



organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte

Dóris Pires Vargas Bolzan

Gabriela Barichello Mello

contextos emergentes

singularidades
da formação
e desenvolvimento
profissional
na Educação Básica
e Superior



2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

- | | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela
<i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira
<i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto
<i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni
<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani
<i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins
<i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbane
<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Caroline Chioqueta Lorenset
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho
<i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas
<i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes
<i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein
<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes da Siqueira
<i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Delton Aparecido Felipe
<i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza
<i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Dorama de Miranda Carvalho
<i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Doris Roncareli
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes
<i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann
<i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira
<i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Emanoel Cesar Pires Assis
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Erika Viviane Costa Vieira
<i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra
<i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Everly Pegoraro
<i>Universidade Federal do Rio Janeiro, Brasil</i> |
| Bernadétte Beber
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Fábio Santos de Andrade
<i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> |

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eyn
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica Peter Valmorbida
Imagens da capa Kjpargeter, Biancoblue, Goinyk - Freepik.com
Editora executiva Patricia Bieging
Revisão Os autores
Organizadoras Marilene Gabriel Dalla Corte
Dóris Pires Vargas Bolzan
Gabriela Barichello Mello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C761 Contextos emergentes: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior. Marilene Gabriel Dalla Corte, Dóris Pires Vargas Bolzan, Gabriela Barichello Mello - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 599p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-079-3 (eBook)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Docência.
4. Currículo. I. Corte, Marilene Gabriel Dalla. II. Bolzan, Dóris Pires Vargas. III. Mello, Gabriela Barichello. IV. Título.

CDU: 371.13
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793

Capítulo 21

- AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: RELAÇÕES
ENTRE QUALIDADE, DESEMPENHOS E MONITORAMENTO 354**

Micheli Bordoli Amestoy

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Capítulo 22

- PERFORMATIVIDADE/EQUIDADE: EFEITOS DE
SENTIDOS NOS DISCURSOS DE AVALIAÇÃO 371**

Mônica de Souza Trevisan

Rosane Carneiro Sarturi

Seção 4

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL: REDES DE PESQUISA, INTERNACIONALIZAÇÃO
E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS EMERGENTES**

Capítulo 23

- A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
DOCUMENTO EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21: OS 8
OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO 389**

Silmara Terezinha Freitas

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Diego Palmeira Rodrigues

Capítulo 24

- A INTERNACIONALIZAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO QUE
AUXILIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PROCESSOS
E CONSTRUÇÕES NO CONTEXTO DA URI – UNIVERSIDADE
COMUNITÁRIA..... 401**

Thais Campos da Silva

Silvia Regina Canan

Jéssica De Marco

01

Micheli Bordoli Amestoy
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

**AVALIAÇÃO
EXTERNA
E EM LARGA ESCALA:
RELAÇÕES ENTRE QUALIDADE,
DESEMPENHOS
E MONITORAMENTO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.354-370

INTRODUÇÃO

A centralidade da avaliação externa, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, estabelece a ocorrência de mecanismos de regulação. O Estado avaliador exerce a função regulatória das políticas educacionais, por meio da prescrição de leis/decretos e do controle sobre os resultados, descentralizando a execução das tarefas e responsabilizando as escolas e os professores pelos resultados obtidos.

Accountability é uma terminologia de origem inglesa e sem uma tradução exata para o português. O período final dos anos 1980 marca um cenário de mudanças na política da administração pública e, desde então, tais políticas se encontram em expressiva expansão não só no campo administrativo, mas também na ciência política e na educação.

A escolha por políticas que traduzem em suas ferramentas estratégias de *accountability* tem se tornado, na educação, sinônimo de uma frenética busca por qualidade no ensino. A *accountability*, no contexto educacional, está articulada a processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, os quais estruturam um modelo completo de *accountability* (AFONSO, 2009).

Nas últimas décadas, tem-se incorporado ao discurso de busca por melhorias nos índices educacionais, especialmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a associação de políticas de *accountability* aplicadas em concomitância com políticas de avaliação, proporcionando na mídia e nas políticas educativas, papel de destaque às avaliações externas, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Por meio dessa associação se têm responsabilizado docentes e escolas pelos resultados alcançados por estudantes nas avaliações externas aplicadas em larga escala. A avaliação externa, em larga

escala, é assim denominada quando mensura de maneira independente e comparável, ao longo do tempo e para um grande número de respondentes, a educação de uma determinada região/localidade.

Estudos e pesquisas com ênfase nas avaliações externas da educação básica tornam-se cada vez mais emergentes, uma vez que a utilização dos seus resultados transcendem os muros da escola e chegam à opinião pública, principalmente por meio da imprensa e da mídia, através da divulgação de *rankings* educacionais.

O estudo no município de Santa Maria - RS justifica-se pela presença de um plano de ações dirigido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), em que elencam o IDEB como instrumento norteador para a classificação das escolas com melhor qualidade de ensino no município, a partir dos resultados na antiga Prova Brasil (Novo SAEB).

Para a realização desse estudo utilizou-se como recorte temporal o cenário político no âmbito do governo municipal de Santa Maria/RS do ex-prefeito Cezar Schirmer (2009-2016) – caracterizado por dois mandatos consecutivos da gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, atual MDB). Um marco importante desse período político foi a criação da Lei nº 5341, de 10 de agosto de 2010 a qual instituiu o Prêmio Qualidade da Educação contemplando mecanismos de meritocracia e premiações:

I - Os professores efetivos e a equipe diretiva das escolas municipais de Santa Maria classificadas com a melhor nota na avaliação do IDEB, nos anos iniciais e nos anos finais, individualmente, com o valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais); II - As escolas classificadas com a segunda melhor nota na avaliação do IDEB nos anos iniciais e nos anos finais, individualmente, com o valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais); III- As escolas classificadas com a 1^a, 2^a e 3^a melhor nota na avaliação do IDEB nos anos iniciais e nos anos finais, com o certificado de reconhecimento (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 5341/2010 DE 10/08/2010.

A vinculação dos resultados das avaliações externas ao pagamento extra (premiações) para professores, equipes diretivas e escolas por desempenho caracteriza a aplicação de um modelo completo de *accountability* no município do estudo. Ou seja, as escolas são avaliadas a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas e os resultados dessas avaliações são publicados e divulgados (prestação de contas) pela mídia e as consequências em forma de bônus às escolas com as melhores notas.

Nesse sentido, costuramos nesse texto uma escrita ancorada no aporte teórico do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores. Nele, daremos ênfase ao contexto da prática assinalando a intersecção entre os contextos macro e micro da política de *accountability*, elencando e discutindo fatores como a existência de *rankings/classificações* das escolas, premiações/bonificações para escolas e professores, cobranças por bons resultados, e as implicações da rede global (*networks*) na política educacional nacional.

Diante disso, esse texto tem como objetivo tecer apontamentos e reflexões acerca das implicações que o Prêmio Qualidade da Educação promoveu e ainda promove na educação do município de Santa Maria/RS. Para isso, analisaremos como um grupo de professores, da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Santa Maria/RS interpreta as avaliações externas e quais suas implicações no trabalho docente.

CAMINHOS DA PESQUISA

Este texto é oriundo de uma pesquisa de doutoramento, concluída em 2019 e que teve como questão problema investigar como as avaliações externas da educação básica influenciam as políticas públicas educacionais e quais os seus efeitos na atuação de professores e gestores escolares. A referida pesquisa caracterizou-se

por ser uma abordagem qualitativa alicerçada nas bases da pesquisa bibliográfica e documental. A análise dos dados foi fundamentada segundo Bardin (2011) e refinada com a utilização da abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e Colaboradores.

A pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas da rede municipal da cidade de Santa Maria/RS, identificadas como Escola A (EA), Escola B (EB), Escola C (EC) e Escola D (ED). Essas escolas encontram-se localizadas em bairros distintos da cidade, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze professores (P1 ao P15 - código para professoras).

O critério de escolha das escolas levou em consideração o IDEB das escolas do município de Santa Maria nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) nos biênios de 2011 e 2015, respectivamente. A Escola A foi selecionada por conseguir manter o maior índice do município nos anos de 2011, 2013 e 2015 respectivamente. A Escola B foi selecionada pelo expressivo crescimento no índice obtido entre as avaliações dos anos de 2011 e 2015, obtendo o segundo maior índice do município em 2015. Já a Escola C foi selecionada por estar dentro da média nacional estipulada e a Escola D foi escolhida por não atingir a média.

A amostra do presente estudo foi composta por professores das disciplinas de Português e Matemática (disciplinas tradicionais da antiga Prova Brasil), e Ciências, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e professoras dos anos iniciais (5º ano). A partir de 2019, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, deixaram de existir e todas as avaliações externas serão identificadas como SAEB, conforme estabelece as diretrizes do novo SAEB presente na Portaria nº 366 de 29 de abril de 2019.

O Ciclo de Políticas possibilita demonstrar a trajetória e a complexidade de uma política, destacando a intersecção entre micro

e macrocontextos. O Ciclo de Políticas é constituído de três principais contextos: *contexto da influência*, *contexto da produção de texto* e *contexto da prática* (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Para a construção desse texto, foi utilizado o ‘contexto da prática’ o qual está diretamente associado à escola – local que recebe os textos políticos – e onde ocorre a atuação política daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da produção de texto). Este estudo teve aprovação no Comitê de ética (CEP) da UFSM sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 61522816.8.0000.5346, sendo conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos.

O PISA E A INDUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um conjunto de instrumentos avaliativos da educação organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Constitui-se um olhar econômico sobre educação, executado a cada 3 anos e voltado aos jovens de 15 anos. Traz para o Brasil mais informações sobre nossa condição sócio-econômica do que educacional propriamente dita. O desempenho dos estudantes brasileiros (tanto de escolas públicas quanto particulares) oscilou tanto quanto nossa economia e tiveram seus pontos mais altos no final da primeira década do século (PIB em 2010 e PISA em 2009). Instala-se um indesvendável dilema: o bom cenário econômico melhorou os resultados do PISA ou foram as melhorias na educação que trouxeram mais riquezas ao País? Qualquer análise deste movimento que não considere questões político-econômicas é ingênua.

A política educacional de muitos países já analisa os dados do PISA com a precaução necessária, vendo-os como mais um indicador

dos movimentos econômicos com reflexos na educação. O PISA deixou de ser a referência para ser mais uma referência sobre a condição intelectual (e econômica!) de um país.

No Brasil, no entanto, o PISA ainda é visto - especialmente fora dos ambientes acadêmicos - como o termômetro da qualidade da educação que privilegia a comparação do nosso desempenho com aqueles de outros países ou, pior e mais cruel, entre redes e estados dentro do Brasil. Além de fazer pouco sentido em termos metodológicos (o PISA tem uma amostra nacional bem estabelecida mas que não é representativa quando se isola dados vindos, por exemplo, de uma única região brasileira), traz à opinião pública uma sensação de nossa educação vai de mal a pior, que estamos sempre na ‘lanterninha’. Que precisamos de uma reforma urgente e radical.

Essa reforma educacional radical, a bala de prata que levaria o país à melhores posições no *ranking* da OCDE, está em curso e tem filiação neoliberal e discriminatória. Vem sendo gestada há mais de uma década por diferentes governos, nutrida pelo imenso volume de recursos financeiros envolvidos com a educação. O Brasil é, no ocidente, o último grande mercado inexplorado para editoras, redes privadas de educação básica e superior, fundações e institutos ‘filantrópicos’. Um mercado que movimenta, direta e indiretamente, muito dinheiro público e que conta com grande ‘simpatia’ da opinião pública sobre sua importância no desenvolvimento de uma nação.

A reforma educacional em andamento articula políticas públicas vultuosas como o Programa Nacional do Livro Didático (R\$1,9 bilhões investidos em 2019, segundo dados do MEC), o FIES e PROUNI (R\$30 bilhões em 2017) e o mais novo mercado de prospecção de recursos públicos, a educação básica. No Novo Ensino Médio o investimento foi de R\$206 milhões em 2019 enquanto que o PRONATEC superou os R\$550 milhões. Grande parcela desse investimento é destinado à ações de marketing, convencimento. Empresas com ações na Bolsa de

Valores de São Paulo B3 direcionam suas estratégias de atuação para a educação básica e divulgam seus balanços com lucros crescentes e atraentes a investidores brasileiros e estrangeiros.

Nas redes públicas de educação básica o movimento é contrário, de austeridade e desinvestimento, não apenas financeiro. Há um intenso fluxo de ações para desvalorizar e sucatear a educação pública, e o mau uso das avaliações externas é uma de suas formas mais cruéis.

Ao vincular o desempenho dos estudantes exclusivamente àquilo que ocorre dentro da sala de aula, se reduz a educação à aprendizagem e sua expressão às notas em testes padronizados, e se deduz - com muitos equívocos - que o desempenho do aluno é reflexo simétrico e recíproco do desempenho do professor. Os números, gráficos e *rankings* derivados destas avaliações ignoram solenemente as precariedades estruturais da educação brasileira e as discrepâncias entre as condições sócio-econômicas dos contextos amostrados. Resultado: professores e escolas públicas cada vez menos valorizados e identificados como únicos responsáveis e culpados pelo nosso fracasso educacional que gera vergonha perante outros países.

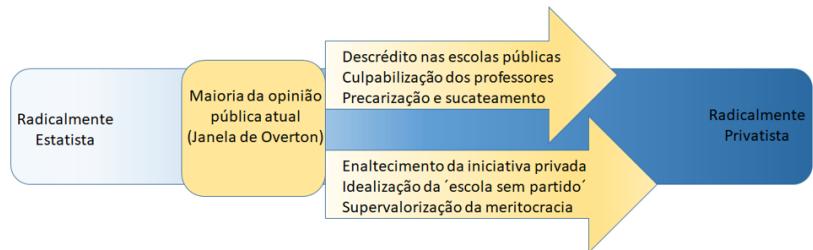
EDUCAÇÃO VISTA ATRAVÉS DA JANELA DE OVERTON

O movimento de reformas educacionais neoliberais, como já foi dito, não é recente. Ele é articulado há anos e opera junto à opinião pública num conceito que foi sistematizado na década de 1990 por Joseph Overton como uma janela de discurso, que expõe o espectro de ideias toleradas pela opinião pública em determinado momento histórico.

A janela registra como pensa a maioria daquela sociedade sobre aquele assunto naquele momento. Este espectro tem dois extremos

que concentram uma pequena porção dos valores de uma sociedade (os radicais, extremistas), e um grande trecho entre eles ocupado pela maioria (os moderados, indecisos). O que Overton propõe é que as políticas de convencimento (ou manipulação...) da opinião pública devem deslizar convenientemente dentro desse intervalo moderado, criando uma janela de oportunidade de mudanças de valores. A largura da janela expressa o quanto aquela ideia/concepção pode ser sustentada politicamente, e também é variável. A imagem a seguir representa esse conceito tendo a educação como campo de disputa.

Figura 1 - A Janela de Overton e a educação como campo de disputa



Fonte: Elaborada pelos autores

Uma sequência de ações orquestradas (tanto de valorização da iniciativa privada quanto de desmerecimento da educação estatal) busca deslocar a janela, levar a uma mudança de valores da opinião pública em direção a um desejado ponto do espectro. Outras janelas se movimentaram recentemente no País, conduzindo a opinião pública (e sua representação na esfera política) a aprovar reformas inimagináveis anos atrás, como a trabalhista e previdenciária. Estes deslocamentos ocorrem em função da ação de muitas forças orquestradas: institutos de pesquisa, lobistas, imprensa, *think tanks*, marqueteiros e, mais recentemente, influenciadores digitais, *youtubers*, mineradores e analistas de dados.

Deve-se sempre ratificar se o debate é sobre o cerne da questão ou sobre algum tema satélite (de menor magnitude, acessório) que, apesar de relacionado à questão, constitui-se evidente desvio. É como deslocar o debate sobre a (in) segurança pública para a questão do armamento da população ou redução da maioria penal: ninguém é a favor da insegurança, mas ela não é resolvida armando a população (que pode adquiri-las) ou aprisionando jovens (pobres e pretos).

De volta ao ponto: de que forma as avaliações em larga escala estarão posicionadas nesse tabuleiro? As reformas educacionais já chegaram às escolas, sob a forma de uma série de políticas públicas impostas recentemente, com destaque para a BNCC e a chamada Reforma do Ensino Médio. A primeira cria um conjunto de conteúdos a ser ensinado (aprendido?) em toda e qualquer unidade escolar brasileira.

Os reformistas buscam convencer a opinião pública de que se o conteúdo é único, uma avaliação padronizada poderia desvelar a qualidade da educação praticada em cada escola/rede. A simplificação extrema dessa narrativa ignora todas as outras ‘variáveis’ do processo de ensino e aprendizagem, ignora as relações sociais e, mais uma vez, coloca no colo do professor a culpa pelo fracasso de seus estudantes.

Há ainda políticas ou intenções políticas acessórias a esse processo de deslocamento da janela de discurso, como o FUTURE-SE e a criação de redutos de educação pública de qualidade como as escolas cívico-militares. Estas unidades de ensino são usadas como exemplo de educação pública de qualidade, a despeito de suas características celetistas e segregatórias e pedagogias autoritárias e opressoras.

A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) tem sido chamada por alguns pesquisadores da área de reforma das licenciaturas, pois altera sensivelmente a formação inicial dos professores atrelando-a, em especial, à BNCC. Entram em cena os itinerários formativos: cada estudante, supostamente, poderá escolher o seu caminho de formação

de acordo com suas preferências e interesses. Como isso irá ocorrer em cidades pequenas, como essa escolha impactará no ENEM e SISU, como a escola e seu corpo docente irão se adaptar, quem fará esta formação e que recursos didáticos estarão disponíveis são incógnitas que nos levam a suspeitar sobre seu sucesso.

Um exercício de futurologia nos leva a pensar que instrumentos hoje supervalorizados como o PISA perderão seu valor. Não pelo reconhecimento de suas intenções e limitações, mas para disfarçar o insucesso destas políticas reformistas. Antes que algum artigo acadêmico ou capítulo de livro critique as reformas dizendo que não melhoraram nossos dados no PISA (como a história recente da educação em outros países nos evidencia), alguém dirá “O PISA não mede, não serve para nada!”

PERFORMATIVIDADE: A LÓGICA EMPRESARIAL NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Segundo Afonso (2005) uma característica do Estado Avaliador é o controle sobre os currículos escolares, existindo um vínculo entre currículos e a padronização das avaliações externas. Segundo o autor, quando nos referimos ao Estado avaliador nos dirigimos ao *ethos* competitivo assumido pelo Estado neoliberal. O Estado avaliador assume a lógica do mercado, importando exemplos da gestão privada para o setor público.

O autor destaca ainda, que essa lógica de mercado com ênfase nos resultados e nos produtos, acaba desvalorizando o processo. Logo, migra-se de um sistema que responsabiliza as pessoas por processos, para sistemas que responsabilizam pessoas por resultados – a performatividade descrita por Stephen Ball. Segundo Ball (2005)

estamos diante de uma indução à “performatividade competitiva” a qual envolve de forma articulada a proposição de metas e a definição de incentivos. Diante disso:

[...] sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização (*accountability*) credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços – em ambos os casos, duas dimensões essenciais das novas orientações políticas e administrativas (AFONSO, 2005, p.146).

O objetivo aqui não é desvalorizar os *rankings* enquanto uma ferramenta. Mais uma vez, o problema não são as avaliações, os *rankings*, a *accountability*, o problema é o que se faz com eles. As escolhas. A ideia é discutir o quanto esses *rankings* precisam ser complementados para atingirem o que se propõem quando se comprometem a traduzir em números a qualidade da educação.

Nas palavras de Freitas (2007) o problema está na utilização da avaliação externa como “pano de fundo a ‘teoria da responsabilização’ liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos” (FREITAS, 2007, p. 981). Segundo o autor a Prova Brasil, o SAEB e o IDEB devem ser encarados como instrumentos de monitoramento de tendências e não sinalizados como instrumentos de pressão.

De acordo com os três pilares constituintes de um modelo de *accountability* proposto por Afonso (2009), as escolas da RME de Santa Maria – apresentam um modelo completo composto pelo pilar da avaliação (aplicação da Prova Brasil), da prestação de contas (divulgação dos resultados) e o da responsabilização (consequências materiais/premiações/bonificações). A fim de exemplificar essas

consequências, destacamos excertos das falas das professoras P1 e P3 da Escola A:

[...] “Eu recebi uma vez só [...] Se eu me senti bem? Me senti bem. Mas me senti desconfortável e me sinto até hoje cada vez que eu falo que trabalho aqui em relação às outras escolas, porque isso gerou um transtorno gigante”(P1EA, 2018).

“São, porque tem um prêmio e eu não acho justo esse prêmio, mas é bom porque quando ganha tem um dinheirinho né” (P3EA, 2018).

Os trechos das falas acima demonstram que a divulgação pública dos resultados reflete-se na preocupação das professoras com as avaliações externas e o IDEB. A relevância atribuída às avaliações externas descreve-se nas entrelinhas das falas selecionadas acima - as quais reforçam a ideia do conhecimento como prova ou evidência, destacando os ‘bons’ resultados como objeto de premiação e exemplo a ser seguido. Mas afinal, o que é um bom resultado? É exatamente na ausência/presença da qualidade, que se estabelecem os fetiches por trás da avaliação e são justamente estes que a impulsionam para lugares muito mais complexos do que ela se prestaria a caminhar no momento.

Quando as professoras foram questionadas com relação ao recebimento de incentivos e prêmios às respostas concentraram-se na defesa da igualdade de oportunidades, com incentivos para todas as escolas e a crítica a meritocracia na educação:

[...] “na minha opinião eu acho ruim, é aquela meritocracia, porque muitas escolas até não podem ter esse nível e são taxadas ah não fazem um trabalho bom, eu particularmente eu não acho certo...eu to lá eu recebo né, é bom, mas eu acho que qualidade não se verifica por aí [...] ” (P12EC,2018).

“A meritocracia estimula a competição, a meu ver injusto porque todos os professores trabalham, acaba uma concorrência desleal entre os professores e acaba ficando uma situação

chata pra nós professores, porque uma escola de periferia é diferente de uma escola que tem condições" (P14ED, 2018).

Embora os pagamentos referentes ao Prêmio Qualidade da Educação não estejam ocorrendo desde 2016, os seus efeitos ainda pulsam entre professores e gestores das escolas. Isso porque após a promulgação da Lei 5.341/2010, as escolas melhores classificadas nos IDEB de 2011 e 2013 e seus professores receberam premiações em 2012 e 2014, respectivamente. Com a saída do prefeito Cezar Schirmer da prefeitura e com algumas alterações no Setor Pedagógico da SMED – as premiações referentes ao IDEB 2015 que deveriam ter sido pagas em 2016 (último ano do mandato analisado) não aconteceram ainda e as escolas ainda aguardam pelo prêmio.

Diante do exposto nas falas acima, o conjunto de intervenções consequentes de uma política de *accountability* demonstra um caráter meritocrático, uma vez que incita a competitividade entre professores e escolas. Trata-se de uma distorção entre conceitos, em que a concepção de qualidade está intrinsecamente relacionada às avaliações e recaindo, sobre escolas e professores, metas que devem ser alcançadas em cada um dos níveis educacionais.

A política de *accountability* e as suas consequências são uma realidade em muitos municípios brasileiros. Fruto de reformas educacionais pautadas no viés político neoliberal, políticas com direcionamento empresarial da educação deixaram de ser tendência e tornaram-se frequentes no País. É necessária a realização de mais estudos no campo das políticas educacionais que se debrucem em investigar propostas que se tornem alternativas à responsabilização verticalizada (de cima para baixo). É possível pensarmos em outras possibilidades como, por exemplo, formas de responsabilização horizontalizada e participativa (por que não democrática?) na qual estudantes, professores, pais e gestores - estejam de fato abertos e

dispostos a abraçar uma gestão democrática na e da escola - com a perspectiva de uma escola pública e de gestão pública (FREITAS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma complexidade por trás da estrutura das reformas educacionais, uma vez que, com o processo de globalização e ramificação de políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, a tendência de se ‘alinhar’ as políticas - no formato de um grande ‘pacote educacional’ - é cada vez mais expressivo. Nesse sentido, com o objetivo de atender as demandas internacionais, as políticas educacionais de avaliação, de material didático e de formação de professores caminham de mãos dadas para uma tendência de padronização/estandardização do ensino.

Orquestrar todas essas alterações no cenário educacional, garantirá ou freará a frenética busca pela ‘qualidade’? O histórico de reformas realizadas até aqui nos respondem não só essa pergunta, mas também nos evidencia que não só não resolveram como também não resolverão se não atuarem outras políticas sociais voltadas a aplacar as desigualdades, para além do campo educacional, garantindo primeiro o direito de educação a todos - direito esse presente desde a Constituição de 1988 – e depois a equidade de ensino e aprendizagem na educação básica.

A prática de premiações nos contextos educacionais é apontada, por um lado, como desencadeadora de desconfortos e do estímulo à competição entre as escolas. Por outro lado, algumas professoras avaliam o prêmio como uma recompensa, um reconhecimento ao desempenho realizado. O efeito dos *rankings* e da divulgação dos resultados pela mídia colabora na construção da imagem/reputação da escola. A investigação revelou também que embora o pagamento

do Prêmio esteja inativo no município, as consequências ainda reverberam e estão presentes na fala dos entrevistados.

É importante compreendermos o estabelecimento da política de *accountability* não só no nível nacional, mas também local, para que possamos ampliar as discussões acerca dos desdobramentos e efeitos dessa política no contexto da prática (escola e professores) – onde de fato a política atua. Nossa objetivo aqui não foi tecer um quadro comparativo entre as escolas do nosso estudo. E sim, em meio a um cenário de “verdades” estabelecidas pela pseudo-racionalidade dos números, expor a importância do contexto e como ele influencia nos resultados obtidos pelas escolas.

O poder de mudança nas escolas não está nos testes padronizados, mas sim nos seus atores e nas suas atuações nos diferentes contextos. Finalizamos destacando a importância das pesquisas sobre a política de *accountability*, uma vez que essa temática extrapola os limites do contexto educacional e adentra os caminhos da economia, do mercado e dos interesses por trás desses espaços.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, Lisboa, n.9, p. 57-69, 2009.
- _____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 126, p. 539-564, Set/Dez. 2005.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70. 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. *A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SANTA MARIA. *Lei municipal n. 5341, de 10 de agosto de 2010. Cria o Prêmio Qualidade na Educação e da outras providencias*.