational evaluation. The study was based on documental research, and analyzed official documents, news on portals of the education department of the states surveyed, in addition to the magazines of the state assessment systems available on the website of each system under the domain of CAED/UFJF. Data were analyzed using the Textually Oriented Discourse Analysis proposed by Fairclough (2001). The documents revealed the relationship between the educational field and the subfield of educational evaluation, since one constitutes the other and it was possible to identify their agents, capitals and disputes present in the field. It was possible to perceive, within the subfield, an interdependence between the evaluation systems and, imbricated to them, a discourse on improving the quality of education, as well as the contribution to thinking about educational policies. Regarding educational accountability, this is expressed in the documents analyzed in different ways, making it possible to identify the pillars that compose it (accountability, evaluation and accountability), but with different meanings. This can be expressed from the dissemination of evaluation results, in the sense of access, transparency or democratization of information, the financial incentives used to value education professionals or the curricular narrowing when evaluating education from two areas of knowledge: Portuguese Language and Mathematics. Finally, the study revealed that the different state evaluation systems keep relationships with each other and are influenced by the international movement, it also pointed out that educational accountability contributes to the strengthening and reproduction of the field of educational evaluation in a managerial and neoliberal perspective.

**Keywords:** Educational Assessment Policy; State Assessment Systems. Educational accountability.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objeto de investigación los sistemas de evaluación estatal de la Educación Básica y mantuvo como objetivo analizarlos, buscando identificar los significados de la *accountability* educativa y sus contribuciones a la conservación y reproducción del campo de la evaluación educativa brasileña. Se sabe que la constitución del campo de la evaluación educativa en Brasil es relacionado con el movimiento global, así como con la política internacional. En ese movimiento global, la educación se alinea con la racionalidad neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) y los discursos en el campo económico se volverán naturalizándose en el campo educativo, siendo uno de ellos la *accountability* que se revela como un elemento de las políticas de evaluación educativa de los estados brasileños. Porque es un término polisémico y trae disputas en su significado, adoptamos aquí la percepción de Afonso (2009b; 2009c) quien entiende la *accountability* educativa basada en tres pilares: evaluación, responsabilidad y rendición de cuentas. Para dar cuenta de los objetivos, el campo empírico fue compuesto por cinco estados que tienen sus propios sistemas de evaluación asistida por CAED/UFJF, de la siguiente manera: SADEAM (Amazonas), PAEBES (Espírito Santo), SAEGO (Goiás), SAEPE (Pernambuco) y SAERS (Rio Grande do Sul). La elección del CAED/UFJF se debió a que es una institución facultado, autorizado y reconocido en la materia cuando se trata de evaluación educativa. El estudio se basó en una investigación documental y analizó documentos oficiales, noticias en portales de la secretaria de educación de los estados encuestados, además de las revistas de los sistemas estatales de evaluación disponible en el sitio web de cada sistema bajo el dominio de CAED/UFJF. Los datos se analizaron utilizando el Análisis Textual del Discurso Guiado propuesto por Fairclough (2001). Los documentos revelaron la relacionalidad entre el campo educativo y el subcampo de evaluación educativa, ya que uno constituye al otro y fue posible identificar sus agentes, capitales y disputas presentes en el campo. Era posible percibir dentro del subcampo, una interdependencia entre los sistemas de evaluación y, entrelazado con ellos, un discurso sobre la mejora de la calidad de la educación, así como la contribución a pensar las políticas educativas. Sobre la *accountability* educativa, esto se expresa en los documentos analizados de maneras diversas, siendo posible identificar los pilares que la componen (responsabilidad, evaluación y rendición de cuentas), pero con significados distintos. Esto puede expresarse a partir de la divulgación de los resultados de las evaluaciones, en el sentido de acceso, transparencia o democratización de información, de los incentivos económicos utilizados para valorar a los profesionales de la educación o el currículo que se estrechan al evaluar la educación desde dos áreas de conocimientos: Lengua Portuguesa y Matemáticas. Finalmente, el estudio reveló que los diferentes sistemas estatales de evaluación están relacionados entre sí y están influenciados por el movimiento a nivel internacional, también señaló que la *accountability* educativa contribuye al fortalecimiento y reproducción del campo de la evaluación educativa en una perspectiva empresarial y neoliberal.

**Palabras clave:** Política de Evaluación Educativa; Sistemas Estatales de Evaluación; Accountability educativo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Sistemas estaduais de avaliação educacional no Brasil de acordo com o ano de implementação em parceria com o CAED/UFJF.....	47
<b>Quadro 2</b> – Notícias publicadas em <i>sites</i> da secretaria de educação dos estados.....	53
<b>Quadro 3</b> – Documentos oficiais sobre avaliação ou sistema de avaliação.....	54
<b>Quadro 4</b> – Título das revistas e respectivos anos selecionados para análise.....	55
<b>Quadro 5</b> – Programas acompanhados pelo CAED/UFJF.....	134
<b>Quadro 6</b> – Setores das Secretarias de Educação responsáveis pela Avaliação Externa.....	191

## LISTA DE TABELA

<b>Tabela 1</b> – Dados socioeconômicos dos estados.....	51
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ACD	Análise Crítica do Discurso
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEAM	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas
IDEBES	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás
IDEGO – Alfa	Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás na Alfabetização

IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FACHO	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública do Mato Grosso do Sul
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educacional Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins

SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAVEAL	Sistema de Educacional de Alagoas
SEAMA	Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SisPEAP	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2. PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>39</b>
2.1.1. Análise de Discurso Textualmente Orientada: a proposta tridimensional de Norman Fairclough .....	43
<b>2.2. CAMPO DA PESQUISA: DE NORTE A SUL; DE LESTE A OESTE.....</b>	<b>46</b>
2.2.1. Panorama da avaliação no Brasil: 5 regiões, 5 estados, 5 sistemas estaduais de avaliação .....	50
<b>2.3. PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS.....</b>	<b>52</b>
<b>2.4. CARACTERIZANDO OS CINCO SISTEMAS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>56</b>
<b>3. “COLOCANDO AS LENTES BOUDIEUSIANAS”: NOÇÕES E CONTRIBUIÇÕES À LUZ DE SUA TEORIA SOCIAL .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 CAMPO &amp; HABITUS: NOÇÕES INDISSOCIÁVEIS .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2. O ESTADO SEGUNDO BOURDIEU: QUEM ESTÁ AUTORIZADO A REPRESENTÁ-LO? .....</b>	<b>75</b>
<b>3.3. O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA .....</b>	<b>79</b>
<b>4. NEOLIBERALISMO E ESTADO: CONTEXTUALIZANDO O MACROCOSMO .....</b>	<b>88</b>
<b>4.1. A RAZÃO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO: SOBRE SER COMPETITIVO E EMPREENDEDOR DE SI .....</b>	<b>88</b>
4.1.1 Por que a Educação não pode ser tratada como um negócio? – Algumas percepções.....	98
<b>4.2 SOBRE O ESTADO REGULADOR/AVALIADOR .....</b>	<b>105</b>
<b>5. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY: “CAMINHANDO” PELO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>113</b>
<b>5.1. DE QUE AVALIAÇÃO ESTAMOS FALANDO? BREVES CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>113</b>
<b>5.2. DA DESCENTRALIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL PARA A CRIAÇÃO DOS SISTEMAS SUBNACIONAIS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>121</b>
5.2.1. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAED/UFJF.....	132
<b>5.3. ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: PARA ALÉM DA RESPONSABILIZAÇÃO.....</b>	<b>136</b>
5.3.1 Repercussões da <i>accountability</i> na educação .....	148
<b>6. ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS ESTADOS: O DITO E O NÃO DITO NOS DOCUMENTOS .....</b>	<b>156</b>

<b>6.1. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES SOBRE O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E <i>ACCOUNTABILITY</i> .....</b>	<b>157</b>
<b>6.2. DOS ELEMENTOS DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O QUE OS DOCUMENTOS REVELAM .....</b>	<b>176</b>
<b>6.3. OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA <i>ACCOUNTABILITY</i> EDUCACIONAL: OS DISCURSOS NOS ESTADOS BRASILEIROS .....</b>	<b>187</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>218</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>241</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Muito prazer, sou Danila Vieira de Melo, cursei a Graduação em Pedagogia, o Mestrado em Educação e estou finalizando a jornada acadêmica no Doutorado em Educação nessa casa que me acolheu, o Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). São mais de dez anos fazendo parte (de forma presencial e remota) dessa instituição que é a motivadora por despertar em mim o gosto pela pesquisa e por me tornar uma profissional da educação, já que desde <sup>a</sup> venho atuando, como professora, nos Anos Iniciais da Educação Básica na prefeitura do município do Cabo de Santo Agostinho e a contar de 2020 em Jaboatão dos Guararapes. Essa tripla jornada de trabalho, por coincidência ou não, proporcionou-me, diariamente, ter contato com meu campo de pesquisa na Pós-Graduação em Educação: a Avaliação Educacional.

O interesse em estudar Avaliação iniciou nas disciplinas cursadas na graduação, mas foi na Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) que passei a pesquisar sobre os indicadores educacionais, mais especificamente sobre como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era tratado no Projeto Político Pedagógico de escolas municipais de Olinda. Essa pesquisa foi muito importante, pois a partir dela construí o meu projeto de pesquisa para ingressar no Mestrado em Educação na UFPE. Durante o Mestrado, sob a orientação da professora Ana Lúcia Felix dos Santos, pude ampliar o olhar e fui apresentada à política de avaliação educacional em Pernambuco, implementada nos governos de Eduardo Campos (2007-2014), a qual me despertou o interesse pela temática sobre os indicadores educacionais, o sistema de avaliação da educação e a política de incentivo aos profissionais da educação da rede estadual.

No decorrer da pesquisa percebemos que o objeto de nosso estudo não se restringia exclusivamente a Pernambuco, mas outros estados também estavam (e ainda estão) formulando e implementando as suas políticas de Avaliação Educacional. Diante disso, surgiu a curiosidade em ampliar a pesquisa e perceber como isso se dá em outros estados, as semelhanças e os distanciamentos do que já fora estudado até outrora no estado de Pernambuco.

Por isso, no Doutorado, não abri mão de estudar a Avaliação Educacional, e o interesse recaiu especificamente em analisar os sistemas estaduais de avaliação educacional em diferentes regiões do Brasil a partir da teoria social de Pierre Bourdieu.

Este autor entende que a sociedade é constituída por campos sociais e dentro deles há as lutas, as disputas de poder entre os polos dominantes e os dominados que ocupam espaços no interior desses campos. Eles surgem de acordo com as mudanças na sociedade (BOURDIEU, 2014). Esses campos são heterogêneos e hierarquizados e os agentes sociais atuam nele. Para entendermos o campo, devemos também tratar de outra noção complementar a essa categoria da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, que nos ajuda a entender a sociedade e as suas relações sociais. Assim, os agentes sociais formam o seu *habitus* (a partir das relações sociais durante sua trajetória), também referido como disposições duráveis e transponíveis que estão associadas à maneira de agir, de pensar, ao estilo ou ao gosto. Para Wacquant (2007):

o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (p. 65-66).

Essa noção ajudará a compreender a totalidade do que buscamos investigar, já que o campo atua como um “gatilho” do *habitus*. Isso será fundamental para entender o que estamos chamando de subcampo da avaliação educacional nos estados brasileiros. Entendemos que este está presente no campo educacional, já que, desde a década de 1990, com o fortalecimento das avaliações externas, há a consolidação dessas políticas tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos. Isso pode ser percebido a partir da criação de sistemas de avaliação, especialmente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assim como da consolidação do

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros. Há de se considerar, também, o espaço de disputas existente nesse campo, que toma a avaliação a partir de diferentes enfoques, bem como faz parte desse meio a disputa por desdobramentos de como a avaliação pode ser utilizada, sendo um deles o de regular.

Há de se perceber nesse campo os espaços ocupados pelos agentes que defendem e reforçam discursos e suas visões a respeito da avaliação enquanto regulação. Podemos destacar o discurso defensor do modelo gerencial que vê a educação como um produto, uma educação pautada na competição, classificação, em que a qualidade educacional passa a ser determinada a partir da leitura e interpretação de resultados provenientes apenas da avaliação externa. Por outro lado, há o discurso dos que fazem suas críticas sobre a forma reducionista como é realizada a análise dos sistemas de ensino, bem como o que se entende por qualidade da educação. Esses posicionamentos distintos mostram, de modo superficial, as disputas existentes, as quais nos indicam as posições ocupadas pelos agentes no interior do campo.

Para Bourdieu (2012), “todo campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo” (p.150). Então se pode dizer que o campo é constituído pelas forças e as disputas entre os dominantes e os dominados para exercer o poder ou resistir dentro daquele espaço.

Lahire (2002; 2017) elenca alguns pontos que facilitam pensar sobre o campo enquanto um microcosmo que faz parte de um macrocosmo no espaço social nacional ou global dotado de regras, no qual há lutas de interesses por agentes sociais que devem estar inseridos no jogo, se manter nele e lutar pela apropriação do capital específico de cada campo. Ainda sobre a noção de campo, Montagner e Montagner (2011) afirmam que:

Um campo possui uma autonomia relativa que varia de acordo com o maior ou menor peso dado às forças internas ao campo como definidoras do que é legítimo ou ilegítimo; quanto menos autônomo, mais um campo está sujeito às inferências externas e aos poderes temporais. Por outro lado, esta autonomia estabelece as condições para uma luta concorrencial interna ao

campo, realizada pelos integrantes que aceitam a *illusio* inicial, e que a acatam como, ao mesmo tempo, condição e direito de entrada. [...] Essa luta concorrencial passa por toda uma pletora de estratégias empregadas pelos agentes sociais. Elas estão diretamente influenciadas por aspectos geracionais, pois na cadeia de sucessão de cada campo há uma dinâmica de conservação e mudança contínua (p. 261).

E, no nosso entendimento, podemos perceber essas disputas, entre os polos dominados e dominantes (de acordo com a detenção do capital) por interesses específicos, bem como a busca pela legitimidade, conservação e perpetuação do campo.

Diante isso, vale a pena mencionar que pesquisar à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu é como colocar “lentes” e ver o mundo social de uma forma diferente, perceber as relações de poder e dominação. Essas “lentes” nos ajudam a enxergar as relações sociais, e, enquanto agentes, promover mudanças sociais. Complementar a essa ideia, tal pensador não se restringiu a tratar apenas da sociedade e as relações existentes em seu interior, mas buscou, também, trazer reflexões a respeito do posicionamento reflexivo do investigador na construção das pesquisas. Assim, podemos afirmar que suas contribuições para a produção do conhecimento são teóricas e metodológicas.

A partir do contato com as obras de Pierre Bourdieu, foi possível refletir sobre o pensamento relacional, sua forma de pensar e afirmar que o conhecimento está em constante movimento e construção. Desse modo, sua teoria nos permitirá obter outras percepções que nos ajudará a compreender a constituição do campo da avaliação educacional brasileira, a partir da análise das avaliações externas, dos sistemas estaduais de avaliação e das práticas/políticas de *accountability* educacional.

Com base no exposto, partimos do pressuposto que a constituição da política de avaliação educacional brasileira não se dá de forma isolada, mas emerge no movimento articulado ou relacionado com outras políticas, organizações internacionais e por ações globais que impactam diferentes Estados-nação. Como exemplo, podemos mencionar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolve um certo

número de países, incluindo o Brasil, num movimento internacional da avaliação externa.

Nessa esteira internacional, o nosso país fortaleceu seu sistema de avaliação educacional, então os resultados dos estudantes e das escolas gerados a partir da avaliação externa atuam como balizadores das políticas educacionais, podendo estabelecer um "novo" padrão de qualidade da educação a ser alcançado, pautado em metas quantitativas a serem alcançadas a curto, médio ou longo prazo. A ideia se estende aos entes federados quando criam seus sistemas próprios de avaliação a fim de avaliar, regular e monitorar a educação.

Há de se considerar a crítica feita a esse “novo” padrão a ser alcançado, já que ele vem sendo explicado pela via do gerencialismo, que se utiliza de estratégias de aplicação de testes padronizados para avaliar os sistemas de ensino. Padrões quantitativos de eficiência e produtividade dão o tom ao padrão de qualidade proposto pelo modo gerencial de conduzir as políticas de educação.

Como apontam Zatti e Minhoto (2019), com a reforma gerencial na educação, até os termos utilizados foram modificados para se adequar ao modelo do setor privado. Assim,

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).

Conversando com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu (2012; 2014), vemos que o campo não é um espaço fixo e homogêneo, ele vai se modificando, justamente pelas relações objetivas e subjetivas. No entanto, faz-se necessário explicar que as mudanças não são repentinas ou abruptas. Como no documentário “A Sociologia é um esporte de combate”<sup>1</sup> (2002), a percepção dessas mudanças ocorre de forma sutil, e aos poucos elas vão sendo naturalizadas. Podemos perceber, no campo da avaliação educacional, a inserção de termos que fazem parte da lógica gerencial e que são tratados

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TlbAd2hwQms>

com naturalidade, como é o caso de: eficiência, eficácia, produtividade. Essas palavras vão ganhando força e legitimidade no interior do campo e são utilizadas em um discurso que defende um tipo específico de qualidade da educação.

Esse movimento se fortaleceu desde a década de 1990 com as organizações responsáveis pelas avaliações internacionais dos sistemas de ensino. Foi estabelecida uma das fases do "Estado-Avaliador", na qual, nas palavras de Afonso (2012),

dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de avaliação comparada internacional, cujas consequências, mais imediatas, permitem vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação (p. 475).

As reformas gerenciais que ocorreram na década de 1990 acabaram repercutindo nas políticas educacionais, formuladas a partir das perspectivas neoliberais (mais mercado e menos Estado, a ideia da competitividade, lucro e "liberdade de escolha"), assumindo a postura do Estado Regulador ou Avaliador. Com isso, "Estado assume como uma de suas principais incumbências a avaliação da qualidade da educação" (SILVA, 2016a, p. 511).

Esse discurso vai ganhando força no campo da avaliação educacional e se vinculando à ideia de melhoria da qualidade da educação, a qual se diferencia de acordo com o projeto de sociedade que se pretende alcançar, os interesses e as prioridades, sejam elas defendidas por um grupo social ou do governo em vigência (NASCIMENTO, 2018).

No Brasil, a Avaliação Educacional também foi fortalecida na última década do século XX diante do processo de expansão da educação. Um marco significativo para o campo da avaliação educacional e que contribuiu para o seu fortalecimento se deu a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990. De acordo com Sousa e Oliveira (2010), o Sistema foi influenciado pelos interesses internacionais, o que impactou na formulação das políticas nacionais e locais, sendo financiado, parcialmente, pelo Banco Mundial. O Sistema é utilizado como instrumento para "diagnosticar

e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados Brasileiros" (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376).

Após o seu aprimoramento em 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a integrar o SAEB, realizado com turmas do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2019, foi instituído um "novo" SAEB; as avaliações anteriores foram unificadas, passando a ser chamadas apenas por SAEB.

A criação de um sistema nacional de avaliação da educação motivou os estados a criarem os seus sistemas próprios de avaliação, tendo início na década de 1990, como foi o caso de São Paulo e do Ceará. Mas foi na primeira década do século XXI que houve a expansão da criação dos sistemas estaduais no Brasil, consolidando a política de Avaliação Educacional.

Sabemos que nesse processo de expansão uma instituição ganhou destaque pela formulação e parceria com governos estaduais: o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O posicionamento do CAED/UFJF tem sido relevante para o fortalecimento do campo da avaliação educacional, haja vista a posição que nele ocupa. Podemos perceber sua participação e assessoria nos estados que passaram a implementar seus sistemas próprios de avaliação educacional. Em pesquisa realizada por Oliveira (2019), a autora constatou que a instituição tem desenvolvido parcerias com 17 estados no Brasil. Esse número revela a força das ações que essa instância ganhou ao longo dos anos no Brasil.

Dito isso, optamos, em trazer para a pesquisa os sistemas estaduais assessorados pelo CAED/UFJF, já que a instituição é responsável pela formulação, implementação e pelo tratamento dos dados de alguns dos sistemas estaduais e municipais de avaliação distribuídos nas regiões do Brasil. Desse modo, reconhecemos a importância e a legitimidade da instituição quando tratamos de sistemas de avaliação.

Outro aspecto que nos motivou refere-se à repercussão das avaliações externas no interior da escola, influenciando no surgimento de novos *habitus* no cotidiano das escolas. Essas avaliações ultrapassam a verificação da

aprendizagem e influenciam as estruturas subjetivas dos agentes que fazem parte do cotidiano escolar, com foco nos profissionais da educação. Esse argumento foi fortalecido no nosso estudo desenvolvido no mestrado, a partir do contato com os profissionais da educação que relataram a ausência de autonomia na elaboração de suas aulas, já que a dinâmica da escola está voltada para as avaliações externas se somava com o “clima” mudar quando recebia os resultados das avaliações externas (MELO, 2015).

Dale e Gandin (2014) apontam para o uso dos resultados das avaliações, defendendo que esses não são dados neutros nem devem ser interpretados de forma técnica. Por isso, é preciso saber que os dados e os cálculos foram constituídos por indivíduos e tais resultados também vão refletir, direta ou indiretamente, na vida dessas pessoas, as quais se dispuseram a fazer parte da política e são tão atuantes e participantes quanto aqueles que se dedicaram a pensar ou estudar as políticas.

Esse cenário está diretamente atrelado à avaliação, às políticas de responsabilização e à prestação de contas. Introdutoriamente, os três pilares anteriormente mencionados vão configurar os elementos que Almerindo Janela Afonso reconhece como *accountability* educacional (AFONSO, 2012). Nesse ponto, a pesquisa buscou se apoiar nessa concepção de *accountability*. De acordo com Afonso (2009c), embora seja traduzida enquanto prestação de contas, há no termo *accountability* uma disputa semântica (dos sentidos e significados) devido à sua amplitude. Diante da diversidade do termo, essa abordagem pode ser tratada de forma mais simples ou mais complexa no que tange a “políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e actores também diversificados” (AFONSO, 2009c, p. 58).

Também se tornou comum, no campo da avaliação educacional, a adoção de bonificações/premiações aos profissionais da educação como forma de regulação. A proposta incide em os profissionais conseguirem bons resultados, servindo como reconhecimento do trabalho. Não é possível não relacionar essa medida à lógica empresarial, da produtividade e da flexibilidade dos profissionais no intuito de alcançarem metas e serem recompensados, fortalecendo as conquistas a partir do mérito.

O que notamos com a materialização dessa política vem reforçar nosso argumento de que esse tipo de política é permeada pelo discurso da premiação

por bons resultados, valorando a ideia da meritocracia no campo da educação, também reforça práticas de regulação, competição e classificação entre os profissionais da educação. Isso parece ser propício a um tipo de avaliação educacional que se constitui também na competitividade e produtividade, elementos próprios da esfera gerencial, que não se trata de um fato isolado, mas se configura em uma padronização na educação que leva em conta, sobretudo

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 (AFONSO, 2012, p. 474).

Cabe mencionar que as práticas destacadas acima são estratégias de poder e dominação que levam à segregação e a desigualdades escolares e sociais. Essa prática vai sendo incorporada nos profissionais de educação que aceitam de forma natural. E, por estarmos tratando de um campo, há de existir as forças contrárias ao polo dominante, então, no movimento de interiorização e exteriorização das estruturas, possa ser que haja indivíduos que não concordem com as ações implementadas nas redes de ensino.

Visando compreender melhor o campo que estamos investigando, realizamos um levantamento de pesquisas que também se ocuparam do tema, tocando nos eixos abordados nesse estudo: "*accountability*", "sistema de avaliação", "avaliação educacional" e "avaliação externa". Optamos por realizar um recorte temporal que contempla desde o ano de 2000 até 2020. A escolha desse marco se deu devido à expansão e descentralização dos sistemas de avaliação da Educação Básica brasileira, pela relevância da avaliação, bem como a inserção de práticas de *accountability* como elemento balizador na política pública educacional. Esse levantamento nos ajudou a compreender melhor e delimitar a constituição do campo da avaliação educacional brasileira, além de compreender como ele se deu e fortaleceu.

Optamos por fazer uma busca em duas revistas específicas em Avaliação Educacional encontradas no *site* "Qualis Periódico" de domínio da

Plataforma Sucupira e no portal de Bancos de Teses e Dissertações de domínio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse levantamento nos ajudou a caracterizar o campo de estudo e as suas mudanças, tendo como ponto de partida a primeira década do século XXI, como foi justificado anteriormente. As revistas escolhidas foram a “Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação” (Qualis A1) e a “Estudos em Avaliação Educacional” (Qualis A2). A motivação pela escolha por se deu por publicarem estudos voltados a Avaliação Educacional, avaliação externa, *accountability*, dentre outros que se aproximam dessa temática.

Em se tratando das revistas, o primeiro volume disponível da revista “Ensaio” data do ano de 2004. Até o ano de 2020 foram publicados 68 números. Desse quantitativo, foram encontrados 5 artigos que se aproximam do nosso estudo e nos ajudam a pensar sobre o campo da avaliação educacional. Já a revista “Estudos em Avaliação Educacional” foi criada em 1990, e no período de 2000 até 2020 foram publicados 56 exemplares; a partir da sua análise, identificamos 15 artigos que contribuíram para essa pesquisa. Sobre as dissertações e teses, em busca no IBICT, foram encontradas 5 dissertações e 6 teses.

Para o nosso refinamento, atribuímos alguns critérios de inclusão e exclusão. Para o primeiro, selecionamos pesquisas (com foco na Educação Básica) relacionadas à avaliação externa, Avaliação Educacional, *accountability*, política educacional e pesquisas que apresentavam análise de um ou mais sistemas de avaliação. Para o critério de exclusão, optamos por não utilizar textos que não tratavam da *accountability* ou pesquisas cujo foco principal não era a avaliação de sistemas educacionais. Além disso, realizamos uma leitura preliminar dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e do sumário (no caso das teses e dissertações) para identificar as pesquisas que se aproximavam ou não deste estudo.

Assim, a partir do contato com esse material, percebemos pontos em comum entre eles que foram sendo abordados no decorrer de duas décadas de pesquisa envolvendo a Avaliação Educacional. Sendo assim, os trabalhos revelam a década de 1990 como período importante para implantação da política de avaliação educacional e o fortalecimento do SAEB como instrumento que foi se expandindo e consolidando nas décadas seguintes

(COELHO, 2008; WERLE, 2011; FONTANIVE, 2013; VIANNA, 2003; SOUSA; HAAS; MAIA, 2014; MARTINS; GABRIEL, 2016; FRANCO; CALDERÓN, 2017; HORTA NETO, 2013; SILVA, 2016b; CARNEIRO, 2013).

Alguns estudos analisam que a proposta da implementação da avaliação estava vinculada a uma contribuição a partir da geração de dados e informações sobre os sistemas de educação, bem como era balizadora das políticas educacionais (COELHO 2008; WERLE 2011; FONTANIVE, 2013; VIANNA 2003; SOUSA; HAAS; MAIA, 2014; MARTINS; GABRIEL, 2016; FRANCO; CALDERÓN, 2017; PERBONI, 2016; NUNES, 2018; SILVA, 2016b; CARNEIRO, 2013). Pesquisas apontam, inclusive, que os resultados obtidos a partir das avaliações externas eram utilizados para estabelecer estratégias de gestão, tanto do sistema de ensino quanto da escola, na elaboração de documentos que tratavam do planejamento educacional (COELHO, 2008; FREITAS, 2005; TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2014; WERLE, 2011; SOUZA, 2009; SILVA, 2016b).

Não podemos deixar de mencionar também o destaque dado, por algumas pesquisas, a respeito das influências das políticas internacionais e do mercado na formulação das políticas nacionais (COELHO, 2008; FERRER, 2008; WERLE, 2011; FREITAS, 2005; TAVARES JUNIOR; NEUBER, 2014; FRANCO; CALDERÓN, 2017; DI NALLO, 2010; CARNEIRO, 2013), a identificação e o papel das organizações internacionais (que aqui a trataremos enquanto agentes do campo) que contribuiu para expandir a necessidade pela avaliação de forma global (WERLE, 2011; FONTANIVE, 2013; SILVA, 2010; DI NALLO, 2010; MENEGÃO, 2015), além do papel do Estado, as reformas educacionais (DEPRESBITERIS, 2001; FREITAS, 2005; BAUER; SILVA, 2005; AMARO 2013; WERLE 2011; SOUZA, 2009; CARNEIRO, 2013; HORTA NETO, 2013) para o fortalecimento da avaliação educacional e de sistemas de ensino no Brasil.

Ainda se tratando da relação entre a política de avaliação e o papel do Estado, Coelho (2008) atenta para a avaliação e o fortalecimento do Estado-avaliador ou competitivo. Precisamos também afirmar que foram apresentadas nas pesquisas o posicionamento do Estado e sua influência no que consiste na concepção da avaliação e funções da avaliação (DEPRESBITERIS, 2001; VIANNA, 2003; LAMMOGLIA; BICUDO, 2014; SILVA; GOMES, 2018; GARCIA,

2015; HORTA NETO, 2013). Cabe mencionar que, de acordo com Martins e Gabriel (2016), o sentido da avaliação irá depender do jogo político.

Esse contato com as pesquisas desenvolvidas também nos permitiu identificar que a avaliação está relacionada com a qualidade da educação (COELHO, 2008; FERRER, 2008; WERLE, 2011; FONTANIVE, 2013; FRANGELLA; MENDES, 2018; DEPRESBITERIS, 2001; BAUER; SILVA, 2005; MACHADO; ALAVARSE; BRAVO, 2013; OLIVEIRA, 2019; SOUZA, 2009; RUBIO, 2020; SILVA, 2016b; DI NALLO, 2010; CARNEIRO, 2013; HORTA NETO, 2013). Assim, ou os dados das avaliações contribuiriam para determinar se o sistema de ensino é de qualidade ou não ou se a avaliação seria o instrumento para garantir uma educação considerada de qualidade.

Encontramos estudos que fazem menção ao que chamamos de pilares da *accountability*, por exemplo, as políticas de incentivos e remuneração variável vinculadas a metas de desempenho e prestação de contas que são realizadas através da avaliação. Tais medidas vinculadas às políticas públicas de avaliação estão respaldadas na justificativa de que visam à melhoria da qualidade da educação (PERBONI, 2016; COELHO, 2008; FERRER, 2008; WERLE, 2011; FRANGELLA; MENDES, 2018; VIANNA, 2003; SOUSA; HAAS; MAIA, 2014; AMARO, 2013; KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2014; FRANCO; CALDERÓN, 2017; SOUZA, 2009; RUBIO, 2020; GARCIA, 2015; SILVA, 2016b; CARNEIRO, 2013; HORTA NETO, 2013; OLIVEIRA, 2019). Os estudos revelam que um dos desdobramentos desse processo é o vínculo que se estabelece entre a avaliação e a classificação ou a comparação entre os sistemas de ensino (FERRER, 2008; FONTANIVE, 2013; VIANNA, 2003; AMARO, 2013; CARNEIRO, 2013).

Tratar a avaliação utilizando os dados para comparar ou classificar os sistemas de ensino é uma forma de reduzir as suas funções, por isso cabe ainda refletir sobre os limites das avaliações e a necessidade de sua complementação, não se restringindo apenas a partir de dados quantitativos ou avaliações externas, mas estabelecendo uma relação com dados internos e qualitativos (DEPRESBITERIS, 2011; VIANNA, 2003; MARTINS; GABRIEL, 2016).

As considerações acima não tratam apenas do sistema de avaliação nacional, realizado pelo governo federal. Esse movimento se fez e faz presente

a partir da expansão e descentralização dos sistemas de avaliação formulados e implementados pelos estados brasileiros. Podemos dizer que os elementos destacados se fazem presentes em estudos desenvolvidos (WERLE, 2011; SOUSA; HAAS; MAIA, 2014; TAVARES JUNIOR; NEUBERT, 2014; MARTINS; GABRIEL, 2016; FRANCO; CALDERÓN, 2017; VIANNA, 2000; PERBONI, 2016; OLIVEIRA, 2019; NUNES, 2018; GARCIA, 2015; HORTA NETO, 2013) pelo território brasileiro e que os resultados dessas pesquisas nos fazem refletir sobre o movimento do campo da avaliação educacional e como ele vem se movimentando nesses mais de 20 anos e que, embora esses sistemas de avaliação desenvolvidos nos estados brasileiros tragam aspectos que os aproximam, eles conseguem se distinguir. Acreditamos que as particularidades se deem através da relação entre a estrutura objetiva e as estruturas mentais/subjetivas.

Após o levantamento das pesquisas sobre avaliação educacional presente nos artigos, teses e dissertações, podemos afirmar que essa busca ampliou e possibilitou situar sobre os estudos envolvendo a política de avaliação educacional no Brasil, além de contribuir para aprofundar nosso arcabouço teórico e compreender o movimento de constituição e fortalecimento do campo da avaliação educacional.

Gostaríamos de ressaltar que no Brasil há um campo vasto de pesquisas na área da Avaliação Educacional, o que contribui para a discussão sobre as políticas de avaliação, e que elas estão associadas a outras temáticas. O que queremos dizer é que, comumente, nas pesquisas envolvendo Avaliação Educacional, esse tema estará relacionado a outros, como formação de professores, gestão da educação, planejamento, currículo, dentre outros.

A partir do levantamento das pesquisas, foi possível perceber apontamentos sobre a reforma do Estado e como ela corroborou para a inserção do gerencialismo na educação e incentivou a influência da iniciativa privada na educação pública. Isso projeta para um modelo em que direitos sejam tratados enquanto serviços e haja uma relação entre cliente e empresa, além de que os profissionais da educação são pressionados a trabalhar visando atingir metas e serem premiados a partir dos resultados obtidos.

É preciso também reconhecer e desmistificar, a partir da leitura dessas pesquisas, a associação entre os resultados nas avaliações e a qualidade da educação. Apesar de ser um discurso forte e sempre presente por parte dos gestores públicos e dos documentos, as pesquisas nos mostram as limitações; não necessariamente, uma educação de qualidade será “medida” através de números. Verificamos que os estudos apresentados ajudam a nos situarmos no campo da pesquisa, reconhecendo as disputas de interesse, o capital (ou capitais) e os agentes do campo.

Sendo assim, podemos afirmar que o campo da avaliação educacional no Brasil vem se consolidando e se conservando desde a década de 1990, sendo influenciado pela política e pelas organizações internacionais, não só no que tange à avaliação, mas na reforma administrativa do Estado, se utilizando da avaliação como um instrumento que passa a fazer parte e se torna primordial para as decisões da gestão pública. Essa exacerbação pela avaliação e sua expansão nada mais é do que uma imposição dos agentes que detêm um maior acúmulo de capital (no campo em questão seria o social e simbólico) e se sentem (e são) autorizados a impor um modelo ou um padrão que consideram legítimo.

E quem são esses agentes? Identificamos as organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE, dentre outros), instituições da iniciativa privada, sindicatos, profissionais da educação, pesquisadores da área, membros da gestão do governo, secretaria de educação e outros que estão em constantes disputas pelo interesse do campo.

Percebemos que está em jogo no campo o poder que irá definir as finalidades da educação e, junto, o discurso de sua qualidade. Quando analisamos os dados, mesmo com esse contato com pesquisas que antecederam a nossa, percebemos que é unânime a defesa pela garantia da qualidade da educação. No entanto, isso nos faz questionar: de que qualidade está se falando? Qualidade para quem?

A resposta nos revela quem está a favor de uma concepção ou de outra. As percepções distintas, aliadas ao capital acumulado por esses agentes, farão jogar o jogo no interior do campo, havendo disputas por um modelo hegemônico de qualidade da educação que comumente está relacionado ao sistema de avaliação, seja ele nacional ou estadual.

Não podemos deixar de tratar os sistemas estaduais de avaliação desvinculados do debate nacional, devemos relacioná-los com a avaliação de responsabilidade do governo federal, como é o caso do SAEB, haja vista que o seu modelo influenciou a criação dos demais. Embora reconheçamos que eles possuem aproximações, é preciso pontuá-los também enquanto elementos do campo; de acordo com Pierre Bourdieu, são heterogêneos e estão em movimento.

Desse modo, relacionar a pesquisa com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu é, para a pesquisa, aceitar o desafio de manter o seu pensamento vivo e ativo. De acordo com Valle (2013), a sua proposta sociológica nos permite

Aprender a pensar a dinâmica dos diferentes espaços sociais (indivíduo/sociedade, micro/macro, estruturas estruturadas/estruturas estruturantes), geralmente antagônicos, exige escapar do dualismo sujeito/objeto e da oposição entre interioridade e exterioridade. Isso supõe raciocinar não mais em termos de individualidades religadas, interligadas, sobrepostas ou justapostas umas às outras, mas em termos de conexões variáveis e relacionais, marcadas por estratégias complexas de dominação e de reprodução social (p. 415).

Diante do exposto, reforçamos a ideia de que essa pesquisa contribuirá para os estudos sobre Avaliação Educacional no sentido de perceber, à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, a constituição do campo (que chamamos aqui do campo da avaliação educacional) e as relações sociais que existem nele e são essenciais para a sua existência. Sendo assim, concordamos com Medeiros (2015) quando afirma que

Caminha-se então no sentido de corroborar com a tese de que os conceitos de Bourdieu estão interligados, são indissociáveis e auxiliam no processo de entendimento de que o objeto das Ciências Sociais não é o indivíduo, mas a rede de relações das quais esse indivíduo participa (p. 120).

Nessa perspectiva, a partir da aplicação das noções de Pierre Bourdieu para a nossa realidade, fazendo usos de sua “lente” sociológica, julgamos que esse estudo traz mais uma percepção, outra abordagem que irá ajudar no entendimento, na ampliação e na agregação para a produção do conhecimento

na área da Avaliação Educacional. Acreditamos que o propósito aqui não seja determinar respostas ou encontrar soluções (o que Pierre Bourdieu não pretendia), mas buscar refletir e identificar as imposições que acarretam a autorização da violência simbólica e o reconhecimento da cultura dominante para a reprodução e fortalecimento do campo e suas disputas. Apesar de não pretender esgotar o tema ou trazer “receitas prontas”, a proposta é que esse estudo proporcione reflexões e percepções que nos faça enxergar e nos dar pistas de enfrentamentos e resistências ao modelo dominante.

Então, a partir desse breve apanhado, podemos afirmar que o campo da avaliação educacional é constituído por disputas, lutas e jogos por interesse, os quais agentes que ocupam esse espaço tentam compatibilizar seu *habitus* e acumular o capital a fim de, através dos embates e da posição ocupada, conservar, reproduzir ou modificar a dominação no campo, logo de poder. Nessa visão, podemos relacionar essa ideia trazida por Bourdieu com os pilares de *accountability* educacional de Afonso (2009c; 2012). Com isso, trazemos a pergunta problema da pesquisa: quais são os sentidos e significados da *accountability* educacional nos sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica e como eles contribuem para a conservação e reprodução do campo da avaliação educacional brasileira?

Entendemos por significados a construção social que atua de forma objetiva, generalizada e que vai modificando, paulatinamente, ao longo do tempo. Já os sentidos são como os significados são interpretados, ou seja, leva em consideração as subjetividades, são instáveis e irão depender da visão de mundo dos indivíduos.

Sendo assim, traçamos como **Objetivo Geral** analisar sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica, buscando identificar os sentidos e significados da *accountability* educacional e suas contribuições para a conservação e reprodução do campo da avaliação educacional brasileira.

Já os **Objetivos Específicos** são:

- (a) Delimitar a noção de campo e caracterizar o campo da avaliação educacional brasileira na Educação Básica;
- (b) Mapear as características das políticas de avaliação educacional em estados brasileiros;

(c) Identificar sentidos e significados da *accountability* educacional expressos em sistemas estaduais de avaliação a partir de documentos que regulamentam a política de avaliação educacional em estados brasileiros;

(d) Analisar os discursos que amparam a adoção dos pilares da *accountability* educacional em cada política de avaliação educacional dos estados em questão.

Partimos do pressuposto de que o Brasil possui diferentes subsistemas de avaliação que constituem a política de avaliação educacional nos estados, que, apesar de relativamente independentes e autônomos, eles se aproximam. Ou seja, há uma relação discursiva entre os diferentes sistemas de avaliação e suas políticas de *accountability* educacional se configurando em um movimento que contribui para a legitimação, a conservação e a reprodução (ou transformação) do campo da avaliação educacional.

Ainda entendemos que a *accountability* educacional seja uma estratégia utilizada pela política educacional que contribui para a reprodução e a legitimação do modelo hegemônico no campo da avaliação educacional. Isso pode ser percebido através dos seus três pilares — avaliação, prestação de contas e responsabilização — quando fortalece as posições dos agentes no interior do campo (através do acúmulo dos capitais), quando contribui para a formação do *habitus* (a partir da lógica neoliberal) e quando são utilizados como movimento para o reconhecimento e irreconhecimento dos agentes, autorizando-os ou não a estarem inseridos no campo. Nesse sentido, os indivíduos entendem as regras do jogo no interior do campo e adaptam o seu *habitus* para se inserirem no campo e serem aceitos pelas organizações internacionais que detém o poder em ditar rumos a avaliação educacional.

Considerando a necessidade de mapear a realidade brasileira e os sistemas estaduais de avaliação externa, delimitamos como campo empírico da pesquisa um sistema de avaliação estadual de cada região brasileira, ou seja, trabalhamos com um sistema de avaliação estadual das Regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, conforme detalharemos mais à frente.

Acreditamos que esse campo seja constituído por disputas por discursos distintos (que constitui o campo) e seus sistemas próprios de avaliação são dotados de distintos sentidos e significados (o que dá o tom da particularidade dos estados). As disputas e a construção dos sentidos e significados trazem

consigo uma prática discursiva e social, no tocante à qualidade da educação e à valorização dos profissionais da educação, logo ao que se entende e às finalidades da educação.

Para dar conta da nossa inquietação e dos nossos objetivos, adotaremos um posicionamento relacional, como propõe Bourdieu (2008; 2012): a relação que constrói o mundo social entre a objetividade e a subjetividade. Também nos apoiaremos na proposta da Teoria Social do Discurso, de Norman Fairclough (2001), para contribuir com o nosso percurso e procedimentos para a coleta e análise dos dados. Essas temáticas serão aprofundadas nos próximos capítulos.

Além do capítulo introdutório, no qual ambientamos o leitor a respeito da motivação, da justificativa e dos objetivos que nos acompanharam até a finalização deste estudo, esta tese está organizada em mais 7 capítulos.

O **segundo capítulo**, de título *Percursos e Procedimentos Metodológicos*, abarca sobre nosso processo teórico-metodológico, no qual abordaremos a nossa escolha da perspectiva analítica, fundamentada na Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), proposta por Norman Fairclough (2001), assim como, a explanação das fontes dos nossos dados, além da ambientação do campo da nossa pesquisa, contemplando a caracterização da política de avaliação educacional dos cinco estados escolhidos e seus sistemas próprios de avaliação.

Adiante, o **terceiro capítulo**, o qual intitulamos *Colocando as lentes bourdieusianas”: noções e contribuições à luz de sua teoria social*, fala sobre as noções de Pierre Bourdieu presentes no decorrer de toda a pesquisa, as quais nos ampararam para realizar uma análise social sobre o campo da avaliação educacional. Para isso, tratamos de campo, *habitus*, capitais, dentre outras noções. Ainda buscamos caracterizar o que estamos chamando de campo da avaliação educacional a partir da teoria bourdieusiana.

Sabendo que a temática da pesquisa não se dá de forma isolada, o **quarto capítulo** de título *“Neoliberalismo e Estado: Contextualizando o Macrocósmo”* busca aproximar a discussão da avaliação educacional à razão neoliberal e como isso influencia na educação, já que a mesma, por vezes, é vista como em uma empresa. Por estarmos tratando de uma tendência global, ainda abordamos a concepção de Estado Regulador–Avaliador, que, na nossa

concepção, está relacionado com a discussão do modelo de avaliação educacional imposto.

No **quinto capítulo**, o qual chamamos de *Sistemas de Avaliação e Accountability: “Caminhando” Pelo campo da Avaliação Educacional no Brasil* abordamos sobre avaliação educacional e *accountability*. Por ser uma temática complexa que não se limita a uma definição, apontamos as distintas perspectivas em que podemos identificar as disputas pelos modelos e suas repercussões na educação. Além disso, ainda tratamos do(s) sistema(s) estaduais e nacional de avaliação e a presença e o papel do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação nessa relação.

O **sexto capítulo**, de título *Accountability Educacional e a Avaliação Educacional nos Estados: o Dito e o Não Dito nos Documentos*, traz as nossas análises e relações, a partir dos documentos, sobre os elementos do campo da avaliação educacional, dos sistemas estaduais de avaliação e os sentidos e os significados da *accountability* educacional.

Por fim, na última seção da tese, tecemos as **Considerações Finais** da pesquisa. Longe de concluir, haja vista que a mesma nos dá “pano para manga” para que haja desdobramentos e outros olhares a respeito da temática, trazemos nossas percepções sobre os sentidos e os significados da *accountability* educacional a partir dos sistemas estaduais de avaliação e suas implicações no campo da avaliação educacional.

## 2. PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quando o pesquisador define seu objeto de estudo, já traz consigo as inquietações e um conhecimento prévio daquilo que pretende investigar. É sabido que os encaminhamentos da pesquisa se dão em etapas, que vão sendo construídas no percurso, sendo compostas pela definição e a delimitação do que pretende ser estudado, a elaboração do referencial teórico, o percurso e os procedimentos metodológicos e, por fim, as análises e as considerações. Isso nos impõe uma tarefa difícil: associar a teoria com a prática e pensar relacionalmente.

Para Bourdieu (2012), pensar relacionalmente é entender o mundo social a partir das suas relações. Pensar/fazer a pesquisa não seria diferente, daí o desafio de associar a teoria com a prática na produção do conhecimento. Em sua teoria sociológica, percebemos que as noções possuem um nível de relação em que não é possível separá-las, impor um limite ou uma sobrepor a outra. Para esse autor, há um “elo”, ou seja, um está constituindo e sendo constituído pelo outro.

Para exemplificarmos, podemos mencionar que, ao pensarmos e elaborarmos uma pergunta problema, ela atuará como fio condutor e se fará presente no decorrer da pesquisa, traçando o caminho que provavelmente será percorrido e que nos ajudará a saber o que “há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades” (BOURDIEU, 2012, p. 27).

Em “Razões Práticas”, Bourdieu (2008) aborda a forma como buscava trabalhar e o fazer pesquisa que ele chama de “filosofia da ciência”, “filosofia da ação” e a “análise sociológica”. Atribui à “filosofia da ciência” o relacional, ou seja, leva em consideração as relações entre as estruturas objetivas e subjetivas. Sobre a “filosofia da ação”, é uma filosofia “condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais — *habitus*, campo, capital — e que tem como ponto central a relação, de mão dupla entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)[...]” (BOURDIEU, 2008, p. 10). Sobre a “análise sociológica”, ele critica o posicionamento do fazer ciência e da visão reducionista perante a realização de uma análise que leva em consideração apenas uma visão de mundo

particular e que para ele “impede de aceitar a representação realista da ação humana, condição primeira de um conhecimento científico do mundo social” (BOURDIEU, 2008, p. 11), ainda afirma que não cabe na análise sociológica uma postura narcisista.

Bourdieu, em “Coisas Ditas”, caracteriza a forma como pensa e tem trabalhado ou se define na perspectiva do “estruturalismo construtivista”, que, nas palavras dele:

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc. –, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 2004a, p. 150).

Há, nessa postura, uma relação entre a objetividade e a subjetividade que permite perceber o mundo social que se constitui a partir do posicionamento ou visão desse mundo e que também contribui para a construção dele. Bourdieu chama a atenção para a possibilidade de existência de “visões de mundo” que precisam ser consideradas, indo de encontro ao posicionamento reducionista do conhecimento.

Optar por estudar o campo também nos ajuda a pensar nos procedimentos da nossa pesquisa, pois, como afirma Bourdieu (2008):

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (p. 27).

Dito isso, nosso posicionamento se aproxima do exposto anteriormente, acreditando que, na trajetória da realização da pesquisa, as estruturas objetivas ou subjetivas não sobressaem uma à outra ou que uma parte seja

mais importante do que a outra, mas estas se complementam e estão relacionadas. Por isso, é de suma importância e cuidado a escolha do percurso e dos procedimentos metodológicos.

Após essa breve explanação sobre nosso posicionamento na pesquisa, dedicaremos essa seção ao procedimento teórico-metodológico e analítico do nosso estudo.

## **2.1. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Antes de aprofundarmos a respeito do nosso procedimento teórico-analítico, se faz necessário entender que a Análise de Discurso é um campo que detém várias abordagens. Adotaremos a perspectiva de Norman Fairclough, que se reconhece na corrente de Análise Crítica de Discurso (ACD), além de sua abordagem conciliar aspectos da Linguística com a Ciência Social. Esse tipo de análise não se restringe às questões gramaticais, já que ele leva em consideração a fala e quem são os indivíduos ou os documentos que estão sendo analisados, o contexto e a história. Nesse caso, o texto pode ter várias interpretações de quem o está consumindo ou de quem está analisando.

Por estar respaldada na Linguística e na Ciência Social, a ACD é transdisciplinar e “procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 185). Os estudos sobre o discurso envolvem não apenas a língua, mas o que está imbuído nas “relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas” (MELO, 2009, p. 3).

A abordagem crítica do discurso não limita a sua análise nas descrições das práticas discursivas. O discurso é constituído pelas questões de poder e ideologia, e ele atua na questão identitária, nas relações sociais e no sistema de conhecimento de crença. Nesse sentido, a ACD ocorre de forma dialética porque ele tanto constitui quanto é constituído pelas identidades, as relações

sociais e ideológicas. Há uma relação entre a interiorização e exteriorização do discurso, ficando difícil separá-los.

Essa relação entre poder e ideologia, mencionada anteriormente, nos ajuda a analisar o discurso. E nós, enquanto analistas de discurso, assumimos o papel de descrever e interpretar o que está para além das entrelinhas, revelando as relações de poder e as ordens de discurso.

A Análise Crítica do Discurso está baseada na

noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, sobre as quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder, por isso é função do analista crítico do discurso difundir a importância da linguagem na produção, na manutenção e na mudança das relações sociais de poder e aumentar a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista tal consciência como o primeiro passo para a emancipação (MELO, 2009, p. 9).

Nessa linha de pensamento, a ACD está voltada para uma análise acessível e que contribua para o combate das injustiças sociais. A acessibilidade desse discurso se instaura na participação dos indivíduos, e não concentrado a uma parcela de quem detém o poder. A Análise Crítica do Discurso propõe “colocar lentes” para que sejam desveladas as relações de poder e de dominação. Nessa linha de pensamento, esse tipo de análise envolve também uma conscientização dos grupos dominados.

Antes de aprofundarmos na teoria que irá embasar a nossa análise discursiva, abordaremos as contribuições de Pierre Bourdieu sobre o discurso.

Adicionamos ao debate a obra de Pierre Bourdieu (1996) destinada ao discurso intitulada “A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer”, em que o autor reconhece que as Ciências Sociais não escapam dos efeitos da língua. Nas palavras dele “A análise de discurso que estuda o discurso sem estudar as condições sociais da produção do discurso não compreende nada” (BOURDIEU, 2014, p. 44). Diante disso, defende que a gramática é limitada para entender o discurso, seu sentido inicia com a interação entre os interlocutores, ou seja, na prática. Há nesse processo o envolvimento com a

linguística e o espaço social determinado; nessa linha de pensamento, o produto linguístico só faz sentido se realizado por completo.

Em seus escritos, Bourdieu (1996) atenta para a ampliação do discurso, afirmando que ele não está reduzido a decifrar ou decodificar os signos<sup>2</sup>. Esses signos estão para além da questão linguística, mas abrangem as relações sociais, já que, dependendo do local ou dos signos utilizados, é possível identificar as posições dos agentes e as relações de autoridade ou de poder. De acordo com Girardi Jr (2017), a comunicação não se limita à codificação e à decodificação na troca dos signos entre os indivíduos, por isso que nessas trocas há uma relação de poder e autoridade. Nesse sentido, os discursos possuem seu valor de acordo com a relação com as forças de produção, apropriação e as trocas com os agentes, além de que ele é imbuído de um ritual que requer condições sociais dos emissores e receptores. Isso pode ser melhor entendido quando Girardi Jr. (2017) afirma que:

Se as trocas linguísticas são relações de comunicação, elas não se reduzem de forma alguma a essa função. Isolar a linguagem de suas condições sociais de produção é ignorar que a resposta para a eficácia simbólica da comunicação não está na linguagem em si mesma, mas no mundo social que a produziu. Logo, relações de comunicação são relações de poder fundadas em um arbítrio, em relações de violência simbólica, socialmente instituídas (p. 2).

Atrelado à ideia de que nem todos podem dizer tudo, uma palavra ou uma determinação só poderá ser realizada de acordo com a posição hierarquizada do mandatário a fim de manter a ordem social. Essa posição ocupada pelo agente estará relacionada ao capital detido por ele. Por isso, nos grupos há um mandatário que irá representar o grupo, atuando como um porta-voz. Ele alcança essa posição a partir das suas relações, permitindo o acúmulo de capital social, e cumpre o papel de representante, trazendo um discurso dotado de simbologias de um grupo ou de uma instituição.

---

<sup>2</sup> Os signos não podem ser entendidos apenas pela comunicação. Ele carrega muito mais informações e estipula as relações entre os comunicadores e os receptores. Os signos podem ser percebidos através da *hexis* corporal e do uso da língua (BOURDIEU, 1983c). A partir da utilização de determinados signos é possível perceber a detenção do capital linguístico e a posição dos agentes no campo. Quanto mais elevado for a hierarquia social do agente maior será o número de signos.

O discurso traz em si a simbologia e o poder que seria a vestimenta, o vocabulário. Esses artefatos representam a importância, além de demonstrar credibilidade, ou seja, a forma está relacionada ao poder. A comunicação não pode ser entendida meramente como a troca de signos, mas envolve (como mencionamos anteriormente) signos de autoridade e de poder. Desse modo, as relações de comunicação se dão a partir das relações de poder.

Para que haja a legitimação do discurso, é preciso que ele seja ouvido, acreditado e seja eficiente em suas relações de consumo e circulação, a fim de haver as leis de aceitabilidade, leis essas que são impostas por um locutor dominante. É preciso salientar que as formas do discurso vão depender do mercado, ou seja, a oficialidade, a interação, a estrutura da distribuição, a distância entre o emissor e o receptor. A força do discurso vai depender do *habitus*, da palavra, da forma e do conteúdo do discurso.

Há, no espaço das trocas linguísticas, as relações de dominação que são vistas como relações simbólicas, ou seja, relações de poder simbólico entre os grupos e os interlocutores, que também constituem e são constituídos pelo *habitus* linguístico, no qual existem as disposições sociais, uma propensão em falar e dizer determinadas coisas. Assim, o social permite, ou não, se utilizar dessa capacidade; essas trocas ocorrem dentro de um mercado em que não há apenas o valor simbólico. De acordo com Girardi Jr. (2017), o *habitus* linguístico é caracterizado pelas articulações, posturas, silêncios, gesticulações, dentre outros comportamentos.

A língua não é neutra, ela carrega em si diversos sentidos advindos das palavras, que podem ser utilizadas a partir de diversos mercados ou campos sociais. Assim, as palavras estão carregadas de sentidos, ou, nas palavras de Bourdieu (1996), de “conotações sociais” (p. 27).

É preciso considerar que a estratégia do uso da língua se diferencia de acordo com a posição e o capital linguístico, o que depende da estrutura e das relações de classe. Como dito anteriormente, as palavras carregam um poder que é delegado a alguém para representar, o que leva em consideração a posição social do locutor.

Desse modo, a apropriação não é igual para todos, há um ritual com a presença de monopólio, exclusão e relação de força. A língua por si só não existe; para fazer sentido, é necessário levar em consideração as questões

sociais. Podemos associar ao sistema de avaliação que está diretamente ligado ao discurso oficial, ao discurso dominante que acaba impondo e regendo o sistema de ensino no que tange aos sentidos e significados que reverberam na finalidade da educação. Quem detém e acumula o capital no campo da avaliação educacional vai instaurando o discurso oficial, o qual, aos poucos, é inculcado e reproduzido de forma naturalizada pelos agentes, contribuindo para a conservação da cultura dominante.

Entendemos que essa linha de pensamento se articula com a proposta de análise de discurso de Fairclough, daí a escolha pela articulação entre essas propostas.

### **2.1.1. Análise de Discurso Textualmente Orientada: a proposta tridimensional de Norman Fairclough**

Entendido como prática social, o discurso, para Norman Fairclough, não representa apenas o mundo, mas há nele significados que constituem e constroem o mundo.

Embora o discurso seja moldado pela estrutura social, ele também contribui para a constituição das dimensões da estrutura social, ou seja, molda as normas, as convenções e as identidades, as instituições e as relações (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, a estrutura social não é algo dado e acabado; na visão desse autor, ela pode ser modificada, daí a sua ideia que também dá nome a um de seus livros: “Discurso e mudança social”. Assim, o discurso possui a função de construir as identidades sociais, ou como ele chama de “os tipos de eu”, as relações sociais (o “eu” e o “outro”) e os sistemas de conhecimento de crença.

Em outras palavras, para Fairclough (2001), podemos nos referir a três funções do discurso: identitária, relacional e ideacional. A primeira se refere a como as identidades sociais estão estabelecidas no discurso. A função relacional se refere às relações sociais entre os participantes e à forma como eles são representados. Por fim, a função ideacional está relacionada aos textos e aos seus significados no mundo e as suas relações.

Para Fairclough (2001), se o discurso é uma prática social, então ele é constituído por outros discursos, que podem ser reconstruídos, além de

transformar a realidade. Para isso, tal autor acredita que, para entender o discurso, é preciso levar em consideração a história, a fim de entender o contexto, a identidade dos indivíduos e a sua relação com o mundo. Nesse sentido, os discursos criados/instituídos dizem muito sobre as crenças ou ideologias.

Antes de abordarmos o método<sup>3</sup> e a nossa escolha teórico-analítica, é necessário evidenciar que, para tal pensador, a sua proposta de Análise de Discurso não exige que o analista do discurso seja um especialista em linguística. Assim como ele não impõe um esquema de análise a ser seguido, deixa o pesquisador livre para utilizar a sua abordagem de diversas maneiras, estando de acordo com o projeto de pesquisa (FAIRCLOUGH, 2001).

Esse autor apresenta a proposta da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), que busca relacionar a linguística e as relações de poder e apresenta uma proposta tridimensional envolvendo análise textual, prática discursiva e prática social. (FAIRCLOUGH, 2001).

A **análise textual** não está limitada ao texto escrito, abrange a linguagem falada e a escrita. Na análise do texto há a descrição, enquanto nas outras categorias ocorre a interpretação. É preciso salientar que é de característica do texto a heterogeneidade, as contradições, a ambivalência e a possibilidade de diversos significados e interpretações.

A **prática discursiva** contribui para a construção das identidades sociais, as relações sociais, o conhecimento de crença e sua transformação. É nessa dimensão que ocorrem os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Esses processos diferem de acordo com o contexto social, além do fator das interpretações possíveis nesse contexto. Para que haja a interpretação de um enunciado e da sua força, é preciso levar em consideração o contexto social e a coerência, ou seja, o sentido que carrega.

A **prática social** está associada à questão econômica, política, cultural e ideológica. É nela que está envolvida a hegemonia e a ideologia, além da categoria poder. A ideologia não está presente apenas no campo das ideias, mas inclui as práticas sociais. A ideologia é construída a partir das dimensões

---

<sup>3</sup> Norman Fairclough não considera a sua proposta teórico-analítica como método, já que sugere que os analistas não entendam como um modelo pronto a ser seguido.

das práticas discursivas e está associada à produção, à reprodução ou às transformações das relações de dominação. Como afirma Fairclough (2001):

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (p. 121).

Às vezes, a reprodução de um discurso está tão intrínseca nas identidades e nas relações sociais que geralmente acabam sendo inconscientes. Nas palavras de Fairclough (2001):

Ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitados vão sempre além da produção de sentidos (p. 100).

No entanto, reconhece que os indivíduos estão posicionados ideologicamente, de forma a agir criativamente, capazes de estruturar e reestruturar as práticas.

Outra categoria para entender a dimensão da prática social é a de hegemonia, relacionada ao poder que se tem em uma sociedade a partir das alianças. É constante, em uma sociedade, as disputas para alcançar a hegemonia e manter ou romper com tais alianças. Fairclough (2001) afirma que “A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios” (p. 122).

O conceito de hegemonia nos ajuda a compreender o modelo de sociedade vigente e as ordens de discurso presente nela, a perceber como as relações de poder são produzidas e reproduzidas hegemonicamente e a reconhecer os movimentos contrários que podem ser chamados de contra-hegemônicos, mas legítimos no jogo pelo poder. Essas disputas acabam por desafiar ou reestruturar as ordens de discurso.

Embora Fairclough (2001) faça essa distinção com o intuito de deixar mais compreensível a sua análise tridimensional, os elementos (análise textual,

prática social e prática discursiva) estão imbricados, dificultando os limites de um para o outro.

Um ponto fundamental para entender a proposta de Fairclough é a **intertextualidade**. Essa categoria parte do pressuposto que não pode haver um texto sem que tenha existido uma influência ou até mesmo a presença de outros textos na e para a construção de novos textos. Valendo dessa afirmativa, o texto é formado por outros textos, ou seja, ele é influenciado e influencia na construção dos próximos textos. Podemos associar a intertextualidade com uma “colcha de retalhos” em que há pedaços meus e dos outros para compor o todo, sendo essa construção permeada pelas escolhas. No entanto, um texto pode compor outro sem necessariamente estar explícito.

Após as explicações a respeito da escolha teórico-analítica que adotaremos para o tratamento dos dados, acreditamos que a ADTO contribui para essa pesquisa no sentido de perceber as relações de poder atreladas à ordem de discurso tanto nas formas de *accountability* educacional quanto no sistema de avaliação educacional. Isso será percebido através da análise de texto(s), da presença de um ou mais discursos, além das possibilidades de (re)construção ou de transformação. Nesse sentido, podemos identificar a presença das influências de uma proposta nacional no âmbito local, deixando explícito a sua identidade, a história e o contexto.

Para compreendermos melhor, as categorias analíticas desta pesquisa estão pautadas nas discussões sobre Avaliação Educacional, Sistema de Avaliação Educacional e *Accountability* Educacional. Estas categorias foram traçadas com o intuito de perceber como se dão as relações e entender a “nova ordem global” que passa a gerir a educação no mundo e influencia as localidades — no nosso caso, os estados, dentre outros pontos —, que poderão contribuir e aprofundar a nossa pesquisa.

## 2.2. CAMPO DA PESQUISA: DE NORTE A SUL; DE LESTE A OESTE

O Brasil está dividido política e geograficamente em 26 estados e 1 Distrito Federal, distribuídos em 5 regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste). Como exposto, estamos aprofundando a pesquisa realizada no

mestrado, partindo do estado de Pernambuco, agora buscando ampliar e contemplar, a partir do levantamento de um estado por região do Brasil, os seus próprios sistemas de avaliação.

Fizemos a opção de refinamento em escolher sistemas estaduais de avaliação que tenham sido implementados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), instituição pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Escolhemos o CAED/UFJF, já que possui abrangência pelo país e ao menos um estado de cada região é assessorado por ele. Dessa forma, poderemos ampliar nosso campo de pesquisa e analisar mais profundamente, fazendo um panorama de como está distribuída a política de avaliação educacional. No final da coleta de dados, teremos o total de 5 sistemas de avaliação, distribuídos em 5 regiões do país, quantidade que acreditamos ser necessária para ampliar a discussão sobre o campo da avaliação educacional, mais precisamente na Educação Básica brasileira, por representar uma expressividade em nível nacional.

A partir de consultas no portal do CAED/UFJF, chegamos aos sistemas estaduais de avaliação que são assessorados pelo CAED/UFJF, como podemos perceber no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Sistemas estaduais de avaliação educacional no Brasil de acordo com o ano de implementação em parceria com o CAED/UFJF.

<b>ESTADOS</b>	<b>SISTEMAS DE AVALIAÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)	2009
Alagoas	Sistema de Educacional de Alagoas (SAVEAL)	2012
Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SisPEAP)	2019
Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)	2011
Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)	2011
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	2007
Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)	2009
Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do	2011

	Estado de Goiás (SAEGO)	
Maranhão	Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (SEAMA)	2019
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública do Mato Grosso do Sul (SAEMS)	2011
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)	2000
Paraíba	Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA)	2012
Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educacional Pernambuco (SAEPE)	2008
Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)	2011
Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)	2012
Rio Grande do Norte	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (SIMAIS)	2017
Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)	2007

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis nos *sítes* de cada sistema de avaliação e da secretaria de educação dos estados (2022).

Ainda verificamos os demais estados. De acordo com a pesquisa, Roraima, Santa Catarina e Sergipe não possuem sistema próprio de avaliação. No Tocantins há o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO), que realiza avaliações das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Biologia, Química e Física. No entanto, não ficou evidente se existe uma instituição que acompanhe tal sistema. Mato Grosso possui o Programa Avalia Mato Grosso, dividido em quatro módulos que contemplam a realidade escolar e o Projeto Político Pedagógico, a avaliação de desempenho dos professores, o desempenho da gestão e a avaliação da aprendizagem.

No Pará, o sistema de avaliação estava em parceria com CAED/UFJF, mas certificamos que, até as nossas últimas buscas, o estado dispunha do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE), realizado pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). No Distrito

Federal, é implementado o Avaliação em Destaque. Em São Paulo existe o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de responsabilidade da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, instituição que executa as políticas educacionais do estado de São Paulo.

No estado de Minas Gerais, há o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). No período de levantamento dos dados, constava no *site* do CAED/UFJF o registro de uma assessoria por parte da instituição; no entanto, quando entramos em contato com um membro da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais, nos foi passada a informação de que, na época, o SIMAVE não tinha mais parceria com o CAED/UFJF.

Após o apanhado dos sistemas, levamos em consideração alguns critérios para a escolha dos estados e seus respectivos sistemas de avaliação. Como o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) já tinha sido objeto de estudo no Mestrado (como mencionamos na introdução desta tese) e pelo fato de a pesquisa ter motivado e instigado a pesquisa no Doutorado em Educação, optamos por permanecer com o sistema para representar a região Nordeste. Já para a escolhas dos demais estados e sistemas, foi levado em consideração o ano de início do assessoramento do CAED/UFJF com o sistema próprio de avaliação do estado. Desse modo, escolhemos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) para representar a região Sul, já que o ano da parceria iniciou em 2007, e o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) para representar a região Sudeste, com assessoramento iniciado no ano de 2009.

No entanto, precisamos fazer algumas ressalvas sobre os dados levantados e o que encontramos nos *sítes* do CAED/UFJF. Sobre a região Norte, percebemos que o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) pertencente ao estado do Acre iniciou a sua parceria com o CAED/UFJF em 2009. No entanto, quando fomos realizar buscas a respeito, encontramos três publicações no Diário Oficial da União: uma no ano de 2018, que solicitava a contratação de consultores para a realização do SEAPE nos anos de 2018-2019; outra, em 2019, revogando o pedido anterior; e, por fim,

em agosto de 2020, mais uma solicitação buscando contratar uma empresa especializada para realizar o SEAPE. Como há esse impasse, optamos por escolher o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

Na região Centro-Oeste, o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública do Mato Grosso do Sul (SAEMS) passou a ser assessorado pelo CAED/UFJF em 2007, enquanto o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) começou em 2008. No entanto, as informações encontradas sobre o “SAEMS” estavam datadas do ano de 2017 no *site* da secretaria de educação, enquanto no *site* do governo do estado não foram encontrados registros na nossa busca. Já no *site* da secretaria de educação de Goiás, encontramos notícias recentes referentes ao sistema de avaliação. Após essa justificativa, optamos em pesquisar os contextos da política de avaliação educacional nos estados do Amazonas (SADEAM), Goiás (SAEGO), Espírito Santo (PAEBES), Pernambuco (SAEPE) e Rio Grande do Sul (SAERS).

Apresentada a nossa escolha pelo campo de pesquisa, cabe-nos agora aprofundar e caracterizar tanto os estados quanto os seus sistemas a fim de conhecermos melhor e termos um panorama do campo do nosso estudo.

### **2.2.1. Panorama da avaliação no Brasil: 5 regiões, 5 estados, 5 sistemas estaduais de avaliação**

Após a explanação da motivação que irá compor o *corpus* dessa pesquisa, iremos aprofundar nosso campo de estudo, por isso iniciaremos com a apresentação dos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais precisamente ao que está disponível no portal do IBGE Cidades. A partir da estruturação desses dados, será possível perceber um panorama preliminar do nosso campo de pesquisa.

**Tabela 1** – Dados socioeconômicos dos estados.

<b>Estados</b>	<b>População Estimada – Pessoas (2020)</b>	<b>IDH<sup>4</sup> (2010)</b>	<b>Ranking no IDH no país</b>
Amazonas	4.207.714	0,674	18°
Goiás	7.113.540	0,735	8°
Espírito Santo	4.064.052	0,740	7°
Pernambuco	9.616.621	0,673	19°
Rio Grande do Sul	11.422.973	0,746	6°

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados do IBGE – Cidades (2022).

A interpretação desses dados permite realizar outra análise, a qual pode se referir à questão da desigualdade existente entre as regiões do país, principalmente se compararmos estados do Norte e Nordeste com as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul. A preocupação em enfrentar e superar as desigualdades entre essas regiões já vem de outrora, mas podemos considerar a Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, que implementa o Plano Nacional de Educação 2014-2024, mais precisamente no artigo 2º, inciso III, que traz como diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

No documento, a estratégia 20.9 versa sobre o regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal para “combater” essas desigualdades no que tange, principalmente, às regiões Norte e Nordeste.

Pochmann (2010) também contribui para essa discussão quando considera as mudanças na estrutura social do Brasil e percebe que estas mudanças (distribuição de renda, ampliação de matrículas na Educação Básica, inserção das camadas populares no Ensino Superior, dentre outros) passaram a ocorrer na primeira década do século XXI, sendo notórias principalmente na Região Nordeste. Mesmo assim, ela ainda se encontra com índices de desigualdades significativos, principalmente quando comparados com as regiões Sul e Sudeste.

---

<sup>4</sup> Índice de Desenvolvimento Humano.

Por isso, se faz necessário, estudar e (re)pensar a educação, o modo de se fazer política, a organização da educação e os indivíduos beneficiados por ela. Essa discussão também nos faz refletir se o modelo de avaliação que foca na produtividade também não está contribuindo para promover a competição, a classificação e uma distinção entre os sistemas de avaliação e os sistemas de ensino, baseados no discurso da qualidade da educação, mas que acabam reproduzindo uma educação desigual no país.

### 2.3. PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Visando a trajetória da pesquisa, optamos, enquanto procedimento para a coleta de dados, pela pesquisa documental, pois acreditamos que ela contemple a problematização e os objetivos da pesquisa a partir do contato com os documentos para delimitar o que estamos chamando de campo da avaliação educacional, bem como entendermos como ele é constituído. A pesquisa documental nos permite ter contato com fontes diversificadas que ao longo do tempo podem ser ampliadas, acrescentando outros registros, de domínios públicos ou privados, que podem estar disponíveis tanto impressos, por exemplo, em arquivos quanto documentos utilizados nas mídias digitais, podendo fazer uso de “[...] jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais [...]” (SEVERINO, 2007, p. 123).

De acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de pesquisa permite consultar e analisar os documentos com mais estabilidade, sendo uma fonte rica de dados. Nas palavras das autoras, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 39). Nesse sentido, a partir do vocabulário, das frases, das escolhas das palavras, será possível interpretar o texto relacionando com o contexto no qual foi escrito.

Assim, nosso foco recaiu sobre os principais documentos que compõem o discurso oficial de cada sistema de avaliação estadual que estamos estudando.

A *internet* se tornou um campo vasto para a realização das pesquisas e como fonte de acesso a documentos, tanto facilitando a trajetória do pesquisador quanto permitindo maior acessibilidade aos registros.

Fazendo uso da *internet*, optamos também por levantar e analisar notícias disponíveis nos *sites* das secretarias de educação como forma de acompanhar as informações recentes referentes à avaliação externa, seus sistemas de avaliação ou *accountability* educacional (mesmo que nas entrelinhas ou no não dito). Precisamos fazer algumas ressalvas sobre a escolha das notícias. A motivação pela escolha apenas pelos estados de Amazonas, Goiás e Rio Grande do Sul se deu devido à escassez de informações sobre os sistemas de avaliação. A forma que encontramos para entendermos a estrutura da política da avaliação educacional nos estados foi buscando por notícias nos portais da secretaria de educação.

**Quadro 2** – Notícias publicadas em *sites* da secretaria de educação dos estados.

ESTADOS	NOTÍCIA
Amazonas	“Wilson Lima anuncia projeto de lei para 14° e 15° salários a servidores da rede estadual de ensino”.
Goiás	“Avaliações em larga escala movimentam as escolas estaduais no mês de outubro”
	“Ensino na rede pública estadual lidera <i>ranking</i> nacional do SAEB”
	“Rede estadual de Goiás é primeiro lugar no IDEB do Brasil”
	“Educação em Goiás: política de estado e não de governo”
	“Governo de Goiás cria estratégias para alcance de metas de avaliações pedagógicas de 2019”
Rio Grande do Sul	“Executivos do BIRD visitam estado e elogiam empenho do governo em investir na Educação”
	“Divulgada avaliação sobre rendimento escolar dos estudantes gaúchos”

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

Analizamos, também, os arquivos (orientações e as revistas) disponíveis nos *sites* dos sistemas de avaliação assessorados pelo CAED/UFJF. Também compuseram nosso *corpus* de pesquisa os documentos oficiais (leis, decretos ou portarias) dos estados coletados nos *sites* da secretaria de educação e da assembleia legislativa do estado que instituem e implementam a política de

avaliação, visando perceber como se constitui o campo da avaliação educacional, dando destaque aos sistemas estaduais de avaliação e analisando os sentidos e os significados da *accountability* educacional.

**Quadro 3** – Documentos oficiais sobre avaliação ou sistema de avaliação.

<b>AMAZONAS</b>	<b>ESPÍRITO SANTO</b>	<b>GOIÁS</b>	<b>PERNAMBUCO</b>	<b>RIO GRANDE DO SUL</b>
Documento do Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015);  Lei nº 4183 de 26 junho de 2015;	Lei nº 10.382 de 25 de junho de 2015;  Lei complementar 390 de 10 de maio de 2007;	Lei nº 18.969 de 22 de julho de 2015;  Diretrizes Operacionais de Ensino da Rede Pública (2020-2022);  “Avaliação de desempenho e a proposta de competências na organização da aprendizagem dos estudantes” (2017);  “Índice de Socioeconômico (ISE) e efeito escola” (2017)	Documento do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015);  Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015;  Educação e Esportes - Balanço 2020;  Lei nº 13.486 de 1º de julho de 2008;  A avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE (Nota Técnica);  Lei nº 16.520, de 27 de dezembro de 2018	Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015;  Oficina de Apropriação de Resultados do SAERS (2018)  Projeto Avançar na Educação (2021).
Apresentação dos resultados do IDEAM (2012);  Lei nº 3279 de 22/07/2008;	Decreto nº 2761-R de 31 de maio de 2011;  Diretrizes Estratégicas - SEDU 2021;	Decreto nº 5.744 de 15/04/2003;  Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021.		
Educa + Amazonas (2021).	Lei Complementar 504 de 20/11/2009.			

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

Para a nossa pesquisa, foram analisados documentos desde a primeira década do século XXI, pois acreditamos que estes dados nos ajudam a entender as continuidades e discontinuidades, bem como a constituição do

campo da avaliação educacional brasileira. Sobre documentos no *site* do CAED/UFJF, nossa escolha se restringiu às últimas revistas disponíveis no portal. Optamos por analisar a Revista Contextual, que faz um apanhado do contexto do estado, e a Revista do Sistema, que está relacionada com o desempenho do estado no sistema de avaliação educacional. Abaixo há o quadro que demonstra os estados e o ano de publicação das revistas que utilizamos para analisar os dados.

**Quadro 4** – Título das revistas e respectivos anos selecionados para análise.

REVISTA CONTEXTUAL E DO SISTEMA		
ESTADOS	ANO	DISPONÍVEL EM:
Amazonas	2019	<a href="https://avaliacaoemonitoramentoamazonas.caeddigital.net#!/colecoes">https://avaliacaoemonitoramentoamazonas.caeddigital.net#!/colecoes</a>
Espírito Santo	2018	<a href="https://paebes.caedufjf.net/colecoes/2018-2/">https://paebes.caedufjf.net/colecoes/2018-2/</a>
Goiás	2018	<a href="https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net#!/colecoes">https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net#!/colecoes</a>
Pernambuco	2019	<a href="https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net#!/colecoes">https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net#!/colecoes</a>
Rio Grande do Sul	2018	<a href="https://saers.caedufjf.net/colecao/2018-2/">https://saers.caedufjf.net/colecao/2018-2/</a>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

Após expormos nossa opção de coleta e análise de dados, a fim de dar conta da nossa inquietação e dos nossos objetivos, buscamos contemplar os elementos que caracterizam/constituem a teoria do campo, levando em consideração a avaliação da Educação Básica brasileira, os discursos presentes no interior do campo da avaliação educacional e as disputas. Também contemplamos e identificamos os discursos que sustentam e reproduzem o campo

Sobre os sistemas, mapeamos suas características e seus discursos presentes nos documentos, tecemos sobre os elementos que constituem/fazem parte de cada sistema através da análise dos textos, produção, consumo, distribuição e intertextualidade, e vimos como isso é materializado e repercute nos estados analisados.

Cabe reforçarmos que estamos tratando aqui os sentidos e significados de formas distintas: o significado partindo da perspectiva objetiva, compartilhado por um grupo e que pode ser modificado ao longo da história; e

o sentido sendo a forma como o significado é interpretado, o que leva em consideração a subjetividade e pode ser interiorizado de diversas formas. Para exemplificarmos, podemos encontrar com o propósito de que podemos atribuir ao termo *accountability* educacional o significado de responsabilização, mas o sentido dado a ele pode diferenciar de acordo com a visão de mundo. Assim, à responsabilização pode se atribuir o sentido de ser positivo para as atividades desenvolvidas pelos profissionais de educação, ou a adoção de políticas de incentivos, ou outros sentidos que poderemos perceber ou ampliar a partir do nosso contato com o campo.

A partir da análise dos dados, identificamos os sentidos e significados de *accountability* através dos sistemas estaduais de avaliação, bem como os elementos de prestação de contas, avaliação e responsabilização.

#### 2.4. CARACTERIZANDO OS CINCO SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

Após a explanação do nosso campo de pesquisa, faz-se necessária a apresentação e análise dos sistemas estaduais de avaliação que propusemos focar nesse estudo. Sendo assim, abordamos neste item as características e como estão organizados os sistemas de avaliação com base nos dados disponíveis nos portais da secretaria de educação dos estados responsáveis pelo SAEPE, PAEBES, SADEAM, SAERS e SAEGO. Ao fazermos isso, estamos já apontando e identificando os elementos da *accountability* educacional, entendendo os sentidos e os significados ocultos, ou não, implementados nas políticas de avaliação educacional, através dos sistemas próprios de avaliação, e identificando elementos de reprodução e de distinção nos discursos dessas políticas.

Ao acessar o *site* da secretaria de educação de **Pernambuco**, percebemos os destaques dados aos programas desenvolvidos pelo estado, bem como aqueles que estão diretamente voltados para a avaliação educacional. Inclusive, o próprio *site* da secretaria disponibiliza em seu *site* o “Balanço da Educação 2020”. O documento apresenta os dados sobre as ações realizadas, os resultados alcançados nesse período que fortalecem a ideia de pactos e o alcance de metas nas escolas estaduais. O discurso

perpassa a Educação Básica e foca, principalmente, em avaliações externas, incentivos financeiros ou solenidade de premiação como estratégia para motivar os profissionais da educação. É estabelecida uma relação entre o indicador nacional e estadual como instrumentos e estes irão nortear as políticas e os programas educacionais, ou seja, os resultados das avaliações são utilizados como referência para a tomada de decisões pelo poder público.

O documento também faz questão de enaltecer as ações e os resultados alcançados nos principais indicadores do país, tendo como referência dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ainda apresenta dados referentes às taxas de permanência, abandono escolar e resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e IDEB, o que, para os formuladores do relatório, é motivo de comemoração. O documento apresenta uma comparação entre os dados alcançados com estados da Região Sudeste que também são referência nas pesquisas acadêmicas e nos índices que envolvem a avaliação em larga escala, quando se comparam aos estados de São Paulo e de Minas Gerais.

O sistema de avaliação do estado, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) dispõe de um portal cujo ambiente foi formulado e é de responsabilidade do CAED/UFJF. O SAEPE foi criado em 2000 visando mudanças na qualidade da educação do Estado; foram realizadas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática nos anos de 2000, 2002 e 2008. Participaram dessas edições as duas etapas da Educação Básica, sendo elas 2º série/3º ano, 4º série/5º anos, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, das redes municipais e estaduais.

De acordo com o portal do SAEPE, em 2008 o sistema passou por reformulação; coube ao CAED/UFJF ser o responsável pelo sistema, e as avaliações passaram a ser realizadas anualmente. Participam das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática estudantes matriculados e que frequentam o 2º ano, 5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental, e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Podemos perceber aqui a presença da avaliação ao longo da jornada educacional dos estudantes e dos profissionais da educação.

Outro documento que compõe a política educacional e as práticas de *accountability* educacional é a Nota Técnica “A avaliação das escolas estaduais

e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE” (PERNAMBUCO, 2008a), desenvolvido pela secretaria de educação do governo do Estado de Pernambuco que apresenta a relação entre a avaliação e a bonificação dos profissionais da educação. Nesse documento se destaca que o SAEPE tem como objetivo: (1) obter informações sobre as habilidades e as competências desenvolvidas em cada etapa de ensino; (2) monitorar o desempenho dos estudantes nas avaliações com a finalidade de ter noção das ações da escola, a fim de lançar medidas corretivas para a aprendizagem dos estudantes; (3) utilizar as avaliações como instrumento para saber das necessidades dos estudantes no que tange à aprendizagem; (4) relacionar os resultados como iniciativa e estímulo para reduzir as desigualdades educacionais e melhorar a “eficácia” da escola; (5) usar os resultados do sistema para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE).

Sobre o estado do **Espírito Santo**, a parceria do CAED/UFJF com a Secretaria de Educação do estado iniciou no ano de 2009 e teve como objetivo operacionalizar o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Essa parceria tinha como foco implementar, (re)formular e monitorar as políticas educacionais, acreditando na melhoria da qualidade e da equidade da educação.

No *site* da Secretaria de Educação do Espírito Santo há a informação de que o PAEBES foi criado no ano de 2000, mas só em 2009 houve a parceria com o CAED/UFJF, obtendo o formato e a periodicidade com que está atuando até hoje. Além da rede estadual, o objetivo do sistema de avaliação é também avaliar a qualidade da rede de ensino particular e municipal, caso estas optem por participar. Há uma expansão da atuação do sistema ao setor privado, não ficando restrito apenas no âmbito público, o que é uma forma de essas instituições validarem seu modelo de ensino e serem reconhecidas pelo governo do estado.

As avaliações, de acordo com o CAED/UFJF, ocorrem recorrentemente, e a periodicidade permite ter mais informações no que se refere à Educação Básica do sistema de ensino para compará-las e perceber os avanços ou o que se precisa avançar. De acordo com o portal do sistema de avaliação do Espírito Santo, o PAEBES é realizado anualmente.

As avaliações do PAEBES, de caráter censitário, são realizadas anualmente nos anos finais de cada etapa da Educação Básica a partir do Ensino Fundamental, sendo eles: o 5º ano dos anos iniciais (são avaliados os componentes de Língua Portuguesa e Matemática) e o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental (avalia-se Língua Portuguesa, Matemática, componentes de História e Geografia — em anos pares — e Ciências — em anos ímpares) e o 3º ano do Ensino Médio. Este segue o mesmo formato do 9º ano, sendo que em anos ímpares são avaliados os componentes de Ciência da Natureza, que incluem Física, Química e Biologia.

O sistema de avaliação do Espírito Santo ainda conta com mais duas vertentes do PAEBES: PAEBES Alfa e PAEBES Tri. O primeiro, que é de caráter censitário, está voltado para os estudantes matriculados no 1º, 2º e 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual, particular e municipal (essas duas últimas por adesão). São avaliados os componentes de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Além da avaliação das disciplinas, o PAEBES Alfa também é composto por questionários contextuais que são respondidos pelos responsáveis dos estudantes, pelos gestores e pelos professores, a fim de identificar os fatores extracurriculares que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O PAEBES Alfa está organizado de maneira que os estudantes do 1º ano sejam avaliados no primeiro semestre do ano letivo, chamado de avaliação de “primeira entrada” ou “primeira onda”. Também são avaliados os estudantes do 1º, 2º e 3º ano dos Anos Iniciais quando estão finalizando os seus anos letivos, a avaliação de “segunda onda” ou “avaliação de saída”. A justificativa é que tais avaliações contribuem para se traçar um perfil de entrada e saída dos estudantes da rede.

Sobre o PAEBES Tri ou Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem, foi criada em 2015, é realizada trimestralmente, ocorrendo três vezes ao ano, e tem como público os estudantes matriculados no Ensino Médio que são avaliados nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo da avaliação é auxiliar nas intervenções e nos planejamentos pedagógicos da etapa mencionada.

Os dados das avaliações irão fazer parte do indicador estadual, já que o Espírito Santo também possui o seu próprio indicador, o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica do Espírito Santo (IDEBES), o qual foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado em parceria com o UNIBANCO, partindo da ideia de que o estabelecimento de metas se torna um elemento fundamental para traçar um ponto de chegada. De acordo com o *site* da Secretaria de Educação do Estado, o indicador estabelece metas tanto para a rede de ensino quanto para cada escola, no intuito de promover “um trabalho mais qualificado” para o planejamento e monitorar os resultados. Podemos perceber dois pontos: primeiro, a tentativa neoliberal a partir das parcerias com bancos privados que estão em parceria com o setor público; segundo, a influência que o banco irá ter em guiar as políticas estaduais, buscando adequar a educação do Espírito Santo às disputas internacionais.

O IDEBES<sup>5</sup> segue o mesmo formato do IDEB, fazendo o cruzamento entre os dados obtidos nas avaliações externas e o fluxo escolar, o que distingue é que os dados obtidos pelo IDEBES ocorrem de forma anual. A ideia é que haja uma “corresponsabilidade” a fim de que as metas sejam alcançadas, buscando, “um engajamento” de todos aqueles que compõem a comunidade escolar para melhorar os resultados nas avaliações externas. Acredita-se que o cumprimento das metas irá refletir na aprendizagem dos estudantes. Esse “engajamento” pode ser traduzido, em uma perspectiva de *accountability* educacional, pelo que entendemos como responsabilização.

É também implementada no estado do Espírito Santo a política de incentivo, promulgada a partir da Lei Complementar n° 504, de 20 de novembro de 2009. De acordo com o artigo 1°, “Fica instituída, nos termos desta Lei Complementar, a Bonificação por Desempenho, a ser paga aos profissionais em efetivo exercício no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, mensurada por indicadores previamente estabelecidos” (ESPÍRITO SANTO, 2009, s/p). A lei tem como objetivo — ou como um desdobramento desse investimento —, a valorização do magistério, a melhoria da qualidade da educação e do desempenho nas avaliações externas. Assim como em estados aqui analisados, a “Bonificação por Desempenho” não se configura como salário, mas um adicional que vai depender do desempenho nas avaliações externas.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-do-espírito-santo-idebes>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

Para entender melhor, o decreto nº 2761-R, de 31 de maio de 2011, nos apresenta os critérios para a concessão do “Bônus por Desempenho” no estado do Espírito Santo. São levadas em consideração questões coletivas (como o merecimento da instituição e os resultados do PAEBES) e questões individuais (a contribuição pelo desempenho e a assiduidade). O trecho a seguir nos dá um panorama dos critérios para o recebimento do Bônus de caráter individual no que diz respeito à assiduidade. Então, de acordo com as alíneas a e b do 2º parágrafo do artigo 1º do documento:

- a) o profissional que não tiver sequer um dia de ausência, inclusive justificada ou abonada, bem como por motivo de licença ou outro afastamento legalmente admitido, excetuando-se apenas o afastamento em virtude de férias durante o período de avaliação, será atribuído o FVA de 100%
- b) cada dia de ausência, inclusive justificada ou abonada, bem como por motivo de licença ou outro afastamento legalmente admitido, excetuando-se apenas o afastamento em virtude de férias, durante o período de avaliação, implicará na redução de 7% (sete por cento) do valor da Bonificação por Desempenho a que o profissional teria direito (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 12-13).

Aqui há duas avaliações, logo, dois elementos da *accountability* educacional, que se manifestam a partir da avaliação e da responsabilização. Um ponto que diferencia dos demais é que é levado em consideração também o desempenho dos profissionais da educação. O que podemos ponderar é a ação reguladora no sentido de fiscalizar e controlar através da assiduidade<sup>6</sup> desses indivíduos, o que, ao nosso ver, nos moldes em que está posta na lei, é uma forma de legitimação e autorização da violência simbólica por parte do Estado. Para além disso, podemos perceber a ação do Estado nos discursos presentes nos documentos e na implementação das políticas educacionais.

Outros registros que nos fazem entender a organização da política de avaliação educacional no estado do Espírito Santo podem ser encontrados no *site* da Secretaria de Educação do Espírito Santo. Foi traçado um planejamento da gestão com vigência de 2019 a 2022 e nele há projetos, estratégias, e metas que serão monitorados como forma de acompanhamento dos

---

<sup>6</sup> A assiduidade é um dos critérios para a avaliação individual dos profissionais da educação do estado do Espírito Santo, que eles chamam de “Fator de Valorização da Assiduidade” (FVA).

resultados. No documento do Mapa Estratégico<sup>7</sup>, vigente até o ano de 2022, a Secretaria tem como missão assegurar o direito à educação, buscando projetar o desenvolvimento integral do estudante. A secretaria de educação busca ser reconhecida pelo trabalho realizado, priorizando tanto a formação cidadã quanto o mercado de trabalho, e isso será possível através dos profissionais da educação tomando como foco os resultados e os princípios da gestão.

O “Mapa Estratégico” é um resumo do Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação entre os anos de 2019 e 2022 que faz parte do documento das Diretrizes Estratégicas da SEDUC 2021. De acordo com o documento do Planejamento Estratégico:

O planejamento é revisitado a partir da realização de um alinhamento estratégico, quando, com base no contexto atual, as ações, projetos e metas são reavaliados, buscando manter o foco nos desafios estratégicos e concentrar os esforços nas atividades que efetivamente contribuam para a melhoria dos resultados (ESPÍRITO SANTO, 2021, s/p).

Durante os anos de vigência do mapa estratégico da educação no estado do Espírito Santo, um dos eixos é manter o foco nos parâmetros avaliativos e trazer como valor a “Transparência e responsabilidade na gestão de recursos” (ESPÍRITO SANTO, 2021, s/p). Isso pode ser percebido e reforçado no trecho a seguir:

O planejamento da gestão 2019-2022 se iniciou no primeiro trimestre de 2019, quando foi revisada a identidade institucional da secretaria (missão, visão e valores), definidos os desafios estratégicos e projetos prioritários e, estabelecidos os indicadores e metas para monitoramento dos resultados (ESPÍRITO SANTO, 2021, s/p).

Ainda sobre o documento, o texto apresenta alguns desafios que podemos destacar, entre eles a elevação da qualidade do ensino integral e a aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Também busca promover a gestão de recursos humanos e financeiros, democrática e eficiente, e com planejamento.

---

<sup>7</sup> Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Mapa%20Estrat%C3%A9gico%20SEDU%202019-2022%20ATUAL.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2021.

Também é evidente quando ações são tomadas buscando realizar uma comparação entre as metas estabelecidas. Como consta no documento, visam “à realização de intervenções e correções de rotas, assim como a avaliação dos impactos das políticas para o alcance dos resultados planejados” (ESPÍRITO SANTO, 2021, s/p). O PAEBES e o PAEBES Alfa, de acordo com o documento oficial da secretaria de educação, são sistemas que fazem parte do monitoramento com o objetivo de fornecer resultados que irão auxiliar no planejamento pedagógico.

Já no estado do **Amazonas**, a avaliação do sistema de ensino se dá a partir do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). O SADEAM foi criado em 2008 com o objetivo de identificar os níveis de aprendizagem por etapa de ensino e utilizar os dados a fim de que os profissionais da educação possam pensar em ações e tomar decisões visando atender às necessidades das escolas e dos estudantes, no discurso de se alcançar uma educação de qualidade.

Assim, como os demais sistemas, há um discurso quase que unânime de utilizar a avaliação como guia para as políticas e também como indicação de uma meta a ser alcançada. Além disso, outro sentido dado à avaliação está na qualidade da educação. Esses dois termos são tratados quase como sinônimos, afinal a avaliação está relacionada à qualidade da educação, assim como a qualidade está relacionada à avaliação.

Há, nesse contexto, um discurso hegemônico em que as avaliações externas irão contribuir para a formulação das políticas e, conseqüentemente, caso estas sejam adotadas e seguidas, para a qualidade da educação ou sua melhoria.

Diante do que está disponível no *site* do SADEAM, que também é de domínio do CAED/UFJF, há uma descontinuidade na implementação do sistema de avaliação estadual, já que, nas nossas primeiras buscas, os últimos documentos disponíveis no *site* do SAEDAM datavam do ano de 2015. Em 2019, após quatro anos, as avaliações do SADEAM, passaram a ser realizadas e contemplaram estudantes matriculados no 4° e 7° ano do Ensino Fundamental em que realizaram avaliações que contemplaram os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática no 1° ano do Ensino Médio e foram avaliadas as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências

Humanas e Ciências da Natureza. Em 2021 participaram das avaliações os estudantes matriculados no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Além dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio também foram avaliados nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

O SADEAM possui o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas (IDEAM), que é composto pelos dados das avaliações externas e o rendimento dos estudantes. O objetivo é alcançar, até 2023, a média 6, a média estipulada pela OCDE.

O sistema de ensino do Amazonas possuía um programa de incentivo aos funcionários que conseguiam alcançar as metas estipuladas, denominado “Prêmio Escola de Valor”. O prêmio era cumulativo, e recebia a escola que atingisse a média no indicador educacional do estado. De acordo com a Secretaria de Educação do Amazonas, as escolas que não atingiram a meta, mas que conseguiram avançar nas metas também recebiam o incentivo. Também se referem ao prêmio como “14º e 15º salários”. A política de incentivo financeiro foi retomada no ano de 2021 com o intuito de melhorar os índices educacionais e se amparar no discurso de valorização dos profissionais da educação.

Em 2021, foi criado o “Educa + Amazonas”, um programa com um conjunto de ações visando à melhoria da qualidade da educação e a repercussão nos índices educacionais. Entendemos que esse programa atua como a certificação ou o reconhecimento de um trabalho das ações implementadas no estado no campo educacional. Um dos projetos, denominado “Educação Premiada”, consiste em uma política de incentivo financeiro, o que chamam de “14º e 15º salários”, que será concedido a partir dos resultados alcançados nas avaliações externas. O que queremos mostrar aqui é que a ideia da premiação faz parte da política de avaliação educacional do estado do Amazonas. O discurso do projeto “Educação Premiada” está pautado na qualidade da educação e na valorização dos profissionais da educação.

O estado do **Rio Grande do Sul** possui seu sistema de avaliação educacional desde 1995. A proposta do sistema era obter um panorama a

respeito da aprendizagem dos alunos, bem como utilizar os dados para a melhoria da educação. A avaliação dos estudantes, de caráter censitário, ocorre pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

De acordo com a secretaria de educação, o sistema de ensino do estado passou por um período sem realizar as avaliações do SAERS, retornando em 2016. Antes disso, de acordo com os dados disponíveis no *site*, as últimas avaliações foram realizadas em 2011. Foram avaliados no ano de 2018 os estudantes matriculados no 3º ano e no 6º ano do Ensino Fundamental, além do 1º ano do Ensino Médio. A prova contempla os conhecimentos de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Para a secretaria de educação do estado, os resultados das avaliações contribuem para que a escola atue de forma efetiva e, conseqüentemente, melhore a qualidade da educação. No entanto, o histórico do sistema de avaliação é marcado por continuidades e descontinuidades da implementação da política. Como citado anteriormente, o texto de Koetz e Werle (2012) já abordava sobre essas continuidades e descontinuidades das políticas de avaliação educacional e do sistema estadual de avaliação no estado do Rio Grande do Sul. Essas mudanças na política também nos dizem sobre a concepção de avaliação adotada de acordo com o governo e a forma como ela é conduzida ideologicamente, inclusive sobre o tratamento de dados.

A partir dos dados da secretaria de educação do estado, há uma comparação com as avaliações realizadas em outros estados pelo CAED/UFJF, destacando o desempenho do Rio Grande do Sul como sendo, segundo ele, o que obteve avanços nos dados.

Por fim, no estado de **Goiás**, encontramos uma área no *site* da secretaria de educação do estado destinada à avaliação externa, mais precisamente sobre o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), mas, quando acessamos para entendermos ou nos informarmos sobre o sistema de avaliação do estado, fomos direcionadas para o *site* do CAED/UFJF. O SAEGO foi criado em 2011 e implementado com o intuito de dar bases para promover a mudança na educação e ofertar uma educação de qualidade. Além disso, tem como propósito verificar o desempenho dos

estudantes e se estes correspondem ao esperado para o ano e a etapa de ensino.

De caráter censitário e anual, nas primeiras edições das avaliações participaram os alunos do 2º ano (voltado apenas para a leitura), 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, sendo avaliados nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Embora não seja um caso específico do estado de Goiás, há uma dominação de determinados conhecimentos do currículo que são contemplados nas avaliações externas. Estamos falando dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Outro elemento que constitui a política de avaliação educacional no estado do Goiás é o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás<sup>8</sup> (IDEGO<sup>9</sup>), instituído no ano de 2019 e calculado a partir do cruzamento do desempenho do SAEGO com o Censo Escolar. Trata-se de um índice anual do qual participam estudantes matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os pilares da *accountability* educacional também podem ser percebidos através do desdobramento do IDEGO que é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização (IDEGO-Alfa), promulgado a partir da Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021, que tem como objetivo “premiar” escolas com base nos resultados obtidos no IDEGO-Alfa e no SAEGO (GOIÁS, 2021, s/p). De acordo com a lei:

Art. 1º Fica instituída a Lei de Incentivo à Alfabetização — LEIA, destinada a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino que obtiverem os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização — IDEGO-ALFA e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás — SAEGO (GOIÁS, 2021, s/p).

O incentivo está dividido em duas partes para as 150 escolas públicas de Goiás: a primeira é de destinar “um prêmio” de até R\$ 80.000 para as que obtiverem bons resultados no SAEGO-Alfa; e a segunda é destinar “o fomento”

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/programas-institucionais/idego.html>. Acesso em: 15 de dez. de 2021.

<sup>9</sup> Foi realizada uma pesquisa no portal da Assembleia Legislativa de Goiás, da Secretaria de Educação de Goiás, do Diário Oficial, do Governo do Estado para obter mais informações sobre o IDEGO, mas não foi encontrada.

de até R\$ 40.000 para as que obtiveram um desempenho aquém nas avaliações do Sistema.

Para receber o “prêmio”, as escolas precisam atender alguns critérios, que seriam: (1) o município onde esteja localizada precisa fazer parte do Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás; (2) ter, pelo menos, 10 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental; (3) ter atingido a média 7,0 (ou superior a isso) no IDEGO-Alfa; (4) 80% dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular devem ter participado do SAEGO-Alfa.

O recebimento do “fomento” também requer alguns critérios: (1) ter, pelo menos, 10 estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular; (2) 80% dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental devem ter participado do SAEGO-Alfa.

Após esses critérios, as escolas serão premiadas de acordo com a quantidade de matrículas. Foram estabelecidas as seguintes categorias: (1) 38 prêmios para aquelas com 10 a 40 estudantes matriculados; (2) 36 prêmios para aquelas com 41 a 70 estudantes matriculados; (3) 15 prêmios para aquelas com 71 a 100 estudantes matriculados; (4) 11 prêmios para aquelas com mais de 100 estudantes matriculados. Se houver empate entre as escolas, os critérios de desempate, de acordo com 2º parágrafo do artigo 4º, levarão em conta “I – ter o maior fator de equidade educacional; II – ter a maior proficiência, de acordo com a escala de alfabetização do SAEGO– Alfa; e III – ter a maior taxa de participação” (SAEGO, 2021, s/p).

As escolas que foram contempladas com o incentivo financeiro terão que elaborar, no período de um ano após o resultado do “prêmio”, ações voltadas para uma das 150 escolas que não obtiveram resultados satisfatórios no IDEGO-Alfa. Além disso, as escolas premiadas não poderão concorrer ao incentivo no ano seguinte. Para as escolas que receberam o “fomento”, além do auxílio das escolas “premiadas”, estas ainda serão contempladas com um auxílio financeiro do Estado, cuja finalidade será investir em planos (que também serão acompanhados pelas escolas que foram premiadas) para melhorar o desempenho na avaliação externa.

Por fim, o que buscamos neste item vem reforçar o que as pesquisas vêm constatando sobre o “boom” da criação dos sistemas de avaliação que ocorreu na primeira década dos anos 2000. Apesar das (des)continuidades da

implementação dos sistemas, atualmente permanecem ativos e neles é depositado um poder em distinguir o que é ou não uma educação de qualidade. No entanto, o desenho dos sistemas de avaliação se assemelha, incluindo políticas de *accountability*.

O que irá diferenciar é a gestão estadual e como ela irá manusear esses dados. Estudar os sentidos e significados da avaliação externa se faz necessário para compreendermos as particularidades dos estados investigados e o campo da avaliação educacional.

Após a apresentação do aporte teórico e metodológico da nossa pesquisa e de uma ambientação do nosso campo de estudo, daremos continuidade ao nosso referencial teórico, parte que dará respaldo à nossa investigação.

### 3. “COLOCANDO AS LENTES BOUDIEUSIANAS”: NOÇÕES E CONTRIBUIÇÕES À LUZ DE SUA TEORIA SOCIAL

Trazer a teoria social de Pierre Bourdieu é manter “vivo” o seu pensamento, seja para a socialização das suas obras, seja na contribuição para interpretação do mundo. Adentrar o mundo de Bourdieu é trazer a complexidade e ler/interpretar de forma relacional, já que em sua teoria as categorias teóricas estão imbricadas. Por ser um pensador que não restringiu a sua teoria a uma questão, como a economia ou a cultura, ele amplia a teoria social e leva em consideração as disputas existentes em diversos campos.

Tendo em vista que Bourdieu possui noções importantes para o entendimento da sua teoria social (reprodução, mundo social, espaço social, dentre outros), nos detemos nesta pesquisa em entender algumas noções específicas — campo, *habitus* e Estado —, já que partimos da ideia de que a política de avaliação educacional na Educação Básica é integrante do campo educativo.

#### 3.1 CAMPO & *HABITUS*: NOÇÕES INDISSOCIÁVEIS

Como mencionado, as noções ou conceitos fundamentais da obra de Bourdieu estão relacionadas e constituem parte do “mundo social”, já que os campos e o *habitus* fazem parte da construção dele.

O mundo social pode ser representado como forma de um espaço que possui várias dimensões, no qual há diferenciações e desigualdade, e sua percepção se dá de forma objetiva e subjetiva. Então, para ele, o mundo social, “pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão — por exemplo, as divisões econômicas e as divisões étnicas” (BOURDIEU, 2004a, p. 159). Nesse sentido, podemos perceber o mundo social a partir das ações e escolhas nesse mundo e ver as influências a partir da incorporação no *habitus*, na forma de agir ou nos gostos, ou seja, uma relação entre as estruturas objetivas e subjetivas.

Nas palavras de Bourdieu (2004a):

a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais: assim como os animais com pena têm mais possibilidades de ter asas do que os animais com pêlo, assim também os possuidores de um domínio refinado da língua têm mais possibilidades de serem vistos nos museus do que aqueles que são desprovidos desse domínio. Do lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico: penso, por exemplo, nos pares de adjetivos: pesado/leve, brilhante/apagado, etc., que estruturam o juízo e gosto nos mais diferentes domínios. Esses dois mecanismos concorrem para produzir um mundo comum, um mundo de senso comum, ou, pelo menos, um consenso mínimo sobre o mundo social (p. 160-161).

Percebe-se a visão de Bourdieu e a relação entre a objetividade e a subjetividade para a construção desse mundo social. Não há uma condição posta, previamente estabelecida, à qual todos estarão submetidos, nem um local que irá só levar em consideração os gostos, as vontades e as escolhas das pessoas. Com isso, Pierre Bourdieu leva em consideração a participação dos agentes no mundo e como eles contribuem para a construção dele.

Isso diz muito sobre o posicionamento epistêmico de Pierre Bourdieu, já que ele se classificava como adepto do “estruturalismo construtivista” (Bourdieu, 2004a), no qual há uma estrutura objetiva que existe independente da consciência do agente. Há um pensamento, uma ação, uma “gênese social dos esquemas”, o que chama de *habitus*; de outro lado, há as estruturas sociais, que chama de campo.

Importante destacar que Bourdieu abordou e analisou vários contextos a partir das suas noções a fim de entender a sociedade e as suas relações sociais. Nesse sentido, estratificou o espaço social em campos e os denominou de: jurídico, científico, religioso, dentre outros. Buscaremos aqui, de forma sintética, descrever como se dá a dinâmica de um campo.

O campo é um microcosmo, relativamente autônomo, que possui leis próprias, mas essa autonomia é relativa devido à sua relação com o macrocosmo. Por isso, há uma “autonomia parcial”, já que há uma pressão externa que estaria nas ordens, nos contratos.

Para Bourdieu, o campo é relacional, não se constituindo como “espaço” isolado; ele é estruturado de acordo com o posicionamento de quem atua nele. Bourdieu (2014b) chama os campos de subuniversos dotados de regras implícitas e explícitas, as quais são parte do jogo pertencente ao campo. Mas há lutas para que essas regras sejam mudadas.

Sobre o campo, Bourdieu (2003) afirma que ele

[...] define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irredutíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos (não se pode fazer correr um filósofo com as paradas em jogo dos geógrafos) e que não são percebidos por alguém que não tenha sido construído para entrar nesse campo (cada categoria de interesses implica indiferença perante outros interesses, outros investimentos, assim votados a serem percebidos dos como absurdos, insensatos, ou sublimes, desinteressados). Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc (p. 120).

Em “Os usos sociais da ciência”, Bourdieu (2004b) afirma que o campo científico é um mundo social. Acreditamos que é possível expandir para outros campos, já que, para ele, “todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (p. 22-23). A ideia de luta presente na teoria social de Bourdieu é a de lutas simbólicas (em busca de poder) com o objetivo de manter ou transformar o mundo social a partir da existência da pluralidade das visões de mundo e dos seus sentidos.

Para entender o campo, o autor utiliza a metáfora do jogo e afirma que, para se analisar um jogo, se faz necessário entender o início do jogo e o que levou a ser jogado. Nas palavras de Bourdieu (2014), “Um campo é um jogo que se joga segundo regularidades que são suas regras, mas cujas regras ou regularidades também podemos jogar para transformá-lo” (p. 141).

Complementando, o campo é um espaço de poder e há relações de poder que estão distribuídas de forma desigual devido à detenção de capital, que é o que determina a posição social dos agentes que compõem o campo. A disposição de quem ocupa o campo pode ser dividida em dois polos:

dominantes — os que possuem o máximo de capital social — e dominados — o capital social é raro ou ausente no determinado espaço social. Há duas categorias fundamentais para se entender a dinâmica no campo: capital e os polos dominante e dominado.

Embora sejam antagônicos, dominantes e dominados são fundamentais para a manutenção do campo, já que estão na luta para a delimitação, reprodução e legitimação do campo. Já o “capital” é um termo recorrente e relevante para se entender as relações dentro do campo. Para Pierre Bourdieu (2007), o capital

é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (p. 67).

Essa relação se dá pelas trocas desse capital, cujo acúmulo vai depender da extensão das relações que podem mobilizar esse volume. A posse do capital é de exclusividade de quem o detém.

Para Bourdieu (2012), o capital seria algo objetificado ou qualquer propriedade material, “[...] um poder sobre o campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre um conjunto de rendimentos e de ganhos” (p. 134). O capital é um fator importante para determinar a posição no espaço social e obter o sucesso no campo.

As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado (de facto, a cada campo ou subcampo corresponde uma espécie de capital particular, que ocorre, como o poder e como coisa em jogo, neste campo) (BOURDIEU, 2012, p. 134).

A detenção desse capital irá influenciar as classificações e a determinação do posicionamento social dentro do campo. Então o campo é

constituído por relação de forças e de dominação, e cada campo é um local que constitui um capital específico. Esse capital

repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo, as leis que fazem que seja ou não importante escrever sobre tal tema (BOURDIEU, 2004b, p. 27).

Desse modo, o agente se posiciona no campo a partir do seu capital; quanto mais capital acumulado, maior será a quantidade de poder para investir no campo.

Bourdieu afirma que cada campo possui a sua hierarquia e sua lógica. Em cada espaço social há a atuação de agentes e grupos de agentes, e o que os definem são suas posições relativas ao espaço. “Cada um deles acantonando numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, numa região determinada do espaço, e não se pode ocupar realmente duas regiões opostas do espaço [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 134). Lembrando que esses espaços também são concebidos como campo de força, e essa força, ou um conjunto de força, é imposta aos agentes ou na interação entre eles. A interação se dá por indivíduos que se assemelham pelos seus estilos de vida.

Ao tocarmos nesse ponto, nos dá espaço para tratarmos de outra categoria que aqui propomos: o *habitus*. Entende-se por *habitus* o sistema de disposições incorporadas, o qual configura e é configurado por cada campo. Por trás das escolhas, há algo que “influencia” os agentes a se posicionarem. E a partir da análise do *habitus* é possível perceber a posição no espaço social do agente.

Relacionando com algumas categorias abordadas por Bourdieu, pode-se dizer que “a visão que cada agente tem do espaço depende da sua posição nesse espaço” (BOURDIEU, 2004a, p. 157). Nesse sentido constroem a sua visão de mundo, e o *habitus* está associado a isso, em como o agente se posiciona no mundo social. A partir do seu posicionamento, gostos e escolhas

dirão muito sobre a sua percepção de espaço no mundo. O *habitus* exprime um lugar próprio e do outro no mundo social e como se distingue um do outro. No entanto, Pierre Bourdieu afirma, ao contrário do que se possa imaginar, que o campo não é um local onde a desordem prevalece devido às diferentes formas/classificações que constituem o *habitus*; a estrutura também não é tão rígida, afinal os agentes e sua forma de atuar no mundo social também a constituem.

O *habitus* seria um sistema de produção e percepção. Ele é percebido por aqueles que criam os códigos. Assim, o conjunto das características e classificações nos diz sobre as percepções e representações que constituem aquele *habitus*. Isso pode ser percebido pela forma de vestimenta e de relacionamento com e entre os outros.

O *habitus*, para Pierre Bourdieu (1983a), gera e estrutura as práticas que podem ser regulamentadas ou reguladas sem a necessidade de que haja algo ou alguém para comandar de forma coletiva. Não necessariamente será como uma obediência ou uma regra que seja consciente, não é orquestrada ou necessita de um regente.

Cada agente produz ou reproduz um sentido porque ele faz parte de um *modus operandi* que o faz reproduzir de forma não consciente. Essa forma de viver interioriza as normas/os costumes e adequa as ações do indivíduo na realidade objetiva. Além disso, no *habitus* existe um sistema de classificações que preexiste e são as relações sociais. O *habitus* está sustentado por “sistemas generativos” que têm o papel de anteceder ou orientar a ação. Por isso, comumente encontramos nas obras de Bourdieu (2004; 1983b) o *habitus* relacionado a gostos ou escolhas, pois diz muito em uma relação, principalmente para se perceber o espaço ocupado entre dominados ou dominantes.

O princípio estruturador do *habitus* se encontra na família e na escola. Dessa forma, o *habitus* primário (a família e a escola) é fundamental para a reprodução das práticas, podendo ser de forma individual ou coletiva. Assim, cada agente é produtor ou reproduzidor de um “sentido objetivo” seja ele consciente ou não, porque suas práticas são reflexos de um “modus operandi” do qual não está consciente.

Outra noção importante para o nosso debate versa sobre o Estado, já que estamos tratando, ao longo dessa pesquisa, sobre a política de Avaliação Educacional, o que buscaremos fazer a seguir.

### 3.2. O ESTADO SEGUNDO BOURDIEU: QUEM ESTÁ AUTORIZADO A REPRESENTÁ-LO?

Fruto de uma crença e criação coletiva, o Estado é constituído por instituições e agentes autorizados a representá-lo. Ele é responsável por manter a ordem, já que a ele cabe a organização da vida social. Ele atua como totalidade, impondo o seu poder sobre os demais, de modo universal, buscando atender ao interesse de forma generalizada. Nesse pensamento, “o Estado é o lugar de circulação da palavra oficial do regulamento, da regra, da ordem, do mandato, da nomeação” (BOURDIEU, 2014, p. 171).

Sobre o Estado, Bourdieu (2014) nos apresenta, mesmo que de forma provisória, a sua visão para que possamos compreender seu pensamento. Em suas palavras:

Se eu tivesse de dar uma definição provisória do que se chama “o Estado”, diria que o setor do campo do poder, que se pode chamar de “campo administrativo” ou “campo da função pública”, esse setor em que se pensa particularmente quando se fala de Estado sem outra precisão, define-se pela posse do monopólio da violência física e simbólica legítima (p. 33-34).

Além dessa “definição provisória”, Pierre Bourdieu apresenta o Estado como um campo ou metacampo, ou seja, ele constitui os outros campos e está presente em todos eles. Nas palavras de Bourdieu (2014), “A construção do Estado como metacampo, como poder de construção de todos os campos, [passa pela] construção de cada um dos campos” (p. 369). Por ser campo, sabemos que haverá disputas e “cada campo quer agir sobre esse metacampo para triunfar simultaneamente sobre os outros campos e dentro de seu campo” (BOURDIEU, 2014, p. 556).

Bourdieu nos ajuda a compreender o Estado sob outro ponto de vista, usando a metáfora de um calendário. Por mais que haja datas e festividades únicas para todo o mundo, algumas áreas possuem seus calendários

específicos, tendo o macro como modelo. Em sua comparação, ele afirma que “Podemos ter calendários privados, mas eles mesmos se situam em relação aos calendários universais: são entalhes em intervalos marcados pelo calendário universal, nos limites de uma sociedade” (BOURDIEU, 2014, p. 40). Isso tem a ver com a ideia de Estado como metacampo, presente nos outros campos, já que eles são microcosmos relativamente autônomos que mantêm uma relação com o macrocosmo.

Como mencionado, se o Estado é tratado com um campo, então ele é “um espaço estruturado segundo oposições ligadas a formas de capital específicas, interesses diferentes” (BOURDIEU, 2014, p. 62). E falar em campo é falar em jogo, logo adentrar o jogo do Estado é ter o poder de representar o todo, falar pelo todo, tomar as decisões pensando em atender a todos, por isso a ideia de universalidade e totalidade.

Por ser um metacampo, ele (re)produz e dá poder para a existência de outros capitais, já que o campo é constituído por tipo(s) de capital(s) que podem ser distintos. A construção do Estado possui semelhanças com a construção do campo de poder, esse campo que é

entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores do capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar) (BOURDIEU, 2008, p. 99-100).

O Estado, para tal pensador, pode ser percebido a partir das manifestações que ocorrem no âmbito público, mas também é responsável por manter a ordem social. É entendido como mantenedor da ordem e do consenso, mas, por ser um campo, haverá disputas nesse espaço. No pensamento de Bourdieu, a ideia de Estado que atende aos interesses de todos é perigosa. Nas palavras dele:

[...] o Estado é o que fundamenta a integração lógica e a integração moral do mundo social, e, por conseguinte, o consenso fundamental sobre o sentido do mundo social a que é a condição mesma dos conflitos a propósito do mundo social. Em outras palavras, para que o próprio conflito sobre o mundo social seja possível, é preciso haver uma espécie de acordo

sobre os terrenos de desacordo e sobre os modos de expressão do desacordo (BOURDIEU, 2014, p. 35).

Tal percepção pode ser perigosa quando o Estado é visto como um “lugar neutro”, já que poderia partir da premissa de que estaria voltado para o bem comum, buscando naturalizar o poder e a cultura do polo dominante como a única possível para se alcançar o bem comum.

Esse pensamento pode ser relacionado com a ideia de ordem pública que está associada ao consentimento, então “a ordem pública repousa sobre o consentimento: o fato de nos levantarmos na hora supõe aceitarmos a hora” (BOURDIEU, 2014, p. 41). Partindo desse pressuposto, o Estado interfere tanto nos nossos corpos quanto na nossa mente, ou seja,

instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação. E cria, assim, condições de uma espécie de orquestração imediata de *habitus* que é, ela própria, o fundamento da espécie de consenso sobre esse conjunto de evidências compartilhadas, constitutivas do senso comum (BOURDIEU, 2008, p. 116-117).

Além de atuar na ordem social, o Estado

modela as estruturas mentais através do conjunto das instituições de construção da realidade social como são, nomeadamente, os sistemas escolares, judiciais e sociais, ao inculcar sistemas de classificação, princípios de visão e divisão comuns e, por conseguinte, o que é constituído como “a identidade nacional” (LENOIR, 2017, p. 185).

De acordo com a citação, o Estado atua na classificação social e na formação das identidades. Assim, o Estado “existe por seus efeitos e pela crença coletiva em sua existência, que é o princípio desses efeitos. É alguma coisa que não se pode tocar com o dedo [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 45). No entanto, há a divergência; mesmo sendo o Estado espaço do oficial e do legítimo, há quem discorde desse posicionamento. Essa oficialidade não é reconhecida por todos nem é permanente. Como se trata de uma disputa, faz parte do jogo a oposição.

O Estado é percebido a partir das relações sociais mediado pelo poder dirigido aos agentes. Então, a partir do *habitus* e do campo e da postura destes, é possível reconhecer o Estado e o poder que destina aos seus representantes.

Há interrogações sobre a gênese do Estado, inclusive sobre a sua dependência. Desse modo, ele depende dos seus dependentes, o que pode ser associado ao mercado e sua relação com o Estado, bem como a relação contrária. Um depende do outro para se manter. O mercado precisa da autorização do Estado, assim como este precisa do mercado para fazer parte das relações com os campos. O Estado depende do mercado (seu dependente) para se fortalecer. Tal pensamento nos faz questionar sobre o surgimento do Estado.

Para explicar a gênese do Estado, Bourdieu (2014) faz até uma possível associação de quem surgiu primeiro: o Estado ou a sociedade civil. Mas logo em seguida conclui o pensamento afirmando que o Estado surge a partir da organização de agentes da sociedade civil, reconhecidos e autorizados para construir o que chamamos de Estado.

Bourdieu questiona a dualidade do estado, que seriam o Estado 1 (o poder/serviço público e o governo) e o Estado 2 (o conjunto de pessoas que fazem parte desse Estado). Para ele, o Estado seria um *continuum*, ou

uma distribuição contínua do acesso aos recursos coletivos, públicos, materiais ou simbólicos, aos quais se associa o nome 'Estado'. Essa distribuição seria, como todas as distribuições em todos os universos sociais, fundamento e objeto de lutas permanentes, sendo as lutas políticas (situação/oposição) a forma mais típica da luta para derrubar essa distribuição (BOURDIEU, 2014, p. 90).

Assim, o Estado é constituído por agentes sociais unificados sob uma mesma soberania. Ele é o “produto do conjunto dos agentes mandatados para exercerem a soberania e não o inverso [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 94). Ele detém o poder de controlar os bens públicos, do consenso de determinar o que se configura como bem público para aqueles que constituem o público, ou seja, ele define o que é, delimita e passa a ter o controle/administração.

Após esse apanhado, podemos associar a discussão do Estado com o campo da avaliação educacional. Bourdieu (2008) afirma que um local fundamental para impor o que consiste o Estado seria a escola. Segundo ele, “um dos poderes principais do Estado, o de produzir e impor (especialmente por meio da escola) as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado” (BOURDIEU, 2008, p. 91).

Nessa linha de pensamento, o local para a propagação e inculcação do discurso oficial seria o sistema escolar, especificamente a escola. Isso pode ser percebido nos processos de universalização da educação, quando Bourdieu (2014) cita os programas educacionais e afirma que eles são um “negócio de Estado”, no sentido de unificar e universalizar, então “ali, onde havia o diverso, o disperso, o local, há o único” (p. 196). Podemos relacionar essa ideia do “único” com parte da dominação de um grupo que busca “transmutar os interesses de grupos particulares em interesses do conjunto dos grupos, ou seja, em favor do ‘público’, no sentido em que ele é constituído como ‘universal’ em determinado contexto social” (LENOIR, 2017, p. 186). Desse modo, faz parte dos atos do Estado o processo de homogeneizar, centralizar, unificar, e, assim, reproduzir, sendo os sistemas educativos e a escola um dos principais meios para atingir esse fim.

Por isso cabe dizer que, quando há mudanças na estrutura do Estado, o sistema educacional passa por mudanças. Tentaremos explicitar como essas mudanças se refletem no campo da avaliação educacional.

### 3.3. O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Na pesquisa, nos apropriamos das noções de Pierre Bourdieu, principalmente sobre a categoria campo. Ao fazer essa opção, buscamos apresentar o campo da avaliação educacional como um subcampo da educação no Brasil. Assim, a noção de campo nos ajudou a pensar e analisar as relações de disputas e hierarquização que constituem o seu interior. Mas, primeiramente, precisamos caracterizar e delimitá-lo.

No que se refere à noção de subcampo, Medeiros (2015) nos diz sobre as combinações possíveis e complementa com:

Tudo depende, portanto, da onde se realizar a observação e de verificar o conjunto de relações objetivas entre instituições e agentes correspondentes que possuem o mesmo campo gravitacional e que exercem uns sobre os outros efeitos à distância (p. 122).

Lembramos que, na obra de Bourdieu, campo é um espaço constituído por disputas entre os polos denominados de dominados e dominantes (logo estamos falando de um local hierarquizado e heterogêneo) e as lutas se dão por interesses específicos. Para ele:

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (BOURDIEU, 2003, p. 120-121).

No que diz respeito à política de avaliação educacional, esse interesse específico pode ser percebido a partir das disputas que buscam defender e legitimar uma concepção de avaliação e sua ligação com o conceito de qualidade da educação, o que redundaria dizer que há uma luta em estabelecer sentidos e significados sobre a educação e suas finalidades.

Mas, antes de delimitarmos o que constitui o campo da avaliação educacional, precisamos ambientar sobre a trajetória do SAEB para entendermos como se deu o seu fortalecimento ao longo do tempo e como este Sistema influenciou a criação dos subsistemas estaduais de avaliação.

Em 1990, o SAEB foi criado com a finalidade de saber sobre a formação dos estudantes, como o Sistema poderia influenciar na trajetória formativa desses indivíduos e sobre a qualidade de ensino. A primeira edição das avaliações do SAEB foi de caráter amostral. À época, foram avaliados os estudantes matriculados na 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental de

escolas públicas, tendo contemplado no exame as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. A segunda edição do SAEB ocorreu aos moldes da primeira com o formato de avaliação-piloto.

Em 1995, foi adotada uma nova metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permitiu comparar os resultados ao longo do tempo, além de que começaram a ser aplicados os questionários contextuais. Participaram da edição, ainda de caráter amostral, estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries de Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Nesta edição foram contemplados os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 1997, as provas do SAEB passaram a ser elaboradas a partir de uma matriz referência própria. Além da avaliação, também foram traçados níveis de proficiência dos estudantes. Nesse período, foram avaliados os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais (Física, Química e Biologia). Em 1999, houve um projeto-piloto que acrescentou as Ciências Humanas (História e Geografia) nas avaliações. Em 2001, o SAEB passou a contemplar apenas os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.

Relacionando com o cenário internacional, no ano 2000 foi criado o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), formulado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA é realizado a cada 3 anos, e participam estudantes na faixa etária dos 15 anos. Na maioria dos países, os estudantes com essa idade estão concluindo os estudos. O PISA avalia as áreas de Leitura, Matemática e Ciências, e, nos anos de avaliação do Programa, uma área que terá mais questões do que as outras. O Brasil participa do PISA desde a sua primeira edição. O INEP é o órgão responsável pela realização da avaliação internacional no Brasil.

Em 2005, o SAEB passou por algumas modificações e foi implementado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005<sup>10</sup>. A partir dessa Portaria, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

---

<sup>10</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_Novo\\_Saeb.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Novo_Saeb.pdf)

A ANEB, de acordo com a Portaria Ministerial, era de caráter amostral (em escolas públicas e particulares), realizada a cada dois anos, com o objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação. Os resultados da avaliação contribuíram para a formulação das políticas e para a qualidade da educação.

A ANRESC, a partir do mesmo documento, de caráter censitário, avaliava escolas públicas e a qualidade de ensino, além de contribuir para uma “cultura avaliativa”, com resultados gerados por escola.

No ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – de responsabilidade do INEP –, mas a sua história se iniciou em 2005, ocorrendo a cada dois anos até hoje. O objetivo é que as médias estabelecidas (que atuam como metas a serem batidas) sejam alcançadas. Na linguagem, indica que a educação está melhorando, logo a melhora dos resultados contribui para melhoria da qualidade da educação, colocando o Brasil no rol dos países desenvolvidos, participante da OCDE.

O IDEB é o principal indicador da Educação Básica do país e é calculado a partir do cruzamento dos dados obtidos pelo SAEB com o Censo Escolar. O resultado do IDEB permite traçar metas que podem ser utilizadas como balizadoras das políticas públicas educacionais, cujo propósito está na qualidade da educação. O IDEB está alinhado às políticas internacionais, então, como meta para o ano de 2022, foi estabelecida a média 6,0, considerada uma nota que corresponde a uma educação compatível à dos países desenvolvidos.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que fazia parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a compor o SAEB. Era de caráter censitário, avaliava estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e contemplava os conhecimentos que envolviam leitura, escrita e Matemática. A ANA ainda foi realizada nos anos de 2014, e a última edição ocorreu no ano de 2016.

O SAEB, em 2017, passou a ser censitário também para o 3º ano do Ensino Médio. Tanto as escolas municipais e estaduais quanto as particulares passaram a fazer parte do IDEB. Em 2019, o SAEB passou por um realinhamento e a matriz de referência estão alinhadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Educação Infantil também, mesmo que no

formato de estudo-piloto, passou a ser avaliada, e os instrumentos utilizados eram questionários destinados aos professores e gestores. Os secretários também passaram a responder os questionários.

A Nota Técnica<sup>11</sup> trata da “Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenho do PISA com a escala do SAEB”<sup>12</sup>, e ambas fazem uma comparação com algumas escalas compatíveis nos instrumentos avaliativos para que, assim, possam realizar uma comparação entre os estudantes brasileiros e os estrangeiros. O documento apontava as limitações na época, destacando que as avaliações não se encontravam na mesma escala. Além disso, uma questão era a faixa-etária desses estudantes e as avaliações de linguagens. Havia uma troca entre o PISA e o SAEB porque essa compatibilização permitia uma comparação do desempenho dos estudantes aqui no Brasil para estabelecer um panorama mais amplo, permitindo que o PISA posicione o Brasil em um cenário internacional.

Após esse apanhado histórico, inicialmente identificamos os agentes e agências que buscam reproduzir e conservar a cultura da avaliação inculcada naqueles que estejam posicionados no polo dominado; são tanto os organismos internacionais (por exemplo, a OCDE) quanto aqueles que se aproximam deles (as instituições ou fundações) visando reproduzir na educação a lógica gerencialista. Desse modo, a educação passa a ser tratada aos modos do mercado, e isso vem constituindo o campo à medida que vão se utilizando da avaliação como mediadora da competição, do ranqueamento, da seleção e da comparação, fundamentadas no discurso em defesa de um tipo específico de qualidade da educação: a qualidade referenciada no quantitativo e nos produtos.

Incluímos também neste movimento as políticas de *accountability* educacional, que envolvem avaliação, prestação de contas, metas e bonificação, as quais podemos interpretar como ato de violência simbólica, já que os procedimentos resultam em comparação, competição e

---

<sup>11</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Nota\\_Tecnica\\_n3\\_compatibilizacao\\_PISA\\_SAEB.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf). Acesso em: 14 de jan. de 2022.

<sup>12</sup> O documento disponível, como consta no portal do INEP, é referente ao ano de 2003. E como mencionado, o IDEB foi criado em 2007. Mesmo assim o documento nos ajuda a entender como ocorre a compatibilização de duas políticas que tangem ao cenário internacional e nacional.

responsabilização dos profissionais da educação pelo sucesso ou fracasso do sistema de ensino. Outro ponto é que, para ser campo, é preciso que haja capitais; diante da conjuntura atual, podemos identificar o capital social, o simbólico e o cultural.

O capital social pode ser entendido a partir de uma rede de relações que são relativamente institucionalizadas. É preciso existir uma vinculação a um grupo, e as relações devem ser permanentes e úteis (SAINT-MARTIN, 2017a). Sabendo que esse capital (ou capitais) não está dividido igualmente, alguns vão acumular mais que outros. Há, no interior do grupo, uma representação ou delegação de responsabilidade, ou seja, há um líder e provavelmente quem ocupará essa posição será aquele agente que deterá o maior acúmulo de capital.

Nesse sentido, identificamos um discurso dominante e hegemônico reproduzido e consumido de maneira hierárquica do polo dominante para o dominado. Podemos perceber o fortalecimento do pilar da avaliação da *accountability* educacional e como ele está associado ao arbitrário cultural, já que há uma imposição, uma relação de poder mesmo que velada, para que os sistemas de ensino atendam a um padrão de qualidade que o polo dominante determina ser a ideal para que todos se adequem.

Os sistemas de avaliação estaduais e municipais se estabeleceram ao longo dos anos tomando como referência o SAEB e o IDEB, ou seja, trazem algumas semelhanças, como a aplicação de testes standardizados que focam no domínio da Língua Portuguesa e da Matemática. Além disso, os resultados dos testes, articulados com dados do fluxo, servem para balizar o IDEB e pautar metas de desempenho para sistemas de ensino e para escolas. Esses dados estão associados ao pilar da prestação de contas, ou seja, irão gerar informações a serem divulgadas para a sociedade.

É através desse posicionamento hegemônico que percebemos, também, que a prioridade está voltada mais para a avaliação para gerar números, atingir metas quantitativas, gerar ranqueamento, gerar competição do que para a formação e o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o foco é no produto, e não no processo. Esse discurso, que associa avaliação à quantificação, é distribuído e consumido pelos agentes que estão no campo, de forma a incorporar no *habitus* dos profissionais da educação (que irão constituir

o *habitus* professoral) e dos estudantes, que acabam aceitando essa lógica de forma naturalizada.

Podemos perceber na divulgação dos resultados das avaliações. Quando isso acontece, gera, por parte dos agentes envolvidos, uma expectativa pelos julgamentos e, dependendo do resultado, uma euforia. Mas é preciso destacar que esse sistema de exame implementado contribui para a classificação, a seleção e a exclusão, já que, a partir dos resultados alcançados nas avaliações, é possível interpretar e distinguir da seguinte forma: os que alcançaram dos que não alcançaram bons resultados; os que se adequaram às normas e incorporaram as regularidades daqueles que não se adequaram; as escolas que são consideradas de qualidade das que não são de qualidade; no cenário mais amplo, dos sistemas de ensino estaduais que se destacam, se comparado com os demais.

Desse modo, entendemos que, por trás do discurso da qualidade da educação, as estruturas objetivas estão organizadas de forma que estimule a comparação e a segregação entre os sistemas de ensino e entre as escolas. Reforçando a nossa linha de pensamento, há uma ocultação sobre o sentido e significado da avaliação, que, numa perspectiva formativa, deve servir para ajudar no processo formativo, mediando as situações de aprendizagem pelo discurso do acompanhamento e monitoramento. Na prática, é atribuído outro sentido, e o processo avaliativo estandardizado contribui para legitimar a lógica gerencialista e a racionalidade neoliberal na educação.

Cabe destacarmos, também, que a estrutura objetiva desse sistema de avaliação externa incide nas estruturas mentais dos profissionais da educação, visto que estes chegam a ficar abalados emocionalmente quando não atingem a meta, causando impacto na vida pessoal e profissional. Bourdieu e Saint-Martin (2020) chamam a atenção para as análises e a ansiedade pelos vereditos que levam em consideração o desempenho sobre quem são esses indivíduos, ou seja, o profissional e o pessoal estão imbricados, já que um constitui o outro.

Nesse processo, percebemos que a cultura da escola está voltada para atender ao sistema de exame, já que a escola passa praticamente todo o ano letivo preparando seus estudantes e profissionais da educação para as avaliações externas que ocorrem. Vemos escolas realizando formações de

professores voltadas para atender as avaliações externas e o cumprimento da meta, professores de outras disciplinas destinando seu horário de aula para abordar conteúdos que possivelmente serão contemplados nos exames, dentre outras estratégias (MELO, 2015; NASCIMENTO, 2015; LINDOSO, 2017).

Nóbrega (2016) tece em sua pesquisa a respeito do que estamos tratando aqui quando afirma que:

Uma nova organização escolar vai se constituindo a partir dos novos direcionamentos da política de modernização, efetivando a prática de observação se as estratégias utilizadas surtem efeito sobre a avaliação externa, e, caso não, a equipe gestora e professores passam a pensar formas de mudança que atendam aos descritores, para isso se utilizam de simulados, 'aulões', provas diagnósticas, etc (p. 96).

Isso pode ser reforçado por Bourdieu e Passeron (2019) quando afirmam que o sistema de exame vem regular e se impõe diante da cultura da escola. Ainda faz parte do jogo a preparação para as avaliações externas ao longo do ano letivo nas escolas e a decisão de priorizar algumas disciplinas em detrimento de outras, enfatizando aquelas que serão contempladas nas avaliações.

Acreditamos que haja uma aceitação infraconsciente por parte dos indivíduos que constituem o campo a fim de se sentirem incluídos. Estes compatibilizam seus *habitus* para que possam jogar o jogo. Sobre isso, podemos associar ao conceito de *illusio*, que trata do “investimento total na competição porque se acredita total na competição”, ou seja, além de incidir nas formas de pensar e de agir, há uma crença no jogo e um investimento na preservação do campo, o que contribui para a conservação do modo dominante e sua reprodução. Diante disso, concordamos com Bourdieu e Passeron (2019) quando afirmam que o sistema de ensino e a escola contribuem para fortalecer e perpetuar a cultura dominante através da inculcação do currículo no polo dominado.

Percebemos que, em partes, o modelo adotado é defendido com “unhas e dentes” por alguns profissionais da educação ou por aqueles que estão diariamente em contato com a política e são responsáveis pela sua materialização, acreditando que esse modelo é a única forma cabível de se

melhorar a qualidade da educação. Acreditamos que esse movimento seja justificado para se sentirem incluídos no campo; dessa forma, compatibilizam o seu *habitus* para serem aceitos e se distinguirem dos demais. Um exemplo dessa distinção é o ranqueamento das instituições ou sistemas de ensino ou o recebimento das políticas de incentivo (premiações ou bônus), que representa o pilar da responsabilização no pilar da *accountability*.

No entanto, é preciso considerar também que, por se tratar de campo, há posicionamentos distintos em seu interior. Participam desse campo aqueles que discordam ou concordam com o modelo (NASCIMENTO, 2015; MELO, 2015) e que apresentam duas faces da política no aspecto positivo e negativo (NÓBREGA, 2016).

Nesse sentido, por mais que os agentes defendam o discurso propagado pelo polo dominante, amparados na justificativa da melhoria da qualidade da educação, não podemos deixar despercebido a tentativa de ocultação da real intenção das políticas de avaliação educacional como prática social. Há, por trás de todo esse discurso, tentativas sutis (ou não) de incorporar nas estruturas mentais dos agentes a racionalidade neoliberal que se faz presente no campo da avaliação educacional.

#### 4. NEOLIBERALISMO E ESTADO: CONTEXTUALIZANDO O MACROCOSMO

Para compreendermos a dinâmica no campo da avaliação educacional no Brasil, faz-se necessário entender o que é e como se constitui. Falar de Avaliação Educacional é também falar do contexto no qual está inserida e as influências que têm do campo macro.

Nesse sentido, sabendo que há uma relação entre eles (tanto no sentido macro quanto micro, pois não estão isolados), há de se considerar a dinâmica do jogo dentro do campo, bem como as escolhas ou os gostos (*habitus*). Por isso, se faz necessário trazer, inicialmente, a discussão a ser desenvolvida nesse capítulo a fim de ambientar o leitor sobre o que circunda e como isso tem relação com a educação, mais precisamente como esse debate tem influenciado nas práticas de *accountability* educacional e dos sistemas estaduais de avaliação. Dito isso, essa seção busca contemplar o contexto mais amplo, abordando a racionalidade neoliberal, como essa racionalidade incide na educação e, por fim, o modelo do Estado Regulador ou Avaliador.

##### 4.1. A RAZÃO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO: SOBRE SER COMPETITIVO E EMPREENDEDOR DE SI

Na década de 1980 podemos dar destaque ao crescente movimento que foi ganhando espaço e rompendo com as barreiras geográficas, em que se buscava retirar papéis fundamentais do Estado, especificamente nas políticas sociais, passando ou dividindo as responsabilidades sobre os direitos sociais para a iniciativa privada. Esse pode ser considerado um período de ascensão do neoliberalismo e da globalização, e reformas estatais passaram a ser adotadas sob influências de agências internacionais, inclusive aqui no Brasil. Essas mudanças estão atreladas ao discurso das crises que são essenciais para a perpetuação e permanência do capitalismo, que se recria e se adapta às condições, modificando o mundo e o modo de o indivíduo agir.

Essas alterações tomaram como uma de suas características a flexibilização e a internacionalização de mercados que adentraram os Estados-

nação. As justificativas que ocasionaram essas modificações no Estado estavam pautadas: no crescimento econômico lento e desigual; na ineficácia das instituições das políticas nacionais que se encontravam ineficazes, sob a justificativa de que estas estariam “pesadas”; no sistema de trabalho flexível e no aparecimento de novas demandas do mercado; bem como nas profissões, relações internacionais instáveis, privatizações (MORAES, 2004).

Partimos da premissa de que o capitalismo está em mudança constante, ou seja, embora haja as suas contradições, sempre teve a faceta de se adaptar e se renovar, e uma das expressões dessa mudança está na pressão internacional pela ascensão de um modelo neoliberal de conduzir a economia e a vida social. Nesse sentido, o neoliberalismo está associado ao projeto social e político, e o que o legitima são as relações das forças e o poder no campo nacional e internacional. Sobre o neoliberalismo, destacamos apontamentos de Dardot e Laval (2016) para nos situar sobre a temática. Para eles, o neoliberalismo:

[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

A racionalidade neoliberal traz como principal característica a concorrência e o modelo de mercado. Para Dardot e Laval (2016), “o neoliberalismo pode ser defendido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (p. 17).

De acordo com Azevedo (2004) e Laval (2019), o neoliberalismo faz questionamentos sobre as ações do Estado no que se refere à organização tanto política quanto social e defende a liberdade individual. Azevedo (2004) também aponta que a abordagem neoliberal se pauta na máxima “menos Estado e mais mercado” e que a máquina pública enfrentaria dificuldades em exercer as suas funções. Por isso a defesa dos neoliberais no “Estado Mínimo”, pois,

creditam ao mercado à capacidade de regulação do capital e do trabalho e considera as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral [...] (AZEVEDO, 2004, p. 12).

Gentili (1999) aponta que o neoliberalismo atua de forma hegemônica e promove sentidos articulados. A articulação se dá nas questões econômicas, políticas, educacionais, dentre outros. Há nele a instauração de um discurso de poder e de única saída para os problemas, mas, na verdade, produz-se outros problemas e exigem de nós o consumo, a produção e o descarte de forma acelerada. É retirado, de certa forma, a capacidade de se reinventar ou de pensar em outras possibilidades, outras alternativas, outros modos de viver. Há, no movimento neoliberal, de acordo com Gentili (1999), o poder de definir até o conceito ou padrão de qualidade, a qual visa atender aos princípios mercadológicos.

Essa racionalidade incide também na produção das relações objetivas e subjetivas e, da mesma forma que produz, também pode modificá-las ou excluí-las. Para além das questões econômicas, o neoliberalismo tem a ver com a nossa existência, pois “somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Essa linha de pensamento acaba por também interferir na forma de fazer e ressignificar a educação, estando atrelada à visão de mercado.

Assim, essa razão neoliberal, além de estar para além da questão econômica, também influencia no caráter subjetivo das pessoas, fazendo com que o indivíduo a todo o momento seja desafiado a ser administrador de si, a fim de se sentir parte do sistema e não ser excluído. Para Dardot e Laval (2016),

[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, entendendo a lógica capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (p. 7).

Podemos associar esse debate da influência neoliberal no desempenho dos profissionais à performatividade abordado por Stephen Ball. Para ele “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2004, p. 543). Ou seja, há a influência de um fator externo que regula o desempenho voltado para a produtividade. O debate recai justamente na legitimidade de quem está autorizado a realizar esses julgamentos.

Como a performatividade é uma forma de regulação, ela está associada a parâmetros que buscam comparar, julgar, classificar e diferenciar esses profissionais a partir dos seus resultados (BALL, 2004). Percebe-se que essa “tecnologia” se assemelha ao adotado pelo modelo gerencial. Uma forma que preza pela competitividade se encontra no papel do gerente “incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2004, p. 545). O papel do gestor passa a ser com que todos os trabalhadores adotem a lógica performática e pensar os indivíduos como empreendedores de si, que também serão cobrados para tentar se adaptar ao perfil performático.

Podemos associar tal afirmativa com o pensamento de Bourdieu (1998), no qual há uma doutrinação simbólica na inculcação da razão neoliberal nos indivíduos. Aqui entra o papel do pesquisador em se posicionar contra essa determinação, atuando na análise da produção e da circulação de discursos produzidos, difundidos e inculcados. Ainda sobre isso, tal autor nos faz pensar que tais medidas não teriam sucesso se não contasse também com o apoio dos profissionais, que são convencidos ao modelo instaurado ou, utilizando a noção bourdieusiana, docilizados, no sentido de que se submetem, aceitam e reproduzem o movimento na forma de *habitus*.

Isso acaba refletindo na forma como o agente se vê e se porta na sociedade, havendo uma autocobrança, e assim se adequa às regras do jogo. Sobre isso, Dardot e Laval (2016) afirma que:

O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo

aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconstrutivo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140).

Essa teoria vem corroborar com o que mencionamos anteriormente de que o homem é empreendedor de si, sendo o empreendedor “um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145). Nessa lógica, as pessoas se tornam empreendedoras a partir dos jogos de mercado. Concordamos com Laval (2019) quando afirma que “o gerencialismo vem pouco a pouco tomando lugar do humanismo [...]” (p. 198). Sabendo que essa frase foi mencionada associando ao sistema de ensino, ela nos faz refletir sobre as mudanças e o poder instituído e perpetuado pelo gerencialismo na educação, o que nos faz pensar que, talvez, os espaços e os capitais possuídos pelos profissionais da educação não são suficientes para ocupar uma posição legítima, de autoridade ou de poder.

Ainda nas palavras de Laval (2019), o gerencialismo vem tomando o lugar do humanismo no sistema de ensino. Se, para Bourdieu, a escola se constitui como espaço para a formação do *habitus* primário, os seus agentes sociais (profissionais de educação e estudantes) irão agregar aos *habitus* esse modo de viver e se relacionar em sociedade de maneira natural; a exteriorização dessa objetividade é percebida através da competitividade, da seleção e da exclusão, pois a escola passa a formar a partir dessa perspectiva. Por isso que a escola contribui também para a reprodução da cultura dominante.

No entanto, é preciso considerar também que nos deparamos no campo educacional com disputas heterogêneas, pois, se de um lado há um movimento para a formação humanizadora do estudante, por outro há o que leva em consideração a competitividade, a classificação, a exclusão.

É possível fazer uma associação do neoliberalismo com o darwinismo, já que parte da ideia da adaptação ao meio, bem como a dominação das espécies, havendo, portanto, a seletividade. O indivíduo neoliberal, enquanto administrador de si, busca sempre se manter atualizado e atuando em várias

áreas, atendendo às mudanças que são exigidas pelo mercado, sabendo que o que importa é a “adaptação no ambiente”, logo a constante luta seletiva visando à sobrevivência e dominância. Bourdieu (1998) chama a atenção para isso e o denomina de “neodarwinismo social”, que é uma força que está relacionada à ideologia neoliberal. Nessa perspectiva, só os que triunfam é que obtêm sucesso; os que não conseguem governar não são considerados competentes.

Essa seletividade associada à competitividade desses agentes é travestida pelo discurso da “falsa liberdade”, em que todos se dizem livres, mas, para se manter “vivo”, é preciso entender as regras do jogo. E, quando se fala em liberdade, o que se toca é uma nova forma de controle e regulação que faz o trabalhador se questionar “Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?” (BALL, 2010, p. 39).

De certo modo, isso está associado à lei da concorrência que, para Dardot e Laval (2016), acaba por eliminar os mais fracos. Tais autores atentam para a ideia de que, no modelo de sociedade neoliberal, a concorrência faz parte da existência, é algo natural, faz parte do jogo a ser jogado no interior do campo e passa a estabelecer uma relação entre os indivíduos nele posicionados, existindo uma relação entre ela e a formação do *habitus* que os distingue entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem — ou do empregador e do empregado.

Para somar com a nossa discussão, trazemos o pensamento de Harvey (2016) para tratar alguns pontos, sendo o primeiro deles a relação da racionalidade neoliberal com a falsa ideia de liberdade, já que, na visão dele, “O trabalhador dispõe e vende essa mercadoria para o capitalista em um mercado de trabalho supostamente livre” (p. 67). O autor ainda corrobora quando afirma que o capital busca um trabalhador que se adeque às exigências do mercado, ou seja, “o capital se interessa cada vez mais por uma força de trabalho modestamente educada, que fosse letrada, flexível, disciplinada e suficientemente delicada para cumprir a variedade de tarefas exigidas e na era das máquinas” (HARVEY, 2016, p. 169).

Outro ponto está no tocante à competitividade intrínseca nas relações das sociedades neoliberais e às reformas sendo inseridas em um contexto

mais amplo que se adequam ao mercado mundial. De acordo com Harvey (2016), essa competição faz parte da vida em sociedade dos seres humanos, assim “[...] é dito com frequência que um objetivo central das políticas públicas é atingir uma posição competitiva no comércio internacional” (p.128).

O Estado e as organizações econômicas mundiais estão em comum acordo para ditarem as regras dos mercados financeiros e seu crescimento. Desse modo, a política não está isenta dessa influência, afinal ela é a consequência da ação do Estado e do seu projeto de sociedade.

É preciso questionar o papel do Estado quando age em função do benefício das empresas privadas, já que

Há muito tempo os poderes e as práticas do Estado são direcionados para satisfazer as demandas das empresas e dos portadores de títulos, muitas vezes à custa dos cidadãos. Isso implica um forte apoio estatal à criação de um clima empresarial favorável ao capital (HARVEY, 2016, p. 149).

Quando relacionamos com a educação, o que vemos é um movimento em que as políticas educacionais estão voltadas para a competição (no campo macro ou micro) e dão um retorno econômico ou um retorno simbólico para o estado, por exemplo, a perspectiva de ser líder do *ranking* da qualidade da educação.

Pautado no discurso de que os neoliberais defendem a crise da escola pública, o setor privado se insere nesse contexto para trazer a postura do mercado com a proposta “salvacionista” para o público, acrescentando o foco na produtividade. Trazer a lógica empresarial para a educação pública é levar para aquele espaço social mais um discurso e promover (ou não, dependendo da resistência) mudanças no *habitus* nos profissionais da educação.

Então a escola que era tratada como um espaço de formação, passa a ser um local de concorrência, tendo a avaliação como foco e seus resultados como balizadores das políticas educacionais atreladas à regulação e responsabilização.

Isso repercute e fortalece a lógica da concorrência, como mencionamos anteriormente, que é o que caracteriza bem essa ordem neoliberal. Sobre essa lógica produtivista adotada no campo da educação, Gentili (1999) faz uma analogia utilizando o termo “mcdonaldização da escola”, em que a produção

deve se dar de forma aligeirada e os profissionais da educação passam a ser vistos como prestadores de serviços, sem contar também que carecem de dinâmicas e flexibilidade, além da política de incentivos e destaques que está em função do mercado.

Quando a educação passa a adotar práticas gerenciais, promove a individualização, com foco nos objetivos e nas recompensas. É fato afirmar que a educação não está isenta nesse processo da formação do homem empresarial. Então, o lado empreendedor passa a fazer parte dos sistemas de educação, estimulado pelas organizações internacionais. O que podemos considerar sobre isso é a afirmação de Pierre Bourdieu de que os campos são relativamente autônomos e que, em se tratando do Estado, ele se faz presente em todos os campos. Nessa linha de pensamento, o modelo de Estado irá influenciar os demais campos.

Assim, se essa racionalidade ou ideologia neoliberal constitui (em Bourdieu) o metacampo do Estado, essa lógica se fará presente nos demais, fazendo jus à disputa para se conservar e reproduzir. Então, se o Estado adota uma prática neoliberal de governar e ele é um campo que está acima e influencia os outros campos, podemos afirmar que essa lógica é naturalizada e constitui o subcampo da avaliação educacional brasileira.

O que também podemos inferir sobre aqueles que estão posicionados no polo dominado do campo da avaliação educacional é que o seu discurso (enquanto prática social) é paulatinamente interiorizado por defender outros sentidos para a educação. A consequência disso repercute em atender aos anseios do mercado que defende (ou vende) um modelo que passa a ser produzido, consumido e distribuído como única via possível de se relacionar ou de formar os indivíduos.

Acredita-se que para a educação é preciso ser eficiente com poucos recursos, principalmente no setor público, e que isso só se torna possível com a intervenção da iniciativa privada. Uma das características dos defensores dessa mudança no ensino público pode ser percebida a partir das nomenclaturas que estão associadas ou que soam como “progresso”. Então, como aponta Laval (2019), é comum, nos textos e nos discursos, os termos “modernização”, “eficácia”, “novas tecnologias”, “avaliação”; podemos acrescentar o termo “nova gestão” e até “reformas”. Mas, se levamos em

consideração o sentido que tais palavras trazem, elas não estão atribuídas à formação humana, como bem pretende a educação, pelo contrário. Sua intenção se volta para as questões econômicas ou mercadológicas.

Afonso (2009a) aponta que autores utilizam de forma indiscriminada o termo “reforma” sem entender a polissemia do mesmo, ou seja, o termo carece de um consenso. O termo reforma indica mudanças e envolve o discurso de gestão para superar a crise, por isso o *slogan* de mudança no sentido de trazer o “novo”. Sobre isso, nas palavras de Laval (2019),

A ‘reforma’ não é apenas ‘moderna’: seu sentido primeiro, sua razão última é a concorrência mundial dos capitalismos. Sua manifestação é a predominância e o poder cada vez maior de especialistas, administradores e ‘calculistas’, que tendem a monopolizar a fala legítima sobre a educação (p. 194).

Acreditamos que essas noções a respeito do termo “reforma” estão relacionadas com a *accountability* educacional, já que pode ser utilizada como estratégia para a implementação de políticas. Dutercq (2016) já chama a atenção de que a *accountability* educacional tem ocupado um espaço na discussão no aspecto da “Nova Gestão Pública”, que envolve avaliação e resultados, estes sendo fundamentais e obrigatórios, visando garantir qualidade da educação. Nesse contexto, falar de avaliação é falar de “um processo de normatização que leva os indivíduos a adaptar-se aos novos critérios de desempenho e qualidade, a respeitar novos procedimentos que com frequência são tão formais quanto às regras burocráticas clássicas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 315).

Sobre isso, podemos associar a inculcação das regularidades no *habitus*, se configurando como estratégia para que o indivíduo seja compatível ao campo. Nesse ínterim, podemos ainda mencionar a *hexis* corporal, que, em outras palavras, seria a exteriorização do *habitus*. Desse modo, percebemos a normatização dos agentes em sua forma de se expressar, se vestir, falar o sotaque, dentre outros elementos.

Sobre a *hexis* corporal, Bourdieu e Saint-Martin (2020) irão nos dizer que:

é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais (p. 214).

O que sabemos é que tal modelo de reconhecimento e irreconhecimento também tem a ver com a conservação de uma sociedade mais desigual, pois nem todos estarão na mesma condição de participar das avaliações individuais, com a mesma opção de escolha. Essas diferenças distinguem uma classe da outra, um indivíduo do outro, as posições ocupadas no interior do campo que se dão de acordo com a detenção e a acumulação de capital. Se a sociedade é desigual, é porque o capital é distribuído de forma desigual, uns obtendo mais do que outros. Isso contribui para a conservação de determinada ordem social.

Essa perpetuação da ordem social vem se intensificando no campo da avaliação da educação a partir da adoção da lógica do mercado, em que os agentes sociais devem estar submetidos às práticas de *accountability*. Nessa relação, e por haver o entrelaçamento da objetividade com a subjetividade a partir da interiorização da exterioridade, vemos que isso incide de forma naturalizada nas ações dos profissionais da educação. Por isso, de acordo com Dardot e Laval (2016):

O que pressupõe que os sujeitos para 'ser responsáveis', disponham dos elementos desse cálculo, dos indicadores comparativos, da tradução contábil de suas ações, ou ainda, mais radicalmente, da monetarização de suas 'escolhas': deve-se 'responsabilizar' os docentes, os estudantes e suas famílias, os universitários, os que estão à procura de emprego, fazendo-os arcar com uma parte crescente do 'custo' que eles representam, exatamente do mesmo modo como se deve 'responsabilizar' os assalariados individualizando as recompensas e as punições ligadas a seus resultados (p. 228).

Essa discussão nos fez pensar em como a situação recai nos indivíduos. Nessa lógica, eles são responsabilizados pelo percurso a ser traçado pelos resultados obtidos, e os desempenhos estão, constantemente, sendo monitorados e avaliados. Nesse sistema, o indivíduo se torna responsável por cumprir os objetivos e alcançar os resultados. Assim, há uma tentativa de

manipulação para que os agentes busquem melhorar os resultados constantemente.

Pierre Bourdieu (1998) chama a atenção para o papel desempenhado pelos indivíduos encarregados de realizarem as "funções sociais" e atenderem à demanda do mercado, sem que sejam dadas condições para executarem o seu papel ou a sua missão. Isso faz com que tal pensador se questione se esses agentes não têm a impressão de que estão sendo iludidos.

Mas é preciso considerar que a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade farão com que os agentes ajam de formas distintas, podendo mudar suas trajetórias ou, de forma sutil, a estrutura objetivada. Isso pode ser atribuído à discussão dos campos quando afirma que eles não são estáticos e podem se modificar com o passar do tempo. Desse modo, percebe-se um movimento para a reprodução do campo e do *habitus*, mas, no jogo existente no interior do campo, os indivíduos (ocupando posições distintas) podem aceitar o que foi imposto, como também podem pertencer ao movimento que contrapõe ao determinado como dominante, com as regras do jogo, perpetuando essa relação de disputas no interior do campo.

Por isso defendemos que o campo da avaliação educacional seja um campo de disputas. Podemos perceber isso nos sistemas de avaliação quando os estados competem entre si a fim de estabelecer quem possui a melhor avaliação do país e, assim, dominar um *ranking* a partir de critérios não tão explícitos que uma minoria, aqueles que dominam, decide como sendo uma educação de qualidade. A lógica seguida é de um capital gerado a partir de uma avaliação com atos decisórios de um grupo hegemônico, o qual estipula resultados, padrões projetados e alcançados.

#### **4.1.1 Por que a Educação não pode ser tratada como um negócio? – Algumas percepções**

Embora se fale da morte do Estado nacional, é preciso considerar que eles são fundamentais diante dessa influência internacional, pois, como afirma Moraes (2003), eles se diferenciam entre si. É sabido que alguns são coniventes com as articulações e as estipulações de políticas internacionais.

"Nem todos são iguais, nem todos são igualmente significativos, nem todos sobreviverão. Alguns serão estados, outros apenas seguirão estando" (MORAES, 2003, p. 126).

A educação não ficou de fora e adotou perspectivas neoliberais e estratégias do gerencialismo. Os desdobramentos desse movimento estão sendo apresentados no decorrer desse estudo e são perpassados pelo discurso que alia os resultados da avaliação externa à qualidade da educação.

Por mais que esse pensamento se configure no campo como aspecto dominante, em "Contrafogos", Bourdieu (1998) nos dá pistas de estratégias para nos colocarmos na posição de embate ao movimento, que podemos chamar de arbitrário cultural, e chama à atenção para a resistência através do papel dos movimentos sociais e dos sindicatos, tendo em vista "combater" o movimento hegemônico ou dominante. No entanto, o que estamos vivenciando é uma exacerbação da importância do modelo de avaliação voltado para metas e do discurso da qualidade da educação ancorado nos preceitos das políticas internacionais e em elementos que se pautam na eficiência, eficácia e produtividade.

Concordamos com Nardi (2014) quando afirma que a questão não é ser contra a responsabilização, mas sim questionar a sua repercussão no trabalho dos profissionais da educação como os salvadores e os únicos que irão garantir a qualidade da educação, desresponsabilizando o Estado de suas ações.

Casassus (2009) aponta que uma das grandes frustrações quando se fala em qualidade é não deixar explícito o que pretendia com ela nem se chegar a um consenso. Se tomarmos a Constituição Federal de 1988 como referência e nos atermos à seção dedicada à Educação, veremos que, no artigo 206, inciso VII, constata-se que um dos princípios do ensino é a "garantia de padrão de qualidade". No artigo 211, parágrafo 1º, sobre o regime de colaboração, a União, estados, municípios e o Distrito Federal devem, também, garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino (BRASIL, 1988).

Com a Emenda Constitucional 59/2009, foram acrescentados outros artigos para a educação à Constituição de 1988, que também tinha a qualidade como mote, visto o exemplo do parágrafo 3º do artigo 212, que trata da contribuição

da União, estados, municípios e ao Distrito Federal para a garantia do ensino obrigatório e da qualidade da educação.

Estamos percebendo que esse discurso de qualidade nos conduz também para relacionar a resultados quantitativos obtidos a partir de testes padronizados de larga escala. Casassus (2009) faz a crítica de que a qualidade da educação não está no centro da discussão, mas o que de fato importa é a "gestão do sistema". Em sua análise, se percebe que o fundamento dessas prioridades está na economia e alerta que essas políticas que tentam mensurar a qualidade da educação estão fracassadas.

No entanto, notamos que essas práticas são inculcadas no dia a dia não só do profissional da educação, mas dos responsáveis e dos estudantes, fazendo com que esse processo seja naturalizado.

Como afirma Freitas (2018), "Essa concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da 'liberdade' social e pessoal, por outro" (p.19). Por isso, a defesa do mercado, ou "quase-mercado", fortalece o discurso do mérito e meritocracia.

Embora a utilização do termo "quase-mercado" esteja relacionado a um ambiente competitivo, ele se diferencia pela palavra "quase", porque não trabalham visando à "maximização dos seus lucros". Nessa linha de pensamento, além de ressignificar, como estamos defendendo, Hypolito (2010) chama a atenção do deslocamento da esfera política para o âmbito econômico da educação, transferindo a importância para uma gestão e qualidade dos resultados.

Colaborando com esse pensamento, podemos citar a obra "Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal", em que Bourdieu (1998) nos diz que o setor público incorporou o discurso da empresa privada e atua estimulando para que os seus interesses sejam atendidos. Nessa lógica, a ideia propagada é de que não há outro "espírito" ou outra via que não seja a que visa à expansão e à consolidação do interesse privado. Além disso, ainda chama a atenção para a questão do convencimento como sendo a única saída, a única solução, estreitando outras formas de se pensar ou fazer educação.

Freitas (2018) corrobora com o pensamento de que o mercado vem trazendo para si a educação e transformando os direitos em serviços, as escolas em empresas, sendo padronizadas e submetidas ao controle.

O que se percebe nesse processo é a tentativa de homogeneização para perpassar o discurso de igualdade da educação. Se essa nova ordem está pautada na concorrência, então há de se considerar as disputas por espaços e pelo acúmulo de capital ou capitais. De acordo com Laval (2019),

Falar de uma nova ordem educacional mundial não quer dizer que estamos lidando com um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que as transformações dos sistemas nacionais seguem na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas (p.12).

Partindo da inserção da lógica do mercado no setor público, os responsáveis e os estudantes deixam de ser vistos como detentores de um direito público para serem tratados como clientes. Sobre essa questão, a educação e sua qualidade passam a servir a lógica do mercado.

Refém do mercado, a educação é ressignificada, passando a fazer sentido aos interesses do lucro, da privatização e da concorrência. Por isso, Freitas (2018) afirma que “o mercado, através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta” (p. 33). Diante dessa lógica, as escolas, mesmo sendo públicas, são classificadas como as “melhores ou piores”, e os responsáveis dos estudantes ficam mais criteriosos ao escolher as escolas para matrícula.

Há de se considerar as propagandas e os resultados das avaliações como estratégias para a escolha da realização de matrículas ou permanência em escolas que obtiveram desempenhos satisfatórios, levando em consideração as avaliações externas ou os indicadores educacionais. Nessa linha de pensamento, podemos afirmar a seletividade e a exclusão inerente ao sistema da lógica empresarial presente no setor público. Freitas (2018) traz considerações relevantes sobre isso quando afirma que

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros educacionais de funcionamento de uma

empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (extremamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas (p. 33-34).

Inserem-se nas escolas a prática de atingir metas relacionadas à qualidade e recompensas, geralmente financeiras, utilizadas como reconhecimento do mérito. Nesse contexto, é preciso mencionar, também, os pacotes educacionais vendidos pela iniciativa privada ao setor público com o discurso “salvacionista” de alcançar bons resultados nos indicadores educacionais, o que conseqüentemente irá refletir na qualidade da educação. O principal foco dessas empresas é buscar parcerias com o setor público.

Tal ideia parte também da argumentação de que se faz necessária a contratação de serviços com pessoas “especializadas” (administradores e economistas) a fim de trazer bons resultados, já que o servidor público não possui formação para administrar o município ou o estado.

Esse discurso parte da premissa de que as ações do serviço público são insuficientes e defende que as pessoas que trabalham nesse local não possuem visão de gestão, necessitando da intervenção dessas empresas para servirem consultorias. Assim, a educação é tratada a partir do viés mercadológico, oferecendo produtos que circundam na área de “insumos curriculares, processos de gestão e avaliação educacional, produtos padronizados [...]” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 3).

O que vemos é a privatização da escola pública, não mais velada, mas escancarada. E cabe a esta, como fora mencionado, adaptar-se.

Esse modelo pode repercutir de várias formas, mas podemos mencionar duas delas. A primeira consiste em realizar a prestação de contas apontando para aquelas instituições ou indivíduos que fracassaram diante dos resultados esperados nas avaliações externas, podendo haver penalidades, desconsiderando o contexto social daqueles que estão presentes e fazem a escola. O segundo aspecto é a relação e a associação entre o mercado e a escola, na qual se estimula as parcerias público-privada, prezando a produtividade e a flexibilização.

Diante disso, Hypolito (2010) bem diz que há influências dessa lógica nos

[..] aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror) (p. 1341).

Como descrevemos, dá a entender que o Estado está ausente, mas na verdade não está. O que houve foi uma mudança no seu papel. Nesse contexto, o Estado tem atuado menos como agente interventor e mais como regulador dessas políticas.

Podemos associar essa intervenção e regulação que, em nosso entendimento, também se trata de uma violência simbólica ao pensamento de Hypolito (2010), quando afirma que:

A tendência é de que ocorra uma competição desenfreada pelo bom desempenho, como se fora uma competição para quem ganha mais no mercado. A possibilidade de um trabalho coletivo, que tenha como critério o entorno escolar e os profissionais envolvidos, fica comprometida pelo imperioso alcance de metas (p. 1348).

Essa “competição desenfreada”, o estabelecimento de metas e a busca constante por resultados passam a fazer parte das regularidades do campo da avaliação educacional. Tais aspectos nos direcionam a refletir sobre o currículo (já que são elementos indissociáveis), pois, de acordo com Bourdieu e Passeron (2019), o sistema de exame também regula esse aspecto, inclusive ele é abordado no sentido de que o que está sendo contemplado no currículo é, geralmente, o que vai ser cobrado nas avaliações externas. Então, é caro esse debate e precisamos mencionar que os exames não estão isolados, mas relacionados à política que visa regular a organização escolar, assim como o currículo.

Há uma força e um poder, pertencente ao polo dominante, que foi legitimado em decidir os componentes curriculares a serem contemplados no dia a dia da rotina escolar, com a definição dos conteúdos/componentes curriculares “essenciais” para a formação dos discentes e que serão tomados como prioridade para o sistema de ensino. Há uma clara disposição para o foco no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, que são o alvo dos testes estandardizados, todo o resto ficando de fora.

Sobre isso, cabe mencionar o pensamento de Hypolito (2010), que leva em consideração as políticas curriculares no contexto da globalização e do neoliberalismo e, conseqüentemente, o debate da regulação, bem com a inserção das avaliações, partindo da perspectiva gerencialista. Nesse contexto, é comum estar presente a padronização ou a unificação do currículo.

Com essa padronização, acaba ocorrendo uma educação a partir de um processo de alinhamento. Como bem nos explica Freitas (2018),

a lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de alinhamento (p. 78).

Isso gera um ciclo no qual tudo gira em função dos resultados da avaliação, inclusive os recursos destinados tanto aos municípios quanto nas escolas, e a responsabilidade cai sobre os profissionais de educação das instituições. A saída para isso, como bem critica Freitas (2018), é que acabam recorrendo para a iniciativa privada a fim de encontrar ou ter uma solução

A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com o apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes (p. 79).

Sabe-se, inclusive pela pesquisa realizada no mestrado (MELO, 2015), que as escolas trabalham em função da avaliação — ou seja, elas estão mais preocupadas com o produto do que com o processo — e da recompensa que

receberão se atenderem às metas estabelecidas, como é o caso do sistema de ensino estadual de Pernambuco. Assim,

Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo status quo (FREITAS, 2018, p. 82).

O “culto à avaliação” ganha destaque, e boa parte das ações giram em torno dela e para ela. A ideia da privatização da escola pública pode interferir, direta ou indiretamente, nos princípios de gestão democrática na escola e na autonomia da instituição, já que discussões relevantes para o profissional da educação ou para a aprendizagem do estudante são colocadas em segundo plano e dão vazão às “prioridades” estabelecidas por um órgão ou uma instituição que pouco sabe da realidade da escola.

O que percebemos é o fortalecimento da avaliação voltada para a produtividade atrelado à qualidade da educação. No entanto, quando trazemos para a realidade da educação pública, só vem a fortalecer e perpetuar um modelo excludente, competitivo, segregado da educação, que beneficia apenas aqueles que fazem parte do polo dominante.

Devemos estar cientes de que esse pensamento e prática são frutos do modelo de Estado, o qual estamos tratando como regulador e, conseqüentemente, de avaliador, pois a avaliação atua como uma forma de regulação. Nesse modelo o “Estado-Avaliador” se refere ao caráter competitivo, à lógica de mercado, à inserção do modelo privado ao sistema público, ao interesse nos resultados e nos produtos da educação. Com isso, houve a demanda de um modelo gerencial no setor público e com formas de controle e responsabilização, dando à avaliação um papel fundamental na gestão no modelo neoliberal.

#### 4.2 SOBRE O ESTADO REGULADOR/AVALIADOR

O debate tratado até o momento nos ambientou no que tange à racionalidade neoliberal e em como ela está incidindo na educação,

principalmente em relação à sua repercussão no ensino público e como isso pode modificar as finalidades da educação, visando aos números e índices, voltada para a performance, produtividade, concorrência e competitividade.

Agora, para finalizar a nossa contextualização, abordaremos a concepção de Estado adotada nessa pesquisa que acreditamos estar em consonância com o campo da avaliação educacional. Aqui iremos tratar do Estado Regulador ou Avaliador, pois a avaliação seria uma forma de regulação. Tal conhecimento tem espaço de debate na educação, e isso pode ser percebido a partir:

da descentralização; da autonomia das escolas; da livre escolha da escola pelos pais; do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; da diversificação da oferta escolar (cada "público" sua escola); da contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços; etc. (BARROSO, 2005, p. 726).

Antes de tratarmos do Estado-Avaliador de fato, cabe mencionarmos no que consiste a regulação. A regulação estaria voltada, conceitualmente, para a ideia de controle, de manter a ordem, sendo utilizada como formas de impor ou delimitar determinadas ações. Nessa linha de pensamento, se pretende, através da regulação, solucionar as crises, manter o equilíbrio ou a ordem. Complementar a isso, a regulação é tomada como regras ou leis. Ela está também presente no "*habitus*", por isso está "em campos específicos do espaço social, tais como os campos da educação, saúde, economia, política, dentre outros, assim como por meio das práticas e características de certas profissões" (AZEVEDO; GOMES, 2009, p. 96).

Oliveira (2005) afirma que o uso do termo passou a se popularizar a partir da reforma do Estado e da privatização dos serviços e das instituições públicas. Concomitante a isso, houve a criação de "agências de regulação" (companhia de energia, telefonia, dentre outros), no intuito de fazer com que a oferta e o acesso a determinados serviços destinados à população fossem controlados.

Tais reformas tinham como mote a melhoria do oferecimento do serviço público a partir do modelo da iniciativa privada, daí o uso de processos de avaliação e monitoramento como instrumento de regulação do oferecimento

dos serviços. Na educação, podemos perceber, inicialmente na década de 1990 e se fortalecendo nas seguintes, a inserção da avaliação no campo educacional, para avaliar os estudantes a partir da adoção de políticas regulatórias e de responsabilização voltadas para os profissionais da educação.

Nesse movimento, o Estado passou a agregar essa mais nova nomenclatura "avaliador" (que está relacionada à regulação, já que avaliação também pode ser associada a uma forma de regular), pois esse passou a adotar a lógica do mercado, como condutas privatistas com foco nos resultados e nos produtos da educação (AFONSO, 2009a).

É preciso mencionar que o Estado não pode ser tratado como sinônimo de governo. Sobre essa diferenciação, Höfling (2001) afirma que o conjunto de instituições que se mantém permanentes é o que constitui o Estado, sendo eles "[...] órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente [...]" (p. 31), e essas instituições estão relacionadas às ações do governo. Ao governo pressupõe as ações do Estado por um período; ele funciona de forma que uma parcela da sociedade pensa em projetos, programas e políticas para a outra parte da sociedade (HÖFLING, 2001).

Para entendermos o papel do Estado, podemos utilizar da analogia de que o Estado atuaria como uma balança, sendo que de um lado ele teria que dar conta da demanda social, fazer articulações e se submeter, por vezes, às exigências do mercado. O Estado não é uma força oposta ao mercado, pelo contrário. Pelo que podemos perceber, há uma relação de dependência e manutenção de ambos.

Cabe ainda dizer que "Estado-Avaliador" está relacionado com o movimento neoliberal. Assim,

Tem a ver, portanto, com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão a medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 63-64).

O Estado-Avaliador vê no desempenho, a partir das avaliações externas, formas de guiar as políticas públicas. A avaliação passa a ser um instrumento de gestão do Estado, por isso ele

passa a assumir novas funções, associadas especialmente a mecanismos e estratégias de avaliação dos serviços públicos. Por esse motivo, passa a caracterizar-se como um Estado-avaliador por adotar formas diversas de avaliação como estratégia para legitimar mudanças no setor educacional" (SCHNEIDER; NADIR, 2015, p. 63).

As adoções das práticas de *accountability* educacional contribuíram para essa mudança, pois elas foram se expandindo para além dos limites territoriais, tendo como características os resultados escolares a partir dos testes. Afonso (2013) atenta que, mesmo que haja esses empréstimos das políticas advindas da globalização e dos acordos internacionais, ela não ocorre de maneira uniforme. Isso se justifica

pelo fato de os diferentes países estarem em diferentes lugares no sistema mundial, e terem especificidades sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas e educacionais que implicam, na maioria das vezes, processos de recontextualização ou mesmo de resistência por parte dos Estados nacionais (AFONSO, 2013, p. 273).

Tais políticas podem ser reformuladas, visando atender às necessidades da localidade. Por isso, mesmo compartilhando de um mesmo significado, os seus sentidos podem ser diversos.

Para a discussão do Estado-Avaliador, Afonso (2013) divide em três marcos históricos, sendo o último ainda uma hipótese. A primeira fase do Estado-Avaliador tem marco temporal nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada pelos Estados Unidos e Inglaterra e ampliada para outros países na mesma época em que avaliação era o ponto estrutural para as reformas da administração. Esse autor caracteriza a época como a fase em que houve a adoção de políticas de avaliação, sendo a avaliação em larga escala adotada no interior dos países, o que requer maior autonomia dos Estados nacionais. Ele cita o Brasil com relação à autonomia relativa dos estados brasileiros e à criação dos seus sistemas.

Nessa primeira fase, também houve adoção de políticas de *accountability* a partir de controle da educação, valorização das disciplinas básicas do currículo, adoção da lógica da competição, *ranking* das escolas, testes padronizados, prestação de contas e responsabilização, seletividade e meritocracia. Foi característica dessa fase uma agenda da supremacia de alguns países sobre os outros, visando às “vantagens competitivas”. Também houve uma expansão dessas políticas devido à globalização, mas de maneira particular em cada localidade e com baixa influência das organizações internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Banco Mundial) em países que elas chamam de países do Sul, de forma a legitimar as políticas e os assessorar, o que ocorreu de forma mais intensa na segunda fase do Estado-avaliador.

Para falar da segunda fase, Afonso (2013) traz o início dos anos de 1990 e adentra os anos 2000 com a intensificação da influência das organizações internacionais, citando a OCDE, que influencia na construção de indicadores educacionais e de avaliações que vão permitir uma comparação internacional entre países. Um exemplo disso é a realização do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela OCDE.

Afonso (2013) ainda traz a hipótese de uma terceira fase que ele denomina de “Pós-Estado-Avaliador”. Para tal autor, essa fase teria como característica a “exarcebação das políticas neoliberais”, priorizando a privatização e a mercadorização, privatização dos sistemas de avaliação e adoção de um currículo padrão. No entanto, não é possível aprofundar, já que o autor reconhece que ainda estava introduzindo essa fase.

No Brasil, Schneider e Rostirola (2015) acreditam que a primeira fase do Estado-Avaliador tenha ocorrido a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tinha como mote evidenciar um panorama a respeito da Educação Básica do país. Para elas,

o Saeb abriu espaço para a realização de avaliações censitárias com dados sobre a situação educacional das escolas e redes de ensino, constituindo-se em importante instrumento para o aprimoramento das políticas educacionais aos moldes praticados pelos países mais avançados (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 500).

O Sistema também impulsionou estados e municípios a criarem seus próprios sistemas de avaliação. De acordo com as autoras, o processo da primeira fase iniciou-se na década de 1990 e se consolidou em 2007, com a implementação das políticas com finalidades de *accountability* através do ENEM, que passou a ser um exame que possibilitou o ingresso no Ensino Superior, bem como com a criação do IDEB e a atribuição de metas.

Para as autoras, não há no Brasil um período determinado para o início da segunda fase do Estado-Avaliador. Elas compararam o movimento que caracterizou essa fase nos demais países e relatam que primeiramente houve a criação dos seus sistemas de avaliação para depois partir para o cenário internacional. No entanto, no Brasil se deu de forma inversa, ou seja, primeiro houve a influência das avaliações internacionais para depois criarem os seus sistemas próprios de avaliação. Diante disso, as autoras acreditam que a segunda-fase do Estado-Avaliador no Brasil ocorreu na mesma época que a primeira fase.

As autoras ainda preveem uma terceira fase do Estado-Avaliador, ou pós-avaliador, embora ainda de forma confusa, mas que há de se definir com o tempo. Inicialmente, já apresentam características como a padronização e a restrição do currículo para servirem de forma comparativa nas avaliações externas.

O que percebemos é que tanto o SAEB quanto o IDEB são referências nacionais quando se trata de políticas de avaliação educacional (também como marco histórico).

Nesse contexto, o que percebemos é que as avaliações estão ocorrendo cada vez mais cedo, e os estudantes são submetidos à avaliação a partir dos Anos Iniciais dos Ensino Fundamental. Essa expansão da atuação do sistema de avaliação também pode ser constatada a partir da publicação da portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, que implementa, anualmente, a realização do SAEB abrangendo todos os anos e séries das etapas de ensino (BRASIL, 2020).

Diante da perspectiva do Estado-Avaliador e da criação de políticas de avaliação educacional, tal medida se descentralizou, e outros estados também passaram a criar e desenvolver instrumentos no intuito de verificar o

desempenho dos estudantes. Direta ou indiretamente, isso estimula a concorrência entre os entes federados com relação aos sistemas educacionais. Para Nogueira (2015):

há competências comuns na oferta do serviço público educacional e isto implica pelo menos duas questões: certa 'concorrência' entre os entes federados que compartilham responsabilidades, além da coexistência de políticas educacionais centralizadas e descentralizadas (p. 80).

Embora haja esse compartilhamento, é preciso considerar que os sistemas de avaliação, mesmo descentralizados, possuem suas formas de avaliar tanto os estudantes quanto os professores. Mesmo havendo um modelo a ser seguido, cada um obtém a sua peculiaridade, a sua individualidade.

É possível perceber a consolidação desse modelo de Estado a partir da inserção da avaliação e do uso dela como forma de cobrança e controle a partir da exigência da produtividade dos profissionais da educação, do foco nos resultados, do estabelecimento de metas e do cumprimento delas, da premiação e dos incentivos.

Há um discurso de que esse sistema avaliativo contempla todos os níveis de educação, e todos os indivíduos serão submetidos à sua realização. É como se todos estivessem no mesmo nível de aprendizagem, ou que os conhecimentos fossem acessíveis da mesma forma para todos. Partindo dessa premissa,

estes discursos sugerem que os mesmos níveis de educação e conhecimento estão, ou são, acessíveis a todos os países, sendo para isso necessário (entre outras estratégias políticas e educacionais) que as avaliações nacionais e internacionais comparadas indiquem (objetivamente) quais os défices a superar e os caminhos a seguir, e, deste modo, se formulem políticas educativas reorientadas (e reorientáveis) em função desse objetivo – que seria, afinal, a suposta concretização do acesso plural e democratizador às benesses da dita (e bendita) sociedade da informação e do conhecimento, com o conseqüente aumento da competitividade econômica e a elevação dos padrões de vida daí decorrentes (AFONSO, 2013, p. 277).

No entanto, devemos estar atentos ao pensamento de Schneider e Rostirola (2015), pois nos faz pensar a partir de outro olhar, já que para elas esse modelo de Estado intensifica as desigualdades sociais e educacionais, além de buscar homogeneizar o currículo e a organização escolar e estimular a competição e a seletividade entre os alunos e professores, ou seja, a escola como um todo.

Na perspectiva do Estado-Avaliador há uma valorização dos indicadores e dos resultados nas avaliações externas para servirem como balizadores das políticas. Incluem-se, também, o fortalecimento das comparações e o ranqueamento a partir das avaliações externas assessoradas pelas organizações internacionais.

Nas palavras de Nogueira (2015), o Estado atua “como um importante instrumento de regulação da educação, ao coletar dados e informações sobre o desempenho escolar e estabelecer indicadores da qualidade do ensino, a avaliação em larga escala assume um caráter sistemático e sistêmico” (p. 30). Na educação, essa regulação não se dá de forma isolada, pois ela está presente na gestão, na formação e na valorização dos profissionais, no currículo, no material didático, sobretudo na avaliação, que não se restringe à aprendizagem, a qual pode ser questionada se está sendo de fato priorizada.

## 5. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E *ACCOUNTABILITY*: “CAMINHANDO” PELO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Partindo do que foi apresentado até aqui, abordaremos nesse capítulo o contexto brasileiro, sobretudo no que tange ao sistema de avaliação, das disputas presentes na concepção de *accountability*, inclusive destacando as influências internacionais.

O que se percebe é que, no campo da avaliação educacional, há disputas no que se entende por *accountability* educacional, ou seja, discursos presentes no interior do campo, que não estão isolados, mas que tratam de concepções de mundo social que são legítimos e contribuem para entender as relações no interior do campo, materializando-se em uma prática social percebida nos sentidos e significados expressos no cotidiano das escolas que envolvem profissionais da educação, gestão escolar, currículo, formação docente, dentre outros aspectos, como também na concepção de qualidade da educação.

### 5.1. DE QUE AVALIAÇÃO ESTAMOS FALANDO? BREVES CONSIDERAÇÕES

Como mencionamos, há um movimento global em que elementos em comum passaram a fazer parte de uma agenda global quando se referem à educação, especificamente à avaliação educacional. É preciso levar em consideração que, quando estamos falando de avaliação, relacionamos a outros aspectos que fazem parte da educação, como é o caso do currículo, da prática pedagógica, do processo de ensino e aprendizagem e até de valorização do profissional da educação. Por isso, quando tratamos da avaliação, estamos pensando também em como isso pode refletir nessas questões.

A avaliação é um ponto fundamental quando se trata de política educacional. Isso é perceptível tanto no campo científico, quando ela é objeto de pesquisa, quanto na formulação e implementação de projetos, políticas e programas. Afonso (2009a) até sugere uma sociologia da avaliação, pois as práticas de avaliação dizem muito sobre a sociedade, por isso afirma que

avaliar é um ato complexo que requer julgamento e envolvimento de diversas esferas que compõem a educação.

Sobre isso, podemos dizer que, se o campo é um espaço de disputas (BOURDIEU, 2008; LAHIRE, 2017), no campo da avaliação educacional não seria diferente, já que haverá finalidade e funções que se diferem dependendo do discurso que embasa a perspectiva de avaliação. Assim, qual seria o propósito da avaliação? Ela busca regular, formar, certificar ou, nos moldes atuais, utilizar instrumentos que gerem dados para fortalecer a racionalidade neoliberal e ser introduzida aos poucos, naturalizada nos cotidianos das escolas? Essa discussão está relacionada com a política, pois há uma demarcação no que diz respeito à escolha, aos juízos e julgamentos pelo tipo de avaliação.

Por outro lado, é possível dizer que a avaliação, enquanto elemento do sistema educacional, pauta e, de certo modo, define o *habitus* professoral, já que a partir dela é possível perceber as escolhas pedagógicas, por exemplo. Há uma disputa, no interior do campo, sobre as questões metodológicas da avaliação e seu posicionamento político, já que definem a sua finalidade, o seu papel no interior dos sistemas educacionais.

Por isso, ao estudar a avaliação educacional e suas políticas, há a necessidade em relacionar com os modelos de Estado e as peculiaridades em cada Nação, assim como com a relação com o mercado, principalmente quando se trata de Estados na conjuntura neoliberal e a interação entre eles. Se para Bourdieu (2014) o Estado é um metacampo que constitui e está presente nos demais campos, significa dizer que o poder e a ideologia presente nele buscam permanentemente serem legitimados, inculcados nos agentes sociais, para que haja um senso comum. A política pública, numa perspectiva da materialização do Estado, contribui para a ordem social e a universalização de regras para se alcançar um modelo de sociedade. Logo, de acordo com Lenoir (2017):

o Estado modela as estruturas mentais através do conjunto das instituições de construção da realidade social como são, nomeadamente, os sistemas escolares, judiciais e sociais ao inculcar sistemas de classificação, princípios de visão e divisão comuns e, por conseguinte, o que é constituído como a “identidade nacional” (p. 185).

De acordo com a citação acima, se o Estado molda as estruturas mentais, inclusive por via do sistema escolar, a avaliação educacional ocupa um espaço fundamental por contribuir como balizadora das políticas públicas educacionais, ou seja, ela atua como um instrumento de gestão e dominação, buscando uma homogeneização do sistema de ensino e do currículo.

A Avaliação Educacional, da forma como vem sendo instituída atualmente, é carregada pelo discurso que associa a avaliação à qualidade da educação, especificamente quando a avaliação é externa.

Para entender as funções e os modelos que os sistemas e as políticas de avaliação têm adotado, se faz necessário realizar a leitura e a interpretação do contexto político-econômico. Um exemplo disso é a adoção de indicadores educacionais vinculados essencialmente a resultados de testes standardizados. A avaliação e os indicadores sintéticos (como o IDEB, por exemplo) funcionam como elementos reguladores do sistema educacional e, na literatura atual, vêm sendo vinculados aos processos mercadológicos e gerencialistas que perpassam a gestão da educação na atualidade (LAVAL, 2020), dando outros sentidos à avaliação que estarão relacionados com diversos elementos, como podemos perceber a seguir:

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controlo dos resultados (sobretudo académicos) – e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas (AFONSO, 2009a, p. 119).

Percebemos que não é uma ação isolada, mas que o Estado está envolvido e direciona as ações que estão alinhadas à lógica do mercado. Nesse sentido, a avaliação passa a atuar como instrumento de gestão, não à toa que atualmente programas e projetos educacionais utilizam da “gestão por resultados” como modo de operar, o que inclui estratégias de monitoramento pautadas em propostas gerenciais como do campo econômico. Desse modo, a

avaliação passou a ser associada à responsabilização e a prestação de conta, fortalecendo o controle e a regulação do Estado.

Ainda cabe mencionar que é característica da avaliação externa “a definição de uma matriz de avaliação — na qual são especificados os objetos de avaliação — e o emprego de provas padronizadas — condição para que se sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas [...]” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17). Sobre essa padronização, podemos perceber a ação do Estado que, na visão de Bourdieu (2014), tem o papel de homogeneizar e universalizar visando o senso comum e a ordem social, na tentativa de inculcar o pensamento dominante nos agentes que estão posicionados em partes distintas do campo. É preciso acrescentar que as avaliações externas colaboram com esse processo quando são aplicadas aos moldes do discurso gerencialista, em que os profissionais da educação são regulados no sentido de se manterem produtivos e responsabilizados pelos resultados. Vale salientar que nesse processo há uma inculcação do pensamento dominante no *habitus* dos agentes que acabam modificando e se adaptando ao campo. Há também uma transferência de responsabilidade do Estado para os indivíduos para que eles se sintam responsáveis e culpabilizados pelas suas ações no campo.

Sabe-se que o campo da avaliação educacional é vasto, sendo subdividido em diversas categorias, podendo atribuir a ela diferentes objetivos e funções. Nas palavras de Dias Sobrinho (2003), a avaliação:

é uma palavra que faz parte do nosso dia-a-dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal. Com grande intensidade e com significados particulares, está incorporada ao cotidiano dos professores, estudantes e escolas, de tal forma que é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas (p. 13).

A concepção de avaliação está associada à visão de mundo social ou um projeto de sociedade. Podemos associar o tipo de avaliação à escolha, aos gostos dos indivíduos e a compatibilização do seu *habitus* ao campo. A prática avaliativa promove uma relação entre a objetividade e a subjetividade que influencia no projeto educacional, social hegemônico e ideológico; é se posicionar politicamente e externalizar as estruturas mentais que foram sendo

construídas historicamente. A complexidade e multiplicidade da avaliação podem ser percebidas, também, através de suas funções e subfunções. Varjal (2018) apresenta essas funções, sendo algumas delas a formativa e somativa, apresentando como subfunções a comunicativa, negociadora, reguladora, certificativa, seletiva e classificatória, dentre outras. Ou seja, ao avaliar é preciso se questionar: O que avaliar? Por que avaliar? Como avaliar? Quem avaliar?

Sendo assim, dentre vários tipos de avaliação, há aquela que trará consigo o discurso imposto como fundamental para o processo formativo dos estudantes e como determinante, pelo poder do Estado, em legitimar e oficializar sua metodologia e seus resultados como únicos e reais, excluindo as demais formas avaliativas, passando a limitar e caracterizar o sistema educativo a partir de instrumentos de avaliação de caráter quantitativo.

Há aqui um dos ocultamentos da avaliação. Bourdieu e Passeron (2019) atentam que os exames não se tratavam de instrumentos neutros. Há por trás deles a sua real finalidade ou o que está oculto. Nesse sentido, o modelo avaliativo, imposto oficialmente através de testes estandardizados, na verdade vem atender as demandas do mercado e aos interesses das iniciativas privadas, mas que acaba iludindo os agentes do campo com o discurso de que tais instrumentos irão contribuir para a qualidade da educação. Dessa forma, a escolha da avaliação também é um processo de exclusão e segregação dos demais tipos de avaliação.

Mas isso não se trata de um movimento que se dá em um local específico, pelo contrário. Como o neoliberalismo é um movimento global, fazendo um apanhado contextual, antes de adentrarmos no cenário brasileiro, cabe mencionar brevemente outros países que, de certa forma, influenciaram a implementação de políticas de avaliação no Brasil. A década de 1990 foi importante para a adoção de políticas que envolviam avaliação em larga escala — consequentemente ranqueamento, programas de responsabilização, mensuração do desempenho dos estudantes, dentre outros — e de gestão educacional na América Latina (LIMA, 2014). Podemos perceber um modelo hegemônico do campo econômico sendo colocado em prática no campo educacional.

De acordo com a mesma autora, a reforma do Estado também influenciou no desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação na América Latina (embora houvesse descontinuidades). No período citado, tinha como foco utilizar os dados como fonte de informações para a formulação de políticas públicas, sem tocar em questões de premiações ou punições, enquanto outros países adotaram tais medidas ou a adoção de *vouchers*, incentivando a competição entre as escolas.

Ainda relacionando outros dados da América Latina, levantados por Bauer (2010), constatou-se que, até a década de 1980, apenas 5 países localizados nas Américas (Panamá, Chile, Costa Rica, Colômbia e Estados Unidos) realizavam as avaliações dos seus sistemas de ensino; durante a década de 1990 esses números se expandiram para 16 países, sendo o Brasil um deles. De acordo com a autora, o aumento expressivo de avaliação de sistemas educacionais foi motivado devido à reunião da V Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo que ocorreu na Argentina, em 1995, na qual foi aprovado o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade da Educação. Destacam-se também as modificações dos sistemas de avaliação nos países das Américas, bem como a participação do Banco Mundial para a execução desses sistemas (BAUER, 2010).

A partir da análise da autora, pudemos identificar alguns agentes presentes no campo da avaliação educacional; além dos Estados-nação, há a presença do Banco Mundial. Também podemos perceber o consenso entre os agentes pertencentes ao polo dominante pela decisão da expansão dos sistemas de avaliação.

Continuando a discussão sobre se manter incluído no campo, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), um momento histórico para a avaliação na Educação Básica no Brasil se deu a partir da iniciativa de criação do sistema de avaliação nacional, na década de 1990, chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A criação do SAEB é um marco para a história da avaliação educacional no Brasil, ainda servindo como referência para a criação das políticas educacionais e para a formulação de sistemas de avaliação subnacionais, como são os casos dos estados e alguns municípios no país. Vemos aqui a ação do Estado e o desenvolvimento das políticas a fim

de atender um movimento global e estar participando do jogo e das disputas no interior do campo da avaliação da educação.

Bonamino e Sousa (2012) reconhecem que o Brasil passou por três fases no que se refere à avaliação. A primeira estava voltada para um caráter mais diagnóstico, sem repercussão nas escolas, e acompanhou o que elas chamam de "evolução da qualidade da educação" (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3). Os dados eram divulgados e não devolvidos para as escolas, ou seja, elas não ficavam cientes, já que a divulgação servia mais como um panorama.

Na segunda fase, além de contemplar o que aconteceu na primeira fase, a mudança esteve na ampliação da divulgação dos dados: a escola, os responsáveis e a comunidade passaram a ter acesso aos resultados. Acreditavam que dessa forma os membros da escola iriam buscar soluções para sua melhoria. Esse mecanismo era utilizado tanto para a sociedade quanto para que os responsáveis dos estudantes cobrassem melhores resultados da escola.

Já a terceira geração responsabiliza os gestores e professores pelos resultados obtidos nas avaliações. Também está associada à qualidade e serve como balizadora das políticas públicas. É característica dessa terceira fase as bonificações, os incentivos ao "mérito" por ter alcançado o objetivo estabelecido, inserindo, assim, a lógica da recompensa a partir do cumprimento das metas.

Freitas (2018) e Augusto (2013) atentam para a questão do neotecnicismo presentes nesse movimento, ou seja, o foco está na produção e na racionalidade técnica ancoradas na lógica neoliberal, a fim de atender aos interesses do mercado.

O que podemos perceber, a partir das pesquisas dos autores citados acima, é a constatação de que o campo não é estático, ele vai modificando lentamente ao longo do tempo e essa mudança se dá a partir das disputas entre os indivíduos que estão distintamente posicionados em seu interior. Logo, o polo que detém o poder e o maior acúmulo de capital específico do campo — e, nesse caso, o polo que é a favor da racionalidade neoliberal — foi conquistando espaços e poder no interior do campo.

Com essa lógica neoliberal, passou a fazer parte da discussão no campo da avaliação educacional a responsabilização e a cobrança sobre os

profissionais da educação a respeito dos resultados divulgados a partir das avaliações. Esse modelo não surge no vazio, mas advém de um contexto internacional, que vai compatibilizando com a característica do campo e impondo regras e padrões que, aos poucos, vão sendo assumidos pelos governos subnacionais. Mas, como diz Freitas (2013; 2012), o sistema educacional e a conjuntura social diferem dos demais, servindo mais como imitação na ideia de que dará certo, deixando de levar em consideração as particularidades locais.

Esse movimento vem pautando os sistemas de avaliação, permeados pelas relações de poder, e os indivíduos são cobrados para alcançar as metas e trabalhar voltados para os resultados da avaliação. Há, nesse caso, a construção de um novo *habitus*, por exemplo, um *habitus* competitivo.

Trazendo para a o debate em questão, isso repercute na competição e classificação entre professores, estudantes e até entre as escolas, sendo naturalizadas, inclusive a questão da segregação e a seletividade na medida em que os dados são divulgados e geram *rankings*. Assim, “seja como forma de recompensa seja como forma de punição ou coerção, avaliar é uma forma de poder que tanto pode parecer dissimulada como andar associada a outros poderes” (AFONSO, 2009a, p. 22-23).

Nesse contexto, identificamos lutas simbólicas em busca da conquista de poder e de destaque no campo. Tais práticas vão sendo naturalizadas e inculcadas nos *habitus* dos agentes. É instituído na avaliação um poder legítimo de classificação, o que faz quem seja avaliado se distinguir no interior do campo; logo, há oculto na avaliação a segregação, a classificação e, com isso, a exclusão.

Essa classificação leva a um tipo de ranqueamento que pode ser percebido diariamente no chão da escola, já que as medidas adotadas (vinculadas à avaliação) giram em torno dos números e da competitividade, que acabam influenciando a relação de interiorização da exteriorização e a exteriorização da interioridade, que é o que vai formando, modificando o *habitus* e contribuindo para a formação desse sistema de classificação, seja entre escolas ou sistemas de ensino.

É preciso considerar nesse contexto que os julgamentos sobre a qualidade da educação ficam restritos a dados quantitativos e que no discurso

tomam por verdade a condição educacional de um país. Por isso, é preciso questionar esses dados e se eles são suficientes para se ter um panorama da educação.

Interpretar a educação apenas com base nos dados quantitativos advindos das avaliações externas é uma limitação, como se padronizasse tudo. Aquilo que não se encaixa ou que não foi alcançado não é reconhecido como algo bom ou é excluído, logo não se encaixa no campo, o que poderia ser considerado um caso de *hysteresis*<sup>13</sup> (BOURDIEU, 2004; MEDEIROS, 2017). Sobre essa padronização, Freitas (2013) afirma que "[...]os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável" (p. 353). Ou seja, não cabe à educação esse clima de padronização e competição, pois subentende-se que há um sistema de exclusão, por isso que ao iniciar nessa perspectiva já é um anúncio ao fracasso.

## 5.2. DA DESCENTRALIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL PARA A CRIAÇÃO DOS SISTEMAS SUBNACIONAIS DE AVALIAÇÃO

Conforme já anunciamos, no Brasil vimos surgir diversos sistemas de avaliação nos estados subnacionais. Isso ganhou notoriedade a partir da descentralização do sistema de educação, possibilitando a cada ente federado criar seu próprio sistema e, por conseguinte, sua política de avaliação educacional e seus indicadores. Casassus (1990) nos ajuda a refletir sobre o sentido da palavra descentralização e desconcentração. Inicialmente, a ideia de “centro” está relacionada ao Estado, ou seja, o poder unitário que parte dele. Já a questão do “descentro” passa a ideia de diversidade. Na junção das palavras, o autor tem a visão de que há um conflito, pois, ao mesmo tempo em que há uma centralidade, cabem também situações diversas.

Fazendo uma analogia para associar à realidade, concordamos com o autor quando o mesmo afirma que:

---

<sup>13</sup> O termo utilizado por Pierre Bourdieu nos indica que há uma desadaptação, um desajuste ou um atraso do *habitus* que irá repercutir no funcionamento do campo.

Se pudéssemos tirar uma foto do processo de descentralização de um Estado, nela apareceria uma multiplicidade de 'pontos de equilíbrio', refletindo diferentes níveis de maior ou menos diversidade (ou unidade, segundo a ótica do observador) entre diferentes setores do Estado, assim como no interior de um mesmo setor. Se fizéssemos um vídeo do processo, poderíamos perceber que os pontos de equilíbrio não são estáveis, que alguns são parte de uma linha tendendo à unidade e outros à diversidade (CASASSUS, 1990, p. 12).

Podemos associar com a noção bourdieusiana sobre os campos, ou seja, mesmo que os entes federados sejam relativamente autônomos, eles são influenciados por uma força dominante que exerce um poder sobre eles, que seria o Estado nacional. Há um aspecto no que diz sobre o campo e essa relação do macrocosmo com o microcosmo (BOURDIEU, 2014), que seria a relação entre a União e os estados federados. No nosso modelo federado, a União utiliza diversas estratégias de centralização nas políticas educacionais, buscando uma certa homogeneização nacional, e a política de avaliação educacional pode ser considerada uma dessas estratégias. O que podemos indicar é que há uma centralidade nesse poder que corresponde ao Estado, mas que é reproduzido nos estados. Como afirma Lenoir (2017):

[...] o Estado é muito mais um instrumento de produção e reprodução do consenso, um senso comum constituinte, de acordo com Bourdieu, um conjunto oficial de instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento e de comunicação — aliás, os mesmo que são compartilhados por aqueles que estão submetidos a ele (p. 185).

Esse movimento de imposição que é estruturador também é estruturante e pode ser identificado no campo da avaliação educacional no Brasil ao longo da década de 1990 com a criação dos sistemas de avaliação estaduais, a exemplo do Ceará (um dos primeiros estados a desenvolverem o seu próprio sistema de avaliação), bem como no âmbito nacional, como é o caso do SAEB. Percebemos uma influência global na estruturação e desenvolvimento das políticas no intuito de os agentes serem e estarem incluídos no campo da avaliação educacional. Nesse caminhar, temos visto a crescente expansão tanto no cenário internacional quanto nacionais e locais advindos dos

fenômenos da globalização, em que acaba influenciando e interferindo na elaboração e desenvolvimento das políticas educacionais.

Essa descentralização contribuiu para que o sistema de avaliação atuasse como instrumento de gestão e balizador das políticas de responsabilização, defendendo também o discurso de uma suposta autonomia na gestão democrática, mas que por trás buscava de fato o foco nos resultados das escolas, estímulo à competição, possibilidade de escolhas e ênfase nos resultados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). Sobre isso, entendemos que, se o Estado influencia e constitui os demais espaços, ele se faz presente nos programas, nos projetos e nas políticas que são desenvolvidas. Sendo assim, essas políticas, programas e projetos também seriam uma forma de imposição de um modelo de sociedade ou uma visão de mundo social que é inculcado e paulatinamente naturalizado no *habitus* dos agentes que atuam no campo.

Isso teve início na década de 1960 e se expandiu nos anos seguintes, sendo consolidado na década de 1990, a partir da criação do SAEB (VIANNA, 2014a). Sendo assim, esse histórico contribuiu para a reprodução do campo no âmbito nacional e estadual, se fortalecendo a partir da criação de avaliações que se fazem presentes nas trajetórias dos estudantes e dos profissionais da educação.

Precisamos destacar também a participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que possui papel importante na constituição do campo da avaliação educacional brasileira. O INEP foi instituído em 1937 e inicialmente era chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, sendo parte do Ministério de Educação e Saúde. O Instituto foi criado no período em que o país estava passando pelo processo de industrialização e precisava de pessoas preparadas para o mercado de trabalho. Diante disso, foi criado a fim de “[...] identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas[...]”<sup>14</sup>. A lei que cria o INEP é a nº 378, de 13 de janeiro de 1937<sup>15</sup>; o artigo 39 diz que “Fica criado o Instituto

---

<sup>14</sup> Porta do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 14 de jan. de 2022.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 de jan. de 2022.

Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos”<sup>16</sup>.

Em 1938, o nome do Instituto foi modificado, passando a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Uma das funções seria a de “promover inquéritos e censos; prestar assistência técnica aos estados, municípios e particulares”. Em 1939, o INEP publicou a sua primeira pesquisa sobre o ensino primário e obteve o resultado de que 70% da população era considerada analfabeta. Em 1952, Anísio Teixeira assumiu o INEP. Até o seu afastamento, houve uma investida em pesquisas e estudos voltados para a educação e a formação dos professores, bem como na descentralização do Instituto. Em 1964, Carlos Pasquale assumiu o Instituto, e foi realizado o primeiro Censo Escolar. Em 1977, houve a extinção dos estudos que foram doados a bibliotecas, e a descentralização dos institutos também foi extinta. Em 1982, o INEP ficou responsável pelas pesquisas estatísticas educacionais.

Na década de 1990 foi criado o SAEB (de responsabilidade do INEP) que tinha como objetivo identificar o que poderia influenciar no desempenho dos estudantes e na qualidade da educação (termo que é utilizado pela primeira vez<sup>17</sup> até o momento desde o início da criação do INEP<sup>18</sup>). Em 2007 foi criado o IDEB que também, também de responsabilidade do INEP. Diante disso, podemos perceber a importância e a legitimidade do Instituto na constituição do campo da avaliação educacional, contribuindo para o seu fortalecimento e reprodução.

Como mencionado, o SAEB consiste em um conjunto de avaliações externas com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes em duas etapas da Educação Básica, sendo elas os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além das avaliações realizadas com os estudantes, o SAEB também é composto pela aplicação de questionários que buscam obter dados socioeconômicos direcionados aos gestores, estudantes e professores que atuam nas escolas avaliadas

---

<sup>16</sup> A escrita está de acordo com publicação da lei mencionada.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 14 de jan. de 2022.

<sup>18</sup> Desde 1997, o Instituto é uma autarquia federal que está vinculada ao Ministério da Educação e cabe a ele: realizar pesquisas estatísticas, indicadores, avaliações e exames educacionais, além de atuar na parte de “gestão de conhecimento de estudos”;

Tais dados (exames e questionários) irão contribuir para traçar um perfil das escolas e dos estudantes avaliados. Quando são traçados esses perfis estudantis, não é possível não relacionar com os estudos de Bourdieu e Saint-Martin (2020), que traçam perfis dos estudantes e levam em consideração o capital social e cultural destes, mostrando como isso pode influenciar nas trajetórias e julgamentos desses indivíduos. Outro ponto é que a avaliação não se restringe aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, áreas de conhecimento determinadas por aqueles que estão no polo dominante como essenciais para julgar se a educação é de qualidade ou não.

Sobre a qualidade da educação, é preciso mencionar o IDEB, por ser um indicador sintético, que leva em consideração alguns instrumentos para compor o Índice: os resultados das avaliações do SAEB e as taxas de aprovação obtidas a partir do Censo Escolar.

O INEP, a partir dos resultados do IDEB, estabeleceu metas a serem alcançadas a cada dois anos. Essa cultura de avaliação nacional foi criada por influência das políticas internacionais. Percebe-se, nesse movimento, que, visando estar inserido nessa agenda global de avaliação em larga escala, o Brasil traz para a sua política educacional o modelo implementado por instituições internacionais que conquistaram legitimidade e poder para estabelecer os padrões a serem seguidos, realizando trocas e empréstimos das políticas, do âmbito global para o local. Observamos elementos que fazem parte do campo e que contribuem para a concorrência e as disputas no interior do campo da avaliação educacional, já que podemos identificar agências que ocupam posições distintas no seu interior e exercem um poder de dominação sobre os demais que estão nele ocupados, haja vista a legitimidade que lhes são atribuídos, bem como a autoridade que possuem em impor a sua ideologia com a finalidade de convencer os demais.

Os mandatários autorizados em exercer as decisões atuam na criação e no convencimento de medidas que venham a fortalecer a avaliação e os discursos que estão associados a ela, isso pode ser identificado quando criam e sustentam a necessidade de instrumentos avaliativos no Brasil e realizados com mais periodicidade.

O movimento de modificação do campo da avaliação pode ser percebido no Brasil quando em 2020 foi publicada a Portaria nº 458, de 5 de maio, que

estipulou a realização anual do SAEB, com a avaliação de todos os estudantes (de todos os anos e séries) que estiverem matriculados na Educação Básica. Como consta no artigo 6º, inciso I, é objetivo do SAEB:

I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar (BRASIL, 2020, s/p.).

Ainda faz parte da avaliação da Educação Básica o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O ENEM avalia concluintes do 3º ano do Ensino Médio desde 1998 pelo INEP. Em 2008, o ENEM se tornou o principal processo de avaliação para o acesso ao Ensino Superior, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Em 2002, foi realizado, pela primeira vez, o ENCCEJA<sup>19</sup>, que tinha como objetivo avaliar os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade esperada. Podem participar estudantes de, no mínimo, 15 anos de idade para a certificação do Ensino Fundamental, e, no mínimo, 18 anos de idade para o Ensino Médio. O Exame também é de responsabilidade do INEP e conta com a colaboração dos estados e dos municípios para a sua realização.

Embora a nossa pesquisa tenha como foco a Educação Básica, faz-se necessário destacar que, na Avaliação Educacional no Brasil na década de 1970, foram estruturadas as avaliações na Pós-Graduação. Também podemos destacar a avaliação da Educação Superior, que ganhou notoriedade no final da década de 1990 (WERLE, 2011). Naquele período existia o Provão (1996–2003), em que eram avaliados os estudantes que estivessem concluindo os cursos da graduação.

Em 2004, passou a ser adotado o Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES), também de responsabilidade do INEP, buscando ampliar a avaliação do Ensino Superior. O SINAES contempla a avaliação dos

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 13 de set. de 2021.

estudantes, da instituição e dos cursos. Compõe o SINAES, o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes que estão iniciando e concluindo a graduação. O ENADE é realizado anualmente, no entanto há três grupos, e em cada ano um grupo determinado é contemplado; nessa linha de pensamento há um período de três anos para a avaliação de cada grupo dos cursos da graduação.

A responsável pelo sistema de avaliação da Pós-Graduação é a Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES). É objetivo da avaliação “assegurar e manter” a qualidade dos cursos da Pós-Graduação tanto do Mestrado quanto do Doutorado. Essa questão da qualidade dos cursos será fundamental como critério para a distribuição de bolsas e recursos das pesquisas. A avaliação busca também identificar as disparidades nos territórios no que se refere à produção de conhecimento e expandir os programas de Pós-Graduação no Brasil. A Pós-Graduação possui o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), dividida em dois segmentos: Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCNs) e Avaliação Periódica dos Cursos de Pós-Graduação.

Esse breve apanhado nos ajuda a perceber que a avaliação está presente nos diversos níveis da educação do Brasil, atuando como balizadora das políticas, no que se refere à qualidade da educação, e permitindo avaliar o sistema da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós-Graduação.

Nesse apanhado vemos a força que é depositada nos sistemas de avaliação e como eles estão presentes nas trajetórias dos estudantes desde a Educação Básica até o Ensino Superior, delineando a constituição e legitimação do campo da avaliação educacional no Brasil. Assim, na perspectiva bourdieusina, percebemos a relação que há entre o governo federal e os estados e como um constitui o outro. Embora estejam ocupando posições distintas no interior do campo no que se referem à apropriação do capital, eles se relacionam, se complementam e se aproximam. Isso pode ser percebido da complementaridade de dados e até de instrumentos avaliativos desenvolvidos e colocados em prática através dos agentes sociais, tanto no sistema nacional como sistemas estaduais de avaliação.

Nesse sentido, sabemos que o campo existe a partir da relação entre a objetividade e a subjetividade, sendo o resultado individual dos agentes.

Vemos como a estrutura objetiva que já preexiste acaba por influenciar as estruturas subjetivas; nessa troca, é possível perceber as ações, as mudanças (mesmo que de forma lenta e sutil) que vão constituindo o campo, no nosso caso, o campo da avaliação educacional.

Nesse contexto de avaliações presentes na educação brasileira, há uma demanda e uma necessidade pelas avaliações que se restringem a números e soluções que venham fortalecer os interesses do mercado e dos agentes posicionados no polo dominante. Percebe-se que os discursos dos indivíduos representantes do Estado apontam para uma avaliação cujos resultados devem pautar um determinado tipo de qualidade da educação, que pode ser medido em termos quantitativos e indique o que precisa avançar. A avaliação passa a ser um instrumento regulador das ações do Estado, influenciando tanto o desempenho dos estudantes quanto do trabalho dos profissionais da educação, e seu caráter sistêmico acaba por contribuir para a formação de novos *habitus* desses indivíduos.

Retomando o debate sobre os sistemas estaduais de avaliação, pode-se dizer que as suas implementações se deram de formas gradativas após a criação e o desenvolvimento do SAEB, que serviu como inspiração e modelo para a criação dos demais. Os primeiros estados a criarem seus sistemas próprios foram Ceará e Minas Gerais em 1992, seguidos pelo Paraná em 1995 e São Paulo em 1996. A partir dos anos 2000 tal medida foi se expandindo pelo Brasil, e outros estados foram criando seus sistemas próprios de avaliação. Vemos aqui a tentativa dos demais agentes do campo de se sentirem incluídos e se adaptarem a uma tendência hegemônica global, compatibilizando seus sistemas de ensino ao debate e à implementação de instrumentos de avaliação para serem incluídos no campo, logo fazerem parte do jogo e das disputas.

De todo modo, é preciso destacar que os sistemas estaduais de avaliação levantam o debate sobre 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 citação anterior nos faz pensar a respeito das justificativas que fundamentam a adoção dos sistemas de avaliação externa e o que vem sendo ocultado nessas avaliações e com a geração dos seus dados. Será mesmo que a preocupação está apenas na melhoria da qualidade da educação?

É preciso considerar também que na construção e implementação desses sistemas de avaliação, há processos de descontinuidade às mudanças de governos, inclusive alguns sistemas estaduais foram extintos (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015). Essas descontinuidades e interrupções das políticas de avaliação se dão no interior do campo, constituindo-o, já que não é estático.

Apesar das disputas pela dominação e pelo poder, a organização desses sistemas se assemelha, de forma hegemônica, e traz em comum a adoção dos testes padronizados e realizados com os estudantes matriculados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação Básica. A busca pela padronização ou pelo único pode ser percebida através da implementação das leis, como no caso do Plano Nacional de Educação (PNE).

No documento do PNE podemos apontar a presença da avaliação na constituição da Lei e a instauração do Sistema Nacional de Educação, como assim era proposto no término do Plano. Partindo para os artigos da Lei, podemos dar destaque ao artigo 11, pois se refere às questões avaliativas. Nele, o SAEB será coordenado pela União, bem como terá a colaboração e complementação dos estados e municípios e o Distrito Federal (caso possuam sistemas próprios de avaliação e sejam compatíveis, metodologicamente, com o sistema de avaliação nacional), sabendo que sua aplicação irá contribuir para avaliar a qualidade da educação e servir de balizador para as políticas públicas de cada etapa de ensino.

O discurso da Avaliação Educacional, especialmente da avaliação externa e em larga escala, está sempre associado à qualidade da educação. Podemos inferir que a relação de tais palavras trazem um poder de convencimento que contribui na prática discursiva (produção, consumo e distribuição do discurso). Os indivíduos, a partir das leis, decretos ou

normativas são interpelados pelo discurso, influenciando as identidades e relações e trazendo consigo um posicionamento ideológico que é perpetuado. Cabe ainda mencionar que, da maneira como a lei foi instituída, há a tentativa de instituir o modelo de avaliação que se fortalece no campo, ou seja, não há escolha, mas uma imposição para estados, municípios e o Distrito Federal para participarem do sistema de avaliação.

A Lei 13.005, de 2014, ainda contempla que o sistema seria realizado a cada dois anos, servindo para indicar o desempenho dos estudantes e elaborar o perfil destes e dos profissionais da educação, além da infraestrutura e dos recursos. Seriam elaborados e divulgados indicadores relacionados à qualidade da educação, como ocorre com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sobre as metas e as estratégias destinadas à avaliação, destacamos a meta 7 do PNE, seção dedicada à avaliação e a qualidade de educação. Traz em seu corpo 36 estratégias — de curto, médio e longo prazo — a serem realizadas no decorrer dos 10 anos, a partir do ano da aprovação da lei. No que tange a avaliação, tanto a meta quanto as estratégias trazem projeções das médias a serem alcançadas até 2021 nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, contemplando também as metas tanto no IDEB quanto no PISA (BRASIL, 2014).

É preciso evidenciar, também, que a estratégia 7.36 está voltada para incentivar a criação de políticas que estimulem as escolas (professores e gestores) que melhoraram o índice no IDEB, “valorizando o mérito” da instituição. É bom reconhecer que não deixam explícito como esses incentivos irão ocorrer.

O destaque para evidenciar a relevância do tratamento dos sistemas de avaliação pode ser encontrado na estratégia 7.32, que dedica a fortalecer, por meio da colaboração entre a União, estados, municípios e Distrito Federal, uma articulação com o SAEB e os sistemas estaduais e municipais para que os resultados contribuam como guias para as políticas públicas educacionais.

Ainda sobre legislação, cabe citar o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, decreto que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. De acordo com o 2º artigo do decreto, é objetivo da Política:

- I - diagnosticar as condições de oferta da educação básica;
- II - verificar a qualidade da educação básica;
- III - oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
- IV - aferir as competências e as habilidades dos estudantes;
- V - fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e
- VI - promover a progressão do sistema de ensino (BRASIL, 2018, s/p).

É importante trazer a legislação brasileira sobre o sistema de avaliação, já que, para Bourdieu (2014), as leis podem ser consideradas, de forma simbólica, uma intervenção do Estado. Ainda sobre isso, quando se trata de leis, direta ou indiretamente, o Estado busca regular. E as leis, normativas ou regulamentares, contribuem para a formação do *habitus* dos agentes.

O movimento de regulamentação da política de avaliação educacional no país vem a confirmar a sua legitimação e ampliação. Esse crescimento pode ser constatado a partir do levantamento dos sistemas estaduais de avaliação que estão disponíveis no *site* do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Básica (CAED) e das secretarias estaduais de educação. A pesquisa de Oliveira (2019) constatou que vinte estados do Brasil e o Distrito Federal possuíam seus sistemas próprios de avaliação, sendo dezessete, assessorados pelo CAED/UFJF.

Tais dados vêm mostrar a força e a posição que o CAED/UFJF ocupa no campo da avaliação educacional no Brasil, sendo uma instituição importante para o discurso no campo da avaliação educacional, já que se mostra atuante para a (re)produção, na distribuição e no consumo do que seria avaliação dos sistemas de ensino no Brasil e da qualidade da educação. Mas não significa dizer que a sua atuação se dá de forma homogênea, haja vista que essas características podem modificar de acordo com o contexto, podendo atuar de forma diversificada, inclusive na formulação de implementação de políticas. No tocante, acreditamos ser na investigação dos sentidos e significados de *accountability* educacional que identificamos discursos diferentes na política de avaliação educacional nos estados, nos quais serão levados em consideração o contexto, o referencial adotado, as características ou os elementos adotados.

### 5.2.1. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAED/UFJF

O CAED/UFJF tem como propósito “garantir a todas as crianças e a todos os jovens o seu direito de aprender”<sup>20</sup>. Com parcerias no âmbito nacional, estadual, municipal e internacional, o Centro tem como foco desenvolver sistemas de avaliação e da gestão da Educação Básica, bem como formar os profissionais da educação. Há de ser perceber que o instituto age tanto na estrutura objetiva quanto na subjetiva, no intuito de melhorar a qualidade da educação pública. Isso ocorre quando ele influencia a organização da sociedade a partir da formulação e implementação dos sistemas avaliativos (estrutura objetiva), o que contribui para a reprodução e fortalecimento da estrutura do campo da avaliação educacional, a partir da formação e adoção da política. O Centro influencia na formação do *habitus* (estrutura subjetiva) dos agentes quando se espera uma postura e pelo discurso convence de que o modelo adotado é a via para a solução dos problemas da educação. Desse modo, espera-se uma postura em que atenda aos interesses e que esteja alinhado à cultura avaliativa, logo a classificação ao desempenho a partir dos resultados, dentre outros elementos.

Podemos ver elementos do discurso da avaliação relacionado à qualidade da educação, contribuindo, desse modo, para o fortalecimento ideológico que é identificado nas leis, programas ou nos planejamentos educacionais, bem como para o consumo e a distribuição desse discurso.

Então, podemos inferir, a partir do que foi encontrado no site da instituição, que, se ela atua na formação dos profissionais da educação, significa afirmar que também atua na inculcação do *habitus* dos agentes e influencia na formação do *habitus* de classe. Desse modo, há uma contribuição na prática de um agente ou de agentes da mesma classe que acabam se caracterizando um estilo que se tornam naturais e “parcialmente inconscientes” (BOURDIEU, 2011).

A instituição reconhece a sua força no campo da avaliação educacional devido às suas parcerias e aos seus colaboradores. Esse poder, logo

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/> Acesso em 12 de jan. de 2021.

dominação, está relacionado aos projetos desenvolvidos com o governo federal, dessa forma a instituição está incluída no campo do poder, com isso depositando um reconhecimento e uma legitimidade no interior do campo. O CAED/UFJF atribui a sua importância aos agentes que contribuem para o fortalecimento da instituição, que seriam: “o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, os cursos de especialização e as diversas capacitações para secretários, gestores, professores, especialistas e lideranças educacionais”<sup>21</sup>. Podemos perceber aqui que as escolhas ou os julgamentos dos agentes vão compatibilizando o seu *habitus* e assim investindo (*illusio*) e se interessando a fim de serem incluídos e se adaptando ao campo da avaliação educacional. Nesse sentido, podemos afirmar, nas palavras de Laval (2020), 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 (p. 201).

Sendo assim, tais agentes acabam fazendo parte do jogo e vão jogando de acordo com as regularidades e as disputas no interior do campo. Desse modo, tanto por parte da instituição quanto dos agentes, há uma intenção que perpassa o interesse de compor o polo dominante no campo da avaliação educacional, a partir da expansão da instituição (já que estão presentes de norte a sul e de leste a oeste do país), de forma objetiva ou subjetiva, definindo a sua posição no interior do campo. Os agentes formados pelo CAED/UFJF atuam tanto na gestão da educação quanto na atuação de diversas avaliações brasileiras (ANA, SAEB, PISA, ENEM, dentre outros). Desse modo, além de se formarem para atuar nessas áreas, esses indivíduos atuam, também, como agentes reprodutores do discurso da instituição, o que fortalece o caráter hegemônico e ideológico do CAED/UFJF.

A partir dessas ações, o CAED/UFJF se reconhece como uma instituição de referência para a avaliação educacional, e esse reconhecimento se dá a

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/desenvolvimento-profissional.html> Acesso em 12 de jan. de 2021.

partir das parcerias, do âmbito público ou privado, e da ação dos indivíduos que atuam nela, como podemos visualizar a seguir.

**Quadro 5 – Programas acompanhados pelo CAED/UFJF<sup>22</sup>**

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 – Espírito Santo	Avalia Varginha - Varginhas (Minas Gerais)	Capacitação de Técnicos de Moçambique – Moçambique
Educar pra Valer	Paebes Tri – Espírito Santo	Benevides – Pará	Consórcio Flip - França, Luxemburgo, Itália, Portugal e Brasil
ENCCEJA	Prova Alagoas – Alagoas	PROARE – Três Lagoas (Minas Gerais)	PISA
Mais Alfabetização	Recuperação e Aprofundamentos – São Paulo	Prosa – Salvador (Bahia)	
Novo Mais Educação	SABE – Bahia	Rioeduca em Ação – Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)	
PARC	SADEAM – Amazonas	SASPE – Santana de Parnaíba (São Paulo)	
Plataforma de Apoio à Aprendizagem	SAEGO – Goiás	SAETHE – Teresina (Piauí)	
SAEB	SAEMS – Mato Grosso do Sul	SIMAE – São Luís (Maranhão)	
	SAEP – Paraná		
	SAEPE – Pernambuco		
	SAEPI - Piauí		
	SAERS – Rio Grande do Sul		
	SAVEAL – Alagoas		
	SEAMA – Maranhão		
	SIMAIS – Rio Grande do Norte		
	SIMAVE – Minas Gerais		

<sup>22</sup> Dados disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/parcerias.html>. Acesso em 12 de jan. de 2021.

	SisPAEAP – Amapá		
	SOMA - Paraíba		
	SPAECE – CEARÁ		

Fonte: elaboração da autora (2022).

Podemos perceber a atuação do CAED/UFJF do local ao internacional, principalmente, em âmbito estadual. Assim, por participar das avaliações nacionais e internacionais, atribui valor ao seu capital social e simbólico na sua posição do campo, o que garante legitimidade e reconhecimento do seu poder para dominar no campo da avaliação educacional. Nessa perspectiva, o CAED/UFJF também é uma instituição autorizada pelo Estado para influenciar as disputas e as decisões no interior do campo.

Nas influências e jogos de interesses, o intuito das avaliações do CAED/UFJF estaria no direcionamento das políticas públicas. Não à toa a instituição faz parceria com o SAEB e foi de extrema relevância para a expansão dos sistemas de avaliação no Brasil. Um dos discursos que podemos perceber está na transparência e devolutiva dos dados quando afirma que a justificativa de se manter nesse campo se deve por “fornecer informações qualificadas para tomadas de decisão em diferentes níveis educacionais, das secretarias aos professores em sala de aula”<sup>23</sup>. Podemos identificar aqui o pilar da prestação de contas da *accountability* educacional (AFONSO, 2009c), ou seja, a necessidade de dar um retorno à sociedade.

A partir do que foi exposto, foi possível identificar a abrangência dessa instituição e a influência tanto na formulação da política quanto na formação dos indivíduos, ou seja, o CAED/UFJF possui participação tanto nas estruturas objetivas quanto subjetivas. Diante disso, podemos afirmar que o CAED/UFJF atua e dita os rumos da avaliação educacional de uma expressiva parte do território nacional e possui participação, também, em âmbito internacional.

Há de se considerar o poder simbólico e a dominação que a instituição exerce nos sistemas de ensino através dos sistemas de avaliação desenvolvidos por ela, o que fortalece a cultura da avaliação, a conservação do campo da avaliação educacional e o discurso da qualidade da educação.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/avaliacao-em-larga-escala.html>. Acesso em 12 de jan. de 2021.

E, sobre isso, há de se considerar e confirmar (a partir dos discursos presentes dos documentos) que a preocupação dos sistemas estaduais de avaliação está na qualidade da educação. Não à toa que nos documentos publicados pelas secretarias de educação a que tivemos acesso, em parceria ou não com o CAED/UFJF, a qualidade da educação está presente. Basta saber de que qualidade eles estão falando, já que não deixa explícito.

Brooke e Cunha (2011) reconhecem que, das agências existentes no país responsáveis pela produção, aplicação e análise dos testes padronizados, o CAED/UFJF é a maior delas. Eles também apontam o limite de que tal agência não se empenha o suficiente para a divulgação dos resultados, por isso acreditam que o retorno à população seria mais eficaz se essa tarefa coubesse à secretaria de educação, junto com a produção, a análise das avaliações e a produção dos seus documentos. No campo da avaliação educacional, a ideia por esse retorno ou a prestação de contas passa a ser naturalizada e constitui um dos pilares da *accountability* educacional.

### 5.3. ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: PARA ALÉM DA RESPONSABILIZAÇÃO

O termo *accountability* emergiu a partir do contexto da administração pública e se expandiu, na década de 1970, para outras áreas, inclusive para a educação. Estando relacionada com a regulação e a gestão educacional, ela está, conseqüentemente, interligada a práticas da iniciativa privada, do mercado, da "competitividade, qualidade total, eficiência e eficácia" (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 63) que passaram a fazer parte da agenda da educação.

Mas o que seria a *accountability*? Sabemos que essa discussão nos permite lançar um olhar a partir das noções atribuídas ao termo, que pode acarretar sentidos distintos a depender das posições dos indivíduos no campo e suas trajetórias.

O significado para a *accountability* possui certas controvérsias no Brasil (o que já é uma disputa de estilos de pensamentos sobre o termo), já que existem sentidos e significados atribuídos ao termo, mas ele está, comumente, associado à prestação de contas ou a responsabilização. Pinho e Sacramento

(2009) já apresentam essa discussão para as várias traduções para o termo. Buscando em dicionários da Língua Inglesa, a palavra significa responsabilização pelos atos praticados e prestação de contas, seja no espaço público ou privado. Como não há uma definição exata para a palavra, cabe atribuir mais de um significado.

Rocha (2009) afirma que independente da multiplicidade de noções atribuídas ao termo, o que pode se ter em comum é que a *accountability* é um processo de avaliação e responsabilização que ocorre constantemente e se torna institucional quando praticado com o aparato estatal, o qual não atua de forma isolada, já que sabemos das influências neoliberais em suas ações.

Na visão do autor, as práticas de *accountability* são fundamentais na administração, pois isso acarreta a construção de um espaço público democrático.

Em outras palavras, é saber o que os agentes públicos estão fazendo, como estão fazendo, que conseqüências resultam das suas ações e como estão sendo responsabilizados. Daí a necessidade de um fluxo de informações amplo e aberto, capaz de subsidiar e incentivar a discussão e o debate em torno das questões públicas (ROCHA, 2009, p. 4).

Partindo da ideia democrática, de acompanhamento e de acesso às informações, os sistemas de avaliação são implementados a fim de que os governos possam criar ou aperfeiçoar os mecanismos de *accountability*. Os diferentes níveis de transparência e responsabilização são proporcionais aos mecanismos de avaliação adotados pelos governos, incluindo instituições e agentes. Ceneviva (2006) acredita que o sistema de avaliação de políticas públicas pode ser um poderoso instrumento para a criação de mecanismos de transparência e de prestação de contas do desempenho das organizações públicas.

Na literatura, é perceptível as motivações e os objetivos da avaliação e sua relação com o fortalecimento da *accountability* na administração pública. Por outro lado, há lacunas que relacionam as estruturas da avaliação de políticas públicas com a criação de mecanismos de *accountability*. Com isso, é possível estabelecer uma relação entre avaliação e *accountability* que leva ao controle. Passa a ser atribuída para a avaliação dois significados: ela contribui para as tomadas de decisões a fim de alcançar as metas e melhorar o

desempenho da administração pública; e ela avalia o desempenho, mensurando-o a fim de promover a prestação de contas.

As justificativas para a adoção dessas medidas estão respaldadas e sustentadas no argumento da redução e contenção de gastos, uma forma de ser mais eficiente e produtivo e de promover uma gestão transparente e da responsabilização dos gestores. Mas o que fica evidente é que a *accountability* está em estabelecer o controle social, além de estar associada à democracia. Mas nos questionamos se é possível estabelecer os dois ou um diálogo entre democracia e controle.

Caminhando para os textos específicos voltados para a Educação, ainda sobre essa pluralidade das abordagens, Freitas (2013) apresenta uma concepção em que afirma que há possibilidades de *accountability* que não se resumem a forma verticalizada, mas que estejam associadas a ações também de forma horizontal. Afonso (2012), quando se refere às formas alternativas de *accountability*, acredita que ela poderia se dar de forma horizontal, ou seja, mais participativa. Aqui, como pudemos perceber, já há uma distinção a respeito da concepção, que já influencia na visão de mundo e interpretação dos sentidos ou significados da *accountability* educacional.

Schneider e Nardi (2015) fazem uma análise etimológica da palavra que está associada ao ato e ao direito da cobrança, do retorno, ou da prestação de contas. Para tais autores, ela atua como instrumento de controle para assegurar e promover o movimento hegemônico; associam o termo a "relações entre controle e poder, justificção, informação, responsabilização e sanção" (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 62).

Para Brooke e Cunha (2011), *accountability* está relacionado à prestação de contas e responsabilização. Prestação essa que, para eles envolvem ideia de cobrança por bons resultados, além da premissa de que a busca por esses "bons resultados" também exige a responsabilidade dos envolvidos. Há, nessa perspectiva, uma expectativa e uma necessidade de regulação ou uma cobrança. Associando a uma perspectiva bourdieusiana, se o Estado está presente em todos os campos e é representado, simbolicamente, a partir da imposição e da necessidade em dar um retorno, caso os resultados não sejam como esperados, pode haver uma coerção ou até mesmo uma exclusão por não compatibilizar com as regularidades do campo.

Outro discurso estaria pautado na dimensão da “Nova Gestão Pública”. Tal abordagem acredita que essas medidas visam melhorar a educação, minimizar as desigualdades e promover a equidade de ensino e a redução dos gastos. A forma necessária para alcançar isso seria através da adoção de gestão por resultados ou de desempenho nas políticas educacionais, que podem receber o nome de *accountability* (MAROY; VOUSIN, 2010). Para tais autores, *accountability* seria “políticas de regulação por resultados, pois envolvem modos de regulação institucionais dos sistemas educacionais em que a avaliação dos outputs dos sistemas organizacionais, referentes a objetivos e normas predeterminados, ocupa um lugar central” (MAROY; VOUSIN, 2010, p. 883). No entanto, embora exponham o que entendem por *accountability*, fazem questão de mencionar que o termo pode assumir diferentes significados, o que vai depender do uso de suas ferramentas e da institucionalização do termo.

Afonso (2009b) diz que o termo *accountability*, não tendo uma definição exata, permite, que o pesquisador da temática, opte pelo termo de acordo com seus sentidos e significados. Embora reconheça que o conceito de *accountability* seja polissêmico, o mesmo autor associa tais termos em três dimensões, sendo eles: responsabilização, prestação de contas e avaliação. E esses podem acontecer 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 (integrável ou não num modelo ou sistema mais amplo de *accountability*) (AFONSO, 2009c, p. 59-60).

De acordo com Afonso (2009c), sobre os pilares da *accountability* educacional, a informação, a justificativa e a sanção são dimensões da prestação de contas. Ou seja, dar um retorno do que foi solicitado ou esperado se torna uma obrigação, um dever. Isso está na argumentação em defesa da transparência e do acesso à informação por direito. A prestação de contas, na visão de Afonso, está relacionada à responsabilização. A responsabilização

não estaria apenas em atribuir “sanções negativas”. Ela está relacionada também

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

Já a avaliação é responsável pelo modo como os dados são obtidos e tratados para que haja um embasamento teórico-metodológico para que se possa realizar, de acordo com a realidade juízo de valor.

Desse modo, a partir dos três pilares, há a intervenção do Estado na prestação de contas ou divulgação de discursos, o que acaba influenciando os agentes do campo e o seu *habitus* no sentido da regulação e no controle a partir da avaliação, já que ela é um instrumento parcial que carrega a ideologia do Estado e a responsabilização sob os agentes, o que poderia ser, a partir da coerção e dos incentivos, um ato de violência simbólica praticada de forma legítima e autorizada pelo Estado.

Afonso (2009c) ainda caracteriza a *accountability* em três perspectivas, sendo elas: formas parcelares; modelo de *accountability*; e sistema de *accountability*. Entende-se por formas parcelares de *accountability* quando adotam algumas das dimensões e eles não estão integrados. Por modelos de *accountability*, Afonso define por um sistema mais complexo “adaptável, aberta e dinâmica” (AFONSO, 2009c, p. 60) em que as dimensões ou as formas parcelares se relacionam ou estão interligadas com o todo. Já sistemas de *accountability* seria a junção das formas parcelares e dos modelos de *accountability* em que há graus de autonomia, sendo esta relativa que

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, 2009c, p. 60).

Para que haja processos de *accountability*, de acordo com a proposta de Afonso (2009b), é preciso que haja uma coerência entre as três dimensões, pois se assim não for

torna-se mais difícil haver uma procura de objectividade e transparência relativamente a decisões e práticas políticas, sociais, educacionais, podendo estar em causa a concretização do direito democrático à informação e, em decorrência disso, a possibilidade de afastamento e alheamento dos cidadãos fazem ao que acontece nas instituições e organizações públicas ou de interesse público (p. 15).

A *accountability* é um sistema complexo e delicado, nem sempre as três dimensões da *accountability* educacional ocorrem de forma integrada, podendo haver diversas combinações (AFONSO, 2009b). Ou seja, a partir da afirmativa do autor, há um reconhecimento da complexidade da *accountability* que não está restrita apenas a questões teóricas ou de tradução do termo, mas que se abrange quando esse sistema é colocado em prática.

Podemos observar após esse apanhado que a linguagem traz consigo os significados que passam a fazer sentido de acordo com as práticas e vivências dos indivíduos. Pelas escolhas, se estamos tratando da Análise de Discurso, podemos identificar que o termo carrega consigo significados acarretados de sentidos distintos. Um único termo poder trazer vários significados, mas nenhum unânime ou definitivo. Acreditamos que isso venha contribuir para a nossa discussão; como afirma Laval (2020) “as preferências nunca são dadas, elas são produtos de uma história social dos indivíduos, sempre ligadas a posições ocupadas às experiências vividas por eles desde a infância” (p. 219).

Além disso, é possível inferir que, a partir das apresentações dos possíveis sentidos e significados atribuídos a *accountability*, essas concepções (que por vezes se assemelham ou se distanciam) acabam por fortalecer a racionalidade neoliberal. A *accountability* educacional, mais especificamente, tem em vista inserir os discursos oriundos do campo econômico para o campo educacional. Esse movimento, no Brasil, também está ligado ao advento da globalização, já que as agências internacionais vão influenciando a adoção desse tipo de estratégias nas políticas para educação.

Desse modo, os Estados nacionais adotaram as avaliações em larga escala, as quais se intensificaram na última década do século XX, fortalecendo-se nos anos do século seguinte. Esses interesses não são neutros, afinal representam a ideologia das organizações ou de países que ditam as regras do jogo, o que, de acordo com Bourdieu (1998), pode acarretar um enfraquecimento dos Estados nacionais que acabam adaptando as suas políticas de acordo com a sua posição na estrutura e com o acúmulo de capital que detém.

Nas palavras de Laval (2020):

A potência do neoliberalismo, em escala mundial, não pode ser explicada senão pelo poder material e simbólico dos Estados nacionais e dos meta-Estados, estes últimos organizações internacionais, todos aliados entre si pela e para a causa da “globalização”, que provoca, de modo preciso, uma diminuição dos meios de ação desses mesmos Estados nacionais (p. 239).

De certo modo, o Estado faz parte dessa dominação e de imposição dos interesses dos que estão no poder, o que também não deixa de ser um ato de violência simbólica, travestido no discurso de liberdade e da livre concorrência que acarreta as disputas no interior do campo.

Devido à concorrência que ultrapassa os limites geográficos, configurando em um cenário global, faz parte da conjuntura — no âmbito federal, estadual ou municipal — se preocupar com a inserção dos sistemas de avaliação na educação e, de forma inconsciente, se sentir inserido no campo da avaliação educacional. Percebemos que se torna cada vez mais presente nos discursos, de forma simbólica ou reproduzida pelos agentes sociais através de práticas de *accountability* educacional, ou seja, prestação de contas, responsabilização e avaliação e na produção dos seus sentidos e significados.

De acordo com Dutercq (2016),

Desde finales de los años 1990, la *accountability* hace referencia a un conjunto de procedimientos técnicos y organizativos que favorecen la evaluación de la acción y la rendición de cuentas a una autoridad jerárquica o a diferentes actores externos a la luz de los resultados de las acciones emprendidas (p. 149).

Ampliando a discussão, para não dar a entender que estamos tratando de um caso isolado, que seria o Brasil, traremos alguns casos de *accountability* educacional em alguns países. Isso nos ajuda a reforçar a ideia dos elementos que compõem o campo e que não estão isolados, pelo contrário, se relacionam e ajudam a conservar e fortalecer o campo da avaliação educacional.

Para entender essa movimentação no campo, precisamos mencionar que, na década de 1990, alguns estados dos Estados Unidos da América adotaram a política *school accountability*. De acordo com Andrade (2008), tal política se propunha a estabelecer por ano escolar padrões de educação. Os estudantes deveriam ser avaliados a partir de testes para verificar os conhecimentos adquiridos, divulgar, por escola, os resultados alcançados nas avaliações, e, adotar políticas que buscassem a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes. Mas alguns estados também adotaram as políticas de incentivos, em que os professores e os gestores seriam os responsáveis pelo desempenho dos estudantes. Em 2001, foi adotada uma política nacional chamada *No Child Left Behind*. Enquanto a anterior havia a adoção de alguns estados, nessa todos deveriam aderir as seguintes medidas em suas políticas:

- (i) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (ii) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (iii) tornar público os resultados das escolas nestes testes; (iv) adotar como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes; (v) responsabilizar os professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos (ANDRADE, 2008, p. 445).

Já em países da América Latina, Schneider (2014) afirma que estes estavam articulados pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL<sup>24</sup>), no qual havia elementos que correspondiam às práticas de *accountability* educacional como saída para

---

<sup>24</sup> O PREAL quando criado, foi aprovado por diversos países, inclusive o Brasil, e tinha a previsão de encerrar no ano de 2015. O programa realizava pesquisas encomendadas pelo Banco Mundial e relatórios que apresentavam relatórios da educação dos países participantes. O objetivo era que viesse a contribuir para a qualidade da educação através de reformas educacionais e de debates públicos para se pensar em práticas educativas, assim como pensar na solução de problemas e nos avanços da educação por meio de avaliações e do monitoramento (WERLANG; VIRIATO, 2012).

melhorias na educação. O PREAL foi criado em 1996 com o objetivo de melhorar a qualidade e promover a reforma educativa em países da América Latina e no Caribe.

O PREAL estava em consonância com organismos internacionais, sendo o Banco Mundial um deles. Sobre a avaliação, uma das propostas para os países da América Latina seria instituir padrões mínimos de aprendizagem a serem alcançados, assim como a criação de sistemas nacionais de avaliação para “testar” os estudantes como forma de acompanhar o progresso educacional. Essa proposta tinha como finalidade “dar aos estudantes, professores, administradores, pais e empregadores informações que possam utilizar para comparar o desempenho das instituições e identificar as reformas eficazes” (PURYEAR, 1997, p. 11).

No PREAL foram definidas formas de *accountability*, e o Programa propunha a:

definição de normas-padrão (ou padrões educacionais);  
utilização de processos diversificados de informação  
(sobretudo através dos resultados de avaliações externas);  
decisão sobre as consequências (prêmios ou sanções); e  
mecanismos para o exercício do poder ou da autoridade  
(AFONSO, 2009c, p. 64).

A partir da descrição acima, é possível perceber que esses elementos vão constituindo os sentidos e os significados da *accountability* educacional. Desse modo, esses elementos que já vinham há um tempo sendo desenvolvidos e inculcados, com o tempo passam a ser naturalizados, quando essa exterioridade é interiorizada de forma não totalmente consciente. A escola, que também é responsável pela formação do *habitus* (BOURDIEU, 1983a), vai interiorizando a ideologia neoliberal, com isso formando indivíduos com o *habitus* já compatibilizados, já que ele é uma construção histórica.

Podemos perceber que, mesmo analisados por autores distintos, foi possível perceber a movimentação no campo a partir de duas perspectivas: a norte-americana e a latino-americana. No entanto, ambas apresentavam elementos semelhantes que podem ser considerados como fundamentais para a estruturação do campo e ação dos seus agentes e que definem o que é legítimo e autorizado.

Sobre isso, Montagne e Montagne (2010) afirmam que:

Um campo possui uma autonomia relativa que varia de acordo com o maior ou menor peso dado às forças internas ao campo como definidoras do que é legítimo ou ilegítimo; quanto menos autônomo, mais um campo está sujeito às inferências externas e aos poderes temporais (p. 261).

Mesmo que de forma temporal, as decisões tomadas pelos agentes que estão posicionados no polo dominante contribuem para os rumos e as disputas em seu interior. Pode se dizer que para eles, naquele recorte temporal, é considerado legítimo ou é reconhecido no interior do campo.

Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) mesmo que exista um movimento global de adoção dessas políticas pautadas na avaliação, ela se dá de formas diferentes, o que toca no desenvolvimento das políticas e do contexto sociocultural destas, o que dá respaldo também para afirmar que essas não são postas de modo consensual. Essa afirmação endossa o debate sobre os sentidos e os significados da *accountability* educacional que recai no discurso de qualidade enquanto alcance de metas quantitativas, a política de responsabilização destinada aos profissionais de educação perante os resultados, bem como as políticas de incentivos.

Nesse sentido, com essas investidas de elementos do campo econômico, logo no mercado os agentes sociais vão se apropriando do discurso que passa a ser uma característica que identifica as movimentações no interior do campo. O que pode ser percebido é que há a tentativa da adaptação do campo da avaliação educacional às iniciativas privadas de forma autorizada pelo Estado. Já que essa força das organizações internacionais e do setor privado vem dominando o campo, o *habitus* e os capitais que circulam no campo também fazem parte desse metacampo ou do Estado.

Laval (2020) nos ajuda a compreender essa situação quando afirma que:

O campo econômico autônomo, em sua forma nacional, não teria emergido e funcionado sem uma ação do Estado com o objetivo de organizar a competição entre os produtores e de garantir sua dominação sobre a população no que diz respeito tanto à circulação quanto à produção de bens. Daí a luta das empresas para assegurar maior domínio sobre o poder do

Estado; trata-se de tirar vantagens simbólicas e materiais (p. 238).

Nesse sentido, o objetivo não é acabar com o setor público, mas que haja uma adaptação para o setor privado.

Seguindo essa linha de convencimento dos agentes sociais pelo discurso, significa dizer, em uma perspectiva bourdieusiana, que “o consumidor contribui para produzir o produto que ele consome” (BOURDIEU, 2011, p. 95). Nessa perspectiva, significa dizer que o indivíduo também contribui para a reprodução e o fortalecimento no campo e sobre as disposições que foram interiorizadas ao longo de sua trajetória.

A reforma do Estado na década de 1990 pode ser tratada como ponto fundamental para entender a *accountability* no que se refere ao controle social no período de democratização no Brasil. O controle é fundamental na administração pública, já que nela há uma regulação dos procedimentos e dos resultados, até mesmo para manter a ordem social. A justificativa do controle e da transparência no sentido de que só assim os serviços públicos, oferecidos à sociedade, terão qualidade e eficiência. Nessa linha de pensamento,

indicadores positivos da evolução do conceito no contexto brasileiro. A implementação de instrumentos político-institucionais aumenta a transparência da gestão pública e potencializam a responsabilização dos governantes, contribuindo assim para o fortalecimento da *accountability* no país. A busca por exemplos fora dos limites do município de São Paulo, ainda que não ofereçam exatamente os mesmos serviços, mas por guardarem semelhanças, seja pela área envolvida predominantemente educacional ou pelo intuito de instigar a sociedade em temas afins às ciências e à educação, foi fator essencial para reconhecimento de seus pontos fracos e fortes (VERAS, 2015, p. 21).

Esse modelo pode ser associado ao que se tem entendido por Nova Gestão Pública, que tem

ressaltado, reiteradamente, a importância da criação de mecanismos de *accountability* por meio da introdução da lógica de resultados (ou, simplesmente, *accountability* por resultados), como também de mecanismos de controle social (CENEVIVA, 2006, p. 14).

Aqui podemos identificar a tentativa de universalização e unificação de práticas do mercado nos espaços educacionais. De acordo com Lenoir (2017),

[...] o Estado contribui para integrar o espaço econômico (mercado nacional), o espaço social, o espaço simbólico e o espaço cultural (unificação dos códigos jurídicos, linguístico, vestimentar, burocrático...). Essa coesão passa no essencial, pelo sistema escolar, que forma os cidadãos para uma nova visão do mundo e uma nova estruturação do mundo, aquela da qual deriva o conceito de nação (p. 184).

Nesse sentido, podemos ver que essa tentativa da universalização e da integração faz parte da estrutura do Estado e se utiliza dos espaços, no nosso caso a escola, para a formação e a incorporação da sua ideologia através da padronização e, no caso da pesquisa, nas formas de *accountability*.

O discurso tem o poder de convencimento para fazer esse pensamento hegemônico que faz sentido e tem a ver com a construção do mundo social e o entendimento de verdade. Esse convencimento se dá através da utilização de palavras que colocam em “xeque” o posicionamento dos indivíduos que estão no interior do campo. Então por mais que a *accountability* educacional advenha do campo econômico e se faça presente nos demais campos, ele traz consigo no discurso, como prática social e prática discursiva, a ideia da democracia, utilizando essas estratégias para que seus agentes apoiem e contribuam para a conservação das relações hegemônicas. Sendo assim, quem seria contra a democracia ou a transparência das informações para a melhoria do serviço público?

O que podemos considerar sobre a *accountability* é que tal medida está relacionada à padronização e à mensuração de resultados. Nesse sentido, é preciso questionar se os testes de desempenho são realizados tanto para avaliar os estudantes quanto os professores, o que tem levado à reflexão e à discussão de pesquisadores sobre a temática, atrelado também às políticas de premiações ou punições.

### 5.3.1 Repercussões da *accountability* na educação

Fazendo um apanhado até agora, chegamos à constatação de que um dos discursos para a garantia da educação pública, no atual contexto, só seria possível através da privatização, das influências da lógica mercadológica e da intervenção do polo dominante no campo da avaliação educacional. A partir da inserção da iniciativa privada no setor público, a educação passa a ser vista como um serviço e não mais como um direito.

Essa lógica econômica na educação modifica a relação, passando a ser entre cliente e empresa. Nas palavras de Ximenes (2012), "Nesta perspectiva, o direito público à educação torna-se o direito privado do consumidor de produtos educacionais" (p. 360).

No entanto, sabemos, a partir da lógica boudieusiana, que não é exclusivamente o campo econômico ou o acúmulo do capital econômico que determina os rumos dos demais campos (BOURDIEU, 1983a; LAVAL, 2020). Logo, a educação não pode ser determinada apenas pela economia. Sobre isso, Freitas (2012) afirma que

Ao ser aprisionada na lógica empresarial, a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser projeto de nação e não apenas a expressão de uma demanda de um dos seus atores, os empresários, por mais importante que estes possam ser (p. 345).

Isso tem a ver com o que já foi mencionado sobre a avaliação fazer parte do movimento dos reformadores da educação. Ela se torna instrumento fundamental, contribuindo como forma de regulação do Estado. Atrelado a esse discurso, a avaliação vem adotando uma postura e contribuindo para a disseminação do quase/livre mercado.

Nessa perspectiva, o Estado passa a adotar o modelo de mercado e com isso a concorrência e a competição. Logo, acontece o fato denominado darwinismo social (BOURDIEU, 1998), no qual há a sobrevivência dos mais fortes e "tem na avaliação um dos pontos centrais das reformas da administração pública." (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 60). Nesse caso, poderíamos associar ao discurso da meritocracia, então aqueles que se

dedicaram estão aptos a exercer uma determinada função, enquanto outros que não obtiveram sucesso, não são competentes.

Isso repercute na trajetória e vivências que vão sendo construídas, de forma homeopática, através da responsabilização, da privatização e da meritocracia que são inseridas no discurso da educação. Elas estão interligadas aos testes padronizados, à premiação de mérito aos profissionais da educação e à ideia da privatização do setor público. Ainda há a ilusão de que as maiores e melhores notas obtidas nas avaliações externas estão relacionadas a uma educação de qualidade.

Esses agentes sociais atuam no campo, aderindo e perpetuando os discursos do setor privado, e inserem o vocabulário específico do mercado nos demais campos, contribuindo para o fortalecimento hegemônico desse polo considerado dominante que determina as regras do jogo. O setor público é moldado de acordo com os interesses das iniciativas privadas que acabam sendo praticadas e vivenciadas diariamente nas escolas. Nas palavras de Bourdieu (2008):

São esses novos mandarins, gulosos por gratificações e sempre prontos a deixar o serviço público pelo setor privado, que cansados de pregar o espírito de "serviço público"[...] pretendem administrar os serviços públicos como se fossem empresas privadas, mantendo-se ao abrigo das obrigações e riscos, financeiros e pessoais, que estão associados às instituições cujos (maus) costumes procuram macaquear, principalmente em matéria de gestão do pessoal; são esses que, em nome dos imperativos da modernização, atacam o pessoal da execução, como beneficiados da função pública, protegidos contra os riscos da livre empresa por meio de estatutos rígidos e agarrados à defesa corporativista das regalias sociais; são esses que vangloriam os méritos da flexibilidade do trabalho a não ser que, em nome da produtividade, preconizem a redução progressiva dos efetivos (p. 17-18).

É nesse cenário que a responsabilização e a meritocracia são adotadas pelo mercado, a exemplo de avaliações que estão mais preocupadas com a quantidade do que com a qualidade, o que acaba repercutindo na competição e na comparação com o que está sendo avaliado, voltando-se quase exclusivamente para o desempenho. Sobre a qualidade da educação se restringir ao desempenho, Vianna (2014b) afirma que “A medida da qualidade

em educação, entretanto, não pode ficar restrita apenas ao desempenho escolar, necessita, também, verificar outras variáveis que se associam e condicionam o rendimento escolar” (p. 36). Imbricado a isso, há nesse movimento de responsabilização de forma hierárquica e que se trabalhe com o pensamento voltado para o resultado esperado, ou seja, mais preocupados com o produto do que o processo, o que permite realizar a discussão sobre a qualidade total.

Outra questão se refere aos incentivos destinados aos profissionais da educação como forma de prêmio pelo mérito, sendo eles os responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos resultados obtidos nas avaliações. Nessa lógica, o Estado se afasta de suas responsabilidades e a repassa para os gestores e os professores em alcançar os resultados estipulados. Ou seja, há a cobrança e a exigência do papel do outro, mas sem cumprimento do básico para a educação: valorização dos profissionais da educação, condições de trabalho e ambiente propício que promova e estimule o processo de ensino e aprendizagem. Um bônus uma vez ao mês no período de um ano não vai resolver os problemas da educação, pelo contrário, mascara.

Percebemos, com isso, o valor depositado nos símbolos (um certificado, uma cerimônia de reconhecimento, um prêmio, dentre outros). No caso, para Bourdieu (2001), o capital simbólico atribui certa notoriedade, autoridade e reconhecimento. Esses símbolos fazem sentido no interior do campo, logo o capital simbólico só terá valor de acordo com os sentidos e a realidade daquele campo. Saint-Martin (2017b) afirma que a noção do capital simbólico:

possui propriedades bastante peculiaridades e diferentes das outras espécies de capital: não é uma espécie de capital semelhante à do capital econômico, do capital cultural e, também, do capital social; ele é, por sua vez, particularmente lábil, frágil e vulnerável (p.111).

No caso do campo da avaliação educacional, o resultado em uma avaliação externa terá um poder e um reconhecimento que em outros campos serão insignificantes ou não serão reconhecidos. Logo, esse capital simbólico também é um meio de classificar os indivíduos no interior do campo, já que o seu acúmulo contribuirá para posicionar o agente no campo.

Augusto (2013) atenta que essa forma de classificar entre quem recebeu e quem não recebeu o incentivo, que contribui para distinguir os "bons" dos "maus" professores, aqueles que são ou não dedicados/esforçados. Essa lógica é vista como a solução para a melhoria da educação, mas, como Freitas (2018; 2013) afirma, a educação não é uma competição, não pode haver vencedores ou perdedores.

Percebemos uma classificação que acaba distinguindo e posicionando os agentes no interior do campo. Vale salientar a desigualdade e os julgamentos nesses processos gerados pelos instrumentos avaliativos que acabam por reforçar a hierarquização no interior do campo e distinguir a posição dos agentes. Esses julgamentos irão influenciar na formação do *habitus* desses indivíduos, pois irão inculcar se pertencem aos grupos dos fracassados ou não.

Nessa linha de pensamento, os profissionais da educação atuam como prestadores e reprodutores de serviços, com o papel de contribuir para a organização, gerando resultados. O entendimento de bonificação, para Augusto (2013), é de que "se os professores recebem mais, produzem mais, e assim os alunos aprendem mais" (p. 1276), o que é uma falácia, porque pesquisas apontam que o recebimento de um incentivo não garante a aprendizagem nem a qualidade da educação, visto que acaba por desconsiderar a trajetória desses estudantes e seu capital social e cultural. Sendo assim, as estruturas mentais ou as subjetividades desses estudantes também vão interferir nos resultados das avaliações externas.

Podemos levar em consideração que escolas, gestores e professores desenvolvam um trabalho tão eficaz quanto outros e não foram, pela visão do sistema, merecedores do prêmio.

Nesse caso, nos deparamos também com um caso de injustiça social e uma brecha sobre a meritocracia. Será que, por mais que trabalhem, a escola e seus profissionais não são merecedores? Diante do trabalho realizado no período de um ano, é justo dizer que a escola não realizou nada para que fosse reconhecido o seu mérito?

É sabido, também, que em alguns casos da política de avaliação educacional e na lógica dos sistemas de avaliação, cabe ao profissional da educação reproduzir a lógica gerencial: ele faz um investimento a ser inserido

no interior do campo, o que poderia ser considerado um exemplo de *illusio*. Ao trabalhar em função de metas e resultados, esse “dinheiro” recebido é o produto do trabalho; a motivação desses profissionais da educação é se sentirem realizados; nessa inserção, modificam, de forma infraconsciente, seu *habitus* e são incluídos no campo.

Cabe ainda dizer que essa lógica também interfere na autonomia das escolas, pois temos em vista que os conteúdos já estão preestabelecidos pelas escolas, ou seja, são e estão previamente definidos. Assim, as escolas passam a adaptar a sua dinâmica com vistas às avaliações externas.

A pesquisa realizada por Zatti e Minhoto (2019) nos mostrou que há no Brasil critérios diferentes da política de bonificação em 14 estados, o que vem reforçar nosso argumento de que é uma política permeada pelo discurso da premiação por bons resultados, valorando a ideia da meritocracia no campo da educação e inculcando, de forma infraconsciente, práticas de regulação, competição e classificação entre os profissionais da educação. No nosso pensamento, essa objetividade e essa cultura dominante que atuam de forma de arbitrário cultural é tomada e idealizada como a correta, de forma com que esses profissionais vão compatibilizando o seu *habitus* para serem aceitos ao campo, pois acreditamos que os mesmos não têm a pretensão de se distinguirem dos demais, ou serem excluídos por não aceitarem as regras, ou não jogarem o jogo. Então, aceitar e naturalizar tais práticas seria uma estratégia para se inserirem e permanecerem no campo da avaliação educacional.

Cerdeira e Costa (2016) afirmam que nesse meio em que medidas são impostas para melhorar os resultados da educação, há um embate, ou seja, não há um consenso no que concerne sobre medidas a serem tomadas a respeito das políticas de bonificação. De um lado, há o discurso em defesa das punições ou os incentivos como forma de estímulos aos profissionais da educação. Ainda há o discurso de resistência em resposta a essas políticas de responsabilização, o que é também uma forma de se posicionar perante a imposição de determinadas medidas e, assim, como propunha Bourdieu, combater as violências e as determinações da classe dominante. Mas o que há em comum para esses autores é que

observa-se um movimento crescente em prol do uso dos dados gerados por avaliações para o planejamento e gestão educacional, impulsionado, inclusive, pelas cobranças provocadas por políticas de responsabilização e pela necessidade de desenvolvimento de estratégias educativas em busca de melhoria. Por outro lado, a qualidade dos usos e das ações depende do acesso à informação e conhecimento sobre políticas de avaliação e responsabilização, que por sua vez, irá influenciar as interpretações dos profissionais (CERDEIRA; COSTA, 2016, p. 2).

Mediante isso, é preciso nesse contexto refletir também a autoridade e legitimidade do outro em estipular/definir metas a serem alcançadas e incentivos a serem recebidos pelo trabalho.

Os recursos e os jogos de palavras estruturam o texto a fim de atrair e convencer professores, gestores e até os funcionários terceirizados da escola a serem interpelados pelo discurso (como é o caso da política de bonificação nas escolas estaduais de Pernambuco). Não estamos querendo dizer que tal prática seja errada ou que deveria ser "banida". Enquanto pesquisadoras em Educação, tais políticas contribuem para (re)pensar o percurso da educação. Nessa pesquisa, nos debruçamos a entender como o discurso convence os agentes que ocupam posições distintas no interior do campo e atuam como consumidores e distribuidores, fortalecendo o posicionamento hegemônico e ideológico da classe dominante, o qual, aos poucos, vai sendo naturalizado.

Como bem apontam Zatti e Minhoto (2019) sobre os conceitos sobre produtividade, eficácia, avaliação que antes faziam parte do setor empresarial e agora estão presentes no setor público e influenciam o trabalho dos indivíduos que fazem parte do sistema.

Associação da remuneração com a produtividade e competência é um dos elementos que vêm caracterizando o campo da avaliação educacional brasileira. Tal pensamento hegemônico dita e autoriza discursos, legitimando e disputando a permanência no campo e exercendo o seu poder. Percebemos, a partir dessas políticas de responsabilização, que os professores são interpelados pelo discurso, mais precisamente a prática social, e que são incorporadas ao longo de sua trajetória no seu *habitus* de maneira sutil.

Silva (2016a) afirma que a partir da implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, foram instituídas práticas de *accountability*, e assim foi possível se utilizar da prestação de conta

por meio da avaliação e da política de responsabilização, além de acompanhar e monitorar a qualidade da educação. Ainda, nas palavras da autora sobre o IDEB, “seu resultado é divulgado por escolas, municípios e estados e vem sendo utilizado por redes estaduais e municipais de ensino, como critério para premiação e punição das escolas e dos sujeitos nela envolvidos” (SILVA, 2016a, p. 514).

Isso se configura como materialização do Estado Avaliador que atua no controle e regulação do funcionamento e gestão da escola. Podemos citar, também, a atuação do Estado na criação de indicadores de desempenho que são formulados a partir dos resultados das avaliações externas, as quais, de forma indireta, avaliam o trabalho dos profissionais da educação. Estes dados são utilizados como mecanismo de prestação de contas. Os elementos citados são implementados como estratégias de *accountability* educacional, buscando, mesmo que supostamente, “garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 882).

Assim, resumem a educação a números, e não a processos formativos. O debate que define uma educação de qualidade não deveria se limitar a ranqueamento, premiações e afins. Concordamos com Casassus (2009) quando afirma que a qualidade não se restringe à pontuação. Para ele, a qualidade está relacionada a uma boa educação. E que educação seria essa? Uma que vise à melhoria da pessoa e à sociedade.

É preciso pensar em ações, em nível nacional e local, sobre financiamento da educação, formação e valorização dos profissionais da educação, condições de trabalho e de ensino e aprendizagem, além de outros pontos fundamentais que vão refletir diretamente nos resultados.

No contexto atual, o que percebemos é a perpetuação do *habitus* e o estilo de vida dentro do campo da avaliação educacional, o qual reproduz o modelo dominante, recaindo no discurso das avaliações e da qualidade da educação. Esta está vinculada ao discurso da lógica neoliberal, restrita aos resultados nas avaliações externas e oficializadas e legitimadas através de uma nota que é alcançada e divulgada pelas instituições oficiais do Estado e que permite estabelecer juízos e julgamentos que irão refletir nas classificações, nas concorrências ou no recebimento de incentivos financeiros

que podem ser considerados elementos participantes do capital simbólico que circula no campo da avaliação educacional

A partir das trocas, das regras e dos capitais que circulam no campo, e apesar das disputas e das concorrências, percebemos que há um discurso hegemônico que vem sendo produzido e conservado a partir das ações do Estado em conjunto com as organizações internacionais, que ocupam um espaço de poder e que, através, de suas políticas ou programas ou das formas de *accountability*, se expandem pelo Brasil.

Os sentidos e os significados da *accountability* educacional são percebidos no campo da avaliação educacional a partir de distintos elementos (valorização e reconhecimento profissional, acesso à informação, premiações, dentre outros). É como se estivessem ancorados nesse discurso dominante de uma educação por resultados, da produtividade. E isso ocasiona as disputas sobre a função e a finalidade da avaliação da educação.

Após essa discussão, podemos afirmar que a *accountability* educacional está inserida em um campo dotado de discursos que concorrem e que nela estão imbuídos sentidos do setor privado que vão influenciando as trajetórias dos indivíduos que pertencem ao campo. Isso ocorre, seja na forma de monitoramento da avaliação externa dos sistemas de ensino, da prestação de contas ou das políticas de responsabilização. Quando adotada no campo da avaliação educacional, essa *accountability* possui diferentes sentidos e significados que podem ser identificados nas políticas de avaliação educacional e nos documentos produzidos a partir dos resultados gerados pelos sistemas estaduais de avaliação.

## 6. ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NOS ESTADOS: O DITO E O NÃO DITO NOS DOCUMENTOS

Para entender os elementos que constituem o campo da avaliação educacional e analisar os sentidos e os significados da *accountability* educacional, precisamos fazer um refinamento dos documentos dos estados que estão sendo analisados nessa pesquisa. Acreditamos que os documentos são registros que nos permitem entender as prioridades e a relação objetiva e subjetiva que estão sendo desenvolvidas nas políticas de avaliação educacional brasileira, as quais, mesmo em estados distintos, apresentam semelhanças e diferenças.

Objetivando melhor compreender o que foi mencionado, foram analisados 43 documentos<sup>25</sup> relacionados ou com a política de avaliação educacional, ou com o sistema próprio de avaliação dos estados estudados, além da análise dos seus Planos Estaduais de Educação. Vale salientar que, por alguns estados não disporem de documentos em seus *sites* oficiais, buscamos por notícias relacionadas à política ou ao sistema de avaliação no domínio da secretaria de educação do estado para entendermos a relação da instituição com a avaliação e o seu sistema avaliativo. Três *sites* em que nos debruçamos para um melhor entendimento foram o do Amazonas, o de Goiás e o do Rio Grande do Sul.

Sabe-se que o objetivo desta pesquisa é identificar os sentidos e significados da *accountability* educacional a partir dos sistemas de avaliação e entender como se configura a política de avaliação educacional nos estados analisados. Diante disso, aqui, iremos analisar os Planos Estaduais de Educação (PEE), logo após mapear e caracterizar o campo da avaliação educacional da educação básica brasileira. Por fim analisar os pilares da *accountability* educacional, buscando identificar os seus sentidos e significados e como eles contribuem para o fortalecimento do campo da avaliação educacional brasileira.

---

<sup>25</sup> Os documentos foram apresentados nos quadros 2, 3 e 4, localizados no capítulo 2 de título “Percurso e Procedimentos Metodológicos”, mais precisamente na seção 2.3 intitulada “Procedimentos da coleta de dados”.

## 6.1. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES SOBRE O CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY*

Tomamos como ponto de partida os planos estaduais de educação dos estados foco desta pesquisa. A análise dos planos nos ajudará a entender a política de avaliação educacional nos estados, mais precisamente no que se refere ao sistema próprio de avaliação.

Inicialmente, cabe dizer que os planos foram aprovados no ano de 2015 com vigência até o ano de 2025. De forma unânime, há nos documentos dos planos que eles foram elaborados a partir da participação de diversas instituições, sendo elas: sindicatos, fóruns, secretarias, universidades, dentre outros.

Desse modo, podemos identificar os agentes sociais, conforme consta nos textos, que participaram da elaboração do documento. Assim, afirmamos que, pelo menos em tese, os Planos foram construídos em um espaço democrático e que a prioridade foi, como podemos encontrar no documento de Pernambuco, a “construção de políticas de Estado e com a qualidade social da educação no estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2015a, p. 11). O termo “qualidade social” também se faz presente nos Planos Estaduais de Educação dos estados de Goiás e do Rio Grande do Sul, embora não deixem explícito o entendimento sobre o termo. No entanto, entendemos que é algo almejado pelos três estados, perceptível no trecho retirado do documento do estado de Goiás quando afirma sobre o trabalho articulado com os municípios e a construção dos seus respectivos planos municipais:

Este trabalho culminou com a constatação da necessidade de se planejar a educação nos duzentos e quarenta e seis (246) municípios goianos, os quais se encontram em fase de elaboração e/ou adequação de seus Planos Municipais de Educação - PME estabelecendo metas e estratégias condizentes com a realidade educacional do nosso Estado, de forma articulada e planejada, buscando-se, por meio do PEE e deles, a *tão sonhada* qualidade social da educação (GOIÁS, 2015, p. 51-52 – grifo nosso).

Como dito, embora não expresse diretamente o entendimento pelo termo, percebe-se que a qualidade social é quista pelos sistemas de educação

e chega a ser sonhada. A qualidade da educação e a qualidade social se apresentam nas metas e estratégias ao longo dos textos, e isso se firma como um movimento hegemônico, de tentativas de convencimento e fortalecimento de um modelo a ser posto em prática e aceito pela sociedade como um todo. Afinal, quem seria contra a qualidade da educação ou a sonhada qualidade social da educação?

Dito isso, percebemos que qualidade da educação e qualidade social da educação são tratadas como sinônimos; para entender seu real significado, é necessário adentrar o documento como um todo buscando elementos que revelem esse significado. Pernambuco traz uma ideia "multifacetada" sobre o termo, ou seja, entende que a qualidade é complexa e pode estar presente nas etapas e modalidades da educação, como é possível perceber no trecho abaixo:

c) A qualidade da educação ou qualidade social da educação, termo mais adequado ao escopo e complexidade que envolve, embora tenha sido mencionado de forma breve na LDBN (art. 3.º, IX e art. 4.º, IX, art. 9.º VI), abarca uma gama variada de fatores educacionais, políticos e sociais, em conjugação, que a tornam uma questão multifacetada e em contínuo processo de construção (PERNAMBUCO, 2015a, p. 15).

No entanto, no nosso entendimento, era preciso que os documentos deixassem mais explícito o que se entende por "qualidade social da educação": se de fato essa qualidade social se refere ao que estamos acostumados a ler no campo da educação ou se apresenta outro sentido, pautado no processo e oposto ao entendimento da qualidade total da educação que se preocupa com o resultado final. Se formos para a literatura, encontraremos as discussões no que se refere à qualidade social e qualidade total da educação. Para diferenciar, a qualidade total está relacionada aos princípios do gerencialismo como foco nos resultados, efetividade, dentre outros; já a qualidade social estaria voltada para a perspectiva da justiça e inclusão social (AZEVEDO; MARQUES; AGUIAR, 2016).

Dourado e Oliveira (2009) colaboram com essa discussão quando afirmam que a qualidade social seria uma qualidade de escola para todos. Sobre essa discussão, Azevedo (2011) nos diz que a qualidade e a qualidade

social são binômios que estão relacionadas ao modelo de sociedade e às práticas educativas vigentes e levam em consideração a democracia.

No entanto, é possível perceber, através do trecho retirado do documento do Amazonas, o que o termo representa para a educação, já que ela se faz presente ao longo dos textos analisados. Assim:

A premissa básica é a educação para todos, tendo sempre como foco a expansão da oferta da educação com qualidade, a universalização do atendimento em todos os níveis, a melhoria das condições de estudo para os discentes, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria das condições de trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino (AMAZONAS, 2015b, p. 8).

Percebe-se que a qualidade da educação está no dito e no não dito, já que, além da “oferta da educação com qualidade”, os outros elementos presentes estão diretamente relacionados também a ela, por isso a sua complexidade. Insistimos na temática da qualidade, pois está quase imbricada ao tema da Avaliação Educacional. Ousamos dizer que há, na questão da qualidade da educação, uma relação entre a objetividade e a subjetividade, visto que há uma relação interna e externa do que se entende por qualidade e que ela pode modificar de acordo com os objetivos a serem alcançados ou o padrão a ser seguido. Nessa discussão, podemos afirmar que se trata de um modelo hegemônico, provavelmente instaurado pelo polo dominante, e que, nessa perspectiva, haverá a intenção da reprodução de um padrão de qualidade que um grupo determinou sendo correto e que precisa ser universalizado.

Como o discurso da qualidade da educação está imbricado ao da avaliação, partimos para entender a compreensão da qualidade da educação que se apresenta a partir da organização dos documentos dos Planos Estaduais de Educação analisados. Basicamente eles estão organizados de acordo com Plano Nacional de Educação, contendo metas e estratégias. O de Pernambuco e o do Amazonas apresentam uma justificativa e uma contextualização, introduzindo as seções de cada meta, diferente dos documentos do Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Goiás, que apresentam a lei e em seguida a meta e a estratégia.

Foi observado, a partir da leitura dos documentos que implementam as leis do PEE, a questão da avaliação e do seu sistema próprio de avaliação e como estes se apresentam nos documentos oficiais. Como estamos levando em consideração o dito e o não dito (a partir do discurso) ou o que está posto nas entrelinhas, entendemos que, quando as leis — nº 4.183, de 26 junho de 2015 (AMAZONAS, 2015a); nº 14.705, de 25 de junho de 2015 (RIO GRANDE DO SUL, 2015); nº 10.382, de 25 de junho de 2015 (ESPÍRITO SANTO, 2015); e nº 15.533, de 23 de junho de 2015 (PERNAMBUCO, 2015b) — se referem “à melhoria da qualidade da educação” como uma diretriz do PEE, há uma menção, mesmo que indireta, à avaliação, até porque a meta que trata da qualidade da educação traz a avaliação das estratégias, inclusive apresentam os dados do IDEB e suas projeções de médias a serem alcançadas. No inciso IV do artigo 2 da lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015 (PEE de Goiás), que trata do objetivo permanente do Plano, consta a “Construção do padrão da qualidade social da educação” (GOIÁS, 2015, p.2). Os únicos que abordam de forma específica os sistemas próprios foram os documentos do Espírito Santo e de Pernambuco.

No corpo das leis, é unânime encontrar a garantia da qualidade da educação, com exceção do documento do Espírito Santo, o qual, no artigo 4 da Lei 10.382, de 25 de junho de 2015, menciona especificamente, no parágrafo primeiro, que o PAEBES contribuirá para fornecer informações a respeito da qualidade da educação. Através do sistema próprio de avaliação serão produzidas informações sobre o desempenho dos estudantes e também será permitido realizar uma avaliação institucional. Ao contrário dos outros documentos em que os sistemas de avaliação aparecem na meta destinados à qualidade da educação, que trata também das avaliações externas e dos índices educacionais, no do Espírito Santo já há um anúncio sobre a avaliação, o que nos permite entender, também, qual a relevância do sistema avaliativo e a posição que ele ocupa no sistema de ensino. Isso pode ser percebido, também, ao longo do documento, já o que PAEBES é mencionado ao longo do texto.

No caso de Pernambuco, a menção à avaliação na lei se faz presente no artigo 7, quando diz que

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (PERNAMBUCO, 2015b, s/p).

A partir da citação acima, já é possível perceber a perspectiva relacional que há na troca entre as avaliações, o sistema nacional “conversando” ou contribuindo para os rumos das políticas locais — no caso, voltado para o estado de Pernambuco. Isso é uma forma de o estado se inserir e se manter no campo, assim como fazer parte do jogo.

No que trata das metas e estratégias presentes no corpo dos documentos de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Amazonas e Espírito Santo, a qualidade da educação e a avaliação são tratados especificamente na meta 7, já no documento de Goiás é a meta 4. A escrita das estratégias diferencia um pouco, principalmente do documento de Goiás para a dos demais. Enquanto a dos quatro estados afirmam ter como meta “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...]”(PERNAMBUCO, 2015a, p.36; ESPÍRITO SANTO, 2015, p.5; RIO GRANDE DO SUL, 2015, p.22; AMAZONAS, 2015a, s/p), todos esses tendo como parâmetro no IDEB, Goiás nos traz:

Assegurar até a vigência final deste Plano a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (GOIÁS, 2015, p. 11).

Há um movimento relacional estabelecido na avaliação. A questão não está apenas em âmbito relacional nos estados, mas também suas políticas interiorizam o discurso da avaliação juntamente com a qualidade da educação. Esse movimento contribui para o fortalecimento e a reprodução do campo da avaliação educacional. Mas sabemos que isso não se restringe ao Brasil.

Os documentos apresentam influências da política internacional de avaliação como parâmetro de juízo da qualidade da educação ao comparar os sistemas de ensino à luz do padrão estabelecido pela OCDE, mais precisamente pelo PISA. Assim, como se trata de uma política de Estado que,

de acordo com Höfling (2001), atravessa governos, percebemos um alinhamento hegemônico, de dominação e reprodução, no que consiste no planejamento educacional brasileiro, como podemos perceber na estratégia 7.6 do PEE do Amazonas e na 7.12 do Espírito Santo, ambas pretendendo:

Melhorar o desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações da aprendizagem do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...] <sup>26</sup> (AMAZONAS, 2015b, p. 71; ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 5).

O PISA vem sendo instrumento de referência para o discurso da qualidade da Educação Básica, tendo uma força hegemônica e de dominação no campo da avaliação educacional. Nesse sentido, a avaliação internacional (leia-se também as organizações internacionais responsáveis por ela) estabelece um parâmetro internacional referente ao que se espera, estipulando uma padronização aos sistemas de ensino. Ainda no mesmo trecho do PEE dos estados do Amazonas e do Espírito Santo, mencionado no parágrafo anterior, o PISA é tratado como “instrumento externo de referência”, ou seja, mesmo que indiretamente, é utilizado para se adequar às estratégias do campo, pela forma e imposição, a fim de que os estados sejam incluídos.

Os documentos apresentam de forma velada os pilares que se constituem a *accountability* educacional, à luz da teoria de Afonso, na qual esta pesquisa está embasada. O trecho a seguir, do documento de Pernambuco, diz que deve “ser constante e transparente o processo de apresentação de informações e diálogo com a sociedade a respeito do desenvolvimento da educação no Estado” (PERNAMBUCO, 2015a, p. 8). Ao longo dos textos, percebemos a presença do monitoramento e da avaliação (que são aspectos regulatórios) associados a práticas de *accountability* como forma de dar um retorno à sociedade, juntamente ao discurso do acesso à informação e à transparência. Embora não trate explicitamente, percebemos no texto elementos que se configuram como *accountability* educacional, como propõe Afonso (2009c).

---

<sup>26</sup> A redação é a mesma em ambos os documentos.

Outro trecho em que percebemos essa questão pode ser encontrado na estratégia 7.1 do PEE do Espírito Santo e na 7.9 do Rio Grande do Sul, em que pretendem:

divulgar e acompanhar, bienalmente, os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos(as) estudantes, e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação dos sistema de avaliação (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 5; RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 23).

Vemos, nesses dois trechos, que há elementos da *accountability* quando buscam, através dos dados dos indicadores, fazer com que haja transparência e acesso à informação sobre o sistema de avaliação. Então, a partir das estratégias acima, pode-se afirmar que o pilar da prestação de contas se faz presente no sentido de dar um retorno à sociedade. É preciso observar que o acompanhamento e a divulgação estão respaldados na própria justificativa da *accountability* do campo da administração de que tais práticas contribuem para o acesso à informação e transparência (CENEVIVA, 2006; VERAS, 2015; ROCHA, 2009), logo, podemos interpretá-los como justificativa do fortalecimento da democracia.

Essa busca pelo acesso à informação, transparência e democracia podem ser encontradas ao longo dos textos, mas se apresentam com mais veemência na seção destinada às metas e estratégias para as avaliações, à qualidade e aos indicadores. Quando tratam dos pontos relacionados acima, é possível fazer uma associação direta ao IDEB, relacionando a melhoria do fluxo e da aprendizagem a dados quantificáveis e obtidos pelo indicador de desempenho.

Ou seja, confirma o que autores na área vêm afirmando: a qualidade é sinônimo das avaliações quantitativas e externas (WERLE, 2011; BAUER; SILVA, 2005; MACHADO; ALAVARSE; BRAVO, 2013). As estratégias apontam médias projetadas a serem alcançadas ao longo dos anos, mas, quando apontadas em um documento, é preciso questionar o que tais números significam. Quando aparece no documento do PEE do Rio Grande do Sul

alcançar a média 5,5 no IDEB do Ensino Médio, é preciso saber: por que 5,5 e não 5,4 ou 5,6 no Ensino Médio? Sabemos da influência das organizações internacionais na estipulação dessas médias projetadas, mas é preciso refletir sobre o que elas representam e podem nos dizer, ou seja, o que um 5,5 representa?

De acordo com Pontes e Soares (2016), as metas do IDEB são calculadas a partir do rendimento de aprovação e da proficiência nas avaliações externas. Sabendo da proficiência de Língua Portuguesa e Matemática no SAEB, é levada em consideração a proficiência da escola na Prova Brasil e o cálculo é feito a partir de uma proficiência média, com um limite superior e outro inferior (para cada área do conhecimento), definida no SAEB de 1997. Após definir o valor individualizado, determina-se a proficiência Padronizada da Escola, que é o cálculo da Proficiência de Matemática e de Língua Portuguesa, dividido por 2 e multiplicado por 10. O número 10 é atribuído aos trabalhos desenvolvidos na escola (SOARES; XAVIER, 2013).

O cálculo do rendimento, que é realizado no final do ano letivo, leva em consideração a seguinte categorização: estudantes que cumpriram o desempenho mínimo e de frequência; estudantes retidos; e estudantes que deixaram de frequentar a escola. Então, para isso, é utilizada uma escala de 0 a 1, sendo 1 o número referente a uma escola que sem nenhum abandono ou retenção. Sendo assim, a média do IDEB é calculada através do Rendimento x Desempenho (SOARES; XAVIER, 2013).

No entanto, é preciso pensar em como isso pode repercutir nos resultados, já que

as metas traçadas correram o risco de, em não poucos casos, terem tido seu cálculo baseado em valores potencialmente anômalos para suas respectivas escolas. E em razão desse efeito poderia haver – e de fato há – casos de metas escolares apontando para um desempenho bastante diferente (para mais ou para menos) em relação ao que se esperaria dessas mesmas escolas, caso se tivesse como observar a evolução de seus indicadores ao longo de uma série temporal mais longa. [...] Medidas de desempenho e fluxo, quando observadas numa série histórica, estão sujeitas a flutuações ou mesmo instabilidades consideráveis. E diante disso, não parece razoável estimar metas para décadas a fio de desempenho

num dado indicador (como o Ideb), tomando-se como base os valores de um ano apenas, que podem ser (e em vários casos observados, de fato o são) anômalos (PONTES; SOARES, 2016, p. 692-693).

Os autores ainda sugerem que, para o cálculo do IDEB, poderia ser levada em consideração a questão histórica dos indicadores e os dados socioeconômicos. Os estudos ainda revelaram que muitas escolas não conseguiram cumprir as metas estipuladas, pois estas estavam fora da realidade.

É preciso considerar que, por trás da meta, há um discurso hegemônico, produzido, consumido e distribuído, de que a qualidade da educação está garantida ao alcançar a média estipulada; alcançando tal propósito, a educação do sistema de ensino estará à altura de uma educação que foi estipulada por alguém que ocupa um espaço no polo dominante que decidiu e tem legitimidade e poder para julgar um ensino de qualidade ou não, a partir de uma perspectiva quantitativa.

Ainda nessa linha de pensamento, estas médias estipuladas são um exemplo de poder, dominação e arbitrário cultural pelas simbologias que carregam. Ou seja, voltamos a dizer que grupos que estão posicionados no polo dominante estipulam uma média e divulgam como meta a ser alcançada. Em outras palavras, é uma forma de impor a cultura ou a ideologia dominante e buscar que ela se conserve no campo e seja reproduzida. Dessa forma, o Estado contribui para a conservação da sua cultura dominante e a impõe nas escolas e nos indivíduos para que aceitem, naturalizem e reproduzam.

Essas metas remetem aos avanços, então, caso a etapa de ensino alcance o que foi estipulado, significa que ela está avançando e, de acordo com os textos, o IDEB seria esse “termômetro” de progressos ou retrocessos, como podemos perceber nos trechos a seguir:

Desde 2011, Pernambuco vem apresentando avanços no que se refere ao IDEB, em todas as etapas da educação básica[...]Apesar dos diversos resultados obtidos, observa-se a necessidade de avançar cada vez mais na melhoria da qualidade da educação ofertada [...] (PERNAMBUCO, 2015a, p. 36).

Também podemos perceber no documento do estado de Goiás, no trecho “O IDEB é um dos instrumentos de conferência dos avanços do Estado, na qualidade da educação e no fluxo” (GOIÁS, 2015, p. 68), e no PEE do Amazonas: “Nas duas últimas décadas, registram-se avanços no acesso, cobertura e melhoria da aprendizagem na Educação Básica, como revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (AMAZONAS, 2015b, p. 64). A partir desses registros, observamos que o IDEB é uma fonte para identificar os avanços obtidos nas redes de ensino. Os dados também apontam que o indicador é um instrumento para acompanhar a evolução da educação e para estabelecer um "padrão" de qualidade que foi estipulado.

Percebe-se uma hierarquização no campo em que o estado está alinhado ou segue as orientações de um órgão superior, então surge o questionamento da autonomia dos entes federados. Será que é possível questionar ou estabelecer outro padrão de qualidade ou esse modelo deve ser reproduzido? Nessa discussão, percebemos que o IDEB foi determinado como instrumento para indicar os avanços do sistema de ensino.

A partir das citações acima, é notório nos três documentos a menção às mudanças a partir da palavra “avanço”, ou seja, o relacionamento com o progresso e com a melhoria da qualidade da educação. Isso nos remete a Laval (2019), quando problematiza sobre os termos presentes nos textos que remetem à modernização, utilizando “inovação”, “progresso”, dentre outros; traz a reflexão de quem seria contra esses termos presentes nos discursos da empresa e cada vez mais presentes nos textos da educação.

Voltando para os documentos, observamos que diretamente o IDEB (objetividade) e a interpretação (subjetividade), a partir dos dados gerados pelo Indicador, dão o aval para distinguir se a rede de ensino é de qualidade ou não. Ainda é possível interpretar a relação direta do indicador com a qualidade que se pode relacionar com o sentido produzido, distribuído e consumido (ou a prática discursiva).

Cabe ainda mencionar que o pensamento exposto nos documentos coaduna com as demandas da racionalidade neoliberal, haja vista que o modelo atual visa homogeneizar ou padronizar escolas, profissionais da educação e estudantes. Percebemos que há no discurso uma forma de se

compatibilizar com as regras do jogo para, no caso da educação, obter “bons” resultados e avançar.

Se colocarmos as “lentes” de Pierre Bourdieu, iremos perceber que ele enxerga a sociedade e suas relações de forma relacional, então onde estariam ou que posições os outros agentes estariam ocupando no campo? Até o momento, nessa análise, a estrutura objetivada foi construída a partir das agências do Estado e de dados quantitativos. O que queremos dizer é que, nas estratégias voltadas para avaliação, há uma ausência de outros indivíduos que também constituem o campo, como é o caso dos profissionais da educação. O foco está nos dados, números e metas, o que torna um perigo para as análises que tendem a ser generalistas quando levam em consideração apenas a qualidade da educação avaliada pelo desempenho dos estudantes e excluindo o contexto e os agentes (os profissionais da educação), que contribuem diretamente para os gráficos, dados, números e alcance das metas.

Partindo para a discussão sobre os sistemas de avaliação, um dos documentos apresenta o sistema próprio como estratégia para a melhoria da qualidade da educação, conforme trecho do documento a seguir que trata do SAEPE:

[...] outra iniciativa que vem sendo implementada no sentido de propiciar a melhoria da qualidade da aprendizagem - a avaliação anual externa, denominada Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) - realizada de forma censitária na rede estadual e redes municipais de ensino, nos 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio (PERNAMBUCO, 2015a, p. 39).

Isso também é expresso nos demais documentos do PEE dos estados analisados, como no PEE do Espírito Santo, primeiro parágrafo do artigo 4: “§ 1º O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 1).

Mesmo não sendo tratada de forma explícita a questão da qualidade da educação, ela está de forma velada nos discursos dos Planos do Amazonas e de Goiás. Sendo assim, além da questão da qualidade da educação, é possível

identificar a função diagnóstica da avaliação, também utilizada no sistema de avaliação, de acordo com o trecho a seguir:

Para melhor identificar os principais motivos que ocasionam insuficiente desempenho dos estudantes no Amazonas, criou-se em 2008 o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) que a cada ano traz diagnósticos mais específicos sobre a realidade educacional de cada escola/etapa de ensino e turma [...] (AMAZONAS, 2015b, p. 65).

Para tratar da melhoria dos resultados, considerado um dos elementos da qualidade da educação, o PEE do estado de Goiás toma como parâmetro o SAEB e o IDEB. De acordo com o documento:

O PNE 2014/2024, na Meta 7, prevê o fomento da qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, utilizando o IDEB como indicador. Goiás vem se despontando nas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, por meio dos resultados da Prova Brasil, que é um dos indicadores para composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (GOIÁS, 2015, p. 66).

O Plano justifica as suas estratégias a partir dos resultados obtidos pelo sistema nacional. Consideramos peculiar a ausência da menção do SAEGO no documento, já que o portal do CAED/UFJF dispõe de resultados do Sistema desde o ano de 2011.

No caso do Rio Grande do Sul, também não trata do SAERS, mas reconhece a necessidade da constituição de sistemas que contribuam tanto para a educação do estado quanto para a dos municípios. Assim, a estratégia, 7.3 busca:

Constituir sistemas de avaliação em todos os sistemas de ensino, sensíveis à complexidade dos processos educativos, que contemplem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sob a responsabilidade da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, visando à implantação de processo contínuo de avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, a melhoria

contínua da qualidade educacional [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 22).

Veja que, mesmo não tratando ou não mencionando o sistema próprio de avaliação, os documentos trazem a política de avaliação educacional como uma política de Estado, ou seja, sabem da importância do sistema de avaliação para a educação. A estratégia 7.3 do PEE do Rio Grande do Sul nos permite considerar outros aspectos. A partir do trecho, podemos afirmar que a forma apresentada na estratégia é um sistema complexo que abarque todos os segmentos da comunidade escolar. Dessa maneira, a avaliação será realizada de forma contínua, o que promove a inculcação de um *habitus* e a perpetuação hegemônica, já que os indicadores estão associados à melhoria contínua da qualidade da educação.

Trazemos a presença dos sistemas nos PEEs como exemplo de modo geral para compreendermos o local e a relevância dos sistemas de avaliação no que tange à qualidade da educação. Os trechos apontam o que estamos evidenciando sobre a avaliação e a qualidade da educação. Ainda podemos considerar que a política indica o tom das funções e funcionalidades da avaliação. Os trechos nos fazem considerar que os sistemas de avaliação se tratam de uma política de Estado. Afirmamos isso, pois levamos em consideração o ano de parceria com CAED/UFJF. Identificamos que os sistemas permanecem constituindo a política educacional nos estados, além de que a ideia de sistemas de avaliação faz parte de documentos com vigência de dez anos. Ainda entendemos que os sistemas de avaliação podem vir a contribuir para a perpetuação e o fortalecimento do campo da avaliação educacional.

A partir do trecho, identificamos o papel regulador do Estado na rede de ensino e a presença das avaliações e dos sistemas na política educacional. Aqui podemos relacionar o campo educacional com o da avaliação da educação. Percebemos que há uma troca na constituição de ambos. Podemos ainda, através dos textos, certificar o que nos aponta as produções acadêmicas (WERLE, 2011; HORTA NETO, 2013; BAUER; SILVA, 2005; FRANGELLA; MENDES, 2018; DEPRESBITERIS, 2011; VIANNA, 2003) sobre a avaliação

associada à melhoria da qualidade de ensino e o resultado dessas avaliações sendo utilizadas como balizadores de políticas da educação do estado.

No documento do Amazonas, o sistema próprio de avaliação do estado, o SADEAM, se encontra na justificativa que antecede a meta 7, bem como a relevância desse instrumento avaliativo:

A partir dos resultados do SADEAM é possível identificar dentre inúmeras devolutivas, o percentual de alunos que estão com desempenho abaixo do nível adequado (proficiente) em cada etapa de ensino avaliada nas redes públicas (estadual e municipal), além de acompanhar a sua evolução a cada ano (AMAZONAS, 2015b, p. 66).

Então a partir dos dados obtidos pelo SADEAM é possível ter um retorno sobre o desempenho dos estudantes e acompanhar a sua "evolução". Percebemos a regulação que se dá nesse acompanhamento. É preciso pensar também no significado do termo "evolução", que remete a melhora ou avanços.

No documento do estado de Goiás, a questão do acompanhamento e a divulgação dos dados vem acompanhado do termo "estudar". Assim, de acordo com o documento, a estratégia busca:

4.5) divulgar, socializar e estudar os resultados das avaliações externas e do IDEB, obtidos pela rede e suas respectivas escolas, analisando cada indicador, contextualizando esses resultados com as características peculiares de cada região/escola (GOIÁS, 2015, p. 12).

Há de se considerar que, diferente dos outros documentos, não basta apenas a divulgação dos dados alcançados nas avaliações externas, mas a partir dele estudar para lançar proposições para o sistema de ensino. Percebemos também a questão relacional que se faz presente nos textos, já que levam em consideração o contexto e os dados. Desse modo, fazemos uma relação das questões objetivas com as subjetivas para que haja as interpretações dos dados, o que leva em consideração o social.

Os trechos apresentados nos ajudam a identificar quais as razões da formulação e implementação dos sistemas de avaliação e, conseqüentemente, o pilar da prestação de contas. Ela está presente nos documentos de forma semelhantes. Essa devolutiva é uma forma de se respaldar no discurso da

transparência para ter acesso aos dados e, com eles, promover ações que visem à melhoria dos resultados. Durante a leitura dos documentos, percebemos a presença da relação do sistema próprio de avaliação (declarado ou não) com o SAEB e o IDEB. Os dados obtidos por ambos são utilizados como parâmetros ou justificativa para o estabelecimento das estratégias voltadas para a avaliação. O discurso se apresenta em um modelo tridimensional, modificando ou acrescentando palavras, havendo uma intertextualidade entre eles reforça o modelo hegemônico presente no campo.

Esse movimento fortalece o campo da avaliação, inclusive pela intertextualidade revelada nos textos dos documentos. Há algumas similaridades, pois até agora percebemos uma semelhança entre os documentos que respaldam a avaliação educacional nos estados. Esses textos que se assemelham são casos de intertextualidade manifesta, ou seja, há textos dentro de outros textos, e eles não estão lá por acaso; há um sentido, afinal, não há neutralidade. Ao nosso ver, o que está oculto ou vem se tentando ocultar é a presença da lógica neoliberal, o ideário do mercado e o discurso global do setor da empresa que se faz presente no campo educacional. Assim, os sistemas estaduais estão interligados ao sistema de avaliação nacional, o qual está relacionado com a avaliação internacional. Desse modo, há uma relação e uma certa dependência entre as avaliações, o que contribui para a sua perpetuação e para o fortalecimento dentro do campo.

Sendo assim, os dados do IDEB ou do SAEB no campo possuem legitimidade e representam um discurso hegemônico que assegura e legitima os dados divulgados. A divulgação dos resultados está para além da melhoria da formação do discente; a relevância dos dados está nos resultados, e isso reflete na escola. Esse é um movimento que acarreta na distinção dos sistemas e da educação desses estados no interior do campo, o que irá influenciar na posição ocupada pelos sistemas de ensino.

Observamos também a presença do pilar de responsabilização nos documentos, por exemplo, na estratégia 7.9 do PEE de Pernambuco: “Estabelecer política de Estado de apoio aos municípios para que atinjam as metas do IDEB nas suas redes de ensino, garantindo o sucesso no processo de ensino-aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2015a, p. 40). Faz parte da política educacional de Pernambuco o Bônus de Desempenho Educacional, destinado

aos profissionais da educação e demais funcionários das escolas que conseguiram alcançar a média estipulada no IDEPE.

Indícios de práticas de responsabilização também podem ser encontrados em outros documentos, como é o caso da estratégia 7.29 do PEE do Amazonas, que propõe “Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB e/ou IDEAM, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (AMAZONAS, 2015b, p. 75). Também foi possível identificar na estratégia 4.16 do PEE de Goiás, que busca “estabelecer políticas de estímulo com critérios pré-definidos e estabelecidos pelas mantenedoras às escolas que melhorarem o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (GOIÁS, 2015, p. 14). E, por fim, na estratégia 7.37 do documento do Espírito Santo que pretende “Estabelecer políticas de estímulo às escolas para melhorar o desempenho no IDEB” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 6).

No documento, é possível perceber a presença da lógica neoliberal, quando observamos que as estratégias governamentais se alinham ao discurso da empresa, à medida que adotam incentivos salariais que geram competitividade.

Há também a questão da produtividade atribuída ao discurso da “valorização” dos profissionais da educação e reconhecimentos deles. O trecho também nos permite associar a noção de performatividade (BALL, 2004), já que tal modelo permite a classificação, o ranqueamento. Além disso, se leva em consideração a produtividade a partir do desempenho alcançado nas avaliações. e de outros elementos advindos do campo econômico. O modo como a política é implementada instiga a competição entre as escolas e os profissionais da educação. Por fim, tais agentes irão se questionar se foram merecedores ou não do incentivo. Voltamos a dizer que o IDEB apresenta os resultados, mas os agentes autorizados detêm o poder para distinguir, classificar e segregar os “merecedores” dos “não merecedores” da política de incentivo.

Os trechos que evidenciam a regulamentação e a autorização das políticas de incentivos nos fazem refletir e concordar com o pensamento de Schneider (2017), quando afirma que:

O compromisso dos entes federativos com as metas do Ideb implica a tessitura de uma política de *accountability* que, apesar de descentralizada do ponto de vista da autonomia dos entes federativos, submete-se aos interesses do Estado no controle da educação básica. Nessa direção, os mecanismos e as estratégias mobilizados concorrem para uma *accountability* forte, porém não mais efetiva nas condições de melhoria da qualidade educacional, mormente a da educação básica. Esses mecanismos e suas estratégias conformam medidas alinhadas a perspectivas gerenciais de regulação e controle dos serviços educacionais, combinando o centralismo da União no delineamento da política de avaliação com a indução de modelos descentralizados de prestação de contas e responsabilização pelos resultados educacionais (p. 182).

Por mais que alguns trechos dos documentos não mencionem um sistema próprio estadual de avaliação, há a influência e a relação existente entre a avaliação e a concessão de bônus ou incentivos, tornando um movimento hegemônico. Embora haja diferenças na redação do documento, o sentido presente é semelhante, o que contribui para a reprodução e fortalecimento dessa característica no campo da avaliação educacional, que acaba se naturalizando. É como se houvesse uma relação de troca: bons resultados = concessão de incentivos. Mesmo não explicitando como se dará esse incentivo, deixa evidente que o instrumento avaliativo é que intermediará a concessão ou não.

A interpretação que podemos fazer é que se utiliza da avaliação para definir se a escola obteve “sucesso”. Parte daí uma perspectiva ideológica do que é considerado sucesso e fracasso ou receber incentivo ou não. Além disso, sabemos que esses incentivos levam a um julgamento e também a uma distinção daqueles que foram beneficiados ou não. Apenas o resultado gerado pelo indicador não é uma garantia de que haja uma educação de qualidade; para essa afirmação necessitaria de dados qualitativos gerados pelos indicadores. Infelizmente, essa análise acaba limitando as interpretações, avaliando apenas dados quantitativos.

Ressaltamos ainda que a avaliação por si só pode não dizer nada, por isso que a objetividade necessita de interpretações a partir das estruturas subjetivas ou mentais, interpretações essas que têm o poder de dominação, cujo discurso é carregado de valor e autoridade.

Essa autoridade ou esse poder pode ser atribuído ao IDEB quando utilizam do Indicador como instrumento que irá certificar se houve a garantia da equidade nos sistemas. Constatamos isso em alguns documentos o reconhecimento de que as avaliações externas podem contribuir para pensar ações que venham a diminuir as desigualdades entre as escolas. Isso pode ser percebido em alguns trechos dos planos de educação dos estados, como veremos a seguir na estratégia 7.10 do PEE do Espírito Santo:

Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência desde PEE, as diferenças entre as médias dos índices do Estado e dos Municípios (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 5).

O reconhecimento também pode ser encontrado na estratégia 7.8 do PEE do Rio Grande do Sul, que se assemelha à citação acima e isso pode ser percebido na estratégia 7.8 que busca:

Orientar e acompanhar, em regime de colaboração, por meio de ações articuladas da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média estadual, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, as diferenças entre as médias dos índices do Estado e dos municípios (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p.23).

Isso também se faz presente no documento do PEE do estado de Goiás, mais precisamente na estratégia 4.4, quando reconhece que é preciso “estabelecer metas que garantam a equidade nos sistemas de ensino, que se concretizem no cumprimento das metas previstas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB” (GOIÁS, 2015, p. 12).

A partir dessa discussão, identificamos a relação entre a avaliação e a prestação de contas, ambas contribuindo para se pensar a política e os rumos da educação. Assim, os resultados das avaliações são utilizados para orientar as ações da rede de ensino, logo minimizar as diferenças dos dados, se ancorando no discurso da equidade da aprendizagem. Mas, nesse comparativo

e nesses moldes, é possível falar sobre uma educação equânime? Pode parecer até contraditório.

Notamos também que há uma articulação no âmbito nacional, estadual e municipal, o que gera um fortalecimento da política de avaliação (sistema e indicador) que irá contribuir nesse processo para elaborar dados.

É como se fosse uma corrida em busca das melhores colocações, afinal, esse modelo nos permite distinguir os sistemas de ensino que alcançaram bons resultados e fortalecer as desigualdades educacionais. A reflexão que fica é que não se pode combater a desigualdade em um sistema de ensino que valorize o ranqueamento e a classificação. Vemos aqui toda a simbologia que essa classificação traz, além de que contribuem para a acumulação do capital simbólico adquirido a partir das posições alcançadas na classificação elaborada por uma agência que representa o Estado e, desse modo, consegue de forma hegemônica distribuir um discurso ideológico de que as melhores colocações dispõem da garantia do ensino de qualidade.

A partir desse primeiro contato com os documentos que regem a educação nos estados estudados, identificamos alguns sentidos e os significados que nos remeteram aos pilares da *accountability* educacional (prestação de contas, responsabilização e avaliação) apresentados por Afonso (2009c; 2012). O pilar da avaliação atua como o instrumento de intermédio entre a responsabilização e/ou a prestação de contas.

Percebemos ainda que as práticas de *accountability* educacional como estratégia de inserção da racionalidade neoliberal se fazem presente nos documentos dos PEE analisados, contribuindo para a reprodução do padrão de qualidade educacional determinado pelo polo dominante. Vale também mencionar que a qualidade da educação está relacionada à classificação e se restringe e se generaliza em dados quantitativos.

Sendo assim, percebemos que esses padrões são reproduções de modelos internacionais que acabam servindo como empréstimos das políticas. No entanto, não podemos deixar de ressaltar a relação de poder e de dominação que se faz presente no campo da avaliação educacional e como contribui para um modelo desigual de educação que se dá pela *accountability*, distinguindo aqueles que mandam, possuem o discurso do oficial ou de poder, daqueles que obedecem e adotam estratégias para serem aceitos ao campo,

logo modificam os seus *habitus*. Por mencionar o *habitus*, precisamos reconhecer a relevância das leis e a forma como essas regras são incorporadas, sendo interiorizadas como regularidades que modificam o *habitus* dos agentes sociais, podendo ser percebido através da *hexis* corporal.

A partir do contato e das leituras dos documentos, foi possível entender os sentidos e significados da *accountability* educacional, com destaque para a função da avaliação de universalizar, padronizar e fazer com que todas as escolas da rede se encaixem e atendam a um padrão. E, também, a forma como a *accountability* educacional está presente na política e como os seus pilares estão articulados. Os documentos dos planos estaduais de educação dos estados analisados fortalecem o que apresentamos como pressuposto nesta pesquisa: a política não se dá de forma isolada, a política de avaliação educacional nos estados se assemelha, e a *accountability* educacional contribui para o fortalecimento e reprodução do campo; para que isso aconteça, o campo educacional depende dos elementos do subcampo da avaliação educacional para se constituir e vice-versa.

## 6.2. DOS ELEMENTOS DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O QUE OS DOCUMENTOS REVELAM

A partir da leitura realizada nos documentos disponíveis nos *sites* oficiais da secretaria de educação dos estados pesquisados, pudemos elencar elementos que constituem o campo da avaliação educacional que, de forma relacional, institui trocas e complementaridade entre os sistemas de avaliação. Isso está relacionado também ao entendimento sobre as funções da avaliação apresentadas nos documentos. Essa compreensão sobre as funcionalidades da avaliação nos diz sobre a posição dos agentes do campo, principalmente da presença de organizações privadas presentes no desenvolvimento e na implementação das políticas, além dos profissionais da educação e dos agentes que representam o governo. Logo, isso se apresenta como o investimento realizado para se manter posicionado no interior do campo, o que pode gerar uma competição e uma disputa pela classificação, buscando o

destaque e o reconhecimento a partir da avaliação, o que irá garantir uma posição de prestígio e destaque no campo da avaliação educacional.

O campo é tomado pelos discursos que circundam em seu interior, sendo o da qualidade da educação ou o do entendimento do que seria a avaliação. O discurso hegemônico e ideológico da avaliação constitui o campo e o seu poder de reconhecimento e de legitimação. Além do capital econômico, o social, o cultural e o simbólico circulam no interior do campo. Os agentes que compreendem, investem e jogam o jogo no interior do campo possuem mais possibilidade de acumular os capitais e serem ou se sentirem incluídos no campo.

Como estamos partindo de uma perspectiva relacional, não é possível separar a política de avaliação educacional nacional do sistema estadual de avaliação, já que ambos estão imbricados. Desse modo, tentaremos os abordar de forma complementar, sabendo que se trata de uma relação entre o campo macro e micro. Os elementos fazem parte da estruturação e fortalecimento, bem como a reprodução do campo da avaliação educacional.

Primeiramente, um dos pontos que percebemos como elemento preponderante da política da avaliação educacional é o discurso da avaliação no sentido da mensuração, ou seja, a avaliação voltada para gerar dados quantitativos e como um dos pilares que permite e dá respaldo para a prestação de contas das ações realizadas pelos estados. Também fica evidente a presença das organizações internacionais na elaboração e desenvolvimento das políticas de avaliação educacional, logo, há nesse contexto, um discurso fortemente gerencial, que acaba fazendo com que a educação seja tratada como uma empresa (LAVAL, 2019).

Há de se considerar também o papel regulador da avaliação e a sua dominação, a reprodução, a inculcação no *habitus* dos profissionais da educação e o fortalecimento do Estado Avaliador. Outro ponto que identificamos se refere ao ocultamento da avaliação associada à qualidade da educação, assim como os capitais presentes no campo, que são: o simbólico (prêmios e reconhecimentos), o econômico (incentivo financeiro), o social (participação de solenidades ou eventos) e o cultural (através dos questionários socioeconômicos).

É perceptível no campo uma competição entre os estados a partir dos desempenhos alcançados nas avaliações externas. Logo, dá espaço para uma classificação e segregação entre os sistemas de avaliação e dos sistemas de ensino, o que podemos associar com as discussões de Bourdieu e Passeron (2019) sobre o sistema de ensino como no sistema de exame.

É notória a autoridade e a legitimidade depositadas nas avaliações. Esses pontos poderão ser percebidos ao longo da nossa análise, que foi realizada a partir dos dados coletados nos documentos anteriormente destacados.

O discurso da qualidade também se faz presente no campo. Durante a leitura dos documentos, é explícita a relação entre a avaliação e a qualidade da educação, o que já havia sido mencionado em pesquisas de autores da área (BAUER; SILVA, 2005; MACHADO; ALAVARSE; BRAVO, 2013; HORTA NETO, 2013; WERLE 2011). Podemos constatar a partir do trecho retirado do documento do Educa + Amazonas, quando afirma que “O projeto tem como objetivo aprimorar o processo de aprendizagem nas escolas da rede estadual, em Manaus e no interior, com a consequente melhoria da qualidade da Educação” (AMAZONAS, 2021a, p. 9).

Além disso, é notório que os programas buscam essa relação com o contexto macro; desse modo, no caso do Amazonas, um dos materiais a serem recebidos será a coleção “Avalia Brasil”, cujo foco está nas avaliações do SAEB, ou seja, mais um projeto que prevê a melhoria nos resultados das avaliações externas. Em Pernambuco, podemos identificar quando afirma que o IDEPE está respaldado no IDEB: “As variáveis utilizadas para aferi-lo são as mesmas usadas no cálculo do índice nacional (IDEB): proficiência dos estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do Ensino Médio e fluxo escolar” (PERNAMBUCO, 2020, s/p). Isso reforça a ideia de empréstimos das políticas que se dá do âmbito macro para o micro, o que acaba contribuindo para o fortalecimento e a reprodução do/no campo da avaliação educacional.

O IDEB se tornou, ao longo do tempo, uma política de avaliação educacional consagrada e de referência para os demais sistemas de avaliação. Isso é reconhecido pelo CAED/UFJF, reforçando esse movimento hegemônico ao afirmar que:

A consolidação do Ideb serviu como uma importante referência para a criação de um indicador equivalente, nas redes estaduais e municipais que possuem sistemas próprios de avaliação externa, permitindo a criação de índices locais. Com base nesses índices próprios, as redes podem monitorar a qualidade da educação ofertada, podendo fazer intervenções mais focadas e alcançar os resultados desejado (SAEPE/CAED, 2019a, p. 66).

Desse modo, há um reconhecimento do IDEB como influenciador para a criação dos demais indicadores educacionais relacionados aos sistemas próprios de avaliação.

Há outro elemento do campo que trata do desenvolvimento e da concessão das políticas de incentivos relacionadas com as avaliações a nível federal, como é o caso do IDEB e do IDEAM.

[...] o Governo do Amazonas retoma as políticas de valorização dos trabalhadores da Educação, no estado. Ele será anual e terá como indicador, nos anos ímpares, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nos anos pares o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas (IDEAM) (AMAZONAS, 2021a, p. 15).

A implementação da “Educação Premiada” se trata de uma política de incentivo que associa o prêmio ao 14º e 15º salários, caso os profissionais da educação consigam alcançar as metas. Podemos identificar a presença do capital simbólico e econômico no campo. Como consta no documento, “A iniciativa garantirá o pagamento do 14º e 15º salário aos trabalhadores da Educação [...]” (AMAZONAS, 2021a, p. 14). Os elementos estão presentes, como a política de incentivo e também o discurso gerencialista, quando preza pelas “estratégias diferenciadas e as práticas inovadoras”, o que, mais à frente, o documento do Amazonas irá chamar de “práticas de sucesso”. Mas o que seria uma “prática de sucesso”? Podemos relacionar às nomenclaturas do campo econômico ou mercadológico que adentram o da educação com o objetivo de modernizar, como bem menciona Dardot e Laval (2016).

No Espírito Santo, encontramos algo parecido na Lei Complementar nº 504, de novembro de 2009:

Art. 1º Fica instituída, nos termos desta Lei Complementar, a Bonificação por Desempenho, a ser paga aos profissionais em efetivo exercício no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, mensurada por indicadores previamente estabelecidos, com o objetivo de: I - valorizar o magistério [...] (ESPÍRITO SANTO, 2009, s/p).

O discurso gerencialista é produzido, consumido e distribuído no sentido da valorização dos profissionais da educação como estratégia para o convencimento e para regulação.

Laval (2019) e Freitas (2018) afirmam que esses termos empresariais vão adentrando o setor público e a educação, já que a mesma passa a ser tratada enquanto uma empresa. Na perspectiva bourdieusiana, podemos dizer que a linguagem de um campo vai se perpetuando e se reproduzindo nos demais campos. É possível identificar a força do campo econômico se difundindo no campo educacional. É como se o linguajar do mercado, do lucro e das empresas coubesse em todas as áreas, como se não houvesse saída, vendendo a ideia de que essa seria a solução para os problemas da educação. No entanto, é preciso mencionar a postura de combate no mundo social para que haja um movimento distinto, até mesmo para estabelecer as disputas no interior do campo (BOURDIEU, 1998).

Foi comum encontrarmos a avaliação com a finalidade de “aferir” a educação, como pode ser percebido no trecho a seguir, retirado da Lei nº 3.279, de 22 de julho de 2008, que instaura a lei do incentivo ao cumprimento das metas educacionais; artigo 3º: “A qualidade da educação básica e a eficiência na gestão de resultados serão aferidas, objetivamente, com base no Índice Estadual de Metas da Educação Básica, observados os critérios fixados em regulamento próprio” (AMAZONAS, 2008, s/p).

Há, também, na Revista Contextual do SADEAM, a função regulatória da avaliação e como isso irá influenciar nas práticas dos profissionais da educação e dos estudantes. Essa finalidade também pode ser relacionada com o fundamento teórico-metodológico da avaliação, como podemos verificar a seguir:

O amplo entendimento dos objetivos de aprendizagem contribui para a qualidade do trabalho docente, o que também colabora para que o monitoramento do progresso do aluno possa se

efetivar de forma adequada e, de fato, regular os processos avaliativos e de ensino-aprendizagem. Entretanto, a ação didático-pedagógica só irá interferir positivamente nos resultados escolares se, para além da formação acadêmica, que serve como credencial ao exercício do magistério e da experiência docente, forem consideradas as atitudes e práticas pedagógicas que concorrem para o melhor desempenho (SADEAM/CAED, 2019, p. 89).

No trecho, se considerarmos as finalidades da avaliação, esta é utilizada como regulação a fim de acompanhar os estudantes. O foco está no desempenho, ou seja, aqui há indícios de uma avaliação cujo propósito teórico-metodológico está voltado para o desempenho ou no resultado.

Sobre o entendimento a respeito da avaliação que circunda o campo da avaliação educacional, nos deparamos com o documento de formação disponível no portal do SAERS de título “Oficina de Apropriação de Resultados do SAERS”, realizada em 2018. O documento apresenta a concepção da avaliação educacional e externa. Sobre a primeira:

A avaliação educacional aparece como uma tentativa de assegurar que essa dimensão da qualidade seja observada, de forma prática, na evolução do processo educacional vivenciado em cada rede. Para essa observação, a avaliação utiliza os testes de proficiência e os questionários contextuais, que possibilitam avaliar o desempenho dos alunos nas mais diversas disciplinas (CAED/UFJF, 2018, s/p).

O trecho vem reforçar o que apresentamos ao longo desta tese, ou seja do discurso da avaliação associado ao da qualidade da educação. Tal discurso se apresenta com força no campo. Sobre a avaliação externa, o documento da oficina diz que “As avaliações externas, têm como objetivo medir, por meio de provas padronizadas, o desempenho dos estudantes, as quais permitiam comparar diferentes redes de ensino e escolas do país” (CAED/UFJF, 2018, s/p).

A partir da leitura, foi possível identificar a perspectiva de uma avaliação que leva em consideração a mensuração, logo se restringe a dados quantitativos. Nesse sentido, a qualidade da educação mencionada seria uma qualidade obtida a partir de dados quantitativos, deixando de levar em consideração o que autores (DEPRESBITERIS, 2001; VIANNA, 2003; MARTINS; GABRIEL, 2016) abordavam sobre a complementaridade dos dados

obtidos nas avaliações quantitativas e qualitativas. Outro ponto que chamou nossa atenção no fragmento é dizer que considera a objetividade, logo descarta a subjetividade.

Os organismos internacionais se fazem presentes no desenvolvimento da política educacional no estado, como verificamos no trecho a seguir sobre os recursos dos incentivos financeiros para o cumprimento das metas: “IV - recursos provenientes de convênios, acordos ou contratos celebrados com entidades, organismos ou empresas nacionais e internacionais” (AMAZONAS, 2008, s/p). Sendo assim, há uma parceria público-privado para a concessão do incentivo a partir dos acordos com as organizações internacionais.

Podemos mencionar também o que ocorre em Goiás sobre os agentes do campo, como é o caso dos organismos internacionais e suas influências na formulação e no desenvolvimento das políticas.

[...] o Governo de Goiás, em parceria com o Instituto Unibanco, estabeleceu novas metas de aprendizagem para o Ensino Médio em Goiás. O objetivo da iniciativa é combater a evasão escolar, reduzir as desigualdades no ambiente escolar e alcançar a média no IDEB. Tais metas foram estabelecidas por meio de parceria entre o Governo de Goiás e o Instituto Unibanco e pactuadas considerando diversos índices importantes [...] (GOIÁS, 2019, s/p).

No estado do Rio Grande do Sul, é explícita a influência da iniciativa privada nos rumos da educação e do sistema de avaliação a partir da participação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), já que houve um empréstimo ao estado. Assim, nas palavras do secretário de educação:

Encontrar parceiros e agentes financeiros é importante para qualquer governo, e é o que o Estado encontrou no Bird. Além de financiar obras, também ajuda na reorganização do sistema educacional e, principalmente, no sistema de avaliação. Com isso, podemos ter melhor diagnóstico das escolas e realizar as alterações necessárias para retomarmos o caminho do desenvolvimento da educação no Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018a, s/p).

Os agentes internacionais presentes nas formulações das políticas de avaliação educacional determinam os rumos e as prioridades que os

indicadores devem contemplar e indicar. De acordo com a Revista do Sistema do CAED/UFJF:

Esses indicadores podem ser definidos a partir de acordos e metas nos níveis macro – como aqueles definidos por organismos como a ONU, UNESCO, OMS, Inep, MEC etc. – e micro, como um município, uma escola ou mesmo uma turma (SAEPE/CAED, 2019a, p. 58).

É possível relacionar as parcerias com as organizações internacionais aos agentes do campo de poder, ou seja, além de ter influências internacionais, intensifica mais a presença do setor privado no público. A força que tal agência carrega tem o poder de ditar o que seria um porta-voz legítimo para julgar a política no estado. Cabe ainda mencionar a influência das organizações internacionais no desenvolvimento das políticas nacionais (DI NALLO, 2010; CARNEIRO, 2013).

Podemos associar tal visão com os estudos de Santos e Vilarinho (2021), quando atentam para a presença dessa postura no setor público, bem como para as mudanças e para o discurso neoliberal que ganha força a partir no campo educacional, objetivando o “fortalecimento do neoliberalismo e das formas gerencialistas de administração da coisa pública” (p. 1163)

Além disso, é possível identificar perspectivas de tentar tratar a educação como mercado, bem como os princípios da Nova Gestão Pública, sendo a privatização e o modelo de gestão por resultados tomados como uma das características, conforme afirmam as autoras Marques, Mendes e Maranhão (2019).

As trocas das políticas podem acarretar o fortalecimento do campo da avaliação educacional. “As avaliações realizadas nos sistemas de educação de estados e municípios seguem o conceito adotado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (CAED/UFJF, 2017a, s/p). Esse fortalecimento foi observado a partir da afirmação da existência de uma “cultura avaliativa difundida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelos sistemas próprios de avaliação de estados e municípios” (CAED/UFJF, 2017a, s/p). Desse modo, podemos identificar que um dos

agentes do campo estaria sendo representado pelo INEP, já que ele tem o papel legítimo de ditar os caminhos dessa “cultura”.

A partir do contato com os documentos nos deparamos com as estratégias utilizadas pelas redes de ensino para contemplarem as avaliações externas e assim, supostamente, obterem um bom desempenho nas mesmas, como é o caso de Goiás.

Para garantir a participação efetiva nos testes, o governo do estado alterou a data de um feriado estadual. O feriado em comemoração ao lançamento da pedra fundamental de Goiânia, previsto para o dia 24 de outubro, foi antecipado para o dia 16 do mesmo mês exclusivamente no âmbito do Sistema Estadual de Educação. A mudança facilita a participação dos alunos na Prova Brasil e garante que o resultado acadêmico e as análises contextuais sejam mais fidedignos (GOIÁS, 2017, s/p).

O trecho acima, publicado na página da Secretaria de Educação de Goiás, mostra que o órgão administrativo se utiliza da estratégia de modificar a data do feriado a fim de obter uma adesão dos estudantes para que possam comparecer e participar da avaliação do estado. Vale salientar que há uma preparação para o mês avaliativo, haja vista que o SAEB e o SAEGO foram realizados no mesmo período. Desse modo, podemos dizer que a avaliação ocupa um espaço de destaque e é importante para a rede para indicar e influenciar as tomadas de decisões, visando à melhoria da qualidade da educação, com o objetivo de balizar as políticas, programas e planejamento dos sistemas educacionais, além de identificar um sentido a ser atribuído ao pilar da prestação de contas da *accountability* educacional, na contribuição das tomadas de decisões. Assim:

O objetivo principal deste volume é a divulgação dos resultados gerais da rede no SAEPE 2019. Para que esses resultados contribuam para aprimorar a gestão da rede, as seções apresentadas oferecem informações cujo intuito é auxiliá-lo(a) na compreensão e análise dos indicadores apresentados (SAEPE/CAED, 2019a, p. 5).

Por ser um documento público e de acesso livre na *internet*, a revista tem a função social de ser um instrumento de acesso à informação, o que atende ao pilar da *accountability*: a prestação de contas. Sendo assim, os

dados dos indicadores contribuem para a tomada de decisões, formulações e implementações das políticas. Desse modo, podemos afirmar que as decisões e as escolhas não partem do nada, há uma influência externa que orienta as decisões e as escolhas a serem tomadas na escola.

Entendemos também que uma das estratégias para o fortalecimento do campo se encontra no argumento de que as avaliações e os sistemas irão contribuir para o planejamento e o estabelecimento de metas ou projetos dos sistemas de ensino dos estados. De acordo com o documento das diretrizes estratégicas traçadas pela Secretaria de Educação do Espírito Santo,

O planejamento da gestão 2019-2022 se iniciou no primeiro trimestre de 2019, quando foi revisada a identidade institucional da secretaria (missão, visão e valores), definidos os desafios estratégicos e projetos prioritários e, estabelecidos os indicadores e metas para monitoramento dos resultados. [...] Anualmente, o planejamento é revisitado a partir da realização de um alinhamento estratégico, quando, com base no contexto atual, as ações, projetos e metas são reavaliados, buscando manter o foco nos desafios estratégicos e concentrar os esforços nas atividades que efetivamente contribuam para a melhoria dos resultados (ESPÍRITO SANTO, 2021, s/p.).

O planejamento da rede está voltado para o estabelecimento das metas e dos indicadores e para o monitoramento dos resultados. Desse modo, os dados gerados pela avaliação contribuem para traçar o planejamento da rede, sendo utilizado como instrumento de gestão. Sendo assim, fica explícita a relação entre a política educacional e o planejamento educacional.

O discurso da competitividade ou de uma disputa entre os estados é perceptível nos documentos. Fica explícita a tentativa de se manter em destaque e se diferenciar das demais a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas, conforme documentos analisados do estado de Pernambuco, mas que podem ser encontrados nos discursos dos demais estados estudados. No *site* da Secretaria de Educação de Pernambuco diz que “Ao longo destes seis anos, a educação pública de Pernambuco se fortaleceu e ganhou destaque nacional, inclusive se tornando referência para muitos Estados, alguns até mais ricos que o nosso. E isso muito nos orgulha” (PERNAMBUCO, 2020, s/p); também vemos nas palavras do secretário de educação Fred Amâncio, que reforça essa ideia e afirma que:

É muito gratificante ver nossas escolas avançando e se destacando nacionalmente no Ideb. Não é a primeira vez que a Escola de Aplicação do Recife lidera o ranking das escolas públicas estaduais do Brasil, que ela continue servindo de inspiração para muitas outras escolas, não apenas em Pernambuco, mas em outros Estados (PERNAMBUCO, 2020, s/p).

É notória a comparação com os demais estados e o destaque de Pernambuco, permitindo certo prestígio ao ter os resultados da avaliação como elemento de distinção entre as redes de ensino. Os resultados obtidos podem ser tratados como uma competição, já que são vistos como uma vitória. Hypolito (2010) chama atenção para a competição desenfreada pelo destaque, a disputa de quem obteve o “melhor” resultado, com foco no alcance das metas.

O discurso acaba convencendo os agentes que fazem parte do campo. Isso está explícito nos documentos, percebido especialmente no de Pernambuco, quando afirma que:

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e as Metas para a Educação Básica constituem uma política pública cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública. Isto requer o comprometimento de todos: professores, gestores, alunos e suas famílias, unidos no esforço de cumprimento das metas estipuladas (PERNAMBUCO, 2008a, s/p).

O sistema de avaliação atua como política para a melhoria social da qualidade da educação e coaduna com a política do envolvimento de todos que fazem a escola. A mobilização vai para além dos muros da escola e envolve todos aos princípios gerenciais; pela via, se torna uma maneira de convencer os agentes e incorporar em seus *habitus* o discurso gerencial, o que irá contribuir para a constituição e fortalecimento do campo.

Por fim, outro ponto que nos diz muito sobre o que se passa no campo da avaliação é o convencimento, como consta no documento: “O trabalho baseado em metas e em resultados faz parte do Programa de Modernização da Gestão Pública adotado nas áreas da Saúde, Educação, Segurança e

Finanças do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2008a, s/p.). O trecho apresenta a proposta de um trabalho voltado com foco nos resultados e alcançando as metas.

Os documentos analisados revelam as estratégias e os investimentos realizados no campo para que os agentes possam jogar o jogo no campo da avaliação educacional, e vão se adaptando às suas regras, a partir dos capitais que circulam, da posição ocupada pelos agentes no campo ou do discurso sobre avaliação, metas, resultados dentre outros. Esses elementos ficam mais evidentes quando identificamos os sentidos e os significados da *accountability* educacional.

### 6.3. OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL: OS DISCURSOS NOS ESTADOS BRASILEIROS

Como parte da análise, avaliamos os documentos visando perceber os pilares da *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) (AFONSO, 2009c; 2012) presentes, mesmo que velados, nos documentos. Primeiramente, cabe mencionar que a avaliação é um pilar relacional aos demais, como se fosse o ponto de ligação fazendo com que tanto a responsabilização quanto a prestação de contas dependessem dos instrumentos avaliativos ou de suas bases teórico-metodológicas para serem colocadas em práticas.

Mesmo sabendo que estão relacionados, organizamos esta seção de forma que o pilar da avaliação seja o segundo a ser tratado, visto que ele é o elo entre os demais. Como estamos analisando a partir de uma perspectiva relacional, trataremos, juntamente com os pilares, o que podemos identificar como os seus sentidos e significados.

No que se refere à **prestação de contas**, é o pilar responsável em dar um retorno à sociedade dos resultados ou dos investimentos realizados no desenvolvimento da política, do projeto ou do programa, sendo resguardado no discurso do acesso à informação. De acordo com Afonso (2009c), tem como objetivo dar um retorno à sociedade no sentido de dever/obrigação. Podemos

encontrar alguns trechos nos documentos disponíveis nos *sites* dos estados pesquisados.

Primeiramente, podemos identificar quando há uma gerência responsável pelas informações e dados, como é o caso da Gerência de Avaliação e do Desenvolvimento das Aprendizagens, cujo propósito é:

viabilizar a coleta de informações acerca das escolas, dos profissionais e dos alunos subsidiando a construção da aprendizagem; [...] examinar os critérios adotados dos processos de avaliação norteando os resultados para a discussão acerca da qualidade do ensino e da aprendizagem, entre outras atividades correlatas (GOIÁS, 2020a, p. 178).

No Espírito Santo, está mais específico no artigo 17 da Lei Complementar 390, quando se refere à Gerência de Informação e Avaliação Educacional, cabendo a ela

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).

O artigo 37 da mesma lei diz:

Art. 37. À Subgerência de Avaliação Educacional compete elaborar e implementar a política de avaliação de resultados do sistema de ensino; operacionalizar a aplicação de avaliações estadual, nacional e internacional; monitorar o desempenho do sistema de ensino; disseminar resultados da avaliação do sistema de ensino e de levantamentos estatísticos censitários e amostrais; construir e publicar indicadores educacionais; outras atividades correlatas (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 6).

Nos trechos acima, podemos identificar os pilares da avaliação e da prestação de contas. Assim, a avaliação, no sentido de dar um retorno das políticas implementadas, também utiliza os resultados para as melhorias dela.

Perceba que as gerências e a subgerência citadas estão voltadas para a qualidade da educação, e os resultados, para subsidiar as políticas.

O texto complementar, disponível no *site* do SAEGO, nos dá também pistas desse pilar do *accountability* educacional quando discorre:

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 (CAED/UFJF, 2017a, s/p).

O que podemos afirmar é que os dados seguem o foco quantitativo, ou seja, é preciso se apropriar dos resultados e usá-los. É dada uma importância aos dados quantitativos, deixando de lado as questões subjetivas, que seriam aquelas que colocam em prática o estabelecido pela objetividade. Sobre isso, Peroni (2009) nos diz que a qualidade da educação é determinada a partir dos instrumentos quantitativos, logo não há espaço para uma avaliação mais qualitativa.

O objetivo dessa avaliação é contribuir para a cultura da avaliação e, conseqüentemente, dos resultados, que irão dar um retorno, o que seria uma prestação de contas, visando à melhoria da qualidade da educação.

Em Pernambuco, o documento do Balanço Educacional de 2020 traz o pilar da prestação de contas 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), bem como os melhores resultados apresentados por escolas municipais e estaduais, municípios e Gerências Regionais de Educação (GREs) [...] “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).

A prestação de contas apresentada pelo documento do Balanço Educacional traz consigo uma relação entre a objetividade, advinda dos resultados obtidos nas avaliações externas, e a subjetividade, já que parte do trecho traz a questão do “reconhecimento”. Ao longo da leitura do documento, fica evidente no documento do Balanço a visão de mundo e o que pretende para a educação, ou seja, um modelo conivente aos interesses privados, com um discurso que se utiliza de termos econômicos que vão sendo naturalizados e vistos com a única e infalível saída para se obter resultados, ganhar notoriedade e se distinguir dos demais.

Vale salientar que a própria nomenclatura do documento vem do léxico econômico e administrativo. Assim, a nosso ver, o “Balanço” pode ser analisado em sua vinculação com a *accountability* educacional, isso porque o mesmo pode ser visto como prestação de contas e com autores do campo da administração (CENEVIVA, 2006; VERAS, 2015; ROCHA, 2009) que defendem essa estratégia, no sentido do acesso à informação.

Essa prestação de contas é complementada por outras estratégias governamentais que envolvem a avaliação e a responsabilização, elementos que compõem a *accountability* educacional. A divulgação dos resultados não está associada apenas à ideia de transparência ou do acesso à informação, mas aos julgamentos ou juízos de valor atribuídos a partir dos resultados nas avaliações externas. Nesse sentido, podemos perceber os sentidos que as avaliações carregam, junto com a prestação de contas, como é o caso da satisfação, do reconhecimento.

É perceptível no trecho a carga destinada às escolas a partir do seu “desempenho”. Não se trata apenas da divulgação dos resultados, mas também da responsabilização no sentido do reconhecimento e da cobrança para que a educação seja mais atrativa. Sobre isso, Hypolito (2010) afirma que há uma cobrança em apresentar resultados que acabam modificando as relações no trabalho, devido à exigência em atender o que foi estipulado. Dessa forma, não estamos falando apenas de dados quantitativos ou da objetividade da relação, mas da força que ela carrega para que os indivíduos se sintam reconhecidos ou não.

Como mencionamos, os trechos revelam a relação entre a prestação de contas e a avaliação. Sobre o pilar da **avaliação**, é possível constar seu

esforço e a relevância para implementação de políticas, programas ou projetos, o que depende dos setores voltados para a avaliação e que compõem a secretaria de educação dos estados. Sendo assim, há responsáveis pela formação, divulgação e avaliação; uma organização em que todas as secretarias de educação dos estados estudados destinam ao menos um setor que fica responsável pelas avaliações e pelas ações a serem realizadas com os resultados das avaliações em programas, projetos, políticas ou planejamentos, como demonstra o quadro abaixo.

**Quadro 6 – Setores das Secretarias de Educação responsáveis pela Avaliação Externa**

<b>Estado</b>	<b>Departamento</b>	<b>Setor Responsável pela avaliação</b>
Amazonas	Departamento de Gestão Escolar	Coordenação De Avaliação de 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 da autora (2022).

Tais setores não estão apenas voltados para a avaliação e o monitoramento da educação nos estados, mas também para um controle e acompanhamento dos resultados gerados nas avaliações externas; a partir desses dados, direcionarem as ações a serem realizadas e/ou priorizadas pelos governos dos estados. Nesse sentido, há na secretaria de educação setores ou gerências voltadas para a avaliação das políticas, dos resultados, da rede e das estatísticas.

Sobre os setores destinados à Avaliação Educacional, no estado de Goiás nos deparamos apenas com o organograma da rede, não havendo uma especificidade das atribuições da “Superintendência de Gestão Estratégica e Avaliação de Resultados”. No estado de Pernambuco também não há uma explicitação das atribuições no que tange à “Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais”. No entanto, o portal da Secretaria de Educação do Estado nos encaminha para a Lei nº 16.520, de 27 de dezembro de 2018<sup>27</sup>, que trata da estrutura e funcionamento do Poder Executivo e apresenta, de modo geral, no artigo 1º, inciso VII, as atribuições da Secretaria de Educação e Esportes, sendo a que mais se aproxima da avaliação: “elaborar, implantar e acompanhar políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, modernização pedagógica e da capacitação do quadro da educação do Estado” (PERNAMBUCO, 2018, s/p).

No caso do Espírito Santo, já mencionamos no início desta seção a respeito da “Subgerência de Avaliação Educacional”, disponível no artigo 39 da Lei Complementar nº 390, de 11 de maio de 2007. O setor tem como algumas funções a implementação e a elaboração da política de avaliação dos resultados do ensino, além da aplicação das avaliações externas no estado, a publicação dos indicadores educacionais, dentre outros.

Cabe à Coordenação de Pesquisa, Avaliação e Informações Educacionais do Rio Grande do Sul acompanhar as avaliações externas, promovidas pelo Ministério da Educação, e, a partir dos resultados obtidos, analisá-los e compará-los a fim de elaborar políticas de cunho pedagógico. Compete à Subgerência a realização de diagnósticos, estudos e pesquisas relacionadas ao planejamento educacional para que estes venham a contribuir para qualidade e oferta da Educação Básica<sup>28</sup>.

Por fim, sobre a “Coordenação de Avaliação de Aprendizagem e Desempenho Educacional”<sup>29</sup>, no Amazonas, cabe ao setor a coordenação da política de Avaliação Educacional na rede estadual de ensino, a divulgação de informações a respeito da avaliação no âmbito estadual, nacional e

---

<sup>27</sup> Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=16520&complemento=0&ano=2018&tipo=&url=>. Acesso em 18 de fev. 2022

<sup>28</sup> Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/equipe>. Acesso em: 18 de fev. 2022.

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/degesc/>. Acesso em: 18 de fev. 2022.

internacional, a promoção de estudos sobre os resultados obtidos nas avaliações e dos sistemas de avaliação educacional e o acompanhamento da “evolução” dos resultados nos indicadores.

Assim, a avaliação é tratada com destaque por parte da organização da secretaria de educação do estado, inclusive o planejamento está ligado à avaliação de resultados (o que pode ser considerado um dos sentidos da *accountability*), indicando a ideia da avaliação como balizadora das políticas. Tal análise vem fortalecer o posicionamento de Brooke e Cunha (2011), quando afirmam que a avaliação vem para contribuir com o planejamento educacional. Assim, podemos concluir que essas avaliações são relevantes e ocupam um espaço de importância para a secretaria de educação e a busca por resultados.

Outro ponto perceptível, a partir da caracterização dos sistemas de avaliação, é que nas políticas de avaliação a presença do processo avaliativo, ao longo da Educação Básica, contribui para com o fortalecimento da avaliação, bem como o convencimento da sua necessidade como prática para averiguar a qualidade da educação.

Ao longo dos documentos analisados, fica notório que a avaliação externa é tratada como política pública e utilizada como uma ferramenta que irá contribuir para a gestão da escola, fortalecendo a cultura avaliativa, como pode ser percebido no documento do CAED/UFJF publicado no *site* do SAEGO: “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” (CAED/UFJF, 2017a, s/p). Ou seja, a avaliação irá respaldar as decisões e as escolhas na rede de ensino, o que reforçar a ideia da avaliação como balizadora de uma política ou de uma ação.

Trazemos também o trecho retirado do documento publicado no *site* do SAEGO, que diz que “Essas informações podem subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos estudantes” (CAED/UFJF, 2017b, s/p).

O propósito do programa é o envolvimento com o projeto, cujo reflexo seria possível ver tanto nas avaliações internas quanto nas externas. É interessante o quanto as avaliações ditam as políticas educacionais e

influenciam as decisões da política, tomando como base os resultados do ano anterior para traçar as estratégias para o ano letivo seguinte.. A avaliação carrega um poder, juntamente com os indivíduos, para decidir os rumos da educação.

Isso pode ser reforçado a partir das revistas disponíveis do CAED/UFJF, ao afirmar que:

Revista Contextual do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) tem por objetivo fornecer informações que tenham o potencial de subsidiar a formulação e reformulação de políticas públicas e ações na gestão das redes de ensino e escolas para sanar problemas e deficiências que, eventualmente, sejam identificados no sistema educacional do estado (SADEAM/CAED, 2019, p. 7).

Além disso, a avaliação seria uma das formas de acompanhar o que vem sendo desenvolvido no estado no que tange à política educacional. No entanto, a avaliação é apresentada com outras finalidades.

Um dos pontos está relacionado com a função da avaliação, associada a diversas nomenclaturas: aferição, mensuração ou diagnóstico. Embora tratada com finalidades diferentes em diversos textos, o objetivo está voltado para a qualidade da educação. De acordo com o *site* da Secretaria de Educação de Goiás, “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).

Sobre essa associação da avaliação como aferição a fim de alcançar um diagnóstico, identificamos que isso não parte do nada, pelo contrário, há uma alusão à aferição que contribui para o fortalecimento e a reprodução dessa perspectiva que é produzida pelo CAED/UFJF, instituição autorizada e responsável pela formulação e acompanhamento dos sistemas estaduais de avaliação. De acordo com o CAED/UFJF:

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 (SAEPE/CAED, 2019a, p. 68).

No trecho acima, a avaliação é relacionada à temperatura e seus parâmetros de normalidade; caso esteja “adoentada”, faz-se necessário o uso de uma “medicação”. Essa metáfora nos ajuda a compreender a concepção de avaliação e como se deve agir caso o resultado não seja o esperado. Logo, injeções com um medicamento específico é aplicado para que esse sistema volte à sua “normalidade”. Embora haja uma explicação a partir do campo da saúde, sabemos bem que o termômetro se trata da avaliação, e a medicação seria a tentativa de padronização. 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 alcance a normalidade, o resultado que é esperado por aqueles que ditam os rumos das políticas de avaliação educacional.

A avaliação também é referida a diagnóstico, como comprovamos a partir das Diretrizes Estratégicas - SEDU 2021. Em um mesmo trecho podemos perceber as funcionalidades da avaliação, como veremos a seguir:

A partir do diagnóstico dos alunos, visa promover um planejamento pedagógico alinhado às necessidades individuais dos estudantes ou de um grupo, por meio de: Avaliação Diagnóstica da rede; • Teste de fluência; • Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES [...] Monitorar significa acompanhar o progresso das atividades, a partir de medições periódicas e comparação com metas estabelecidas, visando à realização de intervenções e correções de rotas, assim como à avaliação dos impactos das políticas para o alcance dos resultados planejados (ESPÍRITO SANTO, 2021, s/p).

O planejamento pedagógico foi pensado a partir de se manter alinhado com as avaliações externas, o que inclui o PAEBES. Nesse caso, o planejamento vai ser formulado a partir das avaliações realizadas pelos estudantes. O monitoramento, a partir de uma perspectiva quantitativa, se dá de forma periódica, mas que tem a ver com medir e comparar. A partir do monitoramento, é possível acompanhar, fazer intervenções e correções, além de avaliar as políticas para certificar o que está sendo alcançado. Dessa forma, percebemos o monitoramento como forma de regulação e entendemos a implementação da avaliação como balizadora das políticas e do planejamento

que alguns mencionam (MACHADO; ALAVARSE; BRAVO, 2013; WERLE, 2011; FREITAS, 2005).

Mesmo que as funcionalidades da avaliação tenham sido tratadas como elemento do campo, a comparação e a competitividade entre as redes de ensino podem ser caracterizadas como sentidos do pilar da avaliação e interpretadas como um dos sentidos da *accountability*, como consta nos documentos de Goiás:

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 [...] presente nos dois grupos de Estados que desapontaram por apresentar proficiências médias em ambos os componentes avaliados (Português e Matemática) em todas as etapas da educação avaliadas (Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo). [...] Os dados também apontam que Goiás obteve as maiores médias em desempenho dos estudantes na história do Saeb. A rede estadual de educação goiana bateu os próprios recordes nas médias de Português e Matemática em todas as séries avaliadas, confirmando os dados do Sistema de Avaliação de Goiás de 2017 (Saego), que já tinham apontado esse avanço da proficiência dos alunos. (GOIÁS, 2018, s/p).

O trecho acima mostra a promoção da classificação e da comparação a partir dos resultados obtidos a partir da avaliação. Os dados estão postos, mas os indivíduos, que os manipulam, acabam dando sentidos distintos. Nesse caso, seria o de ganhar destaque a partir de um ranqueamento, o que faz se diferenciar dos demais, promovendo uma distinção. Mas, nesse caso, as notas maiores não significariam a garantia da melhoria da qualidade da educação.

Percebe-se o fortalecimento e a reprodução da necessidade de comparar; portanto, há a necessidade de uma competição para apontar quem consegue ocupar um local de destaque e dessa forma se distinguir dos demais. Esse seria mais um sentido da *accountability* educacional, ou seja, utiliza do pilar da avaliação para estabelecer uma comparação, classificação e ranqueamento, obtendo, dessa forma, um local de reconhecimento ou

divulgando a garantia de uma educação de qualidade, através das avaliações externas.

Uma característica da noção de campo em Bourdieu (2008) seria a disputa ou a concorrência em seu interior, a qual se dá entre as redes de ensino pela dominação de quem promove uma educação de qualidade. Estamos tratando de um campo que insere elementos do mercado — competitividade, classificação e ranqueamento — relacionados aos resultados das avaliações, como afirmou Afonso (2012). Também podemos associar ao que Bourdieu (1998) chamou de “neodarwinismo social”, já que esse contexto remete ao triunfo e ao destaque dos que conseguiram se adaptar às exigências do campo.

No texto, o SAEB é utilizado como mais um instrumento para comprovar e avaliar o trabalho que é feito na localidade. Sendo assim, além de complementar, as avaliações em larga escala de alcance nacional seriam uma forma de confirmar os resultados nas avaliações locais. As avaliações externas tornaram-se legitimadas para definir se a educação da rede é de qualidade ou não.

Essa legitimidade pode ser confirmada a partir do decreto que regulamenta que a qualidade seja “aferida” por indicadores de desempenho, como ocorre no estado de Goiás. Sendo assim, de acordo com o artigo 2 e o inciso I do artigo 4 do Decreto nº 5.744, de 15 de abril de 2003:

Art. 2º. A qualidade dos serviços públicos será aferida por indicadores de desempenho, que têm por objetivos possibilitar: a- custos operacionais dos bens e serviços públicos; b) níveis de perda dos produtos [...] I- indicador de desempenho: é o instrumento utilizado para medir a qualidade de determinado serviço público; II – padrões mínimos: conjunto formado por níveis e metas que devem ser atingidos pelos serviços públicos considerados [...] (GOIÁS, 2003, s/p).

Esse trecho se trata de uma lei que regulamenta os indicadores de desempenho, não apenas referente à educação, mas a todos os serviços públicos do estado de Goiás. Sendo assim, a exigência pelo desempenho não se restringe a educação, estando presente em toda a máquina pública ou na gestão por resultado, como mencionado acima, e no Estado-Avaliador, já que, por trás da ideia de avaliação por desempenho, há oculta a ideia de controle ou

regulação, características desse tipo de Estado (AZEVEDO; GOMES, 2009; AFONSO, 2009a; SCHNEIDER; NARDI, 2015). Diante disso, a avaliação é regulamentada e legitimada pelo Estado e isso pode ser percebido a partir de indicadores desempenho. Esses indicadores relacionados a avaliação quantitativa, a padronização e o estabelecimento de metas a serem acompanhadas e alcançadas.

Isso pode ser identificado também na fala do secretário de educação do Rio Grande do Sul, no ano de 2018, quando afirmava que as políticas públicas deveriam estar alinhadas à avaliação. Na concepção dele, “A partir desses resultados é possível construir e pensar em ações efetivas que melhorem a qualidade da educação [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2018b, s/p), reforçando a ideia de que as políticas estão relacionadas aos instrumentos avaliativos e são, simbolicamente, intervenções do Estado.

Fica evidente que é preciso se apropriar dos resultados e usá-los. Essa cultura de avaliação caracteriza, fortalece e contribui para reproduzir o campo da avaliação educacional.

Outro sentido que pode ser relacionado ao pilar da avaliação na *accountability* educacional é a do estreitamento do currículo, já que as avaliações externas priorizam os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, como poder ser expresso e representado no trecho retirado do documento de Pernambuco:

[...] para compor o IDEPE serão utilizados dois seguintes componentes: a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/Saeb (PERNAMBUCO, 2008a, s/p).

Isso também fica expresso no estado de Goiás, a partir do trecho da seguinte notícia:

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, 2020c, s/p).

Esse estreitamento do currículo foca, principalmente, em Língua Portuguesa e Matemática, afinal é o que será avaliado e priorizado pelos sistemas de avaliação. Não queremos culpabilizar os sistemas pelo modelo instaurado, afinal eles sozinhos não dizem nada, já que precisam de indivíduos e suas subjetividades para induzir os caminhos traçados.

O termo ‘apertar’, ou seja, focar e dar ênfase às duas disciplinas do componente curricular, mostra, de forma velada, uma desvalorização aos profissionais de educação das outras áreas do conhecimento e dá a entender que as outras disciplinas são colocadas em segundo plano. Esse movimento não se trata de um contexto específico, já que é característica do Estado-Avaliador a homogeneização do currículo, como afirmam Schneider e Rostirola (2015). O trecho a seguir também reforça um dos sentidos da *accountability* educacional como estreitamento curricular, cujo objetivo seria “Aprofundar conhecimentos e revisar conceitos prioritários para que os estudantes participem de maneira exitosa nas avaliações internas e externas [...]” (AMAZONAS, 2021a, p. 7).

É preciso levar em consideração que a forma como os sistemas foram elaborados e implementados contribuem para que os conteúdos abordados na escola atendam ao que é considerado prioridade pelos que estão posicionados no polo dominante do campo e que chamam de campo temático — as áreas de conhecimentos. Nessa perspectiva,

[...] os resultados por campo temático permitem uma maior aplicabilidade pedagógica, pois informam justamente em quais áreas do currículo os estudantes apresentam maiores dificuldades, sendo fundamentais para a organização metodológica e didática no processo de ensino e aprendizagem (SAEPE/CAED, 2019a, p. 5).

Numa perspectiva bourdieusiana, podemos associar tais medidas a poder, legitimidade e dominação, os quais são atribuídos aos agentes destinados a decidirem os rumos da educação e aos conteúdos que são considerados importantes e que deverão ser priorizados. Ou seja, há um ato de

violência simbólica e de arbitrário cultural praticados pelos agentes autorizados a decidirem e segregarem determinadas áreas do conhecimento.

Com isso, percebemos que há uma delegação e uma decisão, por parte de quem ocupa o polo dominante, que determina o conhecimento que será contemplado nas avaliações externas e que ditam o que é necessário para determinar se a educação é de qualidade ou não, havendo uma dominação de um modelo que se mantém hegemônico. Isso nos mostra que há um estreitamento curricular, uma desvalorização de determinadas áreas do conhecimento, minimizando a formação acadêmica de certos profissionais da educação.

Santos e Vilarinho (2021) atentam para esse aspecto no que se refere à política de *accountability* educacional. Segundo elas, essa política pode ser entendida:

como um sistema complexo que se presta à regulação da educação e acaba por induzir outras políticas, como (des)valorização profissional e docente; políticas curriculares; políticas de avaliação educacional; e políticas que carregam no seu interior um determinado modelo de gestão escolar e de prática pedagógica que acaba por cercear a autonomia pedagógica e de gestão dos envolvidos com os processos educativos no interior das escolas (p. 1165).

Essas práticas — a utilização das políticas de *accountability* — vão minando e fazendo parte da realidade dos sistemas educacionais. Aos poucos ganharam espaço e passaram a fazer parte da estrutura, alimentada por aqueles indivíduos que fazem parte do sistema de forma hierarquizada.

Outro ponto refere-se ao sentido da avaliação como meio para colocar em prática a gestão por resultados. Desse modo, como constam nos documentos oficiais dos estados:

Art. 2.º Para o cumprimento do disposto no artigo anterior, o Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica terá por finalidade a prática da gestão de resultados, pautada pelas seguintes diretrizes: I - melhoria da qualidade do ensino; II - eficiência na gestão escolar (AMAZONAS, 2008, s/p).

O cumprimento do programa tem como foco a gestão por resultados, o que teria relação com o gerencialismo, logo com os princípios da empresa no

setor público. Podemos associar isso à discussão da Nova Gestão Pública, que entra nesse viés da gestão por resultados no setor público (MAROY; VOUSIN, 2010; MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019). O objetivo dessa política seria a de melhorar a qualidade da educação, a eficiência das escolas. E, se levarmos em consideração a perspectiva de Laval (2019), a eficiência estaria relacionada em fazer mais com menos.

A ideia da eficácia também está presente nas Revista Contextual, e o termo está associado à qualidade. Escolas eficientes ou eficazes estariam associadas a um sistema de ensino de qualidade, como podemos perceber no trecho a seguir:

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. Entre pesquisadores da área educacional, essa realidade foi associada ao conceito de eficácia escolar, que destaca a influência positiva de fatores como as expectativas compartilhadas pelos profissionais da educação sobre a escola, as atitudes e práticas pedagógicas de professores e diretores, o chamado clima escolar, as características da gestão da escola e a trajetória educacional dos alunos, entre outros (SADEAM/CAED, 2019, p. 7).

Há um ocultamento da ideia de eficácia. O discurso produzido e distribuído é o da escola eficaz, com a superação dos problemas no processo de ensino e aprendizagem.

O documento do CAED/UFJF, disponível no *site* do SAEGO, sobre do que se tratam essas escolas eficazes, que seriam “[...]aquelas que contribuem mais e melhor para um aumento do desempenho médio dos estudantes, independentemente das condições socioeconômicas” (CAED/UFJF, 2017b, s/p). Então, aqui está presente a ideia da escola eficaz, ou seja, aquela de fazer mais com menos. Podemos associar esse trecho ao pensamento bourdieusiano, sobre as trajetórias, as práticas e passar para a escola a responsabilidade sobre o desempenho do estudante (BOURDIEU; PASSERON, 2019).

Além disso, cabe mencionar a forma como tratam a educação e como isso se reflete nas avaliações externas. Os vocabulários utilizados remetem a uma empresa em que o processo formativo e a humanização foram deixados de lado, dando espaço e valorizando os resultados (LAVAL, 2019), levando em consideração a objetivação do processo. Isso pode ser percebido quando relacionam as pessoas que fazem a secretaria de educação a “safra”, como podemos ler 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, onde, “pela primeira vez, as três etapas da escolaridade avaliadas avançaram e no Ensino Médio houve um salto”, “Goiás agregou contribuições próprias, além de não descontinuar as gestões em educação no Estado” (GOIÁS, 2020b, s/p).

O termo “boa safra” dos secretários de educação está relacionado à colheita, indicando como os agentes influenciam nos resultados do IDEB, ou seja, dá a entender que foi estimulado e agora está sendo colhido, sendo o IDEB o instrumento que pode dizer se a safra é boa ou não.

O termo também pode ser associado à colheita se levarmos em consideração os resultados obtidos, identificando uma intertextualidade com o documento de Pernambuco quando se refere ao desempenho da educação do estado nas avaliações externas: “Esses avanços nos mostram que o trabalho que começou anos atrás já está dando bons resultados, além de confirmar que estamos no caminho certo” (PERNAMBUCO, 2020, s/p).

No Rio Grande do Sul, identificamos o projeto “Avançar na Educação”, desenvolvido pelo governo do estado, que investe recursos em diversas áreas da educação, sendo um deles melhorar o desempenho nos indicadores educacionais (RIO GRANDE DO SUL, 2021). O nome da ação no projeto seria “Educação com base em Evidências”, e essas evidências podem ser comprovadas a partir do SAERS e do PISA.

O que queremos chamar a atenção é para os termos “avançar” e “avanço” presentes nos textos, ainda incluindo “evolução” e “crescer”. Afinal, quem seria contra os avanços, o crescimento e uma evolução? Mas é preciso

refletir sobre as consequências que tais medidas podem levar à educação como um todo. Zatti e Minhoto (2019) apontam que determinados vocabulários passaram a fazer parte da educação, como é o caso de produtividade, eficiência, eficácia e dentre outros. Sendo assim, os profissionais da educação e demais agentes são chamados a aderir tal movimento.

A partir dos trechos, percebemos que os discursos difundidos pelos governos acabam sendo inculcados e consumidos pelos agentes, os convencendo e atuando como reprodutores de um modelo imposto, conforme podemos refletir a partir da fala de um profissional da educação que atua na rede de ensino de Goiás. Segundo ela:

O que vimos contribuirá com meu trabalho na prática, já que, a partir do momento que me aproprio dos resultados, me sinto capaz de formar os Tutores e Gestores que estão na ponta, para obtenção do resultado desejado”, acrescenta. Ela conta, também, que um dos motivos de acompanhar as ações implantadas nas escolas é a obtenção de resultados significativos nas avaliações externas que serão realizadas ao longo desse ano (GOIÁS, 2019, s/p).

De acordo com a assessora da gestão pedagógica da secretaria de educação, a proposta da formação é que as informações possam ser transformadas em resultados. Formação no sentido de serem influenciados pelos discursos e o modelo, contribuindo para o fortalecimento do polo dominante e conseguir os resultados almejados. É muito forte o discurso de metas e resultados nas notícias do estado. O caminho é hierarquizado e dominante a fim de cooptar mais pessoas para fortalecer a proposta e assim contribuir para a sua reprodução. O termo “replicar” diz muito sobre isso, ou seja, reproduzir a fim de obter bons resultados. Sobre isso, Freitas (2018) se refere às pressões e a responsabilização desses agentes, assim como as estratégias que eles recorrem para que o proposto chegue à escola na figura do gestor, do professor e dos demais funcionários.

Isso é firmado e autorizado nas revistas do CAED/UFJF. Desse modo, enquanto instituição de poder, ele influencia os discursos de quem está colocando em prática, os quais acabam sendo consumidos, incorporados e naturalizados pelos indivíduos que se tornam agentes reprodutores do discurso. Por isso defendem que:

[...] faz-se necessário que todos os agentes educacionais apropriem-se das diferentes informações produzidas a partir dos resultados das avaliações, incorporando-os às suas reflexões sobre as dinâmicas de funcionamento da rede como um todo e de cada escola, detalhadas no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (SAEPE/CAED, 2019a, p. 48).

Podemos identificar a associação do pilar da avaliação com o da responsabilização. No trecho, o discurso da responsabilização é incorporado a partir da inculcação dos resultados dos desempenhos das avaliações externas. Dessa forma, há uma troca ou uma relação entre as estruturas objetivas e subjetivas que torna evidente como o *habitus* é formado a partir do discurso de convencimento das avaliações externas. O trecho também nos diz que tais agentes educacionais atuarão como reprodutores do modelo dominante e que irão contribuir para o fortalecimento hegemônico no interior do campo. Percebemos também que há uma tentativa de unificação da adoção do método imposto e praticado na rede de ensino. Desse modo, ao se apropriar dos resultados, esses agentes incorporam e colocam em prática o proposto pelos agentes posicionados no polo dominante, o que repercute também na formação dos estudantes.

A discussão nos encaminha para o terceiro e último pilar, o da **responsabilização**. Com o intuito de reforçar a nossa afirmação inicial, este foi o pilar da *accountability* educacional que mais pudemos identificar ao longo dos documentos, mesmo que de forma indireta, logo, ele se faz presente com mais força e presença nos documentos analisados, o que podemos interpretar enquanto uma transferência de responsabilidade (2009c) para os profissionais educacionais sendo ocultados por meio do discurso de valorização e premiação desses agentes.

O primeiro ponto trata da bonificação dos profissionais da educação (incentivo financeiro) em que podemos verificar:

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 14° e 15° salário aos trabalhadores da Educação que atingirem as metas de qualidade definidas para suas escolas. Bem como ainda, anualmente serão reconhecidos e premiados o trabalho dos profissionais que transformam a sala de aula com suas estratégias diferenciadas e práticas inovadoras de sucesso (AMAZONAS, 2021a, p. 14).

Tal proposta é reforçada e divulgada no *site* da Secretaria de Educação do estado e ganha notoriedade e força quando apresenta o governador defendendo a política. Sendo assim, de acordo com eles:

O “Educação Premiada” consiste em dois projetos de lei que visam a melhoria da qualidade do ensino básico no Amazonas, por meio do reconhecimento e da valorização dos trabalhadores da educação que alcançarem as metas estabelecidas. Um trata do 14° e 15° salários e o outro institui prêmios a servidores da educação (AMAZONAS, 2021b, s/p).

Podemos considerar que o Projeto da Educação Premiada visa ao reconhecimento dos profissionais de educação da rede, com vistas à qualidade da educação, garantindo o pagamento dos 14 e 15° salário dos trabalhadores da educação. Identificamos aqui a presença do pilar da responsabilização que, relacionado com Afonso (2009c), o incentivo financeiro se configura enquanto prêmio ou punição. No caso do Amazonas, receberão o prêmio aqueles que atingirem a meta estipulada para a escola. Serão premiados a partir de estratégias diferenciadas e inovadoras, levando em consideração termos relacionados à lógica de mercado. Ou seja, identificamos aqui elementos do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016), mais precisamente da inovação, como bem aponta Laval (2019).

O Prêmio é associado à política de valorização dos servidores, mas só receberão o prêmio aqueles que conseguiram realizar um trabalho com as estratégias acima; então, se os profissionais não tiverem práticas inovadoras, não receberão o prêmio, logo não serão valorizados. O que se pode perceber é uma segregação na rede de ensino com a existência de concessões, passando para o profissional de educação a responsabilidade por ser premiado ou não.

A premiação é tratada como bonificação de 14° e 15° salário a partir do alcance das metas alcançadas, e participarão escolas estaduais, municipais e privadas. O discurso é que esse projeto seja uma forma de reconhecer o

trabalho desenvolvido pelas e nas escolas. Dessa forma, há uma regulação por parte da secretaria de educação do estado, a qual acompanha se as metas estão sendo alcançadas ou não.

Há também um trecho que diz que o projeto é uma forma de destacar as escolas que contribuíram para melhorar a qualidade da educação; nessa questão, há uma distinção promovida pela própria rede. O texto produzido pelo estado do Amazonas traz a lógica da empresa para o setor público e tenta convencer de que tais ações irão solucionar os problemas da educação pública. Dessa forma, quando dizem que haverá melhoria da qualidade da educação, há por parte dos servidores a crença de que irá dar certo, os quais acabam sendo interpelados pelo discurso, supostamente, salvacionista.

O Projeto “Escola Premiada” é formado por projetos de lei que visam à qualidade da educação. Embora diga que o foco seja a valorização e o reconhecimento dos profissionais de educação da rede, identificamos práticas gerenciais. Há uma intensificação no discurso do reconhecimento, o que acaba convencendo os profissionais da educação a apoiarem e acreditarem que tais medidas irão solucionar os problemas da educação, logo serão reconhecidos. Ou seja, a forma como o texto foi construído indica que o reconhecimento virá para aqueles que tiverem alcançado as metas, então os que não alcançaram não serão reconhecidos.

No estado do Espírito Santo também encontramos trechos nos documentos oficiais que se aproximam dessa discussão sobre a política de incentivo associada à valorização dos profissionais da educação. Isso pode ser identificado no artigo 1 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).

Em Pernambuco, esse ponto da política de incentivo também se faz presente no discurso da valorização dos profissionais da educação quando regulamenta no inciso III do artigo 1 da Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que um dos objetivos do Bônus de Desempenho Educacional é “fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual” (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

O trecho acima nos faz refletir na bonificação, que não é para todos, como política de valorização dos profissionais de educação. Aqueles que não foram bonificados não serão valorizados? Há uma exclusão, uma segregação, que acaba distinguindo e ocupando os espaços no campo da avaliação.

Vale salientar que no Amazonas, no Espírito Santo, em Goiás e em Pernambuco há a regulamentação à política de bonificação, tornando-a um direito a ser cumprido.

No entanto, Espírito Santo e Pernambuco deixam evidente em seus documentos que esses incentivos não se configuram como salário, conforme o artigo 2 da Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009: “A Bonificação por Desempenho constitui prestação pecuniária eventual, desvinculada da remuneração do profissional, que a perceberá de acordo com o cumprimento de indicadores de qualidade preestabelecidos pela SEDU” (ESPÍRITO SANTO, 2009, s/p). Em Pernambuco, essa afirmativa está regulamentada no artigo 6 da Lei 13.486, de 1º de julho de 2008, quando afirma que “Art. 6º O BDE não integra a remuneração dos servidores beneficiados” (PERNAMBUCO, 2008b, s/p).

O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) não é considerado uma remuneração, ou seja, não se trata de um direito do servidor. Existe uma contradição, já que tal política de incentivo seria uma forma de valorização do servidor, mas na verdade não se constitui como direito.

Em Goiás, a política de incentivo financeiro foi implementada a partir da Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021. O incentivo, que é tratado como prêmio, é destinado às escolas que obtiverem os melhores desempenhos nas avaliações externas no que se refere aos índices de alfabetização. Para isso, contarão com os resultados do SAEGO e do IDEGO-Alfa para realizarem essa classificação/seleção. De acordo com o artigo 1 da lei:

Fica instituída a Lei de Incentivo à Alfabetização — LEIA, destinada a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino que obtiverem os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização — IDEGO-ALFA e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás — SAEGO (GOIÁS, 2021, s/p).

Já é possível perceber que o discurso do “melhor” está presente, o que nos faz inferir que, se há “melhores”, também há “piores”. Os indicadores irão contribuir para promover essa distinção/classificação do sistema de ensino e a disputa no campo. Os valores financeiros destinados às escolas diferem de acordo com o desempenho, sendo que o fomento destinado às “melhores escolas” pode chegar ao dobro do fomento destinado as escolas que não obtiveram o resultado esperado.

Além disso, as escolas com os melhores resultados serão “premiadas”, trazendo sentido ao pilar da responsabilização. Além disso, de acordo com o artigo 6 da mesma lei, as escolas que foram contempladas com o incentivo financeiro ficam responsáveis em “cooperar” na elaboração de ações destinadas às instituições que não alcançaram os resultados nas avaliações externas (GOIÁS, 2021). Sendo assim, o capital envolvido nessa situação não se restringe ao econômico, mas também é simbólico. Na política do estado de Goiás, há ações que remetem duplamente ao pilar da responsabilização, já que há sanções e também os agentes são responsabilizados por outras escolas.

Embora o objetivo fosse valorizar os profissionais da educação e promover a melhoria da qualidade da educação pública, sempre buscando alcançar a melhoria da qualidade da educação, a bonificação não se configura como salário, mas será concedida a partir dos indicadores.

Podemos associar tais medidas com a afirmação de Freitas (2018), que nos diz que é inserido nos parâmetros educacionais o modelo de funcionamento de uma empresa, sendo as metas uma delas, associada à qualidade da educação. Outro ponto que pode ser relacionado a essa discussão é quando Gentili (1999) trata da “McDonaldização da escola” que está associada à flexibilização do trabalho e à concessão de incentivos, bem como o destaque.

É notório que os sentidos da *accountability* educacional se apresentam e são construídos, fortalecidos, reproduzidos e incorporados através de competição, estabelecimento de metas, *ranqueamento*, prêmios pelo desempenho do estado nos índices, formação aos profissionais de educação a fim de obter bons resultados nos indicadores. Aqui identificamos a utilização da avaliação como um instrumento para promover sanções. Todos esses elementos se fazem presentes ao longo do documento e estão associados à política educacional do estado.

Nesse sentido, é possível perceber uma relação entre a objetividade e a subjetividade, entre a constituição do campo e do *habitus*, já que o exterior influencia a formação do interior, como o interior no exterior (BOURDIEU, 2008). Percebe-se que há um modelo hegemônico defendido pelo polo dominante que vai se expandido e acaba incorporado pelos indivíduos (posicionados dentro do campo da avaliação educacional); em consequência, há o fortalecimento e a reprodução dos discursos, que passam a ser naturalizados.

Sabemos que as políticas de incentivo financeiro estão relacionadas a práticas gerenciais, e esse projeto não é diferente, já que haverá um reconhecimento e uma classificação, e os contemplados — ou premiados, utilizando a linguagem do projeto — irão contribuir para uma segregação no sistema de ensino. No entanto, o que vem sendo ocultado é a disputa e desvalorização entre escolas e profissionais da educação, o que, na verdade, se configura como violência simbólica. Na visão de Bourdieu (2001),

os destituídos são acorrentados a seu estado e impedidos de terem acesso aos meios reais de levar a cabo suas possibilidades mutiladas; de outro lado, impõem-se universalmente (como a instituição escolar hoje) as mesmas exigências sem qualquer preocupação de também distribuir universalmente os meios de satisfazê-las, contribuindo desse modo para legitimar a desigualdade que muitos se contentam em registrar e ratificar, exercendo, de lambujem, e primeiro na escola, a violência simbólica associada aos efeitos de desigualdade real em meio a igualdade formal (p. 93-94).

Podemos associar a citação acima às consequências do modelo implementado envolvendo incentivo financeiro, mas ocultando uma violência

simbólica. Essa política pode ser uma estratégia para os profissionais da educação, já que isso pode acabar por convencer esses indivíduos da necessidade de um reconhecimento por aqueles que formulam a política e que estão autorizados em determinar as escolas que receberão o incentivo financeiro; na visão de quem está do lado do governo, eles atuam com motivação para atingir a meta e, conseqüentemente, receber o prêmio e ser reconhecido.

O incentivo é tratado, no texto, ora como salário, ora como prêmio. As estratégias adotadas irão refletir na qualidade da educação, já que há um discurso coletivo (que veremos nos capítulos mais à frente) de que as políticas de incentivo irão refletir nos desempenhos nas avaliações externas, já que, além de serem “valorizados”, os profissionais da educação irão se sentir motivados a realizarem seus trabalhos. O que percebemos é que o discurso reforça a crítica feita por Laval (2019) de que medidas gerencialistas serão a salvação da educação; caso não consigam, a culpa será dos profissionais da educação. Nessa perspectiva do Amazonas, haverá o reconhecimento ou não.

Na visão de Fairclough (2001), irá influenciar em sua identidade e, como em Bourdieu, no *habitus*, ou seja, há uma interiorização da objetividade nesses indivíduos e no que contribui para a formação da sociedade (WACQUANT, 2007). E os profissionais da educação vão acreditar que, caso consigam o que é exigido por aqueles que detêm o poder, serão reconhecidos, merecedores, premiados e valorizados. Vemos aqui os desdobramentos das práticas de *accountability* educacional se fortalecendo e ajudando a reproduzir o campo de maneira relacional.

O discurso presente nessas políticas de incentivo interpela os profissionais da educação, que são convencidos e acabam contribuindo para a prática e a reprodução de modelos propostos e impostos pela classe dominante. Isso pode ser verificado nas falas dos profissionais que atuam em sala de aula, como podemos ver a seguir, um caso do Amazonas:

A professora Christiane Betino vê a bonificação como um incentivo a mais para a categoria “Tem duas coisas que motivam o professor em sala de aula: a valorização profissional quanto à formação continuada dele e também o recebimento do 14º salário. Quando a gente fica sabendo que vai ter uma espécie de premiação, o professor se sente chamado a

melhorar a sua metodologia, desenvolver os alunos em sala de aula, mobilizar eles. E nesse meio tempo tivemos de reinventar a educação”, avalia (AMAZONAS, 2021b, s/p).

Mais uma vez, o incentivo é tratado tanto como salário quanto como prêmio, e tais estratégias adotadas irão refletir na qualidade da educação. Ainda sobre o convencimento do movimento fortalecendo o movimento hegemônico como reprodutores, podemos perceber no estado de Goiás a força do mandatário em convencer e disseminar o discurso do governo. A Assessora Pedagógica afirma que:

Aprendemos muito durante esses dois dias, o que trouxe uma reflexão de como promover formações para os Gestores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos para, assim, replicamos esse trabalho, o que ajudará no alcance das metas (GOIÁS, 2019, s/p).

Há na fala a ideia de uma continuidade da política no estado, ou seja, já vemos uma reprodução. Esses movimentos formativos a respeito dos resultados das avaliações estaduais são estratégias de convencimento e de distribuição do discurso, o que contribui para a sua hegemonia. Outro ponto que podemos destacar e associar com o trecho anterior se refere ao perfil de profissionais da educação que é buscado por aqueles que fazem parte do polo dominante para que se consiga alcançar bons desempenhos nas avaliações externas, logo, na garantia da qualidade da educação, como bem defendem. Para esses indivíduos:

é nesse caminho que a educação pública estadual quer continuar, como projeta a secretária Fátima Gavioli: “O que queremos é crescer. Temos que caminhar agora para chegar no bendito 5,0 (no Ideb), e isso exige empenho, dedicação e abnegação. Temos de nos envolver muito mais” (GOIÁS, 2020b, s/p).

As características da postura que se deve ter para alcançar os objetivos — como ela menciona sobre “empenho, esforço e abnegação” — serão incorporadas no *habitus*, formando a *hexis* corporal. Se tratarmos a partir da Análise de Discurso, poderemos dizer que influencia na formação das identidades dos indivíduos. Percebemos elementos da lógica neoliberal, como

vestir a camisa e ser o empreendedor de si, influenciando na subjetividade dos indivíduos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Não podemos deixar de mencionar a forma como se refere ao resultado a ser alcançado no IDEB como “bendito”. Nesse caso, pode ter um duplo sentido, como se houvesse um esforço e uma dificuldade para se alcançar ou como se a média 5.0 fosse um objetivo a ser alcançado que iria consagrar a qualidade da educação no estado.

O trecho indica a força e a legitimidade dos indivíduos posicionados no campo de convencimento ao modelo gerencial, através das avaliações externas (e suas consequências: classificação, ranqueamento, política de incentivo financeiro, dentre outras) implementadas no estado, o que se alinha com a discussão da *accountability*. De acordo com Santos e Vilarinho (2021), a *accountability* educacional se tornou um elemento da política, mais precisamente no que tange ao campo da avaliação educacional. No entanto, sabemos que tais estratégias são colocadas em prática a fim de atenderem aos acordos internacionais, à lógica neoliberal e às demandas do mercado.

Nesse sentido, os profissionais de educação e os estudantes passam por formações de como interiorizar as regras e as regularidades. Desse modo, o convencimento contribui para que o discurso seja naturalizado, interiorizado no decorrer das trajetórias dos indivíduos, fortalecendo a sua reprodução.

Nos documentos de Pernambuco, pudemos perceber essa forma de convencimento nas falas dos profissionais da educação que trabalham em escolas que foram “premiadas” e/ou “reconhecidas” pelo governo do estado.

Emocionada, a gestora da unidade de ensino, Valdiane Souza, contou que o resultado é fruto de muito esforço coletivo. “É um trabalho de muita união de toda a escola e as famílias. Antes de receber a notícia da nossa colocação, os próprios alunos já sentiam que a gente conquistaria o primeiro lugar. Ou seja, a autoestima da comunidade escolar está elevada, estamos mais confiantes por saber que estamos trabalhando de mãos dadas”, expressou (PERNAMBUCO, 2020, s/p).

Também fica evidente no próximo relato:

Nós não estávamos esperando o primeiro lugar. Foi uma alegria imensa receber esse reconhecimento. Vamos continuar trabalhando para manter a qualidade da nossa educação,

buscar meios para atrair ainda mais os nossos alunos para as atividades na escola e fazer bonito de novo no ano que vem”, declarou a gestora Fabiana Rosa Guedes (PERNAMBUCO, 2020, s/p).

Nesses trechos, podemos identificar como essas políticas influenciam os sentimentos e as estruturas mentais desses agentes, ou seja, a exterioridade sendo interiorizada. Como foi mencionado por Dardot e Laval (2016), a lógica neoliberal não se restringe a questões econômicas, mas também influenciam as subjetividades dos indivíduos.

O envolvimento de todos que fazem a escola e o reflexo desse empenho nos resultados das avaliações externas são produzidos, distribuídos e consumidos pelos agentes que fazem e têm acesso às revistas publicadas pelo CAED/UFJF. Estes documentos são utilizados como estratégias para reproduzir e fortalecer um modelo posto por aqueles do polo dominante. Sendo assim, o discurso é de que todos são parte e responsáveis pelo sucesso ou fracasso nos resultados das avaliações externas, como podemos perceber a seguir:

[...] o uso dos dados da avaliação externa é responsabilidade de todos aqueles comprometidos com a formação humana e integral, pois a eles compete a apropriação desses dados, com o objetivo de nortear decisões que busquem melhorar a gestão das escolas e redes de ensino e beneficiar os alunos na sua trajetória escolar (SADEAM/CAED, 2019, p. 94).

Além da transferência de responsabilidade, também é possível inferir a tentativa da formação do *habitus* dos agentes envolvidos no processo de avaliação. Desse modo, há a interiorização da objetividade nas estruturas mentais dos agentes (estabelecendo uma relação objetiva e subjetiva), a partir da qual haverá a exteriorização e a naturalização de tal modelo.

A responsabilização e o envolvimento com os membros da comunidade escolar também foram identificados no Rio Grande do Sul, quando o representante do BIRD (banco que investiu na educação do estado) diz que:

Daqui a um mês e meio, teremos os resultados do Ideb. Será uma oportunidade de conferir os resultados e continuar o trabalho com gestores escolares, pais, alunos, professores, porque a questão da qualidade da educação não é só do professor, é de toda a comunidade escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2018a, s/p).

Com isso, percebemos que, nas duas situações, o envolvimento para atingir as metas ultrapassa os muros da escola e se amplia para a comunidade escolar. Dessa forma, o modelo implementado na rede modifica o *habitus* daqueles que estão vinculados à escola, logo tem certa influência na formação dos estudantes e de suas famílias.

Nas revistas do CAED/UFJF, esse discurso de responsabilização está presente, como no trecho em que diz que:

É responsabilidade de todos aqueles comprometidos com a formação o uso dos dados da avaliação externa. A apropriação desses dados precisa ter como objetivo nortear decisões que busquem atingir novos patamares administrativos e pedagógicos [...] (SAEPE/CAED, 2019b, p. 49).

O discurso, retirado da Revista Contextual, reforça a transferência da responsabilidade e a exigência de responsabilização por parte dos agentes. Ainda há, a partir do discurso, a tentativa de uma culpabilização velada no que se refere ao uso dos dados das avaliações externas, pois, caso não haja o devido tratamento e uso dos resultados, não haverá um comprometimento por parte dos agentes.

Cabe aos profissionais da educação ter acesso e saber ler e interpretar os dados que chegam sobre as escolas ou o sistema de ensino. Estes indivíduos são responsáveis por colocar em prática o que é imposto por aqueles que são autorizados e legitimados pelo Estado. Essa responsabilização se expande e passa a englobar todos que fazem parte da escola, pois,

Uma vez compreendidos os conceitos relativos a uma avaliação externa em larga escala, os profissionais da escola precisam conhecer o trajeto necessário para analisar e interpretar os resultados educacionais de forma colaborativa e eficiente. Esse trabalho deve reunir todos os envolvidos com o desempenho dos alunos, uma vez que as ações propostas não serão responsabilidade de um indivíduo somente, e sim de todos os membros das equipes pedagógica e gestora (SAEPE/CAED, 2019a, p. 56).

De acordo com os trechos acima, podemos perceber uma transferência de responsabilidade, já que os agentes responsáveis pelo tratamento e

divulgação do sistema entregam os dados para que aqueles que estão na escola se apropriem e atuem para a melhoria da escola; caso não consigam, a culpa será dos profissionais da educação que não se apropriaram dos dados ou não souberam trabalhar com eles. Podemos associar a perspectiva hierarquizada ou verticalizada da *accountability*, que tenta traduzir o termo a partir do “quem manda em quem”, o que também contribui para distinguir e classificar os agentes e as posições no campo em quem manda e quem obedece.

O discurso reforça o que é defendido por Laval (2019), de que medidas gerencialistas irão salvar a educação; caso não consigam, a culpa será dos profissionais da educação. Os trechos dos documentos revelam que os agentes foram interpelados pelo discurso, o que, na visão de Fairclough (2001), irá influenciar em sua identidade e, como em Bourdieu (2008) e Wacquant (2007), no *habitus*. Vemos aqui as práticas de *accountability* educacional se fortalecendo e ajudando a reproduzir o campo. Pela fala da professora, há um fortalecimento do que mencionamos acima sobre o discurso do reconhecimento. O incentivo financeiro é motivador para modificar a metodologia de ensino. A reforma política de valorização, proposta no estado, está na concessão de premiações.

Nessa política de bonificação, há um reconhecimento por aqueles que conseguiram alcançar as metas, como é possível perceber no documento sobre o IDEAM, disponível no *site* da Secretaria de Educação do Amazonas, quando afirma que:

Escolas estaduais foram de acordo com seus índices dentro de três categorias

- As escolas que não alcançaram a meta mas tiveram crescimento também serão premiadas
- Os funcionários das coordenadorias também podem ser premiados com 14° e 15° salário
- Prêmios: Escola de Valor, 14° e 15° salário e Escola de Valor por Crescimento (AMAZONAS, 2012, s/p).

Há um destaque daqueles que conseguiram alcançar os "maiores" resultados, logo há uma classificação e uma distinção a partir da divulgação de um *ranking*. Se há escolas com os maiores resultados, há também uma classificação das escolas que obtiveram os "menores resultados". Partindo da

perspectiva bourdieusiana de que tudo é relacional, essa listagem só é constituída a partir da relação dos maiores com os menores resultados.

Sobre o caso do estado de Amazonas, faz-se necessário retomar a informação que a política de incentivo citada acima foi extinta, sendo retomada em 2021 denominada “Educação Premiada”. O que destacar, no estado do Amazonas, é sobre a descontinuidade e continuidade da política de avaliação educacional no estado, a mudança de governo nos diz sobre a alternância de poder, logo a disputa e a movimentação no campo e a visão de mundo social acabam influenciando a elaboração e implementação das políticas de avaliação. Sendo assim, é possível realizar uma interpretação sobre a posição da avaliação e o entendimento sobre a presença dos sistemas de avaliação no estado. Se, em um período, ela não fazia parte da política educacional do estado, anos depois foi novamente inserida, contribuindo, de acordo com o discurso, como estratégia para nortear e acompanhar as políticas, bem como melhorar a qualidade da educação.

Sobre isso, podemos associar ao estudo de Koetz e Werle (2012) – que mesmo tratando do Rio Grande do Sul – apontava a continuidade e descontinuidade da política de avaliação no estado, o que podemos relacionar com o entendimento de política de governo e política de Estado. Nos modelos atuais, ousamos afirmar que a política educacional, no que consistem os sistemas estaduais de avaliação e as políticas associadas a eles, está caminhando para se configurar em uma política de Estado.

Mas o que fica é o fortalecimento e perpetuação da ideia de destaque e de uma distinção (a partir da concepção dos incentivos financeiros, independente de governo) entre as escolas também é promovida fortemente pela Secretaria de Educação, como vimos no documento de Pernambuco intitulado: “Prêmio IDEPE: Secretaria de Educação e esportes anuncia destaques. Cerimônia ocorreu no Palácio do Campo das Princesas; Municípios, escolas e gestores que mais se destacaram em 2019 foram certificados” (PERNAMBUCO, 2020, s/p). É identificado um ato de violência simbólica, distinguindo aqueles que foram premiados dos que não foram premiados, e o capital simbólico, a partir do valor depositado aos certificados emitidos pela secretaria de educação, os quais carregam um valor e uma simbologia a partir de quem entrega e quem emite.

Sendo assim, a própria secretaria promove uma seleção e uma segregação no interior da rede, inculcando um ambiente de competição entre as escolas, já que as que obtiveram os melhores resultados poderão participar da solenidade. Acreditamos que cabe expandir para uma postura dos governos dos estados que tendem a enaltecer seus resultados em detrimento dos demais.

O que fica evidente é um discurso oculto que, ao mesmo tempo que defende uma educação de qualidade, tem por trás uma seleção — que chamam de darwinismo social (SCHNEIDER; NARDI, 2015) ou neodarwinismo (BOURDIEU, 1998). O Estado está autorizado a cometer atos de violência simbólica, designar e distinguir as escolas premiadas das não premiadas, dando destaques (ou não), promovendo a segregação em detrimento de outros. Afinal, na perspectiva da racionalidade neoliberal, não haverá espaço para todos.

Os documentos nos revelaram que há uma distinção que caracteriza as particularidades de cada sistema ou rede de ensino no que se refere à política de avaliação educacional, tornando possível estabelecer um panorama sobre a estrutura do campo, seus elementos e os sentidos e os significados que o constitui. Nessa experiência, percebemos a intertextualidade nos documentos oficiais de estados distintos, a partir do qual é notório um discurso dominante, quando se refere à avaliação educacional e aos sistemas estaduais de avaliação, que vem sendo produzido, consumido e distribuído pelos profissionais da educação e pelos agentes do polo dominante, contribuindo para a reprodução e fortalecimento do modelo hegemônico.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos aqui costurando uma pesquisa iniciada em 2012, com pensamentos e reflexões de uma semente plantada no curso de especialização na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) e que ao longo do tempo deu frutos que foram sendo colhidos. Confesso que não é fácil. Discutir sobre a política e a Avaliação Educacional é um processo complexo e por vezes angustiante, haja vista o acesso à informação, as descontinuidades e as mudanças da política e aprovação de leis. Estudar uma política em movimento é algo desafiador.

O advento da pandemia influenciou, principalmente, a nossa coleta de dados. A escolha dos instrumentos para a coleta de dados nos abre um leque de possibilidades, mas não nos dá acesso a tudo, havendo limitações. A pesquisa documental nos permite ter acesso a informações disponíveis em portais oficiais dos governos dos estados e, assim, entender a concepção e as influências presentes nas políticas de avaliação educacional. No entanto, há limitações que poderiam ter sido melhor entendidas a partir de um contato com os agentes que contribuem e põem em prática a(s) política(s) em seus estados. Outro ponto se deve ao fato da ausência de informações, de respostas e de disponibilidade das instituições pesquisadas para que pudéssemos melhor explorar os dados e nos aproximarmos mais da realidade.

Afirmamos isso, pois algumas mudanças ocorreram durante o estudo, por questões da implementação de políticas, o que vinha a acrescentar informações a esta pesquisa e nos ajudava a compreender os sentidos e significados da *accountability* educacional e a organização do campo da avaliação educacional. No entanto, houve momentos em que caminhávamos para um determinado desenho do nosso campo de pesquisa, coletando e analisando dados, e meses depois, o sistema de avaliação escolhido não fazia mais parte do CAED/UFJF, ou informações que antes existiam no portal do CAED/UFJF eram modificadas ou apenas sumiam dos portais. Esse movimento acarretou mais tempo, idas e vindas no tratamento de dados e a constatação da veracidade das novas informações disponíveis.

Vale salientar também a ausência de determinadas informações e a dificuldade de acessá-las. Alguns *sites* do governo ou da secretaria de educação estavam desatualizados ou não disponibilizavam informações suficientes para nossa pesquisa, o que nos levou a expandir as buscas, fazendo-nos ir até portais das assembleias legislativas dos estados, notícias e afins.

Mas, mesmo assim, o contato com os documentos e os discursos analisados à luz de Bourdieu e Fairclough foi um movimento um tanto interessante e curioso. Por vezes, nos vimos interpretando a partir das “lentes”, como foi mencionado ao longo desta tese, e de modo natural foram emergindo as considerações a partir do que tais pensadores propuseram. Foram quatro anos enxergando o mundo a partir desses dois pensadores, e podemos dizer que estes pensamentos não se restringem às páginas dessa pesquisa, mas se expandem ao modo de ver e se posicionar e agir no mundo.

Com essa experiência, vimos que o discurso, quando levamos em consideração a análise textual e a prática discursiva e social, é tão bem elaborado e convincente que não apontam saídas e são distribuídos como única solução para os problemas da educação. Desse modo, os agentes acabam os incorporando, o que é uma das estratégias para fazer parte do jogo jogado no interior do campo e contribui para o seu fortalecimento e a sua reprodução. A inculcação para o fortalecimento do modelo hegemônico daqueles que estão no polo dominante é uma estratégia de perpetuar o modelo e a permanência no poder.

Entender o jogo jogado no interior do campo e os discursos nos faz compreender as regras, os motivos pelos quais o campo da avaliação educacional está organizado de certa forma, as suas relações e as posições dos agentes que diferenciam de acordo com os seus capitais e os discursos interiorizados.

Assim, acreditamos que trazer a teoria social de Pierre Bourdieu e de Fairclough permitiu que lançássemos um olhar relacional a partir das análises dos documentos e das questões contextuais e históricas para o entendimento da formulação e implementação das políticas de avaliação educacional. Então, em nossa visão, se para entender o discurso é preciso compreender o contexto e a história, acreditamos que isso tenha sido contemplado nesse texto. Ao

longo desta tese, vimos a influência e a presença das organizações internacionais para a constituição da política de avaliação educacional brasileira, que irá influenciar a formulação e implementação dos textos e dos discursos que circulam no interior do campo.

Assim, é preciso considerar que a discussão teórica já nos traz um panorama do que iremos encontrar nos dados. Dizemos isso porque os termos utilizados nas discussões sobre o neoliberalismo se apresentam de forma hegemônica nos documentos oficiais que instituem as políticas educacionais. Diante disso, termos como “avanços” “produtividade”, “eficácia” e “eficiência” fazem parte dos discursos comumente presentes no campo econômico e da educação, na tentativa de direcioná-la, no caso a pública, a uma empresa que está alinhada a lucros, investimentos e negócios. Tais termos foram naturalizados na constituição da política educacional e no campo de avaliação educacional.

Sabemos que o que foi apresentado contribui para fortalecer as relações de exteriorização da interioridade e da interiorização da exterioridade; de maneira ideológica e hegemônica, o discurso da empresa contribui para a performatividade e para a formação do *habitus*, inculcando a ideia de competitividade, de administradores de si, bem como do “neodarwinismo” social, assemelhando à ideia de destaque ou sobrevivência do mais forte ou de quem adotou a melhor estratégia ou fez o melhor investimento para ser incluído no campo.

Essa discussão nos ajuda a compreender que os sistemas de avaliação são subsistemas, já que, de acordo com os documentos analisados, são utilizados para complementar as avaliações nacionais e acontecem em anos em que o SAEB não é realizado. Desse modo, podemos entender que eles seguem o mesmo modelo, seja na questão curricular, seja na divulgação dos dados, já que levam em consideração o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e o Censo Escolar. Sendo assim, os sistemas próprios de avaliação conversam e estão relacionados com o nacional e internacional, ajudando a complementar os dados. Nesse sentido, a avaliação dos estados não depende apenas da política de avaliação educacional do estado, mas da política de avaliação nacional e internacional e vice-versa.

Com isso, já que as avaliações contribuem para a formulação e implementação das políticas, e como o SAEB está presente nos discursos oficiais quando se trata de avaliação e melhoria da qualidade da educação, podemos dizer que há uma interdependência entre esses sistemas. Além disso, vimos, a partir das análises dos documentos, a concorrência entre os sistemas, disputando entre eles qual oferta ou detém uma educação de qualidade no país. Compreendemos que isso faça parte do campo, já que ele é um espaço de disputas, e essa disputa e o investimento realizado nele se dão pelo reconhecimento ou pelo poder de se colocar acima dos demais sistemas de ensino, influenciando outros estados de forma discursiva, para que consumam e reproduzam o discurso, que é usado como modelo hegemônico.

Essa relação ou interdependência é notória entre os sistemas, tanto no âmbito estadual quanto no federal, por mais que haja essa disputa entre os sistemas proporcionados pelos resultados das avaliações externas. A interdependência contribui para a perpetuação dos sistemas de avaliação educacional, já que, por mais que tenham as suas diferenças, os sistemas se citam. Isso fica explícito como agem de forma relacional e como estão alinhados para as tomadas de decisões. Os sistemas estaduais estão voltados para o cenário nacional, assim como o cenário nacional volta-se para os estados quando reconhece, como política de Estado, a formulação de sistemas de avaliação, promovendo a descentralização da avaliação em larga escala, permitindo um maior controle e regulação do Estado. Nesse sentido, são depositadas uma autoridade e uma legitimação nas avaliações externas para ditar os rumos da educação.

Acreditamos que isso aconteça pelo fato de o CAED/UFJF estar tão envolvido na execução dos sistemas de avaliação, o que fortalece a interdependência e a forma como esses sistemas estão organizados. Isso vem reforçar o poder que o CAED/UFJF detém no campo da avaliação educacional, além da abrangência do Centro, presente em âmbito nacional em todas as regiões do Brasil e de sistemas de ensino internacionais. A abrangência do Centro também reforça um modelo de avaliação que contribui para o fortalecimento e a reprodução do campo da avaliação educacional, além de atuar como prática discursiva e social, já que o CAED/UFJF contribui para a produção, distribuição e consumo dos discursos avaliativos presentes nas 5

regiões do país, influenciando ideológica e hegemonicamente no que se refere à avaliação educacional.

Sabemos que, diante dos discursos presentes, há uma busca pela autonomia e distinção desses sistemas dos demais. Mas até que ponto vai essa autonomia? Acreditamos que esses sistemas, monitorados e acompanhados pelo CAED/UFJF, são relativamente autônomos, visto que existem forças que determinam seu formato, seguindo as orientações de uma instituição que define uma padronização, conforme visto nos documentos.

No caso dos sistemas de avaliação que são assessorados pelo CAED/UFJF, fica mais evidente. Isso pode ser percebido a partir das revistas dos sistemas que apresentam praticamente o mesmo texto e estrutura, diferenciando apenas os dados estatísticos. A revista é do Sistema de avaliação de determinado estado, mas, quando analisados, percebemos certa padronização nos documentos. Isso revela uma autonomia relativa desses sistemas de avaliação e nos faz refletir sobre a nomenclatura dos “sistemas próprios de avaliação”. Até que ponto eles são próprios? Essa ideia de singularidade ou de propriedade vem a indicar que os sistemas implementados pelo CAED/UFJF firmam a sua legitimidade e o modelo imposto pelo Centro no interior do campo. Talvez o modelo e a sua abrangência pelo território brasileiro sejam uma estratégia utilizada pelo CAED/UFJF para se firmar e legitimar a sua posição no campo da avaliação educacional.

Podem até ser próprios no sentido de que pertencem e se referem a um sistema de ensino, mas essa propriedade nos revela um limite, principalmente quando analisamos as revistas dos sistemas. Embora tragam informações específicas sobre as avaliações realizadas, os documentos dos sistemas trazem conteúdos igualmente presentes nas revistas, em algumas partes modificando apenas o nome do sistema para distinguir uma revista da outra. Isso também foi percebido nos documentos dos planos estaduais de educação, com metas e estratégias que apresentavam a mesma redação. Seria uma forma de padronização e unificação dos sistemas de ensino? Sabemos que a ideia do único e da padronização fazem parte da política da Avaliação Educacional. Tais medidas estão relacionadas ao pensamento bourdieusiano sobre suas considerações a respeito do Estado, que está autorizado a exercer a violência simbólica e instigar a competitividade entre os sistemas de ensino, o

que nos faz perceber a disputa no interior do campo, bem como elementos da *accountability* educacional, mesmo que nas entrelinhas.

Os elementos que constituem o campo contribuem para entendermos os sentidos e significados da *accountability* educacional. A partir disso é possível reforçar a ausência da neutralidade e a defesa dos interesses daqueles que estão no polo dominante em se permanecer no poder a partir do tom dado na implementação e nos delineamentos dados à política da avaliação educacional, sendo as práticas de *accountability* um deles.

Para que isso aconteça, precisamos considerar o pensamento relacional entre os sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica e a *accountability* educacional, já que estão imbricadas quando analisamos a política de avaliação educacional. A *accountability* pode ser considerada uma política de Estado, já que se faz presente nos documentos dos planos decenais de educação.

Compreendemos que os sentidos e significados da *accountability* estão relacionados a questões econômicas: resultados, ausência do Estado no que se refere à responsabilização, classificações ou concorrências. Isso se apresenta nos moldes neoliberais que estão presentes na educação.

Como visto no capítulo das análises, tentamos separar os pilares da *accountability* educacional para abordar com mais clareza cada um e como os discursos que justificam se apresentam. No entanto, reconhecemos que tal tentativa é um tanto complexa, pois um pilar está relacionado com o outro, então, enquanto estamos tratando da avaliação, também podemos nos referir à responsabilização e à prestação de contas.

Não precisamos chegar ao capítulo das análises para já perceber os sentidos e significados da *accountability* educacional, pois eles vêm se apresentando ao longo da tese. O modelo está tão bem alinhado que a racionalidade neoliberal e o modelo gerencial da educação já nos dão pistas do que iremos encontrar nos documentos. Desse modo, nas entrelinhas dos documentos, podemos identificar a presença do neoliberalismo na formulação e implementação das políticas educacionais, o que repercute também na implementação dos sistemas estaduais de avaliação.

Sobre o pilar da prestação de contas, identificamos os sentidos da informação, transparência e divulgação dos dados, bem como os estudos

gerados a partir dos resultados das avaliações externas. As políticas reconhecem a necessidade do retorno e da divulgação dos dados para o acompanhamento dos “avanços” ou do que precisa melhorar.

A importância da avaliação é destacada, visto que nas secretarias de educação há setores responsáveis em manter a articulação entre as avaliações externas, o fortalecimento do controle e o acompanhamento dos resultados e dos indicadores. A partir desses setores os projetos, programas ou políticas educacionais na rede de ensino terão segmento. Há uma polissemia teórica a respeito da avaliação e sua funcionalidade, visto que a mesma pode ser utilizada como diagnóstico, mensuração, aferição, além de regulação. O pilar da avaliação traz fortemente o discurso da qualidade da educação, bem como sua relevância para as tomadas de decisões, formulações e implementações da política educacional. Outro ponto que ficou marcado trata do estreitamento curricular, já que as avaliações priorizam os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, o que exclui, segrega e desvaloriza as demais áreas do conhecimento.

Quanto à responsabilização, os documentos analisados trazem como sentidos principalmente os agentes que estão posicionados no polo dominado, mas que são fundamentais para a perpetuação e reprodução do campo da avaliação educacional. Afirmamos isso, pois o desdobramento do pilar da responsabilização, como pudemos perceber nos documentos, requer a dedicação desses indivíduos para que o campo permaneça. Diante disso, políticas de incentivos financeiros são implementadas na justificativa de que os profissionais da educação serão valorizados, mas, na verdade, há uma segregação e exclusão, já que nem todos serão contemplados por essa política. Esse pilar é carregado de simbologias e julgamentos de valor, os quais, na prática podem ser percebidos através de solenidades realizadas, prêmios e certificados concedidos, além do reconhecimento ou irreconhecimento desses profissionais. Também é preciso considerar a culpabilização acarretada aos envolvidos pelos resultados — fracasso ou sucesso — no resultado das avaliações externas. Mas esses agentes compatibilizam o seu *habitus*, compreendem as regras do jogo e investem para que sejam inseridos no campo da avaliação educacional.

Nas entrelinhas, os documentos nos revelaram certas contradições. Afinal, como tratar de uma educação que preza a igualdade e a valorização dos profissionais, mas que estimula a competição entre os sistemas de ensino e destina prêmios a uma parcela de indivíduos? Os documentos tratam de qualidade ou até qualidade social da educação, mas reduzem a qualidade aos desempenhos a partir das avaliações externas. Há uma contradição na verdadeira intenção do discurso ou do que está oculto, mas a análise nos permite identificar o dito ou o não dito, os moldes pelos quais a política de avaliação educacional mais segrega e distingue, exclui, classifica e instiga a competitividade entre escolas e sistemas de ensino.

O discurso da implementação da *accountability* educacional, a partir dos sistemas de avaliação, está respaldado em melhorar os resultados nas avaliações externas e garantir a melhoria da qualidade da educação, a partir da perspectiva gerencial e neoliberal. Diante do que analisamos, reforçamos a ideia relacional entre os sistemas avaliativos e as políticas de *accountability* educacional, haja vista ser notória a presença da intertextualidade na construção e constituição dos textos. Entendemos que a *accountability* educacional seja utilizada como estratégia para a reprodução e legitimação hegemônica no interior do campo, o que pode ser percebido a partir dos seus sentidos e significados apresentados nesse estudo.

Sabemos que, mesmo trazendo todas essas discussões, estamos cientes de que esta temática não se esgota e esta pesquisa não finaliza aqui. Estudar e delimitar o campo requer tempo e análises complexas para poder constituí-lo. Também temos conhecimento de que aqui focamos na Educação Básica e, para um estudo mais aprofundado do campo da avaliação educacional, faz-se necessário dar conta de outras etapas de ensino, incluindo Ensino Superior. Deixamos aqui “panos para a manga” para pesquisas futuras. Por fim, acreditamos que esse estudo tenha contribuído para o debate e as pesquisas sobre a avaliação e *accountability* educacional. É um estudo que vem somar com mais uma percepção sobre a temática que está presente no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p.1-17, 2018.

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

\_\_\_\_\_. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.13, n.13, p. 13-29, jul. 2009b.

\_\_\_\_\_. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, mai/ago, 2009c.

\_\_\_\_\_. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53 abr./jun. 2013.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

AMARO, Ivan. Avaliação Externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

AMAZONAS. **Educa + Amazonas**. Manaus, 2021a. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/>

\_\_\_\_\_. **Wilson Lima anuncia projeto de lei para 14° e 15° salários a servidores da rede estadual de ensino**. Manaus, 2021b. Disponível em: [www.educacao.am.gov.br/wilson-lima-anuncia-projeto-de-lei-para-14o-e-15o-salarios-a-servidores-da-rede-estadual-de-ensino/](http://www.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

\_\_\_\_\_. **Apresentação dos dados do IDEAM**. Manaus, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/>

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3279 de 22/07/2008**. Manaus, 2008. Disponível em:  
[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2008/7734/7734\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2008/7734/7734_texto_integral.pdf)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4183 de 26 junho de 2015**. Manaus, 2015a. Disponível em:  
[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/8637/8637\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/8637/8637_texto_integral.pdf)

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus, 2015b.  
[http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/DIaRIO-OFFICIAL\\_PEE\\_PUBLICAcao.pdf](http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/DIaRIO-OFFICIAL_PEE_PUBLICAcao.pdf)

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. “School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, v. 28, nº 3 (111), p. 443-453, jul/set.2008.

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out./dez. 2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; MARQUES, Luciana Rosa. AGUIAR, Márcia Ângela da S. Apontamentos sobre a questão da qualidade do ensino e da gestão da educação. In: AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela da S (**Orgs.**). **Qualidade social da Educação Básica**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. p.43-62.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade** - Porto Alegre v. 35 n. 2 p. 37-56, mai./ago. 2010.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 133–152, 2005.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, mai./ago. 2010.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

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

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalinas**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. 16° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Estado**. 1° ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9° ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a, p. 46-81.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b, p. 82-121.

\_\_\_\_\_. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983c, p. 156-183.

\_\_\_\_\_. Capital social: notas provisórias. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Escritos da Educação**. 9° ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 65-69.

\_\_\_\_\_. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões sociológicas**. Lisboa : Fim de século, 2003, p.119-126.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. O exame de uma ilusão. In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles (org.). **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação**. Florianópolis: UFSC, 2019. p. 35-72.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 15 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 21 de nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em 01 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20152018/2018/Decreto/D9432.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.432%2C%20DE%2029,que%20lhe%20confere%20o%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2018/Decreto/D9432.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.432%2C%20DE%2029,que%20lhe%20confere%20o%20art.). Acesso em 15 de jan. de 2020.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

CAED/UFJF. **Avaliação de desempenho e a proposta de competências na organização da aprendizagem dos estudantes**. Juiz de Fora, 2017a. Disponível em: <https://saego.caedufjf.net/downloads/2017-2/>

\_\_\_\_\_. **Índice de Socioeconômico (ISE) e efeito escola**. Juiz de Fora, 2017b. Disponível em: <https://saego.caedufjf.net/downloads/2017-2/>

\_\_\_\_\_. **Oficina de Apropriação dos Resultados do SAERS**. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://saers.caedufjf.net/downloads/2018-2/>

CARNEIRO, Verônica Lima. **Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. **Cad, Pesq.**, São Paulo, n. 74, p. 9-11, ago. 1990.

\_\_\_\_\_. E. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 71-78, mai/ago. 2009.

CENEVIVA, Ricardo. Avaliação e accountability no setor público: um vínculo possível e desejável. **Alcance - UNIVALI** - Vol. 14 - n.1 p. 7 - 26 - Jan / Abr 2007.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; COSTA, Marcio da. Apropriação de políticas de avaliação e responsabilização por gestores escolares: evidências sobre conhecimento, percepções e usos. **Anais da VIII Reunião da ABAVE - Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensinamentos, Aprendizagens e Tendências**, nº 2, p. 1-22, 2016.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DALE, Roger; GANDIN, Luís Armando. Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, mai./ago. 2014.

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

DEPRESBITERIS, Léa. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, p. 137-146, 2001.

DEUS HÁ DE SER. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Pedro Luís Teixeira de Oliveira. In: **Deus é mulher**. Intérprete: Elza Soares. Rio de Janeiro: Warner Chappell Music, 2018, faixa 11.

DI NALLO, Rita de Cássia Zironi. **Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão?**. 2010. 109 f. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUTERCQ, Yves. Accountability, una caja de herramientas, no una política: El caso del sistema educativo francés. **Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado**, Granada, v. 20, n.3, p.145-169, dez. 2016.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.382 de 25 de junho de 2015**. Vitória, 2015.  
Disponível em: [http://portal.sedu.es.gov.br:83/PDFs/Leis/LEI%2010382\\_2015-2025.pdf](http://portal.sedu.es.gov.br:83/PDFs/Leis/LEI%2010382_2015-2025.pdf)

\_\_\_\_\_. **Lei complementar 390 de 10 de maio de 2007**. Vitória, 2007.  
Disponível em:  
<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC3902007.html>

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2761-R de 31 de maio de 2011**. Vitória, 2011.  
Disponível em:  
[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20arquivos/DE2011\\_2761\\_RegulamentacaodaBonificacaoporDesempenhoSEDU.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20arquivos/DE2011_2761_RegulamentacaodaBonificacaoporDesempenhoSEDU.pdf)

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar 504 de 20/11/2009**. Vitória, 2009. Disponível em:  
<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20arquivos/leicomplementar5042011bonusdesemp.pdf>

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Estratégicas – SEDU 2021**. Vitória, 2021. Disponível em:  
<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20Estrategicas%20V6.pdf>

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

FERRER, Alejandro Tiana. Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: la Interacción que hace falta. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 275-296, abr./jun. 2008.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações de avaliação da Educação Básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A Avaliação Educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 79–100, 2005

GARCIA, Rodrigo Silva. **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas: apropriação e uso dos dados pela Escola Estadual Maria Calderaro**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.91. 2015.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da; GENTILI, Pablo(Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIRARDI JR, L. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre, v. 24, n. 3, p.1-14, set./dez. 2017.

GOIÁS. **Avaliações em larga escala movimentam as escolas estaduais no mês de outubro**. Goiânia, 2017. Disponível em: [www.site.educacao.go.gov.br/avaliacoes-em-larga-escala-movimentam-as-escolas-estaduais-no-mes-de-outubro](http://www.site.educacao.go.gov.br/avaliacoes-em-larga-escala-movimentam-as-escolas-estaduais-no-mes-de-outubro). Acesso em: 11 de ago.2021.

\_\_\_\_\_. **Ensino na rede pública estadual lidera *ranking* nacional do SAEB**. Goiânia, 2018. Disponível em: [www.site.educacao.go.gov.br/ensino-na-rede-pública-estadual-lidera-ranking-nacional-do-saeb](http://www.site.educacao.go.gov.br/ensino-na-rede-publica-estadual-lidera-ranking-nacional-do-saeb). Acesso em: 11 de ago.2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Educação em Goiás: política de estado e não de governo**. Goiânia, 2020b. [www.site.educacao.go.gov.br/educacao-em-goiás-política-de-estado-e-não-de-governo](http://www.site.educacao.go.gov.br/educacao-em-goiás-política-de-estado-e-não-de-governo). Acesso em: 12 de ago. 2021

\_\_\_\_\_. **Rede estadual de Goiás é primeiro lugar no IDEB do Brasil**. Goiânia, 2020c. Disponível em: [www.site.educacao.go.gov.br/rede-estadual-de-goiás-e-primeiro-lugar-no-ideb-do-brasil](http://www.site.educacao.go.gov.br/rede-estadual-de-goiás-e-primeiro-lugar-no-ideb-do-brasil). Acesso em: 11 de ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Governo de Goiás cria estratégias para alcance de metas de avaliações pedagógicas de 2019**. Goiânia, 2019. Disponível em:

[www.site.educacao.go.gov.br/governo-de-goiás-cria-estratégias-para-alcance-de-metas-de-avaliações-pedagógicas-de-2019](http://www.site.educacao.go.gov.br/governo-de-goiás-cria-estratégias-para-alcance-de-metas-de-avaliações-pedagógicas-de-2019). Acesso em: 11 de ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015**. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf>

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.744, de 15 de abril de 2003**. Goiânia, 2003. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/61286/pdf>

\_\_\_\_\_. **Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021**. Goiânia, 2021. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104260/pdf>

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov. 2001

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 201

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

KOETZ, Carmem Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; CUNHA, Carolina Portela da; ANDRADE, Felipe Macedo de. Accountability escolar: um estudo exploratório do perfil das escolas premiadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 108–137, 2014.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n, 78, abr.2002.

\_\_\_\_\_. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes [et.al] (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2017, p.64-66.

LAMMOGLIA, Bruna; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani Cotidiano escolar e Saresp. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 210–241, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LENOIR, Remi. Estado. In: CATANI, Afrânio Mendes [et.al] (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2017, p.184-186.

LIMA, Fátima Magalhães. Governança, accountability e qualidade: confluência e emergência nas políticas educacionais. **IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Rio de Janeiro, 2014.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco**. 2017. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, Goiás, v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. 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.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria. de Lima. 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.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carme Teresa. Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 160–186, 2016

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Bourdieu sem mistério ou a aplicabilidade de ferramentas sociológicas de pesquisa. **Estud. sociol.** Araraquara v.20 n.38 p.111-127 jan.-jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Hysteresis. In: CATANI, Afrânio Mendes [et.al] (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2017, p.228-229.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v.05, n.11, p. 1-18– jul./dez. 2009.

MELO, Danila Vieira de. **“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus” – As influências do índice de desenvolvimento da educação de**

- Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- MENEGÃO, Rita de Cassia Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar:** percepções de professores e gestores. 2015. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, 2015.
- MONTAGNER, M. Ângelo, & MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus – Actas De Saúde Coletiva**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011.
- MORAES, Reginaldo. Estado, mercado e outras instituições reguladoras. **Lua Nova**, São Paulo, n. 53, p. 121-140, 2003.
- MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 309-333, mai./ago. 2004.
- NARDI, Elton Luiz. Políticas de Responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul./dez. 2014.
- NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- NASCIMENTO, José Almir do. **A educação como dispositivo de proteção integral a criança e ao adolescente:** um discurso de qualidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- NÓBREGA, Simone Andrade. **Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação:** mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação:** o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – SEAPE/Acre. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- NUNES, Elson Rogério Ferreira. **Sistema de avaliação educacional de Rondônia: desafios para sua continuidade.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. **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.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.** , Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

PERNAMBUCO. **Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE**: Nota Técnica. Pernambuco, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.486 de 1º de julho de 2008**. Recife, 2008b. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Pernambuco**. Recife, 2015a. Disponível em:[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O\\_vers%C3%A3o%20final\\_%20Lei\\_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Recife, 2015b. Disponível em:<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>

\_\_\_\_\_. **Educação e Esportes**: balanço 2020. Pernambuco, 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.520, de 27 de dezembro de 2018**. Recife, 2018. Disponível em: [https://www.prevencao.pe.gov.br/images/a-secretaria/marcos-regulatorios/LEI\\_N\\_16520\\_DE\\_27\\_DE\\_DEZEMBRO\\_DE\\_2018.pdf](https://www.prevencao.pe.gov.br/images/a-secretaria/marcos-regulatorios/LEI_N_16520_DE_27_DE_DEZEMBRO_DE_2018.pdf)

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBPAE**, Brasília, v.25, n.2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

PINHO, José Antônio; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português?. **RAP** — Rio de Janeiro 43(6):1343-1368, nov./dez. 2009.

POCHMANN, Marcio. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.104, p.637-649, out/dez.2010.

PONTES, Luís Antônio Fajardo; SOARES, Tufi Machado. As metas escolares do IDEB: uma proposta alternativa de cálculo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 690-715, set./dez. 2016

PURYEAR, Jeffrey M. Educação na América Latina: problemas e desafios. **PREAL**. Documento N° 07, 1997.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. C. Vieira de Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Executivos do BIRD visitam estado e elogiam empenho do governo em investir na Educação**. 2018a. Disponível em: [www.educacao.rs.gov.br/executivos-do-bird-visitam-rs-e-elogiam-empenho-do-governo-gaucha-em-melhorar-a-educacao](http://www.educacao.rs.gov.br/executivos-do-bird-visitam-rs-e-elogiam-empenho-do-governo-gaucha-em-melhorar-a-educacao). Acesso em 15 de ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Divulgada avaliação sobre rendimento escolar dos estudantes gaúchos**. Porto Alegre, 2018b. Disponível em: [www.educacao.rs.gov.br/divulgada-avaliacao-sobre-rendimento-escolar-dos-estudantes-gauchos](http://www.educacao.rs.gov.br/divulgada-avaliacao-sobre-rendimento-escolar-dos-estudantes-gauchos). Acesso em: 15 de ago. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Avançar na Educação**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//avancar-educacao-v18.pdf>

ROCHA, Arlindo Carvalho. Accountability na Administração Pública: a Atuação dos Tribunais de Contas. **XXXIII ENCONTRO DA ANPAD**. São Paulo 19 a 23 de setembro de 2009,p. 1-16.

RUBIO, Kátia Eleotério. **A avaliação externa na perspectiva de docentes de uma escola municipal do interior paulista**. 2020. 1 recurso online (130 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SADEAM/CAED. **Revista do Contextual**. v. 4. Juiz de Fora, 2019b.

SAEPE/CAED. **Revista do Sistema – Rede estadual e redes municipais**. v. 3. Juiz de Fora, 2019.

\_\_\_\_\_. **Revista Contextual**. v.4. Juiz de Fora, 2019b.

SAINT-MARTIN, Monique de. Capital Social. In: CATANI, Afrânio Mendes [et.al] (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a, p.113-117.

SAINT-MARTIN, Monique de. Capital Simbólico. In: CATANI, Afrânio Mendes [et.al] (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b, p.107-112.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; VILARINHO, Emília. 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.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Marcos conceituais da accountability no campo educacional: a posição do Preal. Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação e VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014, Porto - Portugal. **IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação e VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação: Anais** [Recurso eletrônico]. Recife - PE: Cadernos Anpae, v. 18. p. 1-15, 2014.

\_\_\_\_\_. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, Goiás, v. 31, n. 3, p. 493-510 set./dez. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. 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.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23º Ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Andreia Ferreira da. Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBPAE**, Goiás, v. 32, n. 2, p. 509 - 526 mai./ago. 2016a.

SILVA, Luciana Pegorato Francisco de Mello. **Política de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições**. 2016b. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação Educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela 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.

SOUSA, Sandra Zákia; MAIA, Márcia Vieira da; HAAS, Celia Maria. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188–209, 2014.

SOUZA, Elisete Rodrigues de. **Accountability de professores**: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília. 2009. 129 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, set./dez. 2014.

VACA PROFANA. Intéprete: Gal Costa. Compositor: Caetano Veloso. In: **Profana**. Intéprete: Gal Costa. Rio de Janeiro: RCA, 1984, faixa 1.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VARJAL, Elizabeth. Avaliação das aprendizagens: uma reflexão sobre a importância da competência técnica dos professores para a prática avaliativa. **Revista FAFIRE**, Recife, v.11, n. 2, p. 11-21, jul./dez.2018.

VERAS, Katia Santos. **Accountability como mecanismo de melhoria da gestão pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas). Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

VIANNA. Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan-jun/2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, dez. 2014a.

\_\_\_\_\_. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 36-42, dez. 2014b.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul.-dez. 2007.

WERLANG, Adriana da Cunha; VIRITATO, Edaguimar Orquizas. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 10-23, jan./jul. 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr.-jun. 2012.

ZATTI, Antônio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educ Pesqui.**, São Paulo, v. 45, abr. 2019

## APÊNDICE

### QUADRO ANALÍTICO DOS DADOS

#### OBJETIVO GERAL

Analisar sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica, buscando identificar os sentidos e significados da *accountability* educacional e suas contribuições para a conservação e reprodução do campo da avaliação educacional brasileira.

#### Sentidos e Significados de *accountability* nos sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica

Sistemas Estaduais de Avaliação	Significados de <i>accountability</i> educacional	Sentidos de <i>accountability</i> educacional
SAEGO		
SAERS		
SAEPE		
SADEAM		
PAEBES		

#### OBJETIVO ESPECÍFICO (A)

Delimitar a noção de campo e caracterizar o campo da avaliação educacional brasileira na Educação Básica.

#### Elementos do campo na política de avaliação educacional e dos sistemas estaduais de avaliação das cinco regiões

	TEORIA DO CAMPO
Elementos da Política de avaliação educacional	
Elementos dos Sistemas estaduais de avaliação	

**OBJETIVO ESPECÍFICO (B)**

Mapear as características das políticas de avaliação educacional em estados brasileiros.

**Características e discursos nas políticas estaduais de avaliação.**

<b>ESTADOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>DISCURSOS</b>
Amazonas		
Goiás		
Espírito Santo		
Pernambuco		
Rio Grande do Sul		

**OBJETIVO ESPECÍFICO (C)**

Identificar sentidos e significados da *accountability* educacional expressos em sistemas estaduais de avaliação a partir de documentos que regulamentam a política de avaliação educacional em estados brasileiros.

**Sentidos e significados expressos nos sistemas estaduais de avaliação a partir da política de avaliação educacional**

<b>Sistemas Estaduais de Avaliação</b>	<b>Significados de <i>accountability</i> educacional</b>	<b>Sentidos de <i>accountability</i> educacional</b>
SAEGO / Amazonas		
SAERS / Rio Grande do Sul		
SAEPE / Pernambuco		
SADEAM / Amazonas		
PAEBES / Espírito Santo		

**OBJETIVO ESPECÍFICO (D)**

Analisar os discursos que amparam a adoção dos pilares da *accountability* em cada política de avaliação educacional dos estados analisados.

**Discursos dos pilares de *accountability* nas políticas de avaliação educacional**

<b>Estados</b>	<b>PILARES DE ACCOUNTABILITY</b>		
	<b>Avaliação</b>	<b>Prestação de contas</b>	<b>Responsabilização</b>
Amazonas			
Goiás			
Espírito Santo			
Pernambuco			
Rio Grande do Sul			