



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MARIANA CRISOSTOMO DELFINO DE BRITO

***ACCOUNTABILITY* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN:
AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES FAZEM DESSAS POLÍTICAS**

**MOSSORÓ/RN
2023**

MARIANA CRISOSTOMO DELFINO DE BRITO

***ACCOUNTABILITY* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN:
AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES FAZEM DESSAS POLÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade

**MOSSORÓ-RN
2023**

MARIANA CRISOSTOMO DELFINO DE BRITO

**ACCOUNTABILITY NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN:
AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES FAZEM DESSAS POLÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade

Aprovada em: 18/12/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade - UERN
Orientadora

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros - UERN
Membro Interno

Profa. Dra. Eloísa Maia Vidal - UECE
Membro Externo

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

B862a Brito, Mariana Crisostomo Delfino de
ACCOUNTABILITY NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE MOSSORÓ RN: AVALIAÇÃO QUE OS
PROFESSORES FAZEM DESSAS POLÍTICAS. / Mariana
Crisostomo Delfino de Brito. - Mossoró RN, 2023.
148p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Edgleuma de
Andrade.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Política de accountability. 2. Educação Municipal. 3.
Professores. I. Andrade, Maria Edgleuma de. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Dedico esta dissertação a Deus, a
Raphael Lucena e à minha mãe,
Ana Maria, por serem os meus
pilares de força e equilíbrio.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude nobre e intrinsecamente humana. Sua aquisição requer o desenvolvimento de outras virtudes, como humildade, amizade e fraternidade. É desafiador nomear indivíduos sem cometer injustiças, por isso expresso meu reconhecimento a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Minha gratidão eterna, enquanto eu viver, a Deus pela saúde e por guiar-me pelos caminhos mais desafiadores. Graças a essas experiências, tornei-me mais consciente, humilde e grata.

Expresso minha gratidão a Raphael Lucena, cuja presença constante transformou minha vida. Agradeço por auxiliar-me em todos os momentos, desde o incentivo para a inscrição na seleção de mestrado em 2021 até a elaboração deste trabalho. Agradeço também à minha família, Ana Maria, João Alfredo e Heitor, por cuidarem de mim e participarem do meu desenvolvimento humano e profissional. Agradeço à minha amiga de coração, Fernanda, que me auxiliou, acreditou em minhas qualidades e acolheu meus defeitos.

Expresso minha gratidão às amigas de curso, Anastácia, Cleidileny, Paula, Meiry, Dulcileide, Eduarda, Veracilda, Karina, Pedro, Heloíza e Deyse que nunca negaram apoio e correção quando necessário. Agradeço por compartilharem comigo momentos de desespero, cansaço, ansiedade e, acima de tudo, felicidade. À turma que permitiu e vivenciou comigo cada componente curricular e escrita, agradeço pela contribuição valiosa em cada palavra escrita.

Agradeço a todos os docentes do POSEDUC, especialmente à minha orientadora, Edgleuma, e a Arilene, Allan, Márcia e Ciclene, por compartilharem experiências profissionais e pessoais, contribuindo para a construção do conhecimento indispensável das políticas educacionais para a formação da identidade docente. A professora Eloísa por ter feito aceite a participação na banca e pelas colocações riquíssimas ao trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa, muito obrigada pela acolhida e por cada palavra dita, suas percepções ecoarão sempre através desse trabalho.

Por fim, agradeço ao Colégio Diocesano Santa Luzia, a Glaudionora, Marcos e Rízia, por não medirem esforços quando precisei de apoio e escuta. Agradeço a todos os meus alunos do 5º ano C e 5º ano D, assim como às suas famílias, por sempre acolherem e compreenderem a necessidade da formação docente. Aos parceiros e amigos de trabalho, Lorena, Jefferson, Flaviane, Tanny, Kleidione, Kalynne, Tayara e Priscila, expresso minha gratidão por nunca medirem esforços para compreender minhas demandas e ausências.

RESUMO

Este estudo objetiva compreender que avaliação os professores da rede municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (Yin, 2016) auxiliando na reflexão sobre a realidade social em que a investigação está inserida. A organização, tratamento e análise dos dados se deu por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os procedimentos que foram utilizados são a análise bibliográfica, realizada a partir das leituras de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cruzando os descritores: *accountability* e professor. Em seguida a análise documental, na qual a coleta de dados se deu a partir de documentos oficiais da esfera municipal de Mossoró-RN: Prêmio Escola de Qualidade decreto nº 3.546/2009 e Lei nº 3.001/2012; A Lei de Responsabilidade Educacional (Lei nº 2.710/2010); o Plano Municipal de Educação (2015-2025); a Lei nº 3.704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE) e Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação (Lei nº 4.041/2023). Como estratégias para a escolha das escolas e professores que fizeram parte desta pesquisa, foi realizado um levantamento dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, bem como o critério geográfico, selecionando três escolas das zonas administrativas central, leste e norte se destacou frente a esse índice nas amostras de 2007 a 2021. A pesquisa utiliza uma entrevista qualitativa (Poupard, 2002) evidenciando percepções socialmente construídas pelos professores, buscando construir um diálogo com autores como: Afonso (2009; 2010; 2012; 2013; 2014), Bonamino e Sousa (2012), Schneider e Nardi (2015), entre outros. Dessa maneira, com base nos referidos processos apresentados, foi possível desenvolver discussões em torno das intenções e tensões da política de *accountability*, destacando as concepções dos professores em relação a essas políticas. Apesar da receptividade favorável diante do pilar da avaliação, os professores expressam ressalvas relacionadas à complexidade da educação, enfatizando a necessidade de considerar o contexto e as circunstâncias individuais dos alunos ao interpretar os resultados. No que se refere a prestação de contas, os professores consideram que o monitoramento do seu trabalho é destacado como uma forma de prestação de contas, assim como o progresso dos alunos e os resultados da aprendizagem. Por fim, no que diante da responsabilização, os professores apontam as pressões externas à sala de aula para obter bons resultados, destacando a pressão como um incentivo.

Palavras-chave: Política de *accountability*. Educação Municipal. Professores.

ABSTRACT

This study aims to understand the evaluation that teachers in the municipal education system of Mossoró-RN make of accountability policies. It is characterized as qualitative research (Yin, 2016), assisting in reflecting on the social reality in which the investigation is embedded. The organization, treatment, and analysis of data were conducted through the Content Analysis technique (Bardin, 2011). The procedures used include bibliographic analysis, carried out based on readings of dissertations and theses from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and articles in the Periodicals Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), crossing the descriptors: accountability and teacher. Subsequently, document analysis, where data collection was based on official documents from the municipal sphere of Mossoró-RN: Quality School Award decree no. 3,546/2009 and Law no. 3,001/2012; The Educational Responsibility Law (Law no. 2,710/2010); the Municipal Education Plan (2015-2025); Law no. 3,704, dated March 13, 2019, instituting the Education Assessment System (SIAVE), and the Mossoró City Education IDEB Award (Law no. 4,041/2023). As strategies for selecting schools and teachers for this research, a survey of data from the Basic Education Development Index (IDEB) was conducted, related to the 5th year of Initial Elementary Education, as well as the geographical criterion, selecting three schools from the central, east, and north administrative zones that stood out in this index from 2007 to 2021. The research employs a qualitative interview (Poupert, 2002), highlighting socially constructed perceptions by 5th-grade teachers, seeking to engage in dialogue with authors such as Afonso (2009; 2010; 2012; 2013; 2014), Bonamino and Sousa (2012), Schneider and Nardi (2015), among others. Thus, based on the aforementioned processes, it was possible to develop discussions around the intentions and tensions of accountability policy, emphasizing teachers' conceptions of these policies. Despite the favorable reception towards the evaluation pillar, teachers express reservations related to the complexity of education, emphasizing the need to consider the context and individual circumstances of students when interpreting results. Regarding accountability, teachers consider the monitoring of their work as a form of accountability, as well as the progress of students and learning outcomes. Finally, concerning responsibility, teachers point out external pressures outside the classroom to achieve good results, highlighting pressure as an incentive.

Keywords: Accountability Policy. Municipal Education. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: As etapas do procedimento para as Ciências Sociais.....	26
Figura 2: Mapa de Mossoró – RN por zona e localização das escolas selecionadas.	28
Figura 3: Pilares estruturantes de um sistema de <i>accountability</i>	31

TABELAS

Tabela 1: Evolução do PIB de Mossoró/RN para o período de 2002 a 2019.....	63
Tabela 2: Infraestrutura das escolas selecionadas de acordo com os micros dados de 2021. ..	79
Tabela 3: Indicador de Complexidade de gestão das escolas selecionadas.....	82
Tabela 4: Média, desvio padrão de variação da taxa de aprovação das escolas selecionadas..	86
Tabela 5: Frequência de palavras nas respostas sobre a confiabilidade das avaliações.	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e teses selecionadas em busca, com os descritores “Accountability” AND “Professor”, “Docente”, “Docência” ou “Educador”.	36
Quadro 2: Artigos selecionados em busca, com os descritores “Accountability” AND “Professor”, “Docente”, “Docência” ou “Educador”.	37
Quadro 3: Síntese do conteúdo da Lei nº 3.001/2012 de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de accountability definidos por Afonso (2009a).	67
Quadro 4: Síntese do conteúdo da LRE de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de accountability definidos por Afonso (2009a).	69
Quadro 5: Síntese do conteúdo do PME de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de accountability definidos por Afonso (2009a).	72
Quadro 6: Síntese do conteúdo do SIAVE de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de accountability definidos por Afonso (2009a).	76
Quadro 7: Síntese do conteúdo do Prêmio IDEB de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de accountability definidos por Afonso (2009a).	77
Quadro 8: Nível socioeconômico dos estudantes das escolas selecionadas.	81
Quadro 9: Caracterização dos professores das escolas selecionadas.	90
Quadro 10: Perguntas e objetivos da entrevista pilar da avaliação.	92
Quadro 11: Semelhanças nas respostas da questão sobre a confiabilidade das avaliações.	103
Quadro 12: Conceito de matriz de referência segundo os professores da pesquisa.	107
Quadro 13: Perguntas e objetivos da entrevista pilar da prestação de contas.	110
Quadro 14: Semelhanças nas respostas da questão sobre a utilidade das avaliações.	113
Quadro 15: Ênfases da prestação de contas dos professores entrevistados.	116
Quadro 16: Semelhanças nas respostas da questão sobre a utilidade das avaliações.	117
Quadro 17: Perguntas e objetivos da entrevista pilar da responsabilização.	120
Quadro 18: Semelhanças e diferenças sobre percepção sobre incentivos.	124
Quadro 19: Sentimentos dos professores perante os resultados.	127
Quadro 20: Ênfases das respostas dos professores sobre incentivos.	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: IDEB da Escola Alfa (2005-2021)	29
Gráfico 2: IDEB da Escola Beta (2005-2021)	29
Gráfico 3: IDEB da Escola Delta (2005-2021)	30
Gráfico 4: Evolução populacional de Mossoró/RN para o período de 2002 a 2019	63
Gráfico 5: Evolução do PIB per capita para o período de 2002 a 2019	64
Gráfico 6: IDEB de Mossoró (Ensino Fundamental Anos Iniciais 2005 a 2021)	65
Gráfico 7: IDEB de Mossoró (Ensino Fundamental Anos Finais 2005 a 2021)	66
Gráfico 8: Média de alunos por turma nas escolas selecionadas	83
Gráfico 9: Variação da Média de alunos por turma nas escolas selecionadas (2007-2021)	83
Gráfico 10: Taxa de distorção idade-série das escolas selecionadas	84
Gráfico 11: Variação da Taxa de distorção idade-série das escolas selecionadas	85
Gráfico 12: Taxa de aprovação das escolas selecionadas	85
Gráfico 13: Notas de proficiência do SAEB da escola Alfa	87
Gráfico 14: Notas de proficiência do SAEB da escola Beta	87
Gráfico 15: Notas de proficiência do SAEB da escola Delta	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LRE - Lei de Responsabilidade Educacional

MEC - Ministério da Educação

NGP - Nova Gestão Pública

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PIBIC - Programa de Iniciação Científica

PIBID – Programa de Iniciação Científica Programa de Iniciação à Docência

PIM - Programa Institucional de Monitoria

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA - Public Policy Administration

PREAL - Programa de Proteção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

RN – Rio Grande do Norte.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIAVE - Sistema de Avaliação da Educação

SME – Sistema Municipal de Ensino

UE - União Europeia

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problematização e pergunta de partida.....	14
1.2 Justificativa	15
1.2 Objetivos.....	16
1.3 Fundamentação Teórica	17
1.3.1 <i>Accountability</i> na educação brasileira	23
1.4 Percurso Metodológico	24
1.5 Estrutura da dissertação	33
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: ACCOUNTABILITY E O PROFESSOR	35
2.1 Política de Bônus.....	39
2.2 Controle do Trabalho do professor.....	40
2.3 Responsabilização do professor.....	42
2.4 Avaliações externas	45
2.5 Considerações sobre o mapeamento	46
3 ACCOUNTABILITY ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	47
3.1 Nova Gestão Pública e o Papel do Estado Avaliador da Educação Básica	51
3.2 <i>Accountability</i> na reforma da educação básica do Brasil	54
3.3 Gerações de Avaliações externas no Brasil	57
4 POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN.....	61
4.1 Características educacionais e econômicas de Mossoró.....	62
4.2 Prêmio Escola de Qualidade decreto nº 3.546/2009 e Lei nº 3.001/2012	66
4.3 Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró 2.717/2010.....	68
4.4 Plano Municipal de Educação (PME) Lei 3.298/2015	71
4.5 Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE) Lei 3.704/2019	75
4.6 Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação Lei 4.041/2023.....	77
4.7 Caracterização das escolas Alfa, Beta e Delta.....	79
5 POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY NA PRÁTICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN	89
5.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	90
5.2 Avaliação dos professores sobre o pilar da avaliação	92

5.3 Avaliação dos professores sobre o pilar da prestação de contas	110
5.4 Avaliação dos professores sobre o pilar da responsabilização	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	135
Apêndice A – Roteiro de Entrevista.....	143
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	145
Apêndice C – Termo de Autorização para uso de áudio.....	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problematização e pergunta de partida

Desde a Constituição Federal de 1988, no Brasil e, posteriormente, a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desenharam-se mudanças no Estado brasileiro com o intuito de alcançar melhorias na qualidade dos serviços ofertados, dos quais a educação é um deles. Com isso, a educação torna-se uma questão de performance entre os *policymaker*¹, de modo que um instrumento usado para esse propósito são as avaliações em larga escala, materializadas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse sentido, a proliferação dos discursos voltados à melhoria do ensino ofertado e noções de qualidade e necessidade por meio das influências desse novo modelo, encontraram solo fértil para a implementação de políticas de *accountability*. Essa política, historicamente, não era compreendida como um instrumento de política pública educacional, mas sim, emergiu na esfera privada no final do século XVIII, com as noções de eficiência e eficácia para o mercado e, posteriormente, passou a ser praticada também pela administração pública.

Essas ações são influenciadas por meio da “Nova Gestão Pública”, modelo gerencialista ou tecno burocrático aplicado não somente na gestão de recursos do Estado, mas também à Educação (Sousa; Oliveira, 2007). Nesse cenário, se fez relevante a implementação das políticas de avaliação no âmbito educacional como subsídios produtores de informações acerca dos sistemas de ensino, do acesso, da permanência e noções da qualidade da educação brasileira (Perez; Passone, 2014).

Assim, iniciam desenhos de políticas de *accountability* no Brasil (Bonamino e Sousa, 2012), desse modo, com o passar do tempo, em quadros mais diversificados, foram sendo implementados em seus municípios e estados. Nesse aspecto, espera-se que os professores direcionem seus esforços de ensino aos padrões pré-estabelecidos de aprendizagem, voltando-se aos resultados orientados, e que busquem alcançar melhorias nas pontuações de seus alunos nas avaliações.

Dessa forma é de se esperar que possam existir aspectos a serem discutidos dessa política na vivência dos professores em seus contextos. Nesse sentido, apresenta-se a pergunta

¹ Tradução de fazedores de política pública, aqueles que protagonizam a elaboração de uma política pública. (SECCHI, 2010)

de partida da pesquisa: Que avaliação os professores da rede pública municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*?

1.2 Justificativa

O interesse nesta pesquisa emergiu a partir de experiências no âmbito ainda da graduação na qual Políticas Educacionais estiveram entrelaçadas às experiências de estágios, obrigatórios e não obrigatórios e aos programas formativos como o Programa de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Institucional de Monitoria (PIM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Assim, todas essas oportunidades vivenciadas auxiliaram nas indagações iniciais sobre o funcionamento da escola e como as decisões daqueles que fazem política interferem nas ações construídas nela. Dessa maneira, foi possível presenciar diretamente práticas de professores, em diferentes contextos, nas escolas municipais de Mossoró experienciadas em atividades de maiores impactos de *accountability* escolar materializado por meio de alguma forma de responsabilização aos diferentes atores escolares.

Com isso, a fim de evidenciar a temática em questão e o seguimento dos estudos voltados para as políticas locais em alguma das dimensões do modelo de *accountability*: prestação de contas, avaliação e responsabilização (Afonso, 2010), foi construído um trabalho monográfico que jogou luz no entendimento sobre políticas educacionais nos contextos locais, abrindo portas para novas indagações em torno dessas discussões, como a evidenciada nessa proposta.

A partir dessas construções, compreende-se que o atual contexto político brasileiro está alicerçado em políticas neoliberais, as quais promovem mecanismos de eficiência e eficácia aos serviços ofertados pelo Estado, entre eles a Educação. Tais ações fomentam a transparência aos sistemas educacionais, implementando diversas políticas que visam avaliar a qualidade educacional. Nesse sentido, impulsionados por sistemas avaliativos em larga escala, como a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), alguns estados brasileiros, desenvolveram seus próprios sistemas avaliativos, repousando-se na transparência dos resultados, estabelecimento de metas, autoridade e consequência (Vidal; Vieira 2011; Freitas, 2013) construindo, assim, elementos para a efetivação de um sistema de *accountability* educacional.

Nessa perspectiva, as escolas são levadas a retificarem resultados obtidos que não foram pré-estabelecidos, implementando, em sua prática, uma lógica de mercado atribuída de acordo com os resultados dessas avaliações. As instituições presenciam, dessa maneira, a valorização

da competitividade, a seleção dos alunos e a responsabilização cada vez mais dos professores pelos baixos índices de aprendizagem (Sudbrack; Cocco, 2014). Nesse sentido, infere-se que as políticas de avaliação educacional estão cada vez mais entrelaçadas às políticas de *accountability*. Estudos com ênfase nesses modelos de avaliações são necessários, pois as informações obtidas por meio delas ultrapassam os muros das escolas e chegam à opinião pública cuja interpretação deriva de diversas perspectivas.

O município de Mossoró-RN, foco desse estudo, instituiu, no ano de 2010, a Política de Responsabilidade Educacional, em forma da Lei nº 2.717, com o objetivo de assegurar a qualidade da educação do Sistema Municipal de Ensino (SME), promovendo ações planejadas, pautadas em metas educacionais, e expondo, também, a grande demanda dos investimentos públicos em avaliações de desempenho no intuito de melhorar os indicadores educacionais e sociais no âmbito da Educação Básica (Mossoró, 2010).

Portanto, nesse recorte, fica evidente, nesse município, a aplicação de uma política com mecanismos de *accountability*, tendo como foco o estabelecimento de metas, avaliações externas e a responsabilização dos atores escolares pelo desempenho nessas ações. Logo, espera-se que possam existir experiências com a política de *accountability* de maneira explícita ou não aos sujeitos envolvidos, levando em consideração a política educacional municipal vigente, fazendo-se necessário construir um recorte que contenha a ótica dos professores e contextos sob a mesma política.

Dessa maneira, a problemática de pesquisa é voltada para a avaliação dos professores sobre a política de *accountability* no contexto escolar. Assim, entender como é constituída a visão desses profissionais é um aspecto relevante para o desenvolvimento de um debate que visa lançar luz para a compreensão das tomadas de decisões em amplitude nacional e suas nuances nas políticas locais. Nesse sentido, essa pesquisa está intrinsecamente entrelaçada aos pontos de estudo propostos na linha de pesquisa do referido Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), de modo que estão mutuamente caminhando para os estudos das políticas educacionais municipais, na etapa da Educação Básica, visando contribuir para o entendimento da efetivação de políticas mais amplas em contextos locais.

1.2 Objetivos

Geral:

- Compreender que avaliação os professores da rede municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*.

Específicos:

- Discutir as intenções e tensões da política de *accountability* no trabalho docente da educação básica.
- Identificar e refletir sobre o entendimento dos professores em relação às políticas de *accountability*.
- Problematicar as implicações das políticas de *accountability* para a prática dos professores da Rede Municipal de Ensino em Mossoró-RN.

1.3 Fundamentação Teórica

O termo *accountability* é de origem inglesa e emergiu na esfera privada no final do século XVIII com as noções de eficiência e eficácia para o mercado, passando a fomentar também na administração pública. A palavra *accountability* “traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado” (Pinho; Sacramento, 2009, p.1347). Isso se traduz como a responsabilidade das pessoas pela efetivação ou não em metas pré-estabelecidas.

Diante disso, na literatura é possível encontrar diferentes olhares sobre o termo *accountability*, considerado um vocábulo de amplitude plural, encontrando nessa perspectiva uma variedade de teorias, escopo e abrangência de acordo com os usos aos quais se destina. Diferentes estudos, apontam essa polissemia densa, e a ausência de um sinônimo perfeito/adequado de *accountability*. Assim, é nesse movimento que essa seção busca explorar as diversas dimensões levando em consideração diferentes olhares nos autores que estudam essa temática.

Para Schedler (2004), em uma visão abrangente do conceito de *accountability*, evidencia-se o âmbito da responsabilidade pública, a qual a prestação de contas é direito da sociedade em geral, pondo as informações sobre a conduta dos representantes políticos eleitos pelo voto da população. Dessa forma, para o autor, é necessário levar em conta três elementos: a informação, a justificação e a imposição (sanção).

Assim, a justificativa de utilização desse tipo de política é associada a conquista de *empowerment*² (Schedler, 2004) por parte da sociedade, a fim de que os cidadãos participem criticamente, dialogalmente, das ações dos governantes, ou agentes públicos. Dessa maneira, o uso de elementos de *accountability* vem ganhando espaço, principalmente em países nos quais foi restaurada uma democracia recente (Afonso, 2009a), com destaque para a utilização das

² Empoderamento (livre tradução).

informações acerca dos recursos públicos, fazendo com que os cidadãos se responsabilizem pelas tomadas de decisões.

No aspecto educacional, sob a bandeira da melhoria da qualidade do ensino, desde 2003, o Programa de Proteção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), tem integrado aos seus temas a agenda de *accountability* em educação, a qual conceitua como “[...] *a los resultados del aprendizaje escolar y a la responsabilidad que le cabe a las escuelas – y dentro de ellas a la comunidad escolar – por los resultados que obtienen sus alumnos [...]*” (Gajardo; Puryear, 2006, p. 7), sendo um instrumento promotor de melhoria da qualidade educacional, colocando esse item como responsabilidade de toda a sociedade.

Dessa maneira, os investigadores do PREAL reforçam a ideia da utilização de políticas de *accountability* em países latino-americanos partindo do pressuposto que “*las escuelas deben responsabilizarse por los resultados que producen*” (MCMeekin, 2006, p.20), dessa maneira, colocando a escola e seus educadores como responsável pelos bons resultados educacionais dos estudantes. Visualizando dessa forma, o PREAL evidencia o incentivo aos professores, diretores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo e para isso, necessita-se de mecanismos avaliativos promovidos pela escola a fim de quebrar as resistências a essas políticas.

Nessa perspectiva, *accountability* “*es buena para la educación*” (MCMeekin, 2006, p 43), e, segundo o PREAL essa política é adequada frente às necessidades educacionais, responsabilizando os envolvidos nela (alunos, pais, professores e gestores) pela qualidade educacional, estabelecendo incentivos ao sistema escolar, para que tenham desempenho satisfatório frente às metas estabelecidas.

Em outra perspectiva, o educador, sociólogo e pesquisador português, Almerindo Janela Afonso insere-se como um dos principais nomes que estuda temáticas sobre as políticas educacionais em torno de *accountability* em educação, possuindo (em uma pesquisa flutuante no *Google Acadêmico*) mais de 145 artigos dos quais, aproximadamente, metade retratam direta e indiretamente *accountability* em educação. Diante dos vários escritos sobre essa temática, procura-se nesse espaço, conhecer como o autor evidencia esse conceito em seus artigos que desde o título colocam o termo *accountability* como eixo central das suas pesquisas.

No primeiro artigo, desse recorte, “*Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares*”, Afonso (2009a) opta por não trazer o conceito de *accountability* associado a simples tradução da prestação de contas, mas como “[...] um sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de procedimentos, dimensões e

práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis.” (Afonso, 2009a, p. 25). Além disso, destaca que a utilização apenas de uma dessas três dimensões são formas parcelares de *accountability*, como o caso dos testes standardizados, que para o autor, são uma fonte de informação para o sistema e não o sistema em si.

No mesmo ano publicou o artigo “*Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate ibero-americano*” no qual apresenta um conceito mais sucinto de *accountability*, reforçando as dimensões de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Assim, mostra a avaliação como um pilar que pode anteceder a prestação de contas chamada de avaliação *ex-ante* e, também, podendo ocorrer posteriormente a fase de prestação de contas e responsabilização, chamada de *ex-post* e por fim, ela pode desenvolver de forma autônoma através de relatórios elaborados. Em suma, pode assumir-se como um instrumento de prestação de contas podendo estar integrado ou não a um modelo de *accountability* (Afonso, 2009b).

Além disso, nesse trabalho há um breve recorte sobre *accountability* em educação na América Latina, em que é evidenciada que a problemática de prestação de contas e da responsabilização e como elas estão ganhando capacidade reflexiva, com uma maior visibilidade sociais e política, destacando que são nesses países que surgem os desenhos iniciais de alternativa mais democráticas, participativas e críticas sobre essa política (Afonso, 2009b). Ademais, outro ponto ressaltado pelo autor em 2009, foi que, nesse período, no Brasil ainda não havia políticas que sintetizassem um modelo de *accountability*, mas desenhos dessa prática já se iniciavam em alguns estados brasileiros.

No ano seguinte, Afonso (2010) no artigo “*Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia*” focaliza seu estudo em torno do sistema educativo público português, trazendo como foco os modelos de direção e gestão das últimas décadas. E, evidencia por meio da exposição de documentos normativos a presença de *accountability* nos aspectos das avaliações externas, como a produção de relatório de auto-avaliação considerado por Afonso (2010) como elemento de avaliação *ex-ante* e a prestação de contas classificando as escolas com domínios muito bom, bom, suficiente e insuficiente, aspecto da avaliação *ex-post*. Dessa forma, percebe-se, nessa proposta, reflexões mais amplas de políticas de *accountability* e o reforço desse conceito levando em consideração a prática dos atores escolares.

Em 2012, o trabalho “*Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação*”, o autor traz o conceito de *accountability* como uma problemática considerada “enclausurada” nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal, e para ele,

atualmente, uma abordagem crítica que objetiva chamar a atenção para um desenho, necessário, mais democrático e progressista que integre a avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2012).

Para isso, o autor recorre ao aspecto de “*accountability* inteligente” de Stobart (2010), que propõe:

[...] uma forma de prestação de contas e de responsabilização fundamentada em valores, promotora de confiança nos professores e nas escolas, mais construtiva do que a dos modelos atuais (cuja dominância é negativamente sancionatória), e que se baseia não exclusivamente em exames externos, mas em procedimentos e instrumentos de avaliação múltiplos, mais sofisticados e diversificados. (Afonso, 2012, p. 477).

Este modelo de *accountability* que tem como foco a autonomia dos atores e organizações educacionais, diverge do ponto de vista dominante de pensar, trazendo para o escopo de estudos um aspecto complexo e amplo, que objetive “[...] os valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros.” (Afonso, 2012, p. 478)

Em seguida, o autor descreve os pilares ou dimensões de *accountability* trazendo aspectos das abordagens democráticas e nesse diálogo, a avaliação é colocada como uma avaliação democrática deliberativa, que envolve uma relação dialógica sem comprometer-se com grupos de interesse. Dessa maneira, a prestação de contas e responsabilização assumem esse aspecto, retomando ao conceito de *empowerment* da sociedade e a publicidade de acordo com princípios e valores públicos. (Afonso, 2012).

A partir de uma entrevista intitulada “*Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability*”, Afonso (2013) destaca sua percepção sobre avaliações externas em educação e *accountability*. Dessa forma, retoma os dilemas e contradições em torno das políticas externas avaliativas (testes standardizados), ponto discutido pelo autor desde 2009. E, sua fala exemplifica essa ambiguidade expondo que “se muitos professores são contra os *rankings* e contra o pagamento do seu trabalho tendo como base os resultados dos alunos ou de escolas, também é verdade que, em determinadas situações, torna-se muito difícil não aceitar um suplemento salarial.” (Afonso, 2013, p. 294).

Diante disso, já que as avaliações são fontes de informações para o sistema de *accountability* e no aspecto de “ranqueamento” e bonificação exposto pelo autor, infere-se que esse dilema evidenciado auxilia a compreender que se necessita de pesquisas mais sistêmicas em busca de um levantamento de diferentes perspectivas, como esta pretendida nessa proposta dissertativa.

No artigo “*The emergence of accountability in the Portuguese Education System*” Afonso (2014) expõe que o conceito de *accountability* ganhou uma importância social, política e educacional, aspecto de destaque ao não esgotamento da busca investigativa desse objeto de reflexão teórica e conceitual. Assim, no contexto português, apresenta-se até então, uma fase inicial de *accountability*, focalizando as experiências ao pilar da responsabilização, dessa forma, expõe a necessidade de ampliação do olhar e discussões sociológica, ou seja, que envolvam a valorização social, cultural e política de processos participativos, negociações e modelos explícitos de justiça e equidade educacional em torno dessa política.

Diante dessa necessária discussão, Afonso (2016) no trabalho “*El campo de las políticas de evaluación y accountability en educación: para una reflexión más densa*” apresenta que no Brasil o conceito de *accountability* é analisada como política de responsabilização, que segundo ele é “bastante redutora” diante das discussões já levantadas por ele, apontando assim, a necessidade de pesquisas que debatam de forma analítica e crítica esse conceito tão polissêmico no país, estabelecendo relações desse com outras demandas escolares a serem pesquisadas.

Nessa conjectura necessária, a partir de 2018 junto com outros autores dedica-se a inserir no bojo das discussões, o aspecto do uso das tecnologias digitais como no trabalho “*Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: a construção da imagem social da escola através da performatividade acadêmica*”, por meio da análise de documentos, entrevistas com diretores, professores e estudantes, traz uma reflexão sobre os resultados obtidos pelos estudantes nos exames standardizados em escolas portuguesas, a excelência acadêmica e suas relações com *accountability*, introduzindo o modelo de quase mercado em educação, por meio de estratégias de marketing escolar. (Torres; Palhares; Afonso, 2018).

Os resultados dos aspectos analisados pelos autores, mostram que esses elementos, promovem uma imagem social de indução das escolhas da escola pelas famílias, reforçando assim, que as ações dos estudantes e responsáveis pela gestão (diretores) são eixos centrais (protagonistas) chamado pelos autores de uma espécie de neomeritocracia. Portanto “[...] o desempenho e sucesso acadêmico de alguns (alunos) é altamente funcional para um sistema educativo cujos gestores institucionais (diretores) assumem intencionalmente o reconhecimento do mérito como uma das estratégias de gestão das diferenças e das desigualdades.” (Torres; Palhares, Afonso, 2018, p. 21).

Em seguida, no artigo “*Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital*” Afonso (2021) traz como elemento importante atualmente a discussão de *accountability* digital na atualidade, considerando que é uma realidade do uso de plataformas e a dataficação de dados dos espaços escolares. Dessarte, “[...] as plataformas digitais não são

dispositivos ou instrumentos neutros que apenas servem como facilitadores ou mediadores.” (Afonso, 2021, p. 6)

Dessa forma, reconhecendo que o debate em torno dessas plataformas tem uma natureza econômica e é influenciada por demandas que são sustentadas pelos “[...] valores da privacidade, da segurança, da precisão, da proteção ao consumidor e os valores da transparência, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da *accountability*.” (Afonso, 2021, p.6). Por fim, esclarece que a transparência é um elemento primordial aos valores democráticos e estruturante de qualquer modelo democrático de *accountability*.

O autor tem realizado, nas últimas décadas, estudos diversos em torno de políticas de *accountability*, principalmente em território português, mas diante disso, infere-se como necessária a sua contribuição desse autor, também, como estabelecimento de relações entre as políticas brasileiras. Entretanto, percebe-se a necessidade de discutir outros elementos e relações dessa política como a proposta dessa pesquisa.

Já Vidal e Vieira (2011) corroboram que para a efetivação de um sistema de *accountability* necessita-se dos seguintes elementos: informações, padrões, autoridade e consequências, onde esse último é o elemento mais complexo desse sistema, pois o objetivo é a qualidade educacional e não culpar/responsabilizar atores escolares, as autoras expõem, também, que nos últimos anos esses quatro elementos vêm ganhando espaço nas agendas das políticas de avaliação da educação.

Em uma outra vertente, mas, também, adepto a inclusão da avaliação como um dos elementos de *accountability* na educação, Brooke (2006), traduz o termo, apenas como responsabilização e afirma que a implantação de um sistema de responsabilização (*accountability*) educacional necessita da combinação dos seguintes ingredientes básicos:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (**ingrediente autoridade**); 2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (**ingrediente informação**); 3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (**ingrediente padrões**); 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (**ingrediente consequências**). (p. 380 grifo nosso)

Além disso, para o autor programas de *accountability* podem assumir uma variedade de formas, porém possuem como característica comum, a imputação de consequências, tanto para os professores quanto para os gestores escolares, diante dos resultados obtidos em provas. Distante da percepção defendida por Afonso (2010), na qual a política de *accountability* é resultante dos elementos de avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Essas produções teóricas auxiliam na compreensão dos elementos que compõem processos de *accountability* presentes no corpo de políticas em educação, bem como, infere-se que o termo é um conceito em transformação e que seu significado não se limita a sua terminologia, mas que é fruto de compreensão de relações entre controle, poder, justificação, informação e responsabilização. Dessa maneira, entende-se que há uma variada gama de interpretações em virtude dos vários modelos do *accountability* existentes. Por isso, é necessária uma reflexão mais aprofundada e crítica a fim de serem superadas as visões restritivas a respeito das políticas educacionais, pois nem tudo referente que diz respeito à educação pode ser aferido e comparado.

1.3.1 *Accountability* na educação brasileira

No Brasil, *accountability* na educação emergiu a partir da crescente implementação de avaliações em larga escala (Bonamino; Sousa, 2012), quando, segundo as autoras, passou-se a implementar políticas relacionadas a essa prática com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1992. O SAEB avalia, a cada dois anos, alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio em duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, o seu caráter, inicialmente, amostral não permitia a constituição desse sistema como aspectos de um sistema de *accountability* escolar, mas já se mostrava um desenho parcelar dessa prática.

No Brasil, o sistema educacional é descentralizado, sendo a oferta das etapas e modalidades da educação básica, de responsabilidade da União, estados e municípios, de forma compartilhada, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Tal modelo pressupõe a constituição de um pacto federativo formado entre o MEC (Ministério da Educação) e os governos municipais e estaduais. Foi com esse propósito que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, segundo Fernandes e Gremaud (2009) traduz o sistema de *accountability* compatível com o federalismo brasileiro, cumprindo o papel de promover a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como saída ao monitoramento da qualidade na educação.

Ainda, nessa perspectiva, no que se refere ao território brasileiro, não há regulamentação, das diretrizes para a adoção de políticas de responsabilidade em amplitude nacional, mas o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) possibilita aos estados e municípios construir seus próprios sistemas de avaliação, com desenhos dos elementos

parcelares de um sistema de *accountability* (Brooke; Cunha, 2011), percebendo-se uma descentralização dessa política.

Nesse sentido, estudos evidenciam a criação de uma cultura que visa a padronização decorrente de *accountability* à educação, sendo essa uma relação prejudicial para a escola, profissionais e redes de ensino (Freitas, 2013; Ravitch, 2011). Inclusive, são expostos, nesses trabalhos, os efeitos negativos de políticas de *accountability* no país que mais as ampliou: os Estados Unidos. Paralelamente, tais efeitos podem acabar sendo reproduzidos no Brasil, pois *accountability* acaba por vislumbrar a produtividade educacional cujo alcance é dado a partir do aumento da quantidade de alunos por professor, apontando, desta forma, um efeito de precarização do trabalho do professor.

Dessa maneira, Schneider e Nardi (2015) sinalizam, para “[...] a instauração de políticas de avaliação alinhadas às experiências internacionais como se o que é bom para os outros também o é para nós.” (p. 72). Além disso, a qualidade pautada nesses critérios evidencia que os sistemas nacionais de avaliação da educação básica estão se tornando “[...] a porta de entrada e o esteio de políticas ou sistemas formais de *accountability* [...]” (p.72)

Os desenhos dessas políticas utilizam ferramentas de controle e planejamento que acabam por justificar essas ações, visando a busca pela qualidade da educação. No entanto, “[...] a questão central nesta proposta não é buscar subsídios [...] mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar” (Sousa, 2001, p. 88). Em outras palavras, promover a avaliação da educação junto a mecanismos que aferem o desempenho dos alunos, professores e escolas, e não necessariamente a qualidade da educação.

Nesse sentido, a prática final, às quais as políticas educacionais são destinadas, é o contexto de sala de aula, onde o papel do professor é construir meios de desenvolver o interesse do aluno, ajudando-o a se apropriar da cultura, oportunizando uma educação mais dinâmica, por meio da qual sujeitos (professores e alunos) aprendam reciprocamente (Paro, 2015). Por fim, analisar as implicações dessas políticas por meio da voz do professor faz-se necessário, tendo em vista, em estudos evidenciados por Schneider e Nardi (2015) “[...] a atribuição aos professores o compromisso de fazer “funcionar a *accountability*” [...]” (p. 65), assim, pondo em destaque o trabalho desse profissional como aspecto materializador da efetivação dessa política. Dado essa exposição, a importância de perceber como as políticas de *accountability* são avaliadas por meio da escuta desse profissional.

1.4 Percurso Metodológico

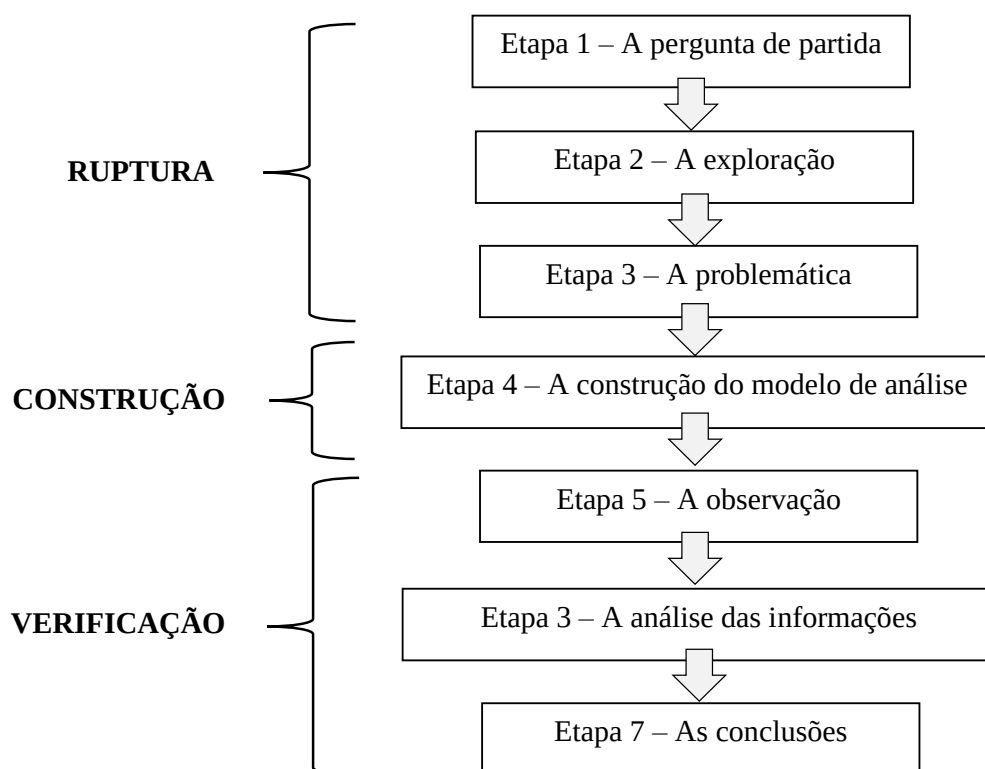
Nesta seção, é evidenciada as escolhas metodológicas que permeiam esta investigação, bem como as decisões no campo científico, que auxiliaram na tomada de decisões diante do objeto de estudo. Reiterando que essa pesquisa tem como objetivo geral **compreender que avaliação os professores da rede municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de accountability.**

Dessa maneira, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa pois é pautada pelo interesse em explicar acontecimentos da vida cotidiana, por meio de conceitos existentes ou emergentes (Yin, 2016), compreendendo, também, que para classificar essa pesquisa, foi levada em consideração as cinco características da pesquisa qualitativa: “estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem; representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo; abranger condições contextuais; não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana e o uso de usar múltiplas fontes de evidência” (Yin, 2016, p. 29). Deste modo, a pesquisa auxiliará na reflexão sobre a realidade social em que a investigação está inserida, por meio da percepção dos professores, abrangendo as condições contextuais em que eles estão oportunizando desvendar conhecimentos de um processo socialmente construído pelos sujeitos, quais sejam, os professores e as políticas de *accountability*

Além disso, a investigação proposta tem um caráter social, uma vez que visa “...compreender mais profundamente e interpretar mais acertadamente os fenômenos da vida coletiva com que se confrontam ou que, por uma razão, os interpelam.” (Quivy; Campenhoudt, 1992, P. 14). Para tanto, é necessário compreender a análise dos professores sobre aspectos mais amplos, como políticas de *accountability*. Partindo do pressuposto de que a educação está inserida nesse contexto de estudos sociais e compreendendo sua estreita relação, pode-se afirmar que ela é constituída por sujeitos que a materializam nos mais diversos espaços coletivos.

Por conseguinte, o caminho percorrido para a realização dessa pesquisa parte da compreensão das etapas do procedimento para a construção de trabalhos em torno das ciências sociais descritos por Quivy e Campenhoudt (1992) por meio da ideia da estrutura da obra de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968), dessa maneira, os autores trazem os três atos e as sete etapas conforme a figura 1 abaixo.

Figura 1: As etapas do procedimento para as Ciências Sociais.



Fonte: Quivy e Campenhoudt (1992)

Vale salientar que, da forma como os autores abordam, evidenciando que o pesquisador, também, molda e amplia os significados propostos em sua obra, abre possibilidades para a construção dessa pesquisa com a imaginação do investigador e as preocupações que o rodeiam que objetivam levar adiante a pesquisa (Quivy; Campenhoudt, 1992). Nessa perspectiva, os atores escolares e o *locus* de pesquisa já foram evidenciados.

Com isso, o desenho inicial neste trabalho permeou algumas inquietações desde o âmbito, ainda, do trabalho monográfico, na graduação “*Accountability* escolar: o estudo do perfil das escolas premiadas no Município de Mossoró-RN”. Dessa forma, por meio da experiência inicial de contato com a pesquisa, foi percebido as diferenças nos perfis das escolas premiadas ou não com o 14º salário, não, sido possível identificar um padrão que apontasse alguma superioridade, de maneira geral, entre as escolas que mais foram premiadas com aquelas premiadas de maneira pontual. As diferenças existentes nas variáveis analisadas foram mais expressivas naquelas que estão associadas de alguma maneira ao aluno.

Ao observar essas variáveis, surgiram novas indagações a respeito da política de *accountability* emergissem relacionando a prática. Enquanto professora dos anos iniciais foi possível perceber o quanto a prática e o contexto em sala de aula estão envolvidos nas ações

dessa política. A partir disso, a pergunta de partida dessa pesquisa começou a ser desenhada e indagada empiricamente, tendo em vista uma proposta que se dividia em dois eixos: o papel do professor e as políticas de *accountability*.

Como já evidenciado por outras pesquisas neste Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), caso de Duarte (2015), que discute a política de premiação do referido município e o conceito e elevação da qualidade da educação; Matias (2017) que investiga a maneira como os professores (em escolas premiadas, premiadas uma só vez e nunca premiadas) respondem a política performativa e de responsabilização e sua interferência na autopercepção e nas relações dos professores uns com os outros; e o trabalho de França (2020) que visa analisar as percepções dos supervisores sobre a execução das políticas de *accountability* implementadas em Mossoró-RN, a presente pesquisa procura ampliar o entendimento do que vem sendo implementado nas escolas.

Foi possível perceber que a política de *accountability*, em alguma dimensão foi abordada em trabalhos anteriores, bem como a fala dos professores já havia sido evidenciada dentro do eixo da responsabilização. Entretanto o professor e sua avaliação e percepções sobre a referida política, ainda, não havia sido explorada e evidenciada. Assim, o fechamento das inquietações fez emergir a pergunta de partida: **Que avaliação os professores da rede pública municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*?**

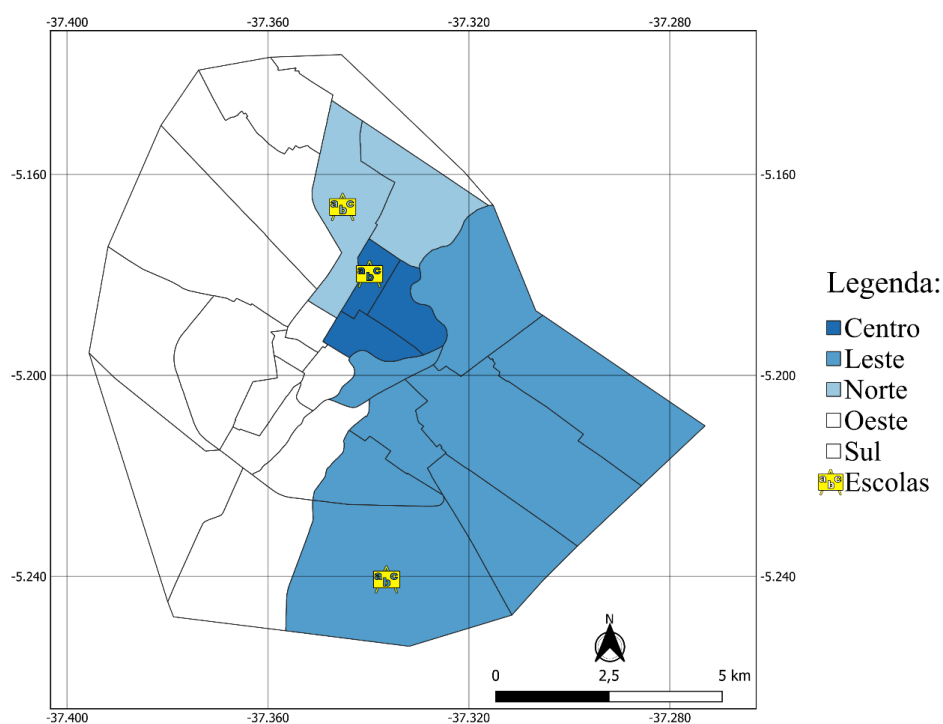
Para responder esse questionamento, a pesquisa é subsidiada, em primeiro lugar, pelas revisões documental e bibliográfica, compreendendo que ambas auxiliam na etapa de exploração pois esses dados estão preexistentes, ou seja, já estão de alguma maneira postos e assim, constituem-se como meios de materialização da referida política. Assim, os dados foram coletados a partir de documentos oficiais da esfera municipal, tais como a Lei que estabelece Prêmio Escola de Qualidade decreto nº 3.546/2009 e Lei nº 3.001/2012, a Lei de Responsabilidade Educacional (2.710/2010), o Plano Municipal de Educação (2014-2024) e a Lei nº 3.704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE).

Já a análise bibliográfica foi realizada a partir das leituras de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cruzando os descritores: *accountability* e professor.

Dessarte, como estratégias para a escolha das escolas e professores que farão parte desta pesquisa, foi realizada, inicialmente, um levantamento dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao 5º ano do Ensino Fundamental anos

iniciais das escolas, pois compreende-se que o IDEB é “o principal indicador de *accountability* educacional do país” (Fernandes; Gremaud, 2009, p.231) devido a esse permitir a divulgação dos resultados obtidos nas avaliações por escola, sendo coletadas as informações desde sua primeira aplicação.

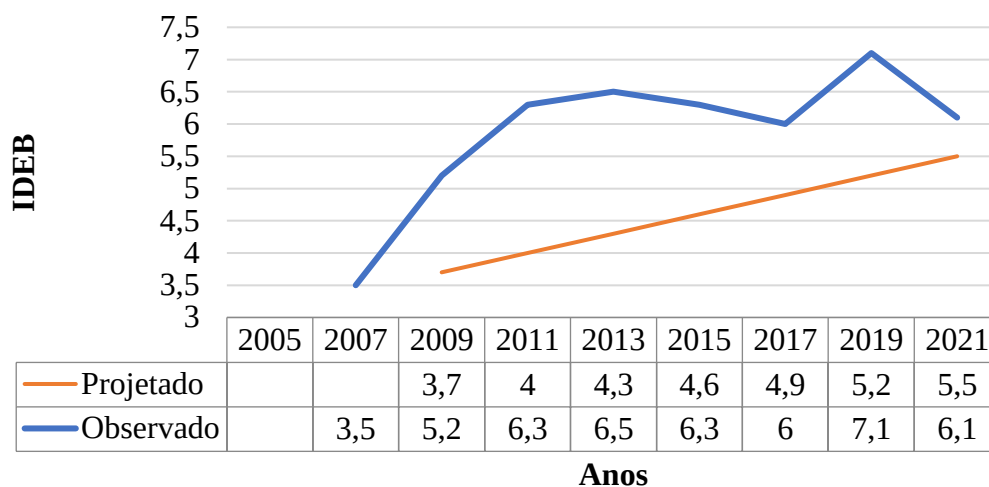
Figura 2: Mapa de Mossoró – RN por zona e localização das escolas selecionadas.



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do IBGE e Censo Escolar (2022).

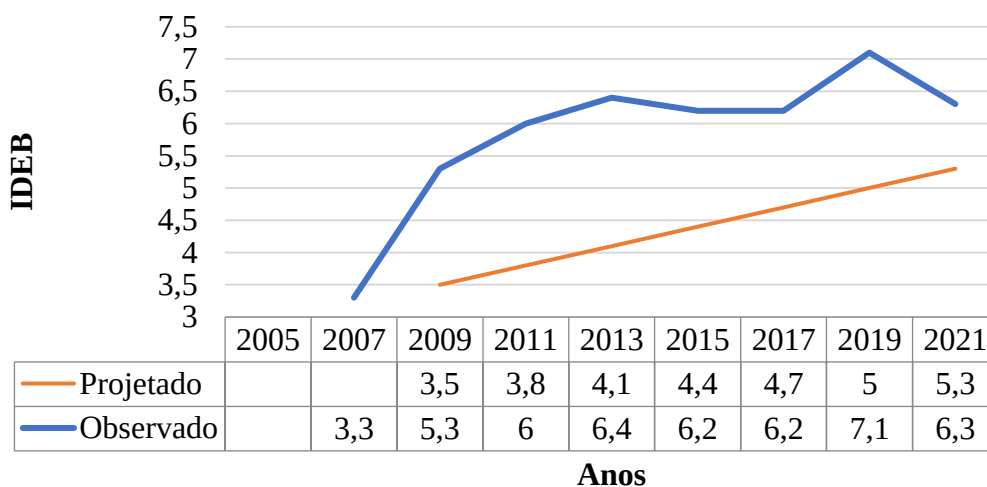
Em seguida foram escolhidas escolas a partir do critério geográfico, a fim de montar um recorte espacial atentando para as diferentes localidades da cidade de Mossoró-RN, selecionando uma escola de três zonas administrativas (Centro, Norte e Leste), que se destacou frente ao IDEB nos em todos os anos da aferição desse índice, desse modo, foram selecionadas três escolas (zona central, norte e leste), conforme a Figura 2.

Esses critérios de escolha são utilizados, como uma tentativa de compreender a avaliação dos professores em seu *lôcus* de destaque. As escolas selecionadas, a fim de garantir seu anonimato serão representadas pelo alfabeto grego, com as seguintes codificações: Escola Alfa, Escola Beta, Escola Delta. As escolas Alfa e Beta são bem próximas, mesmo permanecendo as zonas diferentes, a fim de observar um recorte de uma realidade diferente, escolhemos a escola Delta, que possui alunos e professores de realidades geográficas diferentes das escolas nas zonas Central e Norte da cidade. Assim, as escolas selecionadas são descritas a seguir de acordo com suas respectivas realidades frente ao IDEB.

Gráfico 1: IDEB da Escola Alfa (2005-2021)

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do IDEB (2022)

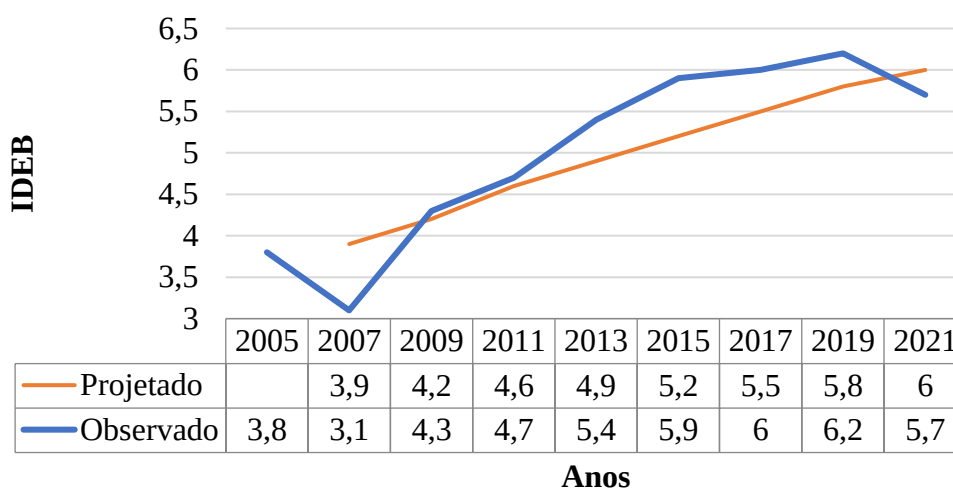
A Escola Alfa oferta a etapa dos Anos Iniciais, com 353 alunos matriculados em 2021 segundo dados do último censo escolar. Localizada no bairro Bom Jardim, na zona Central da cidade. Conforme o gráfico 1, a escola na primeira aferição, em 2007, não havia uma projeção para esse índice e alcançou uma média de 3.5. Em 2009, com a projeção de 3.7, alcançou 5.2, em 2011 e 2013 houve elevação do índice, entretanto em 2015 e 2017 reduziu 0.2 e 0.3 respectivamente. Já no ano de 2019 alcançou um maior índice com 7.1. E na última aferição houve redução de 1.0, alcançando 6.1, valendo salientar que essa foi resultante do período pandêmico.

Gráfico 2: IDEB da Escola Beta (2005-2021)

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do IDEB (2022)

A Escola Beta oferta as etapas dos Anos Iniciais e Anos Finais, possuindo 380 alunos matriculados, sendo 166 alunos nos Anos Iniciais. É localizada no Bairro Santo Antônio na zona norte da cidade de Mossoró. Conforme o Gráfico 2, observa-se que a primeira vez que a avaliação foi aplicada em 2007 a escola possuía um indicador de 3.3, mesmo ainda não possuindo uma projeção para o referido ano, dessa maneira, em 2009 a escola supera a projeção de 3.5 conseguindo alcançar um indicador de 5.3. Nesse sentido de elevação nos anos de 2011 e 2013 percebe-se acentuado aumento com 6.0 e 6.4, respectivamente. No ano de 2015 observa-se uma redução de 0.2 atingindo 6.2 no referido ano e mantendo-se em 2017. Já no ano de 2019 a escola Beta possui uma elevação de 0.9 atingindo uma média de 7.1. E em sua última aferição com 6.3.

Gráfico 3: IDEB da Escola Delta (2005-2021)



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do IDEB (2022)

A Escola Delta oferta a etapa dos Anos Iniciais com 509 alunos matriculados. Está localizada no Bairro Alto do Sumaré na zona leste da cidade de Mossoró. Conforme o Gráfico 3, observa-se que a primeira vez que a avaliação foi aplicada em 2005 a escola possuía um indicador de 3.8, embora não possuísse uma projeção para o referido ano, dessa maneira, em 2007 a escola recua no índice para 3.1, não alcançando a projeção de 3.9. Já em 2009, cresce 1.1 superando a projeção de 4.2 conseguindo alcançar um indicador de 4.3. Em 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019, supera as projeções, com os seguintes indicadores, 4.7, 5.4, 5.9, 6 e 6.2. No ano de 2021, conforme, também as outras escolas, recua para um indicador de 5.7 não alcançando a projeção de 6.0.

Desse modo, como forma de responder à pergunta de partida, se faz necessário ouvir os atores sociais que estão intrinsecamente relacionados a ela – os professores – e para isso, a

entrevista será um recurso necessário para tal. A entrevista qualitativa em consonância com Poupart (2002) possui três principais argumentos que justificam sua utilização, a de ordem epistemológica que visa a exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais; a ética e política a qual objetiva compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais e a metodológica que permite ter acesso a experiência dos atores sociais.

Vale salientar que esta pesquisa busca evidenciar, por meio da entrevista, um discurso socialmente construído como exposto por Poupart (2002, p.244), mostrando “...como o contexto impregna os discursos e os diversos componentes capazes de atuar em sua construção social.”, afetando, dessa maneira, as percepções dos professores sobre uma política em crescente construção no âmbito educacional, tentando compreender eles são construídos em suas realidades sociais.

Nessa perspectiva, a entrevista será organizada e estruturada tomando como referência os pilares estruturantes de um sistema de *accountability* definido por Afonso (2009a), pois essa proposta dissertativa encontrou, como forma aproximada, a compreensão desse autor sobre esse conceito como ponto chave que contribuirá para a compreensão da avaliação dos professores sobre a referida política.

Figura 3: Pilares estruturantes de um sistema de *accountability*.



Fonte: Criação própria por meio de Afonso (2009a)

Por conseguinte, como forma de organização e sistematização das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo, por ancorar-se em duas premissas: rigor da objetividade e fecundidade da subjetividade (Bardin, 2011), elementos que são essenciais em todo percurso dessa pesquisa. O rigor torna-se necessário para que seja reflexo da cientificidade na construção dessa análise, e a subjetividade, propicia a autonomia da pesquisadora nesta produção.

Além disso, Bardin (2011) esclarece que “em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.” (p. 38) dessa maneira, as avaliações dos professores sobre a política de *accountability* inclui-se nesse aspecto de comunicação com significados que necessitam ser compreendidos e expostos a essas técnicas.

Diante do exposto, vale salientar que os autores que subsidiam essas escolhas metodológicas possuem um ponto de convergência: a imaginação sociológica (Mills, 1959) nas construções dos trabalhos em pesquisas sociais e essas discussões corroboram o que se refere, também, aos aspectos pertinentes que cada pesquisa poderá ter. Neste caso, Yin (2016, p. 173) mostra que diferentes arranjos poderão ser criados nas pesquisas qualitativas e “... o único limite é sua imaginação e a relevância de tais dimensões múltiplas aos objetivos de seu estudo.”, abrindo, assim, diversidade de escolhas metodológicas de acordo com a pesquisa que o investigador se propõe.

Do mesmo modo, Quivy e Campenhoudt (1992, p.17) reforçam que os estudos em pesquisas sociais devem estar “...consoante a formação e a imaginação do <investigador> e as preocupações de que se rodeia para levar a cabo as suas investigações” dessa maneira, abrindo caminhos a imaginação e autonomia do pesquisador conforme seu objeto de estudo.

Além disso, nesta mesma perspectiva, Bardin (2001, p. 36) corrobora que “...no decorrer da investigação, “inventar” novos instrumentos suscetíveis, por sua vez, de favorecer novas interpretações.” Portanto é perceptível a exploração desses autores em busca de fazer desenvolver no pesquisador o ato criativo, imaginativo e autônomo, entretanto o aspecto do rigor científico caminha sobretudo no mosaico construído de uma pesquisa qualitativa.

Desse modo “a primeira atividade consistiu em estabelecer contato com os documentos e em conhecer o texto, deixando-se invadir pelas interpretações” (Bardin, 1977, p. 96) assim, realizamos o exame documental por meio da Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717/2010; o Plano Municipal de Educação; o Sistema de Avaliação da Educação e o Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação, criando um panorama para as análises alinhando-se aos pilares de *accountability* delineados por Afonso (2009a).

Seguindo essa perspectiva, a pesquisa empírica junto aos professores das escolas selecionadas, foram realizadas dos dias 17 de abril a 29 de junho de 2023. Sendo entrevistados 7 professores, a fim de preservarmos sua identidade identificamos da seguinte maneira: Professor 1 e Professor 2 (Escola Alfa); Professor 3 e Professor 4 (Escola Beta) e Professor 5, Professor 6 e Professor 7 (Escola Delta).

Em seguida, realizamos as transcrições das entrevistas e de acordo com Bardin (2011) construímos a análise por meio das seguintes fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (nossa inferência e interpretação por meio dos referenciais discutidos ao longo dessa proposta).

Em nossa primeira fase, fizemos as transcrições das entrevistas, em sua totalidade de comunicação, como realizamos os pilares estruturantes da entrevista a priori, garantiu uma certa homogeneidade, porém como se trata de uma política mais ampla, algumas perguntas os professores procuravam se remeter a questões já discutidas.

A segunda fase, por meio da exploração do material, foi realizada por meio da edição das entrevistas, dialogando com artigos referentes e com as questões anotadas no momento das entrevistas. Assim, iniciamos a leitura flutuante, em seguida, separamos cada eixo e suas devidas perguntas e dialogamos com os referenciais e diálogo de aproximação e distanciamento entre as respostas dos professores.

A terceira fase, por meio do tratamento dos resultados, nossa inferência e interpretação. Nessa fase, procuramos evidenciar os resultados significativos e os diálogos. Assim, a inferência dos resultados vai além dos diálogos com autores indo ao conteúdo construído e evidências de sentido por trás das aprendizagens com teóricos e documentos normativos.

No processo de análise de conteúdo, a leitura exploratória das unidades de registro e/ou sentido, a categorização e as inferências são etapas cruciais para a conclusão da análise. A inclusão da observação de que essas fases devem ser seguidas, mesmo que abordadas de maneiras diversas, ressaltando que a análise do conteúdo possui uma certa capacidade de adaptabilidade do processo a diferentes contextos, como o aqui pesquisado. Esse reconhecimento da necessidade de uma abordagem sistemática, independentemente das nuances na aplicação, reforça consistências essenciais para a validade dos resultados obtidos por meio dessa análise.

1.5 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, sendo estes: um capítulo introdutório; um capítulo de revisão de literatura, um capítulo teórico, um capítulo de exame documental, um capítulo teórico-empírico; e as conclusões. O primeiro capítulo contém uma problematização situada no conceito de *accountability* e no professor. Ainda no primeiro capítulo exploramos a justificativa da autora e a fundamentação teórica que auxiliará na construção das análises, e a organização do percurso metodológico.

O segundo capítulo, por meio de um estudo bibliográfico, procuramos construir uma apreensão ampla do objeto de estudo. Desse modo, realizamos o cruzamento das informações entre: *accountability* e professor, partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) devido a ambos possuírem elementos de busca avançada com a utilização dos operadores booleanos, que propicia ao pesquisador uma filtragem mais precisa. Após a exploração do material, foi possível construir uma categorização *a posteriori* em quatro eixos temáticos: Políticas de bônus e professor; Controle do trabalho do professor; Responsabilização do professor e Avaliações externas.

No terceiro capítulo, procuramos examinar as mudanças que o Brasil passou em sua estrutura estatal e na prestação de serviços públicos e na administração pública, como a transição para políticas neoliberais na década de 1980 e a implementação da Nova Gestão Pública nos anos 1990, destacando a relação entre regulação e *accountability* no contexto educacional brasileiro, explorando conceitos como "multi-regulação" proposto por Barroso (2005) e a ênfase na avaliação eficiência e eficácia das políticas educacionais. A partir dessa perspectiva, são discutidas as implicações da internacionalização das políticas educacionais, a emergência do Estado-Avaliador e a consolidação de uma política nacional de avaliação como elementos fundamentais na construção da *accountability* na educação brasileira.

No quarto capítulo buscamos traçar um retrato das variáveis populacionais, econômicas e socioeconômicas que caracterizam o município de Mossoró, no Rio Grande do Norte. A jornada inicia-se com uma breve incursão na evolução histórica, desde as primeiras ocupações colonizadoras até os dias atuais, oferecendo um contexto temporal para a compreensão das transformações que moldaram a região. No campo educacional, concentramo-nos nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, utilizando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A apresentação desses dados, entrelaçada ao exame das leis que norteiam as políticas educacionais do município, como a Lei do Prêmio Escola de Qualidade, a Lei de Responsabilidade Educacional, o Plano Municipal de Educação, o Sistema de Avaliação da Educação e o Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação, criando um panorama para as análises subsequentes, alinhando-se aos pilares de *accountability* delineados por Afonso (2009a). E por fim, fazemos uma caracterização das escolas selecionadas, utilizando indicadores educacionais.

No capítulo 5, procuramos problematizar os resultados do estudo de campo que objetivou compreender que avaliação os professores da rede municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*, sendo dividido em quatro seções, a primeira na qual fazemos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a segunda sobre a avaliação que os professores fazem

do pilar da avaliação, a terceira, a avaliação que os professores fazem do pilar da prestação de contas e a última a avaliação que os professores fazem do pilar da responsabilização.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: *ACCOUNTABILITY* E O PROFESSOR

Neste capítulo, pretende-se apresentar o entendimento de trabalhos acadêmicos sobre as políticas de *accountability* e um dos principais atores escolares desse contexto: o professor. Dessa forma, recorreu a um tipo de pesquisa denominada “estado do conhecimento” que objetiva trazer um espaço para:

[...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002, p. 258)

Dessa maneira, por meio de um estudo bibliográfico, procura-se oferecer uma apreensão ampla (*accountability* e professor) em diferentes contextos. Desse modo, o referido estudo repousa no diferencial do cruzamento das informações entre: *accountability* e professor.

Assim, esse estudo foi realizado no dia 28 de março de 2022, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) devido a ambos possuírem elementos de busca avançada com a utilização dos operadores booleanos, que propicia ao pesquisador uma filtragem mais precisa dos pontos de interesse a serem desvendados.

Dessa forma, o período compreendido foi de 2012 a 2021, o ano de 2022 não foi inclusivo, pois, não traria um recorte das produções totais desse ano, tendo em vista a data de construção dessa seção. Os descritores selecionados foram: “Accountability” AND “Professor”; “Accountability” AND “Docente”; “Accountability” AND “Docência”; “Accountability” AND “Educador” e “Accountability” AND “Magistério”, os campos de busca foram tanto no título como no assunto dos trabalhos.

Como critérios para inclusão dos trabalhos, a fim de atender ao objetivo dessa seção, optou-se por aqueles que discutam políticas de *accountability* ou avaliação da educação relacionados ao professor da educação básica, logo os critérios para exclusão são aqueles que não se relacionam às políticas públicas de avaliação da educação básica e ao professor nesse nível da educação.

Na BDTD, utilizando os descritores selecionados no título, não foi possível identificar nenhum trabalho, entretanto ao utilizá-los no assunto foi possível encontrar os seguintes

achados: “Accountability” AND “Professor”, 3 dissertações, “Accountability” AND Docente”, 4 dissertações e 1 tese; “Accountability” AND “Docência”, 1 dissertação; “Accountability” AND “Educador”, 2 dissertações e “Accountability” AND “Magistério”, nenhum resultado encontrado. Dessa forma, totalizam 11 achados, porém dentro dos descritores houve a repetição de 3 trabalhos, totalizando assim, 8 trabalhos, dos quais após a leitura dos resumos 2 foram excluídos, dessa forma selecionados para a análise 6 trabalhos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Dissertações e teses selecionadas em busca, com os descritores “Accountability” AND “Professor”, “Docente”, “Docência” ou “Educador”.

Ano	Tipo de Trabalho	Título	Instituição	Autor
2012	Dissertação	O trabalho do gestor escolar: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola	UFRN	TERTO, Daniela Cunha.
2014	Dissertação	Análise de resultados intermediários das políticas de bônus em escolas públicas estaduais brasileiras	FGV	BRESOLIN, Antônio Bara.
2014	Dissertação	O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	UERJ	NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa.
2018	Dissertação	Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região Ibero-americana	UERJ	LIMA, Paula Eduarda das Dores de Souza.
2018	Dissertação	Políticas de Accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014).	UFCG	VALDEVINO, Felipe Gonçalves.
2019	Tese	A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS	UFSM	AMESTOY, Micheli Bordoli.

Fonte: Elaboração própria por meio dos achados na BDTD (2022).

Já no Portal de Periódicos CAPES, utilizando os descritores selecionados no título, foi possível encontrar os seguintes trabalhos: “Accountability” AND “Professor”, 8 artigos, “Accountability” AND “Docente”, 9 artigos, “Accountability” AND “Docência”, 1 artigo, “Accountability” AND “Educador”, 1 artigo, “Accountability” AND “Magistério”, nenhum resultado encontrado. Os descritores no assunto, foi possível encontrar os seguintes trabalhos: “Accountability” AND “Professor”, 12 artigos, “Accountability” AND Docente”, 10 artigos, “Accountability” AND “Docência”, nenhum artigo, “Accountability” AND “Educador”, 1 artigo, “Accountability” AND “Magistério”, nenhum resultado encontrado, totalizando 42 achados, entretanto 5 trabalhos são repetidos dentro dos descritores, totalizando 37 trabalhos,

assim, após a leitura dos resumos, foram excluídos 18 trabalhos, e selecionados para a análise 19 artigos, conforme a Quadro 2.

Quadro 2: Artigos selecionados em busca, com os descritores “Accountability” AND “Professor”, “Docente”, “Docência” ou “Educador”.

Ano	Título	Periódico	Autor (es)
2013	Do controle estatal às formas de responsabilização: A autonomia do professor coordenador	CEDES	ABDALLA, M.; TAVARES, L.
2014	Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco	Práxis Educativa	SILVA, K.; SILVA, J.
2014	Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados	Cadernos de pesquisa	ALEXANDRE, M.; LIMA, R.; WALTENBERG F.
2014	El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado	SOPHIA	REY, L.; REY, S.
2015	A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?	Cad. Cedes	AUGUSTO, Maria Helena.
2015	Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente	Educ. Pesqui.	RAMÍREZ, J.; RUIZ, A.
2016	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a Responsabilização (accountability) do professor Alfabetizador	RIAEE	ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira.
2016	Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados.	Acta Scientiarum Education	SANTOS, Fabiano Antonio.
2016	Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho	RBPAE	SILVA, Andréia Ferreira da.
2017	Políticas públicas e trabalho docente: a política do PDE-escola e os desdobramentos da lógica de accountability	Revista Educação em Políticas em Debate	SOUZA, Vilma Aparecida de.
2017	Global Perspectives on High-Stakes Teacher Accountability Policies: an Introduction	Education policy analysis archives	HOLLOWAY, J.; SØRENSEN T.; VERGER, A.
2018	A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability	Rev. FAEEBA - Ed. E Contemp.	NORMAND, Romuald.

2018	Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	MEDINA, J.; GÓMEZ, D.
2019	Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile	Estudios Pedagógicos XLV	CARRASCO-AGUILAR, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V.
2019	Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile	Professorado Revista de curriculum y formación del profesorado	CARRASCO-AGUILAR, C.; VARELA, M.
2020	Política de responsabilização escolar (accountability school) e formação de professor: cenários e atores na avaliação educacional brasileira.	RIAEE	OLIVEIRA, L.; FRANÇA-CARVALHO, A.; TAVARES, A.
2020	Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno	Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa	CARRASCO-AGUILAR, C.; MALLEGAS, S.
2020	La Identidad de las Educadoras Diferenciales en Tiempos de Políticas de Accountability	Archivos analíticos de políticas educativas	INOSTROZA, Fabián.
2021	Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas	RMIE	INOSTROZA, Fabián.; FALABELLA, A.

Fonte: Elaboração própria por meio dos achados no Periódicos CAPES (2022).

Nesse processo, após a leitura dos resumos dos trabalhos, foram totalizados entre os trabalhos da BDTD e dos Periódicos CAPES: 25 trabalhos, os quais passaram por análise do conteúdo (BARDIN, 1977), que abrangeu três principais fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com o objetivo de apreender significados dos dados coletados. Assim, com base nessas fases, foi possível construir uma categorização *a posteriori* em quatro eixos temáticos: Políticas de bônus e professor; Controle do trabalho do professor; Responsabilização do professor e Avaliações externas. Vale destacar, que os trabalhos definidos nos eixos, apresentam outras possibilidades de categorização, pois abordam outros elementos presentes na política investigada em questão, mas, para esse estudo, procurou-se organizá-los por semelhanças dentro dos elementos da política de *accountability* e o professor.

Por fim, nas próximas subseções, são realizadas as exposições dos resultados, por eixos temáticos, identificando os elementos das políticas de *accountability* e professor, mostrando

quais as principais respostas observadas pelos autores. E em seguida, as considerações que puderam ser extraídas por meio dessa análise.

2.1 Política de Bônus

Inicialmente, nesta seção são apresentados três (3) dos vinte e cinco (25) trabalhos que foram mapeados, que discutem, de alguma forma, em seu corpo textual a bonificação docente como elemento chave das discussões em torno da política de *accountability*: Bresolin (2014), Rey e Rey (2014) e Silva (2016).

A dissertação de Bresolin (2014) avalia o programa de bônus para servidores de escolas públicas, que foram adotados por diferentes estados brasileiros entre 2008 e 2011, aos quais visam, segundo as políticas avaliativas, estimular a melhoria da aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, a pesquisa teve como objetivo avaliar o impacto desses programas em três dimensões: práticas pedagógicas dos professores; absenteísmo e rotatividade dos professores ou visão do diretor ou professor sobre a assiduidade e rotatividade do professor e interlocução com familiares para garantir a frequência dos alunos. Os resultados desse estudo, expõe que a dúvida permanece sobre a eficiência e a eficácia do estímulo financeiro para produzir mudanças no comportamento dos professores e diretores que possam promover resultados intermediários na melhoria da aprendizagem dos alunos.

O artigo de Rey e Rey (2014) traz uma reflexão que enfatiza o sentido pedagógico da avaliação como uma atividade de compreensão do trabalho dos professores, a fim de superar a qualificação como mecanismo de exclusão profissional e gerar transformações que contribuam para a melhoria dos processos educacionais na Colômbia. Dessa maneira, os autores apontam que a avaliação do corpo docente vem sendo desenvolvida a partir da racionalidade técnico-instrumental, tendendo a reajustes salariais e contratuais, mostrando assim o pagamento por mérito a esses profissionais.

Silva (2016) discute as políticas de *accountability* na educação brasileira, analisando o processo de implantação das iniciativas federais de avaliação externa e de responsabilização na Educação Básica, bem como, examina a instituição de políticas subnacionais de pagamento de professores por desempenho e quais desenhos essas políticas vêm assumindo, e por fim, evidencia as iniciativas de *accountability* na rede municipal de Campina Grande na Paraíba. Os resultados obtidos mostram que o município de Campina Grande vem utilizando os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o estabelecimento de incentivo

salarial aos professores e demais profissionais da educação, construindo assim, um pagamento por desempenho profissional.

2.2 Controle do Trabalho do professor

Nesta seção são apresentados nove (9) dos vinte e cinco (25) trabalhos que foram mapeados, que inclinam seus estudos em tentativas de programas, planos e outras políticas locais como controle do trabalho do professor descritos pelos seguintes autores: Nepomuceno (2014), Normand (2018), Medina e Gómez (2018), Carrasco-Aguilar, Luzón e López (2019), Carrasco-Aguilar e Varela (2019), Oliveira, França-Carvalho e Tavares (2020), Carrasco-Aguilar e Mallegas (2020), Inostroza (2020) e Inostroza e Falabella (2021).

A dissertação de Nepomuceno (2014) analisa as características, estratégias e desdobramentos do Plano de Metas no estado do Rio de Janeiro e como o profissional docente se relaciona com estas mudanças. Os resultados indicam que o Plano de Metas, como um programa de ação que a todo tempo combina coerção e persuasão, com vistas ao controle do trabalho docente e ao fortalecimento da hegemonia do projeto político governamental, além de possuir caráter progressivo, de longa duração, que vai se organizando sob uma lógica de ajustes, através da coerção, e desta forma vai se apresentando sob novas bases de controle.

O artigo de Normand (2018) examina, numa perspectiva crítica, os efeitos da gerência da performance sobre os professores, mostrando como as políticas de prestação de contas se renovam por meio de seus conteúdos e instrumentos. Assim, evidencia que as desigualdades são reforçadas pela Nova Gestão Pública e o *accountability* (considerado nesse corpo como prestação de contas) na educação, apontando as avaliações externas, o controle da eficácia dos professores a gestão dos alunos pelos professores, entre outros eixos discutidos por meio de uma linha histórica, indicam que essa lógica em curso dita o ritmo da gestão das escolas segundo interesses de grupos comunitários ou de pais de alunos, que possuem participação limitada no contexto escolar.

O estudo de Medina e Gómez (2018) discute a partir de uma perspectiva teórica baseada em conflito e poder, como os processos de responsabilização no Chile forçam os professores a aderir ao currículo básico e como isso afeta os processos de inovação e autonomia nos processos educacionais. Os autores realizaram seus estudos por meio da narrativa de nove professores que apontaram que se sentem presos a um sistema educacional com padrões muito rígidos, com um currículo central e excessivamente abrangente em um sistema de prestação de contas que limita

sua autonomia e inovação e por fim, apontam que esses profissionais manifestam a necessidade de se capacitarem, principalmente para retomar o controle sobre seu trabalho pedagógico.

O estudo de Carrasco-Aguilar, Luzón e López (2019) analisa, por meio de entrevistas em 4 grupos focais para professores e outros atores educacionais de quatro centros educacionais com alta vulnerabilidade socioeducativa, a identidade dos professores da educação básica que trabalham no sistema municipal chileno no contexto das políticas de *accountability*. Os resultados mostram uma padronização do trabalho docente, que traz como consequência tanto a tecnificação da sua identidade, bem como afirmam a presença do baixo reconhecimento social do professor, percepção essa, também, partilhada pelos alunos e seus familiares.

Em outro estudo Carrasco-Aguilar e Varela (2019) trazem o resultado das políticas de *accountability* na formação inicial do professor no Chile, posto por eles como o país com o modelo educacional quase-mercado mais antigo do mundo. Dessa maneira, inclinados por essas noções, as políticas educacionais envolvem a responsabilização com grandes consequências que divide o conhecimento de alto e baixo risco, com base nos conteúdos avaliados em testes padronizados, acarretando consequências aos professores que ensinam essas disciplinas e sobre sua formação inicial. Assim, por meio de um estudo qualitativo, os autores analisaram os perfis de pós-graduação das carreiras do curso de Pedagogia em Linguagem e Matemática (áreas centrais dos testes padronizados) em todas as universidades públicas do país. Os resultados apontam a supervalorização do conhecimento e domínio disciplinar.

No trabalho de Oliveira, França-Carvalho e Tavares (2020) discute a formação de professores e a política de responsabilização escolar desenvolvida no Brasil. As autoras evidenciam os três tipos de política de avaliação educacional: uma diagnóstica, responsabilização branda e responsabilização forte, por meio das discussões de Bonamino e Sousa (2012) e os diálogos de Brooke e Cunha (2011). Além disso, é evidenciado que a forma verticalizada, sem considerar as especificidades reais acaba por classificar os desempenhos dos sujeitos, modelando-os ao próprio conteúdo exigido pelas políticas de formação do professor.

No artigo, Carrasco-Aguilar e Mallegas (2020) revisam por meio dos documentos legais no Chile as carreiras de ensino que são enfatizadas no controle estatal, apontando o treinamento e autonomia dado às instituições de ensino para prescrever planos de desenvolvimento profissional docente, bem como na individualização da qualidade educacional objetivando a tarefa disciplinar-didática. Apontam o papel do Estado como regulador da educação e da construção do desenvolvimento profissional do professor, mostrando assim, o controle da formação desse profissional.

Inostroza (2020) discute sobre a construção da identidade dos professores de educação especial no marco da implementação de políticas de *accountability* no Chile, ao qual por meio de entrevistas com docentes da região metropolitana, apontam as mudanças na construção da identidade docente, por meio das práticas de padronização e exclusão, evidenciando os efeitos das lógicas do mercado educacional que caminham contra a identidade historicamente construída por esses profissionais.

Em outro estudo, Inostroza e Falabella (2021) trazem a discussão das políticas de *accountability* pelo olhar do professor de educação especial da educação básica no Chile, um dos atores centrais no processo de inclusão. Dessa maneira, o estudo objetivou compreender como as políticas voltadas à padronização e responsabilização influenciam o trabalho desses profissionais. Assim, por meio de um estudo etnográfico que durou cinco meses, os autores revelam que a identidade docente está estressada e dividida entre inclusão e padronização, bem como a resistência por parte desses profissionais contra as prestações de contas.

2.3 Responsabilização do professor

Nesta seção são apresentados mais nove (9) dos vinte e cinco (25) trabalhos que foram mapeados, e trazem as mais variadas formas de responsabilização do professor, sejam em programas a documentos normativos de cunho nacional e internacional, subsidiados pelos trabalhos de: Lima (2018), Valdevino (2018), Terto (2012), Alexandre; Lima e Waltenberg (2014), Abdalla e Tavares (2013), Silva e Silva (2014), Esquinsani (2016), Santos (2016) e Souza (2017).

A dissertação de Lima (2018) objetivou identificar os discursos da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) que sustentam e/ou promovem a responsabilização do professor nesse espaço, dialogando com autores de vertente pós-estruturalista e demais atores sociais sobre responsabilização deste profissional nas políticas curriculares na região Ibero-americana. Neste trabalho, os documentos que subsidiaram a análise discursiva, foram os textos políticos *Metas Educativas 2021 – Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente*; *Metas Educativas 2021 – Reformas educativas; calidad, equidad y reformas en la enseñanza* e *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Assim, segundo a autora, os discursos da OEI apontam que o insucesso educacional está relacionado diretamente à não aprendizagem dos alunos, à formação deficiente dos docentes e os resultados insatisfatórios nas avaliações externas, apontando dessa forma, a responsabilização docente.

A dissertação de Valdevino (2018) objetiva compreender a dimensão educativa da atuação do governo cearense na construção e consolidação do modelo gerencial de gestão pública, que, no Estado do Ceará, foi denominado “Gestão por Resultados”. Nesse sentido, os resultados, segundo o autor, expõem que há um projeto hegemônico na esfera educacional baseado no uso dos resultados das avaliações externas e isso contribuiu para a consolidação de um regime de colaboração sob condicionalidades, entre Estado e municípios cearenses, que apontam caminhos para a inserção de políticas de *accountability* nas escolas municipais, mediante as políticas induzidas na educação pública pelo governo estadual. No que se refere ao professor é inferido pelo autor a presença constante do bom desempenho dos seus alunos em avaliações entrelaçadas ao conceito de qualidade do ensino, evidenciando assim, a responsabilidade docente sobre os resultados obtidos.

Na dissertação de Terto (2012) é analisado o trabalho do gestor escolar e, também, do docente frente às mudanças vivenciadas na gestão escolar nas duas últimas décadas no município de Natal no Rio Grande do Norte. Os resultados evidenciaram que as mudanças ocorridas no campo da gestão escolar e do trabalho docente têm induzido a intensificação do trabalho dos gestores escolares e que tais mudanças não têm sido acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho e na carreira docente destes profissionais. Nesse sentido, os resultados apontam esses profissionais, segundo a comunidade escolar e órgãos públicos, como os principais responsáveis pela escola e pela implementação de medidas ou projetos que busquem a melhoria dos objetivos e resultados institucionais, incluindo-se a própria manutenção da instituição.

O trabalho de Alexandre; Lima e Waltenberg (2014) a partir das suas experiências como economistas, fazem uma breve síntese de casos de programas de responsabilização docente e de profissionais da educação que tiveram sucesso em relação a outros que fracassaram e ainda de alguns com resultados ambivalentes. Os autores evidenciam que, obstinados defensores de programas de responsabilização interpretaram que é viável desenhar programas exitosos, já os críticos encontrarão nesse artigo uma boa fonte de embasamento ou de reforço a suas críticas. De maneira geral, segundo eles, apontam a ausência de condições de afirmar que uma visão ou outra esteja correta. Mas admitem que são reticentes à ideia de que programas de responsabilização docente sejam um mecanismo crucial de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, apontando para as mudanças e programas efetivados pelo Estado, no trabalho de Abdalla e Tavares (2013) é realizada uma reflexão sobre o professor coordenador no contexto do “Programa Ler e Escrever”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O objetivo é compreender as formas de responsabilização e/ou autonomia deste sujeito frente ao controle estatal, tendo como referência os pressupostos teóricos de Foucault, ao discutir o poder disciplinar, e Ball, ao tratar dos efeitos de algumas tecnologias políticas. Os resultados apresentados apontam para três diferentes formas de responsabilização e/ou autonomia: autonomia tem limites, exige conhecimento e esforço pessoal; e evidenciam, ainda, que esse professor é vítima dos discursos reformistas e objetos da reforma, na medida em que lhe falta um posicionamento crítico que permita questionar, contrapor ou reforçar as propostas contidas nesta política curricular.

Em outro programa implementado, é possível, por meio dos escritos de Silva e Silva (2014) identificar os processos de *accountability* no Programa de Educação Integral, implementado nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, a partir de 2008, e suas influências em relação às condições do trabalho docente. Dessa maneira evidenciaram que a opção feita pelo governo de Pernambuco ancora-se em uma perspectiva gerencialista³, neoprodutivista⁴ e neotecnicista⁵ de gestão que vem norteando todo esse processo de mudanças, pressionando o trabalho docente por um intenso processo de responsabilização, ou *accountability*, cujos efeitos perversos são evidenciados por Freitas (2012).

Dessarte, Esquinsani (2016) traz a discussão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa como mecanismo de responsabilização dos resultados dos processos esperados ao professor, materializando assim o *accountability* como uma estratégia de política educacional. Os resultados evidenciam, segundo a autora, a estratégia de repasse do *accountability*, colocando o professor alfabetizador como coadjuvante no processo de formação, mas como protagonista na responsabilização.

Ainda, identificando os Planos e Programas entrelaçados aos conceitos de *accountability* e professor, Santos (2016) analisa por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e práticas escolares a relação com a internacionalização das políticas educacionais sobre os professores, diretores e equipe pedagógica de uma escola municipal de Curitiba. Dessa maneira, o autor aponta que o PDE recomenda estratégias às escolas que as levam a se responsabilizar pelos resultados obtidos nas avaliações de desempenho, a

³ É tratada pelos autores como a aplicação de práticas e conceitos oriundos da gestão empresarial na administração das políticas educacionais, objetivando a eficiência, produtividade e competitividade, com ênfase no uso de indicadores de desempenho e resultados quantificáveis.

⁴ Evidenciada, similarmente, a perspectiva gerencialista, entretanto, para Silva e Silva (2014) a intensificação do trabalho docente, diante dessa, encontra-se no professor a produção intelectual que acaba por passar pelo processo de exploração, dentro dessa perspectiva, a avaliação de desempenho é propulsora da qualidade do ensino.

⁵ Repousada, também, nas perspectivas gerencialista e neoprodutivista, a neotecnicista visa a utilização de tecnologias e técnicas de ensino em detrimento a reflexão crítica sobre o processo educativo, a fim de aumentar a eficiência e eficácia do ensino. (Silva; Silva, 2014)

desenvolver práticas de gestão gerencialista, a não realizar discussões ampliadas com o grupo de professores pela falta de tempo necessário para tal atividade.

Por fim, Souza (2017) analisa os desdobramentos do conceito de “*accountability*/responsabilização”, presentes no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) no trabalho docente em um município do estado de Minas Gerais. Dessa maneira, a autora, mostra que as promessas da política do PDE-Escola em propor a materialização no “chão da escola” como uma “qualidade às avessas” traz efeitos negativos ao trabalho docente pois seguem a lógica da responsabilidade/*accountability*, a qual o conceito de qualidade é atribuído e centrado na performatividade da escola e seus profissionais.

2.4 Avaliações externas

Por fim, nesta última seção são apresentados quatro (4) dos vinte e cinco (25) trabalhos que foram mapeados, nesses trabalhos verificou-se as diferentes formas das implementações ou efetivações das avaliações externas/testes globais ao trabalho docente, exposto nos seguintes escritos de: Amestoy (2019), Ramírez e Ruiz (2015), Augusto (2015) e Holloway, Sørensen e Verger (2017).

A tese de Amestoy (2019) teve como objetivo analisar como as avaliações externas da educação básica influenciam as políticas públicas educacionais e quais os seus efeitos na atuação de professores e de gestores no município de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul. Os resultados apontam que existe um efeito cascata provocado pelas políticas de avaliação, da forma como estão organizadas. Antes de contribuir para uma melhora na qualidade da educação brasileira, prejudica aquelas escolas que já sofrem com variáveis que não são consideradas por tais políticas como: o nível socioeconômico, a localização geográfica e capacitação do corpo docente. Dessa maneira, evidencia que a educação básica está cada vez mais congestionada pelo contexto das avaliações externas, que acabam incidindo diretamente no chão da escola e refletindo não só no trabalho dos professores, mas na gestão das escolas.

O trabalho de Ramírez e Ruiz (2015) investiga a eficácia do processo de avaliação de desempenho docente implementado no Chile com professores de estabelecimentos públicos e as influências da melhoria dos resultados de aprendizagem de estudantes chilenos. Os resultados desse trabalho, apontam que a partir da avaliação dos professores e alunos selecionados, somados as evidências das normas internacionais permitem fundamentar que atualmente, estão ausentes, no processo de implementação, do modelo chileno de avaliação sob eixos da descentralização, contextualização e participação, apontando os resultados satisfatórios das avaliações ao professor.

O artigo de Augusto (2015) analisa as atuais políticas educacionais no Brasil, que incentivam o mérito de professores e escolas pelos resultados dos alunos nos testes em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e outros sistemas estaduais de avaliação. Em sua investigação procura evidenciar a percepção dos professores sobre as atuais políticas de responsabilização. Dessa maneira, a autora aponta que melhorar a qualidade da educação vai além do estabelecimento de índices a serem atingidos, e que o contexto das escolas, as condições de trabalho docente e a infraestrutura escolar, são pontos a serem inseridos no processo. Por fim, evidencia que é necessário compreender os novos modelos de regulação que transformam profundamente a natureza das instituições escolares e alerta, ainda, que esses por sua vez, podem acabar por ampliar as desigualdades escolares e gerar uma forma de desprofissionalização dos professores.

O trabalho de Holloway, Sørensen e Verger (2017) procura examinar um conjunto diversificado de políticas globais com foco na prestação de contas dos professores, destacando a influência da cultura dos testes globais nos sistemas educacionais em todo o mundo, para isso realiza um estudo documental e bibliográfico a fim de evidenciar essas influências em amplitudes internacionais dos programas e exigências, como: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros. Dessa forma os autores evidenciam a necessidade de analisar os contextos sociais, históricos, políticos e geográficos para análises das políticas de avaliação.

2.5 Considerações sobre o mapeamento

A compreensão, por meio de um mapeamento dos aspectos do *accountability* relacionados ao professor em diferentes pesquisas de pós-graduação e nas produções acadêmicas (artigos), bem como o processo de organização e análise dos dados por meio da análise de conteúdo, seguida da categorização, foi crucial para observar os contextos diversos de efetivação da política de *accountability*.

Dos vinte e cinco (25) trabalhos apresentados, percebe-se o avanço das pesquisas sobre *accountability* educacional, tendo em vista as múltiplas dimensões e desdobramentos dessa política nos mais variados espaços geográficos, sociais, econômicos e políticos. Dessa maneira, conhecer esse ponto de intercepção evidencia a materialização e importância de estudos como esse construído nesse corpo textual. A seguir, é feita as considerações por eixo temático, conforme apresentado nas subseções resultantes.

No primeiro eixo – Políticas de bônus – percebe-se, de maneira geral, que tal política de bonificação não produz mudanças que promovem resultados na melhoria da aprendizagem dos estudantes, bem como, infere-se, ainda, uma espécie de pagamento por mérito, utilizado não somente no Brasil, mas desenho dessas políticas são inseridas em outros contextos Ibero-americano.

O segundo eixo – Controle do trabalho do professor – apresenta um elemento precursor de estratégias expostas pelos autores sobre a política de *accountability*, evidenciando o controle em diferentes planos e programas tanto brasileiros como chilenos, relacionados a políticas de formação do professor da educação básica e professor de educação especial que seguem, também, a padronização voltada para as ações disciplinares-didáticas com foco na Linguagem e Matemática.

Já no terceiro eixo – Responsabilização do professor – têm-se diferentes vieses estudados, aqueles que apontam em documentos normativos as intencionalidades em função da responsabilização docente aos trabalhos que indicam que tais desenhos podem alavancar a qualidade educacional. Entretanto, de maneira geral, dentro desse recorte, é um consenso desses trabalhos que programas de responsabilização docente impactam a autonomia desse profissional, trazendo efeitos negativos à escola.

No quarto eixo – Avaliações externas – verifica-se a influência das avaliações externas e os testes padronizados, no desenvolvimento do trabalho docente, não só no Brasil, mas em diferentes espaços geográficos, sendo compreendidos, que tais elementos incidem sobre o trabalho desenvolvido nas escolas. Além disso, de maneira geral, os trabalhos trazem às discussões a importância de ser levado em consideração outros elementos como os contextos sociais das escolas, professores e estudantes.

Diante deste levantamento e breve análise sobre as produções acadêmicas, é necessário apontar que não se esgota as possibilidades e novos desenhos em torno desse estudo, a fim de expandir as discussões. Contudo, verifica-se, oportunidades de estender esse estudo às políticas locais que serão investigadas nesta pesquisa dissertativa, contribuindo ao bojo das discussões em torno da educação pública.

3 ACCOUNTABILITY ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade e, no Brasil, a busca por melhorias nesse serviço tem sido constante. Desde meados da década

1970 as políticas educacionais passaram a adotar modelos de gestão que colocam *accountability* como elemento central de suas estratégias. Esses modelos não apenas enfatizam a prestação de contas e a responsabilização, mas também consideram os valores e dispositivos técnicos que compõem esse conceito (Schneider; Nardi, 2015). Dessa maneira, essa seção examina essas mudanças, destacando a relação entre regulação e *accountability* no contexto educacional brasileiro, explorando conceitos como "multi-regulação" proposto por Barroso (2005) e a ênfase na avaliação eficiência e eficácia das políticas educacionais. A partir dessa perspectiva, são discutidas as implicações da internacionalização das políticas educacionais, a emergência do Estado-Avaliador e a consolidação de uma política nacional de avaliação como elementos de *accountability* na educação brasileira.

Dessa forma, o Brasil, como muitos outros países, passou por transformações significativas em sua estrutura estatal e na forma como os serviços públicos são prestados. Nessa seção são examinadas as principais mudanças no Estado brasileiro e na administração pública, destacando os fatores impulsionadores e as implicações dessas transformações, bem como as relações em torno dos conceitos de regulação e *accountability*.

No século XX, o Estado brasileiro experimentou diferentes modelos de organização e intervenção na economia e na sociedade. Inicialmente, o Estado era caracterizado por um forte intervencionismo na economia, com a criação de empresas estatais e a regulação de setores-chave. Esse modelo, muitas vezes chamado de "Estado Desenvolvimentista", visava promover o desenvolvimento econômico e a industrialização do país.

Diante disso, na década de 1980 ocorreu uma mudança significativa na orientação do Estado brasileiro. A crise econômica, a instabilidade política e a pressão internacional levaram à adoção de políticas neoliberais. Isso incluiu a privatização de empresas estatais, a abertura da economia para o mercado global e a redução do papel do Estado na economia (Bresser-Pereira, 1998). Essa transição foi influenciada por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Em seguida, a presença da Nova Gestão Pública (NGP) no Brasil nos anos 1990 representou uma mudança estratégica na administração pública. A NGP promoveu a profissionalização, a eficiência e a transparência na gestão estatal. Isso incluiu a separação das funções de execução e controle, a busca por resultados, a terceirização de serviços e por práticas baseadas em evidências. A reforma administrativa objetivava tornar a administração pública mais ágil e voltada para o cidadão.

Nesse contexto, é percebido a preocupação do Estado com a garantia de qualidade dos direitos dos cidadãos, dessa forma, a regulação e intervenção do Estado ganham espaço nessa

forma de gestão, sendo justificada principalmente pela transparência na gestão estatal, abrindo portas as ações de *accountability* (Oliveira, 2021) principalmente na educação.

Como já demonstrado na seção anterior, ocorre em torno do conceito de *accountability* uma polissemia que, de maneira geral, envolve a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Nessa mesma perspectiva polissêmica, apresenta-se o conceito de "regulação", o qual perpassa por esses pressupostos diversos (Barroso, 2005). Muitos autores na literatura optam por compreender o sistema de *accountability* como prática de regulação da educação (Schneider; Nardi, 2015; Schneider, 2019; Santos; Vilarinho, 2021).

Perante o conceito de regulação, Barroso (2005), estudioso português que, dentre vários estudos no âmbito educacional, direciona a compreensão do conceito de regulação em perspectivas mais plurais e também no espaço educativo. Nesse sentido, o autor já consolidou diversos estudos com o objetivo de evidenciar com mais clareza tal conceito. Para isso, o autor realiza uma revisão de literatura em diferentes contextos linguísticos sobre o termo regulação, em seus achados são evidenciadas associações com obrigação, controle e resultados.

Por meio desses elementos, no que se refere às políticas educacionais, Barroso (2005) expõe que a regulação tem uma maior ênfase na avaliação da eficiência e da eficácia das políticas, a partir das medidas implementadas pelas autoridades educativas. Isso demonstra que esse conceito pressupõe ajustes e mudanças no sistema educativo. Segundo o autor, essas mudanças não seguem um movimento linear. Na perspectiva conceitual, ele evidencia que:

[...] mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados (p. 734).

Assim, diante dessa discussão, Barroso (2005) propõe um modelo interpretativo do conceito voltado aos sistemas educativos, no qual são destacados alguns elementos essenciais. Nesse sentido, a regulação desempenha diversas funções, tais como assegurar o equilíbrio, a coerência e a transformação desse sistema. Além disso, envolve o (re)ajustamento da diversidade dos atores em função de regras e a consideração da pluralidade de fontes de regulação, levando em conta a diversidade de atores envolvidos, interesses e estratégias. Isso aponta para uma perspectiva de multi-regulação, que compreende a existência de um sistema de regulações abrangendo os mais diversos fluxos reguladores dos sistemas educativos.

Dessa forma, essas regras potencializam os efeitos da regulação governamental, aproximando-se de um Estado avaliador. Sobre isso, Schneider e Nardi (2015) apontam que o

“[...] o Estado confirma sua centralidade no controle da educação pela incorporação de novas funções aportadas na intensificação do controle pelos resultados, sob os auspícios de um Estado que, em seu estágio atual, caracteriza-se como um Estado-avaliador.” (p.72). Essa definição está intrinsecamente relacionada à produção de informações, desempenho, eficácia e eficiência das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, Afonso (2009c) tem mostrado em seus estudos, a emergência do aparecimento de desdobramento do Estado-Avaliador nas últimas décadas devido a mudanças no plano internacional, impulsionadas pelo desenvolvimento da globalização da atividade financeira e consequentemente do capitalismo, firmando novos valores educativos em seus mais variados aspectos, frente a isso tem essa prática:

[...] como tentativas de resolução dos dilemas que o Estado moderno enfrenta devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente *crise fiscal* que, ao tender ser mais duradoura ou permanente, contribui para tornar mais evidentes os problemas normais do Estado face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de *acumulação e legitimação* (Afonso, 2009c, p. 58 grifos do original)

Em suma, esse desdobramento é constituído pela internacionalização das políticas educacionais que transferem experiências de um local a outro, aos quais apresentaram êxito em suas aplicações, mostrando tentativas de transposição dessas práticas a outros âmbitos. Dessa maneira, a regulação é considerada como o domínio no qual o Estado estabelece os critérios e os parâmetros para intervir e supervisionar o desenvolvimento, formato e avaliação das políticas públicas (Barroso, 2005).

Assim, como resultado, observa-se no cenário brasileiro, a adoção de avaliações que modernizam os dados de desempenho como forma de informações transparentes à sociedade. No que se refere a isso, Schneider e Nardi (2015), mostram que “[...] esses sistemas de avaliação terem se tornado a porta de entrada e o esteio de políticas ou sistemas formais de *accountability* [...]” (p. 72). Nesse sentido, nas políticas educacionais percebe-se a interação de respostas mais efetivas da regulação aos sistemas de avaliação implementados, pois essa segunda promove o controle centrado nos resultados obtidos e não na dinâmica em que o processo percorrido perpassa.

Por meio dessa mesmo diálogo sobre as avaliações, Santos e Vilarinho (2021), mostram que elas são formas de regulação da educação e põem esse elemento como precursor para a efetivação das políticas de *accountability* no Brasil, nessa maneira “[...] é patente que estamos vivendo a consolidação de uma política nacional de avaliação que se estende sistematicamente pelos estados subnacionais, fortalecendo a figura do Estado regulador e avaliador, através da

aplicação de testes padronizados para todos os níveis de ensino, e instituindo mecanismos de controle de resultados.” (p. 1176) desse modo expondo essa figura central do Estado enquanto avaliador e, também, regulador, por promover elementos de *accountability* em políticas educacionais.

Relacionado a isso, Schneider (2019) fez um estudo pautado na análise do vocabulário da reforma educacional brasileira, verificando os textos de política para a educação básica e terminologias que possam estar em consonância com medidas de *accountability*. Diante disso, a autora destaca, também, em conforme Afonso (2009) o surgimento da moderna administração pública, no que se refere ao controle interno e externo das instituições, tendo como pontos principais a prestação de contas e a responsabilidade política.

Assim, a autora mostra por meio da análise realizada, uma construção de mudança dos modos de regulação da educação básica, na qual a participação, transparência e controle social estão mais evidentes, mas em contrapartida reconhece que a ampliação desses desenhos é algo notório, mas, permanece, ainda, sob égide do governo central brasileiro, tornando incerto o que ela nomeia como “*accountability* democrática” (Schneider, p. 490, 2019). Conceito esse, de destaque em Schedler (2004) que mostra o aspecto do *empowerment* que a sociedade civil conquista com a transparência dos dados.

Assim, políticas de *accountability* educacional são evidenciadas nesses estudos como elementos da nova regulação dos sistemas educacionais, mediadas por meio das avaliações em larga escala, que tendem a responsabilizar e publicizar diferentes sistemas educacionais, bem como, revelam algumas especificidades do sistema de *accountability* no Brasil, indicando aspectos do crescimento participativo da sociedade como elemento importante imbricado ao elemento de informações.

3.1 Nova Gestão Pública e o Papel do Estado Avaliador da Educação Básica

A transformação na gestão pública e seus impactos na educação, particularmente no contexto brasileiro foi estabelecida durante as décadas de 1980 e 1990, em meio a um período de reformas influenciadas pelo neoliberalismo, que enfatiza a busca pela eficiência, eficácia e gestão responsiva. Nesse período, a educação brasileira se caracterizou pela busca por um ensino fundamentado em práticas de avaliação e regulação, visando aprimorar o acompanhamento do processo de aprendizagem e a gestão dos recursos escolares como forma de assegurar resultados positivos.

Essa transformação da gestão pública perpassa pela transição do Estado de Bem-Estar social para o Estado Gerencialista, regidos pelos princípios neoliberais, e a crise do modelo fordista e fiscal do Estado, juntamente com a globalização e inovações tecnológicas, levou à redução de investimentos sociais, privatizações e retirada do Estado de setores antes exclusivos. O gerencialismo se tornou abrangente e organizado, baseado no ocidentalismo e no mercado (Hypólito, 2011), tornando-se precursor da NGP, servindo como base na orientação da administração pública.

Assim, NGP incorpora muitos dos princípios do gerencialismo, mas tende a se concentrar em áreas que objetivem a introdução de mecanismos da administração pública, a incorporação de parcerias público-privadas, a competição e escolha dos consumidores como elementos em busca de uma promoção da qualidade dos serviços públicos.

Dessa forma, de acordo com Hood (1995), a base do NGP reside na reversão das duas doutrinas principais do *Public Policy Administration* (PPA), que visa reduzir ou eliminar as diferenças entre o setor público e privado e deslocar o foco da responsabilidade do processo para um maior elemento de responsabilidade em termos de resultados. Assim técnicas de *accountability* passaram a ser um elemento-chave nessa nova concepção de responsabilidade, diante de uma reflexão de baixa confiança na qualidade dos serviços públicos até então. Portanto, nessa perspectiva, os serviços públicos e profissionais precisavam ser rigorosamente custeados e avaliados por meio de técnicas de *accountability*.

Em suma, ambas perspectivas, tem a ênfase na gestão por resultados, como menciona Hypólito (2011) na qual o gerencialismo tem como foco a mercadorização dos serviços públicos, buscando o controle da gestão educacional por meio de resultados de avaliações que acabam por impactar, segundo o autor, a precarização do trabalho docente.

Dessa forma, de acordo com Oliveira e Clementino (2020) a NGP explora sistema de responsabilização na educação, destacando o aumento na ênfase dos resultados. Essa convergência mostra como a gestão por resultados se tornou uma característica central nas políticas educacionais após a transição para o Estado Gerencialista e a implementação da NGP.

Outro aspecto de influência está na formulação de políticas educacionais, na qual a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresenta-se como instituição influenciadora e significativa que acumula conhecimento sobre a educação global por meio de avaliações que acabam servindo como referência para políticas educacionais em diversos países, inclusive o Brasil.

Essas influências são mobilizadoras, segundo Oliveira e Clementino (2020), de impactos negativos nas reformas da educação nas quais, direcionam, principalmente ao trabalho

docente, na qual os conflitos entre sistemas de conformidade e resultados, ressaltam os desafios enfrentados pelas escolas e professores em um ambiente de responsabilização cada vez mais orientado pelos resultados.

Assim, esses pressupostos ganham espaço na formulação de políticas educacionais na qual o Estado-avaliador passa ganhar espaço como instrumento na formulação de políticas educacionais com “finalidade de reorientar políticas públicas” (Freitas, 2011, p. 47) ou seja, apresenta-se como estratégia para se conseguir uma qualidade nas práticas pedagógicas.

Diante disso, Afonso (2013) destaca três fases ou versões do Estado-avaliador, na primeira fase o autor destaca países centrais como os EUA e a Inglaterra como precursoras nas práticas avaliadoras, sendo colocadas como eixos estruturantes nas reformas políticas, dessa maneira essa fase é descrita a partir da:

Adoção de políticas de avaliação (incluindo a avaliação em larga escala no interior de um mesmo país) dependeu, em grande medida, de uma (ainda) expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais ou, mesmo, da autonomia de Estados enquanto unidade de uma Federação (como no caso brasileiro) (Afonso, 2013, p. 271).

Colocando assim, esse fato, como elemento necessário a partir das leituras que os países faziam da sua realidade local, sendo as avaliações colocadas como próprias das políticas estatais seguindo orientações e interpretações de perspectivas ideológicas emergentes neoliberais.

A segunda versão do Estado-avaliador é destacada por Afonso (2013) como a “fase de desenvolvimento do Estado-avaliador” (p. 274) caracterizada pela “construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala” (p. 274) na qual segundo o autor, objetiva a criação de um amplo sistema de indicadores e avaliação internacional, cujos resultados imediatos servem para respaldar diversos argumentos e conectar várias políticas educacionais nacionais, como o caso do *Programme for International Students Assessment* (PISA) sendo posto como legitimadora de eficácia para as ações do setor educativo pela OCDE. Assim, é vista como um instrumento de *accountability* e de competição entre países, instituições e indivíduos, baseada em indicadores e rankings internacionais.

Essas implicações acabaram por influenciar em diversos países seu uso, bem como, a utilização de outros testes uma “regulação mercantil” (Barroso, 2003) que diante desse contexto ocorre a disseminação dos conceitos, políticas e a implementação de medidas entre nações em todo o mundo, postas como práticas a serem utilizadas em escala mundial.

A terceira fase destacada por Afonso (2013) é posta como uma “hipótese do pós-estado-avaliador” (p. 279) apresentando contornos pouco definidos, mas pode vir a se configurar como

uma fase pós-Estado-avaliador, na qual seria caracterizada por uma mudança de paradigma em relação à avaliação educacional, que deixaria de ser vista como um fim em si mesma ou como um instrumento de controle e *accountability* e seria vista como um meio para promoção de aprendizagem e desenvolvimento humano, constituindo-se de forma mais participativa, colaborativa e formativa, buscando a promoção da melhoria contínua dos processos e resultados educacionais.

Dessa maneira, Schneider e Rostirola (2015) destacam que a avaliação se tornou um pilar estruturante da regulação da educação por meio da incorporação de estratégias do Estado-Avaliador no qual esse processo é resultado da expansão de políticas de mercadorização da educação em contextos nacionais e internacionais.

No caso brasileiro,

A implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 1990, a partir de uma demanda do Banco Mundial, é exemplo cabal da entrada do Brasil nos preceitos do Estado-avaliador e das injunções de organizações internacionais sobre as políticas nacionais. (Schneider e Rostirola, p. 500, 2015)

Sendo assim, SAEB torna-se a base da regulação empreendida pelas autoras como a primeira fase Estado-Avaliador no Brasil, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade educativa, a descentralização administrativa e a autonomia das instituições de ensino.

Dessa maneira, a segunda fase é destacada por Fernandes e Gremaud (2009) a partir da efetivação do caráter censitário da ANRESC (Prova Brasil) que tem desenhos de práticas de *accountability*, já Bonamino e Franco (1999) acrescentam que a introdução dessas práticas só ocorrem no Brasil a partir da vinculação às políticas de responsabilização em estados e municípios brasileiros, aspecto esse destacado nesse estudo.

3.2 *Accountability* na reforma da educação básica do Brasil

Com o intuito de promover uma discussão acerca das capacidades inerentes às funções desempenhadas pela avaliação, esta seção tem como objetivo examinar a implementação das políticas de avaliação sob a perspectiva de *accountability* na área educacional. No Brasil, com suas 27 unidades federativas e 5.570 municípios, a implementação de *accountability* ocorre em algumas redes estaduais e municipais, e essas experiências tornaram-se mais sistematizadas com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2007.

Esse movimento a partir da criação de um índice é visto em estudos realizados por Fernandes e Gremaud, (2009) como preocupação em torno dos potenciais e riscos dos sistemas de avaliação, com ênfase para sua função de *accountability*, na qual “...tais programas pode elevar o desempenho dos alunos, mas não estão isentos de riscos. No Brasil, a principal preocupação com um sistema de *accountability* focado apenas no desempenho dos estudantes em exames externos é o de agravar os problemas de repetência e evasão” (p.18). Ressaltando, a importância de avaliar os efeitos das políticas de *accountability* na educação. Embora, o objetivo principal seja melhorar o desempenho dos alunos, é necessário considerar os impactos negativos potenciais, como a pressão excessiva sobre os professores para alcançar resultados nos exames, o que pode resultar em práticas de ensino inadequadas e uma ênfase excessiva em preparar os alunos para testes, negligenciando outros aspectos da aprendizagem.

Diante disso, Schneider (2017) aponta 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” (p. 182). Assim, essa preocupação mobiliza práticas de *accountability*, que busca efetivar uma melhoria na qualidade da educação. Entretanto, enquanto os entes federativos têm certa autonomia na gestão educacional, a busca por atingir metas do IDEB e melhorar a qualidade educacional acaba criando um sistema de prestação de contas que está alinhado aos objetivos do governo federal. Diante disso, é necessário reconhecer que essa melhoria não deve se limitar apenas à busca por metas quantitativas, como pontuações em avaliações, mas, deve ser medida em impacto positivo sobre as experiências de aprendizado dos estudantes e a equidade no acesso à educação.

Dessa forma, por meio do crescimento dos sistemas de avaliação subnacionais, Schneider (2017) critica que no Brasil a centralidade em políticas das avaliações externas nas políticas de regulação da qualidade em escolas da educação básica com foco no desempenho, especialmente no que se refere ao foco no desempenho como regulador da qualidade nas escolas de educação básica, corroborando assim com Fernandes e Gremaud (2009).

Arranjos como esses são evidenciados por Schneider (2017) na qual faz um estudo sobre ferramentas de *accountability* diante dos sistemas públicos estaduais, na qual a autora evidencia que:

[...] considerando os três pilares que conformam um programa de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), é possível afirmar que um número expressivo de Estados opera com políticas próprias de avaliação para uma *accountability* de alto impacto, especialmente à conta da metodologia de operacionalização do pilar da responsabilização. (p. 178)

Assim, há uma indicação que muitos estados adotam políticas de avaliação próprias, o que fortalece as políticas de *accountability*, sobretudo no que se refere à operacionalização do pilar da responsabilização.

Essa observação ressalta como a avaliação é uma parte fundamental no contexto da *accountability*, pois fornece as bases para a prestação de contas e a responsabilização, permitindo que os sistemas públicos estaduais garantam um *high stakes* (Brooke, 2006) na gestão da educação. Sendo possível perceber a interligação desses elementos nos contextos estaduais de *accountability*. Aspecto esse destacado por Schneider e Nardi (2015) no qual apontam que “...esses sistemas de avaliação terem se tornado a porta de entrada e o esteio de políticas ou sistemas formais de *accountability*” (p. 72)

Mais adiante em outros estudos Schneider (2019) reafirma, novamente, que a adoção de políticas de *accountability* tem levado a uma maior ênfase na avaliação e no monitoramento dos resultados educacionais, bem como na adoção de medidas para aumentar a eficiência e a transparência do sistema educacional, isso ocorre devido “às novas demandas da lógica capitalista, que focaliza a necessidade de adoção de um novo modelo de administração pública, a educação adquire centralidade. Porém, incorpora funções regradas pelas leis do mercado, tais como o controle por resultados e a descentralização de responsabilidades” (p.481). Além disso, a autora também alerta para o risco de que a ênfase em políticas de *accountability* possa levar a uma simplificação excessiva dos processos educacionais, colocando como resultante apenas o resultado de avaliações.

Essa preocupação também é partilhada por Oliveira e Clementino (2020) na qual as autoras apontam que as políticas de *accountability* tem sido utilizadas como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação, por meio da definição de metas e indicadores de desempenho, e premiação dos resultados alcançados, sendo possível perceber o foco nos resultados dos testes dos alunos, deixando de considerar fatores que envolvem as condições socioeconômicas, culturais e a formação e valorização dos professores. Assim, é necessário ir além da avaliação dos resultados dos testes e considerar uma gama mais ampla de fatores que afetam a qualidade da educação, a fim de desenvolver políticas mais justas. Isso implica em reconhecer que a qualidade da educação é influenciada por uma série de fatores interconectados que vão além do desempenho dos alunos em testes padronizados.

No que tange, também, a consideração de que as políticas de *accountability* devem considerar outros fatores, Afonso (2013) que destaca que não devem ser limitadas por

perspectivas ideológicas e práticas governativas neoconservadoras ou neoliberais que acabam por considerar a qualidade educacional aos resultados das avaliações, dessa maneira, ele sugere a necessidade de uma configuração mais democrática e justa da *accountability*, evidenciando que “...a questão da *accountability* deve ser discutida e equacionada no âmbito de uma visão verdadeiramente democrática e progressista.” (Afonso, 2013).

Diante disso, Schneider (2019) argumenta que a *accountability*, embora fundamental em sociedades democráticas, muitas vezes é reduzida a uma visão unidimensional, com centralidade no Estado, limitando a participação democrática e a consciência política dos cidadãos, pois os espaços de participação frequentemente se restringem a questões “intrainstitucionais”. Assim, destaca que *accountability* democrática no Brasil permanece incerta, já que o poder decisório ainda está concentrado no governo central.

Por fim, a implementação das políticas de *accountability* na educação brasileira revela uma série de desafios e complexidades inerentes a esse processo. Embora haja um esforço claro para melhorar a qualidade educacional, a concentração excessiva no desempenho dos alunos em avaliações externas pode trazer riscos, como a pressão indevida sobre os professores e a simplificação dos processos educacionais.

Além disso, é necessária uma política de *accountability* mais democrática, como sugerido por Afonso (2013), que vá além das métricas de avaliação padronizadas e considere uma gama mais ampla de fatores que afetam a qualidade da educação, como as condições socioeconômicas, culturais e a formação dos professores. A busca por uma verdadeira *accountability* democrática que envolva todos os atores e respeite a diversidade das realidades educacionais brasileiras é um desafio essencial nesse contexto, como destaca Schneider (2019).

3.3 Gerações de Avaliações externas no Brasil

Nesta seção procuraremos entender a concepção e implementação das políticas educacionais no Brasil, destacando a influência de avaliações educacionais baseadas em elementos alinhadas às propostas identificadas em outros países, evidenciando que essa abordagem reflete uma perspectiva que se alinha com uma agenda global de concentração de esforços na área educacional na qual os estudantes brasileiros são submetidos aos mesmos padrões curriculares e educacionais que outros países (Bonamino e Sousa, 2012; Afonso, 2013).

A promoção da qualidade educacional se tornou um pilar importante na gestão dos sistemas educacionais brasileiros, sendo utilizadas as avaliações para medir o desempenho dos alunos, como se houvesse uma métrica para a comparação direta entre sistemas de ensino de

diferentes contextos culturais e socioeconômicos, sem levar em consideração as especificidades locais e os desafios enfrentados pelo sistema educacional de cada lugar. Além disso, a referência à "agenda de concentração mundial" pode sugerir uma preocupação de que as políticas educacionais no Brasil estejam sendo influenciadas por interesses globais em detrimento das necessidades e realidades locais.

As avaliações educacionais e o IDEB, como já vistas em seções anteriores, abriram portas para as políticas de *accountability* na educação brasileira, aos quais favoreceram políticas de prestação de contas e de responsabilização, sendo marcos que representam o monitoramento e controle da qualidade da educação na educação básica (Schneider; Nardi, 2012)

Diante do conceito de *accountability*, Brooke e Cunha (2011) evidenciam que é um conceito que tem sido cada vez mais utilizado no Brasil, sendo compreendido como um conjunto de práticas e políticas que têm como objetivo tornar as instituições públicas mais responsáveis e transparentes. Destacando que as instituições devem prestar contas por suas ações e decisões, o que envolve a divulgação de informações e a responsabilização por suas atividades.

Em contrapartida Pinho e Sacramento (2011) apontam "...que não existe um termo único em português que defina a palavra *accountability*, havendo que trabalhar com uma forma composta." (p. 1348) e a destacam que a definição de *accountability* reflete o multifacetamento do conceito, no qual envolve aspectos como responsabilidade, obrigação e responsabilização daqueles que ocupam cargos de prestação de contas de acordo com os parâmetros da lei.

Nessa mesma perspectiva Schneider e Nardi (2015) concordam na ausência de uma significação do termo na língua portuguesa, colocando o conceito de *accountability* num bojo de discussões que envolve não apenas a prestação de contas, mas também a disponibilização de informações sobre as práticas realizadas pelos atores políticos. Isso significa que não se trata apenas de responsabilidade por ações, mas também de transparência e comunicação sobre essas ações. Assim, a sociedade possui a necessidade de que os atores políticos, sejam eles governantes ou organizações, prestem contas de suas ações e esses por sua vez, tem a necessidade de disponibilizar essas informações.

No campo educacional brasileiro, a efetivação de políticas de *accountability* se efetivam a partir da criação de métricas e sistemas próprios de avaliação nas federações, favorecendo o desenvolvimento de mecanismos de prestação de contas e responsabilização (Schneider, 2017).

Dessa maneira, para compreendermos como essas avaliações corroboram para a efetivação de políticas de *accountability*, evidenciaremos aspectos das discussões de Bonamino e Sousa (2012), de antemão, as autoras fazem uma análise crítica da implementação de políticas

de *accountability* na educação básica no Brasil. Destacando que as avaliações em larga escala, que são uma das principais ferramentas de *accountability* utilizadas no país, têm sido implementadas de forma desigual e muitas vezes inadequada, o que pode levar a distorções e injustiças educacionais.

Como primeira geração, as autoras indicam que o interesse do Estado na avaliação como parte do planejamento educacional remonta aos anos 1930, mas a avaliação tornou-se parte significativa das políticas e práticas governamentais relacionadas à educação básica nos anos 1980. Refletindo a crescente preocupação em monitorar a qualidade da educação no Brasil.

Diante disso, o SAEB é apresentado como o principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica no Brasil, que avalia uma amostra de alunos nas séries 4ª e 8ª do ensino fundamental (hoje 5º ano e 9º ano do ensino fundamental) e 3ª série do ensino médio, tanto em escolas públicas quanto privadas, destacando que “seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas” (Bonamino e Sousa, 2012, p. 377). Dessa forma, houve a necessidade de inovações metodológicas ao longo do tempo para tornar comparáveis os desempenhos dos alunos em diferentes séries e anos.

Diante disso, os “Estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações que atingissem todas as escolas. Tal necessidade fez com que vários Estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação.” (p. 377). Nesse percurso, as autoras apontam que a coexistência do SAEB com avaliações estaduais levando a uma mudança na finalidade da avaliação, passando da ênfase diagnóstica para uma ênfase na responsabilização. Isso significa que os resultados das avaliações passaram a ser usados como subsídios para políticas de responsabilização, incluindo a publicidade dos resultados por redes e escolas, bem como o estabelecimento de prêmios vinculados aos resultados dos alunos, abrindo portas para as próximas gerações de avaliação.

Como segunda geração, as autoras apresentam a Prova Brasil como uma iniciativa implementada a partir de 2005 com o propósito de aumentar o conteúdo informacional da avaliação educacional, indo além da perspectiva diagnóstica para incorporar a ideia de responsabilização (Fernandes e Gremaud, 2009). A Avaliação Nacional de Rendimento escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, possui a característica de fornecer informações sobre o ensino oferecido por municípios e escolas, auxiliando os governantes na alocação de recursos técnicos e financeiros, no estabelecimento de metas e na implementação de ações pedagógicas e administrativas.

Dessa maneira, a Prova Brasil passou a proporcionar a capacidade de permitir comparações ao longo do tempo entre as escolas que oferecem o ensino fundamental. Essa capacidade de monitorar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos é um elemento importante para avaliar a eficácia das políticas educacionais.

Assim, em 2007 os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serve como “...referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021.” (Bonamino e Sousa, 2012, p.379). O IDEB mede o desempenho dos alunos por meio da Prova Brasil e a aprovação por meio do Censo Escolar. Isso fornece uma estrutura para avaliar a qualidade da educação e estabelecer metas de melhoria dos indicadores educacionais.

Dessa forma, a Prova Brasil e o uso de seus resultados no IDEB representam uma política de responsabilização “branda” ou *low stakes* (Brooke, 2006), que se concentra na definição de metas e na divulgação de resultados, sem vincular prêmios ou sanções diretas aos resultados das escolas. Assim, é evidenciado pelas autoras essa natureza da responsabilização associada à Prova Brasil.

A terceira geração ampliação da lógica de responsabilização, introduzindo consequências mais materiais para as escolas e os agentes escolares, como a possibilidade de premiações e sanções financeiras, sendo caracterizado da seguinte maneira: “...são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.” (p.375). Em 2019, Prova Brasil, passou a ser identificada pelo nome SAEB, e com as etapas, conhecimentos e instrumentos para as avaliações, estabelecida pela Portaria nº 366 de 29 de abril de 2019.

Diante desse contexto, é apontado por Bonanimo e Sousa (2012) a necessidade de se adotar uma abordagem crítica e reflexiva em relação às políticas de *accountability* na educação básica, a fim de se evitar a reprodução de desigualdades e injustiças educacionais. Isso envolve a consideração de fatores como as características socioculturais e os hábitos de estudo dos alunos, bem como a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a formação dos professores.

Por fim, essas três gerações de avaliações educacionais, cada uma reflete diferentes níveis de ênfase na responsabilização. A primeira geração começou nos anos 1980 e estava mais focada na monitorização da qualidade da educação. A segunda geração introduziu a Prova Brasil em 2005, com o objetivo de fornecer informações mais abrangentes sobre o ensino, ao mesmo tempo em que promovia a responsabilização, e seus resultados se integraram ao Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A terceira geração trouxe uma

lógica de responsabilização mais forte, incluindo a possibilidade de premiações e sanções financeiras para escolas e agentes escolares com base nos resultados dos alunos.

Em resumo, essa seção procurou destacar como as avaliações externas desempenharam um papel fundamental na promoção da responsabilização no sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que aborda os desafios associados a essas políticas, incluindo a necessidade de equilibrar padrões globais com contextos locais e as diferentes gerações de avaliações que surgiram.

4 POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN

Neste capítulo temos como objetivo apresentar um panorama dinâmico das variáveis populacionais, de renda e socioeconômicas do município de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Abordamos uma breve evolução histórica desde as primeiras ocupações colonizadoras até os dias atuais. É feito, também, o exame da demografia e um crescimento populacional, indicando mudanças na estrutura demográfica do município ao longo dos anos.

Além disso, destacamos a diversificação da economia local, com ênfase na produção petrolífera e na fruticultura irrigada. Examinamos o Produto Interno Bruto (PIB) e a renda *per capita*. No âmbito educacional, destacamos nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador e observamos sua evolução. A apresentação de dados sobre matrículas, evolução do PIB e renda *per capita*, aliados à análise do IDEB, oferece um panorama para embasar as discussões e compreensão do *locus* desta pesquisa.

Em seguida, procuramos examinar as leis que de alguma maneira estão atreladas às políticas educacionais de Mossoró-RN, a Lei do Prêmio Escola de Qualidade nº 3.001/2012 a Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró nº 2.717/2010, o Plano Municipal de Educação (PME) lei nº 3.298/2015, o Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE) lei nº 3;704/2019 e o Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação Lei nº 4.041/2023, assim, perpassamos essas leis pelos eixos temáticos da nossa revisão de literatura e de acordo com os pilares de *accountability* definidos por Afonso (2009a).

Na última seção, realizamos a caracterização das escolas selecionadas, utilizando indicadores educacionais como ferramentas para decifrar os elementos inerentes aos espaços escolares que emergem das respostas das entrevistas. Esses indicadores desempenham um papel

necessário ao proporcionar uma aprofundada das escolas selecionadas, fortalecendo assim a compreensão do cenário educacional que permeia nossa pesquisa.

4.1 Características educacionais e econômicas de Mossoró

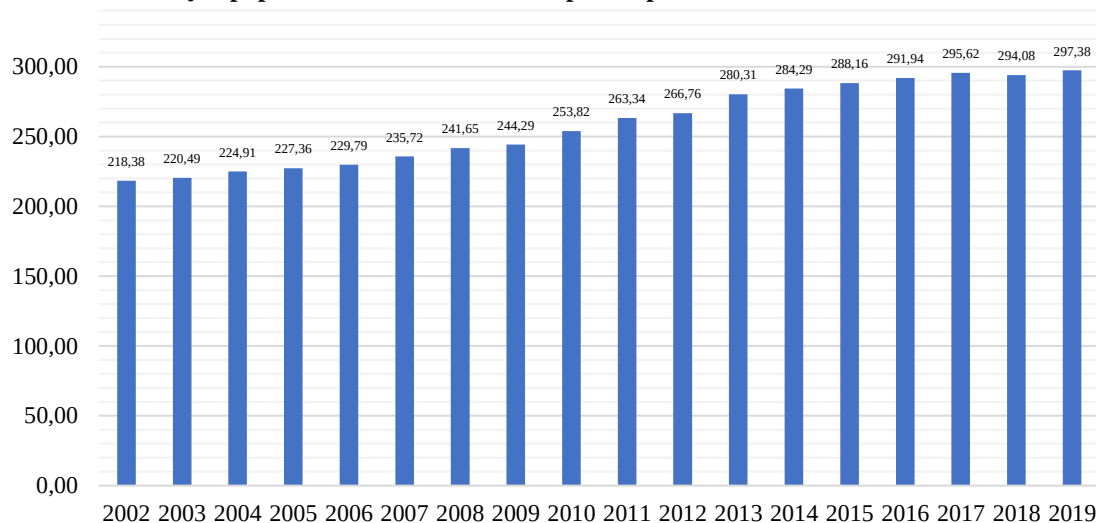
Entender as características econômicas e populacionais de um município é relevante para a compreensão da gestão educacional, de modo que esses aspectos estão diretamente relacionados com a disponibilidade de recursos destinados aos investimentos em educação.

Neste sentido, as informações apresentadas a seguir são a respeito da população, renda, renda per capita e situação socioeconômica do município de Mossoró, com o propósito de elaborar um panorama dinâmico dessas variáveis. Tal panorama possibilita um melhor posicionamento de ideias e planejamento de políticas públicas educacionais centradas para o município de Mossoró/RN.

Os relatos evidenciados por Costa (2011) sobre narrativas e estudos do pesquisador Luís Câmara Cascudo, apontam que os primeiros habitantes da região eram os indígenas Monxorós e as ocupações colonizadoras na área que hoje é o município foram ocorrendo por volta de 1600, por meio de exploradores holandeses. A região onde se encontra Mossoró foi elevada à categoria de vila pela Lei Provincial n.º 246, de 15 de março de 1852 e alguns anos depois a cidade pela lei nº 620 de 09 de novembro de 1870.

O município de Mossoró/RN fica localizado no interior do estado do Rio Grande do Norte, a 276 km da capital do estado, Natal. Ocupa uma área de aproximadamente 2.099 km² e uma estimativa de 303.792 habitantes (IBGE, 2021).

No gráfico 4 mostra os dados populacionais coletados junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período de 2002 a 2019, para Mossoró/RN. É possível observar um crescimento populacional, indicando mudanças ocorridas na estrutura demográfica do município de Mossoró. Neste período, a população mossoroense foi de 218,38 mil habitantes em 2002, para 297,38 mil habitantes em 2019, o que representa um aumento de 36,17%, sendo superior ao crescimento verificado pelo estado e Brasil, 22,93% e 20,34%, respectivamente.

Gráfico 4: Evolução populacional de Mossoró/RN para o período de 2002 a 2019

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do IBGE (2023).

Como os indivíduos fazem parte dos meios de produção e consomem de bens e serviços produzidos pela economia, é esperado que essa expansão demográfica esteja associada a um crescimento econômico. Ao longo da história, Mossoró esteve ligada a vários ciclos econômicos: algodão, produtora de derivados da carnaúba e a economia salineira. O município é um dos mais ricos, não só do estado do Rio Grande do Norte, mas de todo o interior da região Nordeste, sendo que, atualmente, sua economia destaca-se na produção petrolífera e a fruticultura irrigada (Silva, 2015).

Tabela 1: Evolução do PIB de Mossoró/RN para o período de 2002 a 2019.

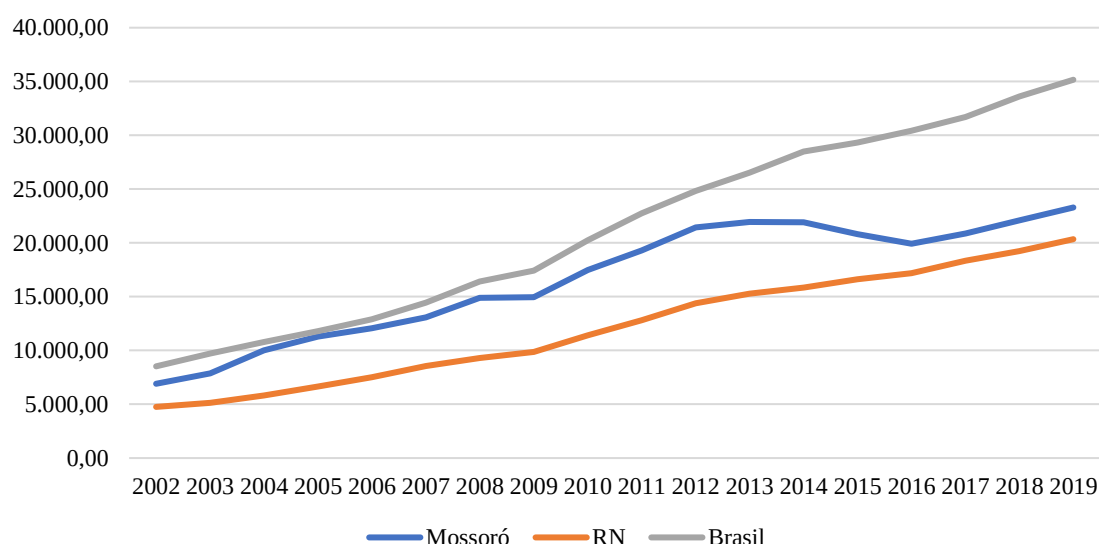
Ano	Mossoró	RN	Brasil
2002	1.507.930,00	13.566.803,00	1.488.787.276,00
2003	1.737.995,00	14.865.441,00	1.717.950.386,00
2004	2.252.427,00	17.252.398,00	1.957.751.224,00
2005	2.565.540,00	19.966.918,00	2.170.584.503,00
2006	2.772.713,00	22.890.124,00	2.409.449.916,00
2007	3.081.337,00	26.318.259,00	2.720.262.951,00
2008	3.600.000,00	28.898.860,00	3.109.803.097,00
2009	3.650.550,00	30.941.054,00	3.333.039.339,00
2010	4.438.424,00	36.184.502,00	3.885.847.000,00
2011	5.083.833,00	40.992.925,00	4.376.382.000,00
2012	5.721.302,00	46.412.208,00	4.814.760.000,00
2013	6.151.752,00	51.518.457,00	5.331.618.957,00
2014	6.229.278,00	54.022.584,00	5.778.952.780,00
2015	5.994.319,00	57.250.867,00	5.995.787.000,00
2016	5.818.423,00	59.677.389,00	6.269.328.000,00
2017	6.167.477,00	64.305.995,00	6.585.479.000,00

2018	6.500.018,00	66.969.562,00	7.004.141.000,00
2019	6.926.042,00	71.336.780,00	7.389.131.000,00

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do IBEG (2023)

A Tabela 1 apresenta a evolução do Produto Interno Bruto (PIB) de Mossoró, Rio Grande do Norte (RN) e Brasil de 2002 a 2019. Observa-se que o PIB mossoroense registra crescimento anual positivo até 2014, com as maiores taxas em 2004 (29,60%) e 2010 (21,58%). Em média, o crescimento anual do PIB de Mossoró é de 9,70%, inferior ao RN (10,34%) e ao Brasil (9,95%). Em 2019, o PIB de Mossoró foi de R\$ 6.926.042,00, correspondendo a 9,71% do PIB do RN, com uma proporção decrescente ao longo do tempo.

Gráfico 5: Evolução do PIB per capita para o período de 2002 a 2019



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do IBGE (2023)

A renda per capita de Mossoró, Rio Grande do Norte (RN) e Brasil podem ser vista no gráfico 5. Percebe-se que Mossoró obteve um rendimento acima do RN para todo o período analisado, alcançando, em 2019, um valor de R\$ 23.290,36, superior à do RN (R\$ 20.342,11), mas inferior à do Brasil (R\$ 35.161,70).

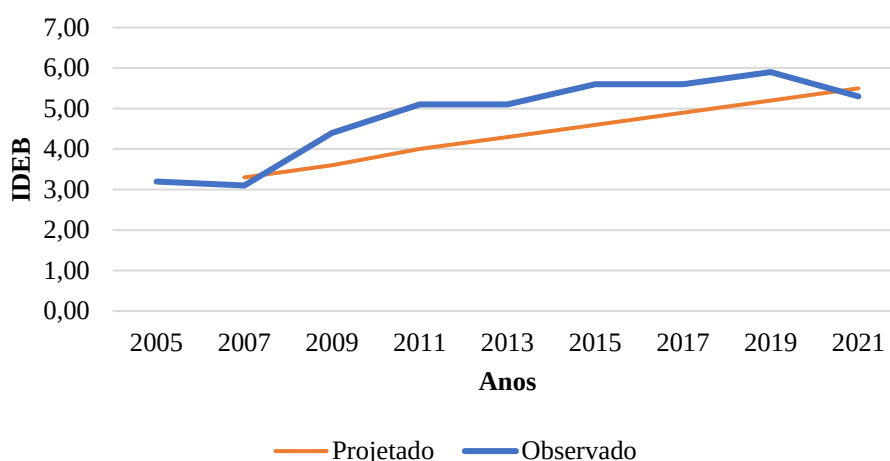
No âmbito educacional, Mossoró, atualmente, possui um quantitativo de 19.155 alunos matriculados na rede municipal de ensino distribuídas em 58 Escolas e 37 Unidades de Educação Infantil segundo dados do MEC (2021) nas etapas da Educação Básica da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No que se refere ao principal indicador das políticas de avaliação do país o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é mensurado levando em consideração dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames

aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para o Ensino Fundamental, a rede municipal de Mossoró tem atingido as projeções estipuladas para os Anos Iniciais como observado no gráfico 6.

No ano de 2005, ainda sem projeção, é possível observar um movimento do índice de 3.2. Em 2007, ficou próximo de alcançar a meta estipulada atingindo 3.1. No ano de 2009 a 2019 todas as metas pré-estabelecidas do índice pode ser alcançada para esta etapa, em 2021, vale destacar que foi o resultado, ainda da Pandemia de COVID – 2019⁶, houve uma redução do índice de 5,9 em 2019 para 5,3 em 2021, evidenciando assim, um bom desempenho do que espera por meio desse índice.

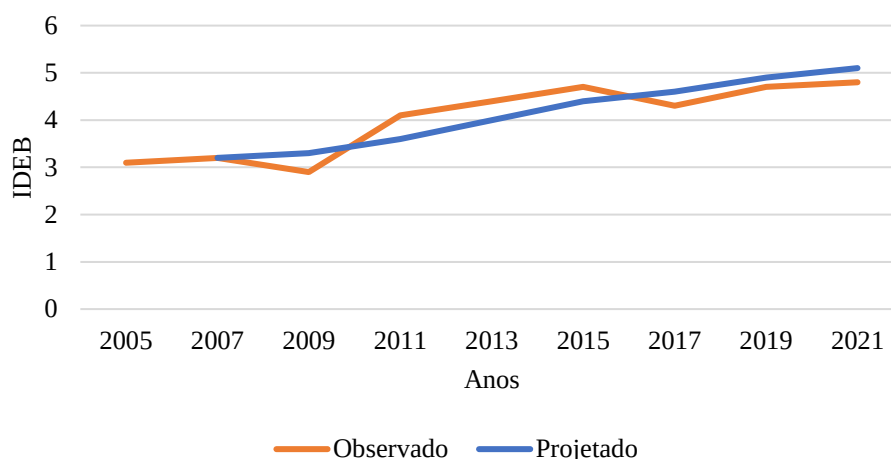
Gráfico 6: IDEB de Mossoró (Ensino Fundamental Anos Iniciais 2005 a 2021)



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do INEP (2022).

Já no que diz respeito aos Anos Finais do Ensino Fundamental, pode-se visualizar alguns movimentos de avanços dentro das metas, como no ano de 2007, atingindo igualitariamente a meta de 3.2. No ano de 2009, ficando com 2.9 e abaixo da meta de 3.3. Nos anos de 2011, 2013 e 2015 ficaram acima das projeções, percebe-se, também alguns movimentos decrescentes nos anos de 2015 a 2017, ficando assim abaixo das projeções nos anos de 2017 e 2019, já em 2021 houve um aumento de 0.1 ficando com 4.8 no índice, mesmo na última aferição, tendo mostrado crescimento.

⁶ Para saber mais, acesse: <https://covid.saude.gov.br/>

Gráfico 7: IDEB de Mossoró (Ensino Fundamental Anos Finais 2005 a 2021)

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados do INEP (2022).

Dessa maneira, por meio das características econômicas e demográficas do município de Mossoró, no contexto de sua evolução histórica e desempenho educacional, revela uma realidade complexa e dinâmica. O crescimento populacional é algo de destaque ao longo dos anos, atrelado à diversificação da economia local, com destaque para a produção petrolífera e a fruticultura irrigada, é uma tendência que molda o cenário da educação no município.

Mossoró, apesar dos desafios, tem demonstrado avanços significativos no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destinando uma atenção das políticas educacionais do município para essa etapa de ensino. No entanto, os Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam variações nos resultados, com altos e baixos ao longo dos anos, o que destaca a necessidade contínua de esforços para a melhoria do índice. Portanto, este breve panorama de Mossoró oferece uma base para a compreensão do que será discutido no percurso desse trabalho e também para a formulação de políticas públicas educacionais direcionadas às necessidades específicas do município.

4.2 Prêmio Escola de Qualidade decreto nº 3.546/2009 e Lei nº 3.001/2012

O Prêmio Escola de Qualidade foi instituído pelo decreto nº 3.546 em 2009 com o objetivo de “incentivar as Unidades de Educação Infantil e as Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal a desenvolverem experiências inovadoras em gestão escolar e apresentarem melhoria nos resultados do ensino.” (MOSSORÓ, 2009, p. 3). O decreto destaca a necessidade de inovação na gestão escolar e a melhoria nos resultados do ensino, alinhando-se aos planos

educacionais. Dessa forma, é estabelecido os critérios de avaliação e um prêmio que são vistos como eixos para a promoção da qualidade educacional, estimulando as escolas a alcançarem metas e objetivos definidos pelos planos nacionais e municipais.

No ano de 2012 o decreto nº 3.546 tornou-se a Lei nº 3.001, sendo marco inicial em nosso exame documental, a fim de compreendermos os desenhos das políticas que possuem elementos de políticas de *accountability*. Nessa compreensão, Torres, Palhares e Afonso (2018) apontam, em um estudo em escolas públicas portuguesas, que essas políticas refletem estratégias de visibilização de performance e na consagração de excelência de determinadas escolas, porém apontam que essas práticas não podem ser efetivadas isoladamente, e destacam a necessidade de levar em consideração a formação integral dos alunos e o trabalho dos professores.

Nesse sentido, para auxiliar o exame documental desta lei, foi elaborado um quadro-resumo com a síntese do Prêmio Escola de Qualidade em Mossoró/RN e os eixos temáticos evidenciados no estado do conhecimento realizado em trabalhos acadêmicos no capítulo 2 deste trabalho: Política de Bônus; Controle do trabalho do professor; Responsabilização do professor e Avaliações externas. Vale ressaltar que também procura-se evidenciar os pilares definidos por Afonso (2009a): Avaliação, Prestação de contas e Responsabilização.

Quadro 3: Síntese do conteúdo da Lei nº 3.001/2012 de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de *accountability* definidos por Afonso (2009a).

Eixo	Citações no Decreto
Política de bônus	"Fica INSTITUÍDO a Edição 2009-2013 do Prêmio 'ESCOLA DE QUALIDADE', para as Unidades de Educação Infantil e Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, que se destacarem por iniciativas inovadoras de gestão e a melhoria dos resultados do ensino."
Controle	"A Secretaria Municipal da Cidadania, por meio da Gerência Executiva da Educação, publicará o Regulamento do Prêmio 'ESCOLA DE QUALIDADE', que normatizará e disciplinará a 1ª Edição do referido Prêmio."
Avaliações	"O Prêmio 'ESCOLA DE QUALIDADE' tem como objetivo: § 1º – Incentivar as Unidades de Educação Infantil e as Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal a desenvolverem experiências inovadoras em gestão escolar e apresentarem melhoria nos resultados do ensino."
Prestação de contas	O decreto não aborda explicitamente a prestação de contas.
Responsabilização	O decreto não menciona explicitamente mecanismos de responsabilização.

Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir do decreto 3.546/2009 e lei nº 3.001/2012 de Mossoró/RN.

No quadro 3 por meio do eixo da Política de Bônus é possível identificar que o Prêmio Escola de Qualidade serve como um incentivo financeiro indireto, pois reconhece e premia as escolas e suas equipes, construindo um ambiente de estímulo para o desenvolvimento de práticas alinhadas ao alcance do prêmio. No que se refere ao aspecto do controle, é percebido que a lei aponta a garantia de transparência e equidade na avaliação das escolas, dessa maneira,

é publicado regulamentos que estabelecem as diretrizes e critérios que serão utilizados para a seleção das escolas premiadas.

No eixo de avaliações, é possível perceber abrangendo aspectos relacionados à gestão escolar e aos resultados educacionais, procurando incentivar práticas inovadoras e reconhecendo melhorias nos indicadores de ensino. Assim é exposto o alinhamento da premiação aos planos educacionais nacionais e municipais reforçando a importância da premiação como forma de garantia de uma educação de qualidade.

No que se refere a prestação de contas, pode ser considerado implicitamente vinculado à participação no prêmio nas escolas, assim as escolas premiadas ou não, podem ser reconhecidas e prestam contas por meio dos resultados positivos e negativos alcançados diante do alinhamento das avaliações.

Dessa forma, pode-se considerar um implícito mecanismo de responsabilização, pois ao definir critérios de avaliação e premiação, cria um contexto em que as escolas são responsabilizadas pelos resultados das práticas educacionais e de gestão, no qual os esforços podem resultar pelo reconhecimento ou não do Prêmio Escola de Qualidade.

Com isso, o exame documental da Lei nº 3.001/2012 demonstra que o Prêmio Escola de Qualidade em Mossoró-RN incorpora elementos de políticas de *accountability* há quase 15 anos, promovendo incentivos, controle, avaliações e, implicitamente, prestação de contas e responsabilização. Pontos esses que são pioneiros em políticas em outros estados do Nordeste brasileiro, como Ceará, Paraíba e Pernambuco, conforme destacado por Oliveira e Clementino (2020). Assim, a presença de eixos semelhantes e evidentes de bonificação é considerada política de alta responsabilização (*high-stakes*). Sendo possível inferir que Mossoró é precursora dessas políticas, mesmo o Rio Grande do Norte sendo considerado pelas autoras como de baixa responsabilização (*low-stakes*).

Com isso, nas próximas seções verificaremos em outros documentos normativos a presença dos eixos selecionados (política de bonificação, controle, avaliações, prestação de contas e responsabilização), a fim de evidenciarmos as intenções das construções das políticas educacionais no município.

4.3 Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró 2.717/2010

A Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró foi instituída no dia 27 de dezembro de 2010, quatro anos antes do Plano Nacional de Educação 2014/2024 sinalizar desenho de políticas de responsabilidade por municípios e estados na estratégia 20.11 da meta 20: “aprovar,

no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais...” (BRASIL, 2014).

Assim como o documento normativo nacional, Mossoró busca por meio dessa lei:

[...] promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio a execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais. (Mossoró, Jornal Oficial n. 75A, 2011, p. 1)

Dessa maneira, é possível compreender que a LRE de Mossoró incorporou a concepção de qualidade de educação por meio da aferição de indicadores educacionais, aspecto esse também evidenciado no PNE – 2014/2024. Além disso, vale destacar o pioneirismo de Mossoró na instituição da LRE no estado do Rio Grande do Norte, sendo o primeiro município a implementar. Com isso, abaixo, no quadro, é apresentado a síntese do conteúdo da LRE de Mossoró/RN e as conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de *accountability* (Afonso, 2009a).

Quadro 4: Síntese do conteúdo da LRE de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de accountability definidos por Afonso (2009a).

Eixo	Citações da Lei
Política de Bônus	- "Art. 11 - Serão estabelecidos Prêmios e Honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas."
Controle do trabalho do professor	- "Art. 3º O Poder Executivo Municipal implementará o Programa de Responsabilidade Educacional, mediante processo participativo, com base em diagnóstico anual da Rede Municipal Ensino, do estabelecimento de metas prioritárias..." - "Art. 4º São instrumentos específicos de planejamento e avaliação da política municipal de ensino..."
Avaliações	- "I - Implementar o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, em 2011;" - "II - Implantar o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2011;" - "III - Instalar laboratórios de informática em 100% das escolas da rede municipal de ensino, até o ano de 2013;" - "IV - Ampliar a jornada escolar de tempo parcial para 7 horas (tempo integral) em 100% das escolas da rede municipal de ensino..."
Prestação de contas	- Art. 9º exige que as unidades de ensino elaborem um "Mapa Educacional" com metas e resultados, a ser encaminhado a várias instâncias, incluindo o Chefe do Poder Executivo Municipal e destaca a necessidade de prestação de contas nos projetos de lei do Plano Plurianual, das Diretrizes Orçamentárias e do Orçamento Anual.
Responsabilização do professor	- "Art. 2º A qualidade da educação é compromisso de toda a sociedade, devendo ser trabalhada em regime de colaboração norteada por equilibrada divisão de responsabilidades..." –

"§ 1º O supervisor pedagógico, responsável por coordenar as ações pedagógicas e as atividades contidas no PPP da unidade educacional, será responsabilizado pelo atendimento das diretrizes e metas educacionais..."

Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir da LRE (Mossoró, 2010)

Diante disso, do eixo de uma política de bônus, a lei menciona prêmios para professores, supervisores pedagógicos, servidores técnicos administrativos, entre outros, com base em critérios de desempenho, indicando que existe um reconhecimento por mérito. O reconhecimento pelo mérito pode ser considerado uma forma de bônus indireto.

No que se refere ao controle do trabalho do professor, o texto estabelece uma série de instrumentos de planejamento e avaliação da política municipal de ensino. Esses instrumentos incluem o Plano Municipal de Educação, os Planos de Desenvolvimento Educacional das escolas, o Planejamento Estratégico da Educação e o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino. Esses elementos fornecem estrutura para o controle e monitoramento do sistema educacional.

Diante da avaliação texto prevê a implementação do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, algo que discutiremos mais adiante nesse exame documental, e menciona a avaliação do cumprimento das metas de qualidade. Além disso, estabelece metas específicas para a qualidade da educação, como a instalação de laboratórios de informática e ampliação da jornada escolar. Também prevê a avaliação do desempenho dos professores e alunos, bem como o estabelecimento de indicadores e resultados a serem apurados anualmente.

No eixo de prestação de contas, no Artigo 9º, a lei especifica que cada unidade de ensino deve elaborar um "Mapa Educacional" com metas e resultados, que deve ser encaminhado a várias instâncias, incluindo o Chefe do Poder Executivo Municipal e o Poder Legislativo Municipal. Isso demonstra a prestação de contas anual por parte das unidades de ensino. No mesmo, a lei menciona que a Gerência Executiva da Educação deve encaminhar as metas para inclusão nos projetos de lei do Plano Plurianual, das Diretrizes Orçamentárias e do Orçamento Anual, reforçando a importância da prestação de contas e transparência no processo orçamentário.

Assim, diante do eixo responsabilização do professor, não é possível identificar um foco apenas no trabalho do professor e sua responsabilização, porém a lei enfatiza a importância da responsabilidade compartilhada entre várias partes interessadas, incluindo o Poder Executivo Municipal, Poder Legislativo Municipal, Conselho Municipal de Educação, direção e supervisão pedagógica das escolas, conselhos escolares, pais e responsáveis pelos alunos, entre outros. Os supervisores pedagógicos são responsabilizados pelo desempenho dos professores, e os diretores da escola são responsabilizados pelo cumprimento das metas estabelecidas. Além

disso, a lei menciona que pais ou responsáveis devem ser notificados se não se responsabilizarem pela frequência às aulas e desempenho do aluno.

Dessa forma, pode-se inferir que a LRE de Mossoró tem foco na tentativa de padronização e rankings escolares, com uma abordagem mais quantitativa para avaliar o desempenho educacional. Outro ponto a ser destacado é uma ênfase na responsabilização e reconhecimento de mérito, por meio da concessão de prêmios com base em critérios de desempenho, aspecto esse que Afonso (2009) e Ravitch (2010) apontam ser de abordagem que acarreta distorções no sistema educacional e que essa mensuração tem limitações e pode levar a simplificações excessivas da complexa realidade escolar.

4.4 Plano Municipal de Educação (PME) Lei 3.298/2015

O Plano Municipal de Educação de Mossoró foi aprovado dia 4 de agosto de 2015 por meio da Lei municipal nº 3.298, um ano após a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que na esfera federal trouxe desafios ao planejamento educacional, trazendo o “...regime de colaboração...” (BRASIL, 2014) com o propósito de promover alinhamento entre as políticas educacionais entre os diferentes entes federativos (União, estados e municípios) objetivando o fortalecimento da educação em todos os níveis: da educação infantil ao ensino superior.

No que se refere ao regime de colaboração a Lei nº 13.005/2014 inclui princípios que focalizam a cooperação federativa, destacada no art. 7º “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração...” (BRASIL, 2014) estabelecendo assim, o princípio do regime de colaboração entre os entes federados para alcançar as metas do PNE. No mesmo artigo, a lei reforça a responsabilidade compartilhada no regime de colaboração por meio do parágrafo 1º “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.” (BRASIL 2014) Atribuindo, também, aos gestores dos diferentes níveis de governo a responsabilidade de adotar as medidas necessárias para atingir essas metas. Isso cria uma clara dimensão de responsabilização e cooperação entre os entes federados.

No eixo das avaliações, a lei destaca a importância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, para medir a qualidade da educação básica em seu Art. 11, § 1º:

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. (BRASIL, 2014)

Além disso, estabelece indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional, apontando a necessidade de avaliar tanto o desempenho dos estudantes quanto as condições das instituições educacionais e assim, a destaca que publicação de resultados e indicadores é um componente que deve ser utilizado para avaliar o progresso e a qualidade da educação, no art. 11, § 3º: "Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados."(BRASIL, 2014)

No que se refere a elaboração dos Planos por estado e município a Lei do PNE estabelece em seu art. 8º da Lei do PNE que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014), dessa forma, estabelecendo a elaboração como elemento obrigatório para os estados, distrito federal e municípios adequando aos mecanismos de gestão do PNE.

Nesse contexto, insere-se o PME de Mossoró que tem vigência para o decênio de 2015-2025, seguindo o exame documental realizado na seção anterior, traremos inicialmente os eixos que foi possível identificar que estão de acordo com o estado do conhecimento realizado e as discussões de Afonso (2009a) na qual busca-se estabelecer conexões com *accountability*.

Dessa forma, inicialmente em seu art. 1º da Lei nº 3.298/2015 a aprovação do Plano Municipal de Educação de Mossoró é importante para comprimir o art. 214 da Constituição Federal e o art. 8º da Lei nº 13.005/2014, sendo inserida como uma ferramenta para garantir o direito a educação de qualidade, promover a equidade e inclusão educacional, bem como, orientar as políticas públicas educacionais do município pelos próximos dez anos. A seguir, no quadro abaixo, temos a síntese da lei e os eixos norteadores de *accountability*: política de bônus, controle, avaliações, prestação de contas e responsabilização.

Quadro 5: Síntese do conteúdo do PME de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de *accountability* definidos por Afonso (2009a).

Eixo	Citações na Lei
Política de Bônus	A lei não menciona explicitamente a concessão de bônus com base no desempenho.
Controle	"Art. 5º - A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias." "Meta 2, estratégia 2.4) Monitorar o processo de ensino e da aprendizagem por meio de instrumentos de avaliação formativa e diagnóstica;"

	“Meta 7, estratégia 7.15) Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções: “Meta 19, estratégia 19.7) Nomear por meio de portaria os membros do Fórum Permanente de Educação do Município de Mossoró, garantindo as condições de funcionamento para o acompanhamento e monitoramento do Plano Municipal de Educação, respeitando o prazo já estabelecido anteriormente na meta 19.2;”
Avaliações	"Art. 5º - A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias." “Art. 6º I – Monitorar e avaliar anualmente os resultados da educação em âmbito municipal, com base em fontes de instituições oficiais de pesquisas, dados orçamentários municipais e outras informações complementares relativas às estratégias do Plano;” “Meta 5, estratégia 5.5) Instituir instrumento de avaliação processual municipal para os alunos do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, a ser utilizado na escola, a fim de aferir o nível (inicial e final) de aprendizagem.” “Meta 7, estratégia 7.4) Instituir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, com análises e divulgação dos resultados alcançados;” “Meta 8, Estratégia 8.4) Implantar sistema de avaliação específico para atender as peculiaridades e direitos de aprendizagem dos segmentos populacionais considerados;” “Meta 11, estratégias 11.6) Realizar avaliação institucional, anualmente, nas redes públicas e privadas; e 11.7) Criar um Fórum Municipal, até segundo ano de vigência deste plano, para discutir o sistema avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio públicas e privadas;” Meta 19, estratégia 19.17) Constituir Comissão para elaboração de diretrizes de implantação e execução de um Sistema de Avaliação Institucional da gestão escolar da Educação Básica e Profissional da rede pública, com a participação efetiva da comunidade escolar, no prazo máximo de dois anos, após a publicação deste Plano.
Prestação de Contas	"Art. 5º - A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias." Art. 6º III – Divulgar, a cada dois anos, os resultados do monitoramento e das avaliações. "Art. 11 – As diversas instâncias e entidades que compuserem o Fórum Municipal de Educação de Mossoró farão ampla divulgação desta lei e seu anexo, assim como dos seus resultados, conforme o caput do art. 5º."

Responsabilização	"Art. 4º - Caberá aos gestores municipais, integrantes do Poder Executivo, no âmbito de suas competências, a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas e estratégias previstas no anexo desta lei." "Art. 6º - O Fórum Municipal de Educação de Mossoró – FME – Mossoró/RN, órgão de estado, de caráter permanente, com regimento próprio, a ser criado por lei específica, acompanhará o cumprimento das metas e estratégias do PME." "Meta 5, estratégia 5.13) Garantir, até a vigência do PMEM, que os alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental tenham alcançado nível suficiente sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu ano de estudo, e que 90% atinjam o nível desejado, também, nas avaliações externas." "Meta 7, estratégia 7.6) Associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes públicas de ensino com IDEB abaixo da média nacional; Estratégia 7.17) Garantir formação continuada para os professores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, principalmente com conteúdos e estratégias voltadas para as exigências das avaliações externas, como ANA, SAEB, Provinha Brasil, Prova Brasil e PISA" "Meta 20, estratégia 20.18) Consolidar a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) do Município, tendo em vista a responsabilização dos gestores e professores, considerando a gestão dos recursos públicos e a garantia da qualidade da educação."
-------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir do PME (Mossoró, 2015)

A Lei Nº 3.298 de 2015 não menciona explicitamente a concessão de bônus a professores, gestores ou alunos com base no desempenho. Portanto, não há uma política de bônus claramente definida na lei., entretanto sinaliza por meio da meta 20, estratégia 20.18 a consolidação de uma LRE que, nesse caso, Mossoró desde 2010 já estabeleceu pela Lei 2.717/2010 uma política de responsabilidade, que em seu art. 11 já há um desenho de uma política de bônus que envolve mérito e premiações as escolas, professores e estudantes, mas explicitamente no PME de Mossoró não é possível identificar.

As medidas de controle são indicadas nas seções que estabelecem que as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas realizadas pelas seguintes instâncias: Secretaria Municipal de Educação, Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação. Bem como nas metas 2, 7 e 19 que respectivamente objetivam o monitoramento, a retificação e acompanhamento de membros por meio de um fórum permanente de educação do município.

As avaliações são mencionadas na lei ao estabelecer que a execução do Plano Municipal de Educação e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas realizadas por várias instâncias, incluindo a Secretaria Municipal de Educação, a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação. Além disso, a meta 5 visa a instituição de avaliação do ciclo de alfabetização, com o objetivo de aferir a aprendizagem dos alunos. Outro ponto, destacado na lei é estabelecido aspectos sobre autoavaliação, na meta 7, por meio de

instrumentos de avaliação que orientem aspectos que necessitam ser fortalecidos e melhorados e a formação contínua dos profissionais de educação, bem como, o aprimoramento da gestão democrática para assim analisar e divulgar os resultados. Ponto de destaque, também nas metas 8, 11 e 19 que focalizam no sistema de avaliação da educação básica com vista a oferta de uma qualidade da educação.

A prestação de contas é enfatizada na lei ao estabelecer que as instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação devem divulgar os resultados nos respectivos sítios institucionais da internet. Além disso, o Fórum Municipal de Educação deve divulgar a cada dois anos os resultados do monitoramento e das avaliações. Sendo possível perceber essas demandas, no art. 5º, 6º e art. 11.

No que se refere a responsabilização, é possível perceber na lei aspectos em torno da atribuição da responsabilidade aos gestores municipais (integrantes do Poder Executivo) de adotar medidas governamentais necessárias para alcançar as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação. Além disso, o Fórum Municipal de Educação é encarregado de monitorar e avaliar os resultados da educação, propor políticas públicas para garantir o cumprimento das metas e estratégias e divulgar os resultados do monitoramento e avaliações.

Portanto, a lei demonstra como elementos necessários para a qualidade da educação no município de Mossoró: a transparência e o monitoramento. Assim é possível inferir que nessa política apresenta uma estrutura robusta de *accountability* na educação sendo evidente os conceitos definidos por Afonso (2009a): a avaliação, que envolve a coleta e análise de informações para fazer julgamentos sobre uma determinada realidade; a prestação de contas, que engloba a disponibilidade de informações e justificativas sobre ações realizadas, bem como o direito de solicitar explicações e respostas por parte das escolas; e a responsabilização, que abrange a atribuição de responsabilidades, aplicação de sanções ou recompensas, reconhecimento do mérito e a aceitação autônoma das consequências dos atos praticados e outras formas de responsabilização.

4.5 Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE) Lei 3.704/2019

Nessa seção, evidenciaremos a Lei nº 3.704 de 13 de março de 2019, que cria do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SIAVE), sendo possível inferir aspectos de uma tentativa de uma política gerencial da educação no município de Mossoró, com os princípios da regulação e controle a como determinação da aprendizagem para a educação básica (Hypólito, 2011). Entretanto, “...o que se percebe é que o SIAVE não veio a ser operacionalizado conforme a sua

dotação jurídica o planejava.” (Leão, 2021, p. 134) ou seja, é uma política que acabou não se efetivando como esperado pelo legislativo.

Porém, mesmo diante dessa característica após quatro anos de criação da lei, consideramos essencial seu exame documental pois auxilia a compreender o caminho das políticas educacionais planejadas no âmbito municipal. Dessa maneira, abaixo, no quadro, é apresentado a síntese do conteúdo do SIAVE e as conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de *accountability* (Afonso, 2009a).

Quadro 6: Síntese do conteúdo do SIAVE de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de *accountability* definidos por Afonso (2009a).

Eixos	Citação na Lei
Política de Bônus	Art. 2º, § 2º: "Os resultados da avaliação dos professores, supervisores, gestores e funcionários da educação podem constituir referência para a concessão de prêmios e honrarias."
Controle	Art. 2º: § 1º : Os resultados do processo de avaliação referida no caput deste artigo constituem referencial básico para a política de melhoria da qualidade da educação, sendo componente referencial para o monitoramento da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE).
Avaliações	Art. 2º-O SIAVE ao promover a avaliação das unidades educacionais, dos órgãos de apoio à educação e SME, avaliará o desempenho dos estudantes, dos professores, supervisores, gestores e funcionários da educação básica, devendo assegurar:
Prestação de Contas	Art. 8º O Poder Executivo tornará disponível o resultado das avaliações, excetuando-se resultados individuais.
Responsabilização	Art. 11 - Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos a comissão de avaliação responderão administrativamente por essas condutas, em processo administrativo específico para o caso, conforme o que estabelece o estatuto do Servidor Público do município de Mossoró.

Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir do SIAVE (Mossoró, 2019)

No eixo sobre a política de bônus, a lei menciona no Art. 2º, § 2º que "os resultados da avaliação dos professores, supervisores, gestores e funcionários da educação podem constituir referência para a concessão de prêmios e honrarias." (MOSSORÓ, 2019). Isso sugere a possibilidade de uma política de bônus com base no desempenho dos profissionais da educação.

No aspecto do controle, o SIAVE é responsável por avaliar o desempenho dos estudantes, professores, supervisores, gestores e funcionários da educação básica. Isso implica um sistema de controle para monitorar o progresso e a qualidade da educação municipal. O texto menciona a realização de avaliações internas e externas, indicando a importância do controle e da avaliação sistemática e uma conexão com a LRE do município.

Diante das avaliações, o SIAVE tem como objetivo promover a avaliação das unidades educacionais, dos órgãos de apoio à educação e da SME, abrangendo várias dimensões da educação, como a qualidade do currículo, políticas educacionais, diretrizes, programas, projetos, entre outros. A avaliação da aprendizagem envolve procedimentos e instrumentos

diversificados, incluindo avaliações internas e externas, garantindo a variedade de métodos de avaliação.

A lei evidencia que o Poder Executivo deve disponibilizar os resultados das avaliações, promovendo a transparência e a prestação de contas à comunidade. Em caso de resultados abaixo do desejável, protocolos de compromisso devem ser firmados entre as unidades educacionais, órgãos de apoio à educação, SME e o Poder Executivo, especificando ações a serem adotadas e prazos para cumprimento. Isso reflete a necessidade de responsabilidade e prestação de contas.

A lei estabelece que os responsáveis por fornecer informações falsas ou preencher formulários de avaliação com omissões ou distorções responderão administrativamente por essas condutas. Isso implica uma forma de responsabilização dos envolvidos na avaliação. Além disso, o SIAVE é responsável por formular propostas com base nas análises e recomendações dos processos de avaliação, o que sugere uma ligação entre a avaliação e a responsabilização por melhorias na educação. A lei relaciona a garantia da qualidade da educação municipal a um sistema de avaliação, promovendo a transparência e responsabilização.

4.6 Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação Lei 4.041/2023

Após o exame documental da LRE, PME e SIAVE de Mossoró, trazemos nesta seção o exame sobre a Lei 4.041 e o Decreto de 17 de agosto de 2023 nº 6.877, que institui e regulamenta o Prêmio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Mossoró Cidade Educação, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, que promove uma política de bônus na Rede Municipal, na qual incorpora os seguintes eixos: política de bônus, controle, avaliações, prestação de contas e responsabilização, ao estabelecer critérios e procedimentos para premiação.

O anúncio desse prêmio, ocorreu no dia 18 de maio de 2023 no teatro municipal Dix-Huit Rosado em um evento promovido pela Secretaria de Educação, com a presença do então Prefeito Alysson Bezerra, diante disso, o prefeito assinou o projeto que seria apreciado a câmara municipal para instituir o programa como uma política municipal. O projeto foi aprovado no dia 11 de julho, tornando-se a Lei 4.041.

Quadro 7: Síntese do conteúdo do Prêmio IDEB de Mossoró/RN e conexões com os eixos temáticos do estado do conhecimento e pilares de *accountability* definidos por Afonso (2009a).

Eixos	Citações na Lei e no Decreto
-------	------------------------------

Política de Bônus	Art. 1º Fica regulamentado, nos termos da Lei nº 4.041, de 11 de julho de 2023, o Prêmio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB Mossoró Cidade Educação do município de Mossoró/RN, concedido, a cada biênio, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, considerando melhor desempenho e maior evolução nos indicadores do IDEB.
Controle	Art. 6º Em caso de empate entre escolas em quantidade superior à estabelecida para premiação nos critérios supracitados, serão considerados os seguintes critérios de desempate, por ordem: I - a maior evolução nos indicadores do IDEB, em comparação aos resultados do IDEB da edição anterior; II - a menor taxa de reprovação escolar no ano de avaliação do SAEB; III - a menor taxa de evasão escolar no ano de avaliação do SAEB.
Avaliações	Art. 2º O Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação contempla: I - as escolas da Rede Municipal de Ensino que, na última avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, obtiverem: a) 1ª, 2ª e 3ª maior nota do IDEB nos Anos Iniciais; b) 1ª, 2ª e 3ª maior nota do IDEB nos Anos Finais; c) 1º, 2º e 3º maior avanço na nota do IDEB com relação à edição anterior, nos Anos Iniciais; d) 1º, 2º e 3º maior avanço na nota do IDEB com relação à edição anterior, nos Anos Finais.
Prestação de Contas	Art. 8º Após a divulgação do resultado final do IDEB, caberá à Gerência Executiva de Avaliação, Planejamento, Inovação e Tecnologias - Geapit da Secretaria Municipal de Educação: Art. 9º: I - a publicação do resultado no Diário Oficial de Mossoró - DOM; Parágrafo único. Na sessão solene, para além das escolas contempladas com o Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação todas as escolas que conseguiram avançar na nota do IDEB, receberão um Diploma de Honra ao Mérito pelo desempenho obtido.
Responsabilização	- Sistema implícito de responsabilização. Critérios para premiação e os requisitos para professores e alunos também podem ser vistos como um mecanismo de responsabilização baseado no desempenho.

Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir da Lei 4.041 e Decreto 6.877 (Mossoró, 2019)

O decreto estabelece claramente um sistema de prêmios monetários, o "Prêmio IDEB Mossoró Cidade Educação", para as escolas, professores e alunos com melhor desempenho nos indicadores do IDEB, no art. 1º Isso indica uma política de bônus com o objetivo de incentivar melhores resultados na educação básica em Mossoró. O prêmio está ligado ao desempenho nos indicadores do IDEB, que envolvem avaliações de aprendizado. O texto também faz referência à última avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como base para a premiação.

O decreto prevê a publicação dos resultados no Diário Oficial de Mossoró, o que demonstra transparência e prestação de contas à comunidade sobre os premiados. Além disso, as escolas devem apresentar prestação de contas anual sobre o uso dos prêmios financeiros. O texto não traz explicitamente a responsabilização, mas ao estabelecer critérios rígidos e procedimentos claros para premiação, cria um sistema em que o desempenho das escolas, professores e alunos é vinculado a recompensas financeiras, podendo ser interpretado como um meio de responsabilização com base no desempenho.

O efeito das políticas de bonificação, como impacto na melhoria de indicadores educacionais, ainda é incerto como destacado como por Bresolin (2014), que em sua dissertação faz um estudo de impacto dessas políticas sobre o desempenho de alunos e melhoria em indicadores educacionais. Além disso, frequentemente, esse tipo de política se entrelaça com a dimensão da *accountability*, tornando-as componentes, também, essenciais na regulação do trabalho docente. De maneira geral, a Lei 4.041 e o Decreto nº 6.877 representam um esforço para incentivar e reconhecer melhorias na qualidade da educação em Mossoró, incorporando efetivamente elementos de política de *accountability* em seu desenho. Portanto, o impacto dessa política nos indicadores educacionais de Mossoró, serão necessários estudos futuros e acompanhamento dessa lei.

4.7 Caracterização das escolas Alfa, Beta e Delta

Nessa seção, procuramos evidenciar a importância do contexto de atuação dos professores entrevistados, de modo a auxiliar na compreensão da nossa análise. Neste sentido, procuramos realizar a caracterização das escolas selecionadas, utilizando indicadores educacionais como ferramentas para decifrar os elementos inerentes aos espaços escolares que emergem das respostas das entrevistas. Esses indicadores desempenham um papel necessário ao proporcionar uma visão abrangente das escolas selecionadas, fortalecendo assim a compreensão do cenário educacional que permeia nossa pesquisa.

Assim, iniciamos nossa caracterização pela infraestrutura das escolas Alfa, Beta e Delta. Assim a tabela 2 mostra a dinâmica da estrutura das escolas selecionadas de acordo com os micros dados do ano de 2021.

Tabela 2: Infraestrutura das escolas selecionadas de acordo com os micros dados de 2021.

Infraestrutura	Alfa	Beta	Delta
SALA DIRETORIA	1	1	1
SALA PROFESSOR	1	1	0
LABORATORIO INFORMATICA	1	1	0
LABORATORIO CIENCIAS	0	0	0
SALA ATENDIMENTO ESPECIAL	0	0	1
QUADRA ESPORTES COBERTA	0	0	0
QUADRA ESPORTES DESCOBERTA	0	0	0
COZINHA	1	1	1
BIBLIOTECA	0	1	1
SALA LEITURA	1	0	0
DEPENDENCIAS PNE	0	0	0
SECRETARIA	1	1	1

REFEITORIO	0	1	0
INTERNET	1	1	1
BANDA LARGA	1	1	1
COMPUTADORES	1	1	1
Nº SALAS UTILIZADAS	7	6	9
Nº EQUIP TV	2	1	3
Nº EQUIP COPIADORA	1	0	0
Nº EQUIP RETRO	0	0	0
Nº EQUIP IMPRESSORA	1	1	1
Nº EQUIP SOM	2	2	4
Nº EQUIP MULTIMIDIA	2	2	1

Fonte: Elaboração própria a partir do micro dados do INEP (2021)

Percebemos que todas as escolas possuem instalações fundamentais, como sala de diretoria, cozinha, secretaria e acesso à internet, incluindo internet banda larga, além de indícios da presença de computadores e impressoras. No entanto, surgem divergências no que diz respeito a dois aspectos críticos: a sala do professor e o laboratório de informática, os quais a escola Delta não compartilha com as demais. Por outro lado, as escolas Alfa e Beta demonstram a presença física desses aspectos, ao disponibilizarem tanto a sala do professor quanto o laboratório de informática.

No entanto, a sala de atendimento educacional especial emerge como uma característica exclusiva da escola Delta. No tocante ao espaço físico, a escola Delta se destaca com um total de nove salas em uso, enquanto a escola Alfa utiliza sete e a escola Beta, seis. Quanto aos equipamentos de TV, impressora, som e multimídia, pelo menos um deles está presente em todas as escolas, evidenciando o suporte à comunicação e recursos multimídia em cada uma das instituições. Essas observações ressaltam a diversidade de recursos e a infraestrutura variável entre as escolas, destacando oportunidades para a melhoria desses espaços, de modo a proporcionar um ambiente de aprendizado cada vez mais acessível para os estudantes.

Outro aspecto necessário para compreendermos as escolas que são descritas por meio das percepções dos professores, é o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) que é aferido a cada ano de aplicação das avaliações das provas do SAEB, no qual foi iniciado, apenas a partir do ano de 2013, conforme tabela abaixo. Os níveis socioeconômicos dos estudantes são divididos em oito níveis, que são distribuídos conforme as respostas empíricas dos estudantes submetidos aos questionários. Esse indicador é considerado importante para compreender as disparidades socioeconômicas entre os estudantes e pode ser relevante para o desenvolvimento de ações de acordo com os contextos vivenciados pelas escolas.

Quadro 8: Nível socioeconômico dos estudantes das escolas selecionadas.

ESCOLAS	2011-2013	2017	2019	2021
Escola Alfa	Nível IV	Nível IV	Nível IV	Nível IV
Escola Beta	Nível V	Nível V	Nível V	Nível V
Escola Delta	Nível IV	Nível IV	Nível IV	Nível IV

Fonte: Elaboração própria a partir dos indicadores educacionais INEP (2023)

Dessa maneira os estudantes das escolas Alfa e Delta, por meio dessa aferição diante dos anos observados, se encaixam no Nível IV que de acordo com o quadro de distribuição na nota explicativa do indicador é:

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo (BRASIL, 2023).

Já os estudantes da escola Beta, estão inseridos no Nível V que possuem as seguintes características conforme o quadro de distribuição desse indicador:

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, wi-fi, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo (BRASIL, 2023).

Os estudantes das escolas Alfa e Delta estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE, isso significa que esses estudantes possuem um nível socioeconômico inferior à média nacional. Mesmo que tenham alguns bens e serviços em suas casas, eles estão em desvantagem, de acordo com o índice, em relação à média nacional em termos de condições socioeconômicas.

Já os estudantes da escola Beta estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do INSE. Isso indica que esses estudantes possuem um nível socioeconômico superior à média

nacional. Eles têm mais bens e serviços em suas casas e uma situação socioeconômica mais favorável, de acordo com o indicador, em comparação com a média nacional.

Diante da gestão das escolas, é possível observar que as escolas selecionadas, possuem algumas diferenças nesse indicador. Podendo haver mudanças em algumas variáveis que são levadas em consideração: porte de escola, quantidade de etapas ofertadas, maior idade dos estudantes, e quantidade de funcionamento dos turnos (BRASIL, 2023). Assim, para aferição desse indicador, é assumido para a construção desse indicador as seguintes premissas nas escolas:

- ...atendem mais alunos são mais complexas.
- ...oferecem mais etapas são mais complexas.
- ...quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola.
- funcionam em mais turnos são mais complexas. (BRASIL, 2023)

Tabela 3: Indicador de Complexidade de gestão das escolas selecionadas.

ESCOLAS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Escola Alfa	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2
Escola Beta	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Escola Delta	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2

Fonte: Elaboração própria a partir dos indicadores educacionais INEP (2023)

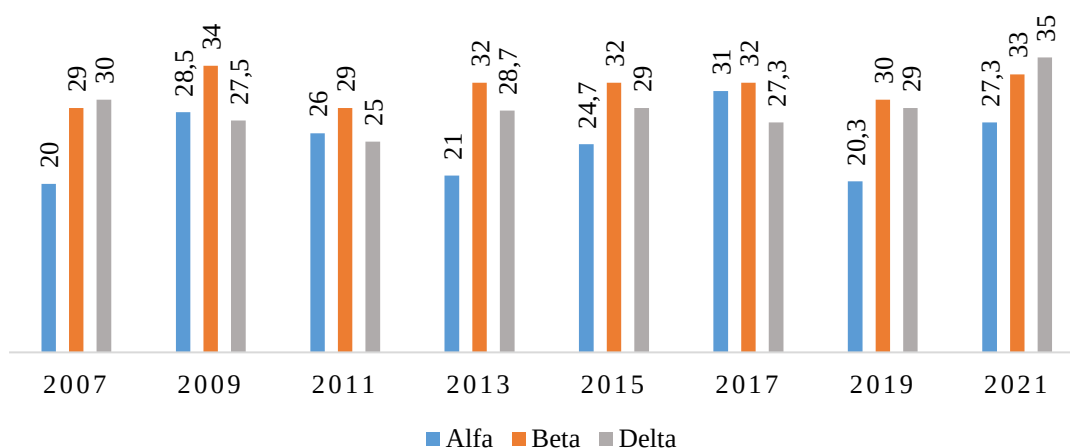
Assim, a escola Alfa possui o Nível 2 de complexidade de gestão, isso indica inicialmente que a escola oferta 294 matrículas, opera em 2 turnos, com oferta apenas do ensino fundamental anos iniciais. Em 2015 houve uma mudança nesse indicador, pois a escola passou a ofertar matrículas para a educação infantil, ofertando duas etapas da educação básica, porém apenas para esse ano. Sendo nos demais anos da amostra constante no nível 2 de complexidade de gestão diante do número de matrículas e etapas até 2022.

Já a escola Beta possui Nível 3 de complexidade de gestão, pois é uma escola que oferta desde o início da aferição duas etapas: ensino fundamental anos iniciais e anos finais, sendo a oferta maior para essa segunda etapa com 213 matrículas em 2022 e com o total de 371 estudantes nas duas etapas.

A escola Delta ocorreu um movimento similar a escola Alfa, inicialmente nos anos 2013 a 2015 ofertava as etapas da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais, porém a partir de 2016, a escola passou a ofertar apenas o ensino fundamental anos iniciais, reduzindo o indicador de complexidade de gestão por esse motivo, no que se refere ao quantitativo de matrículas de 491 em 2022.

Outro indicador que auxilia na caracterização das escolas, é a média de alunos por turma, conforme o gráfico 8, que representa esse indicador para as escolas Alfa, Beta e Delta no período de 2007 a 2021. Nota-se que, em todos os anos, a escola Alfa obteve menos alunos comparados as escolas Beta e Delta em todos os anos da amostra. A escola Beta, em todos os anos, exceto em 2007 e 2021, sempre obteve uma quantidade maior de alunos por sala. é possível verificar oscilações na quantidade de alunos por turma. Já a escola Delta, nos anos de 2007 e 2021 apresentou uma quantidade maior de alunos por sala, quando comparadas as demais escolas selecionadas.

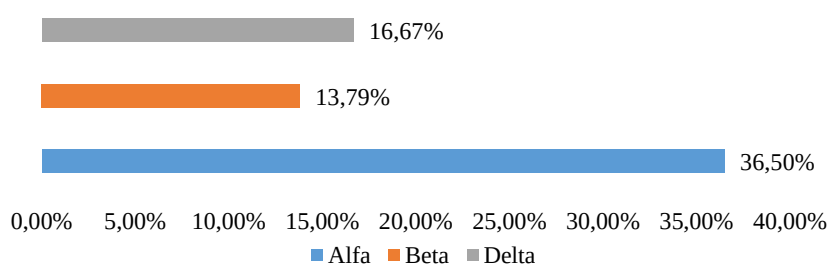
Gráfico 8: Média de alunos por turma nas escolas selecionadas



Fonte: Elaboração própria a partir dos indicadores educacionais INEP (2023)

Diante disso, pode ser visto no gráfico abaixo que a escola Alfa, apresentou um aumento de 36,5% no período de 2007 a 2021, sendo a escola que mais aumentou seu quantitativo de alunos por sala, na amostra. As escolas Beta e Delta, respectivamente, aumentaram seu quantitativo de alunos por turma para 13,79% e 16,67%. Isso evidencia que todas as escolas obtiveram um aumento no quantitativo de alunos por sala.

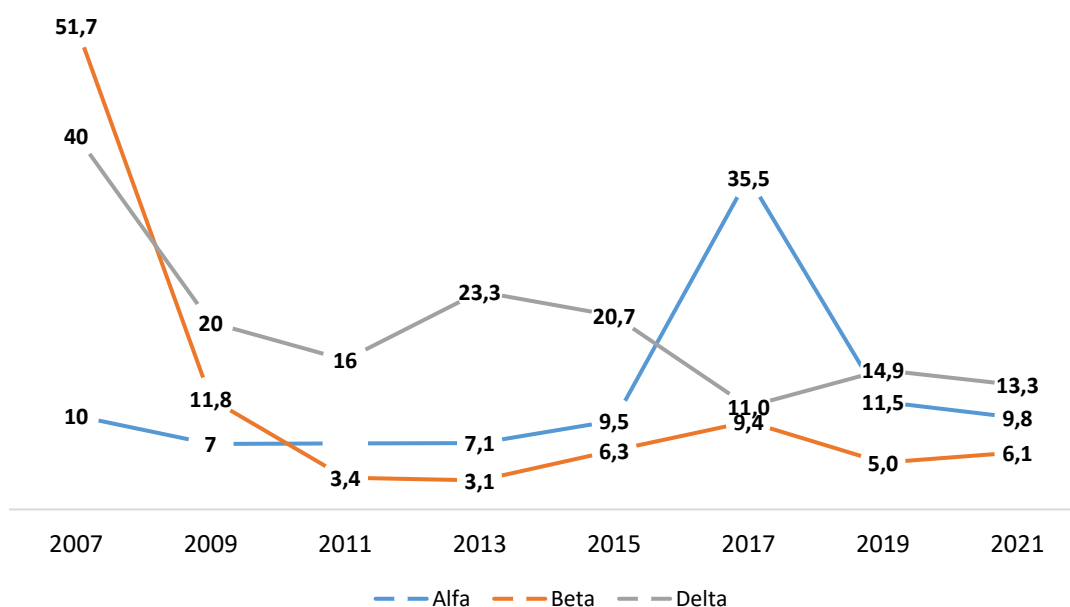
Gráfico 9: Variação da Média de alunos por turma nas escolas selecionadas (2007-2021)



Fonte: Elaboração própria a partir dos indicadores educacionais INEP (2023)

Diante do contexto do sistema educacional brasileiro, que está organizado em séries (anos para o ensino fundamental) com idades teoricamente apropriadas para cada ano, o ensino fundamental tem uma duração de nove anos, começando quando os alunos têm 6 anos de idade. Sendo necessário, nesse recorte, observarmos a taxa de distorção idade-série que revela quantos estudantes estão cursando séries para as quais já ultrapassaram a idade considerada apropriada e acabam por se enquadrar no indicador de distorção idade-série, dessa forma, se os alunos acabam por repetir a série (ano) causa a distorção idade-série. Abaixo é possível verificarmos essas oscilações nas escolas selecionadas.

Gráfico 10: Taxa de distorção idade-série das escolas selecionadas



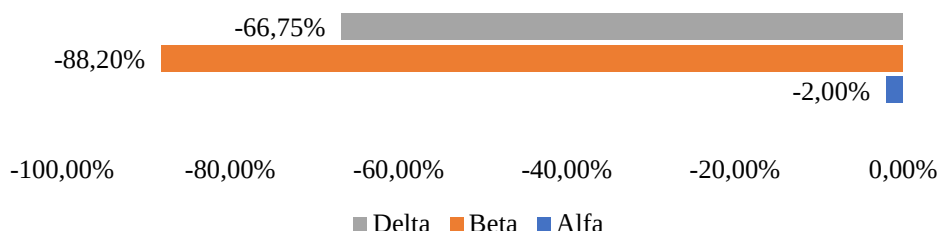
Fonte: Elaboração própria a partir dados dos indicadores do INEP (2023)

Desse modo, conforme o gráfico 10 uma tendência de queda na distorção idade-série de maneira geral nas escolas Alfa, Beta e Delta. Observa-se, inicialmente a escola Alfa (10), Beta (51,7) e Delta (40), as duas últimas apresentam taxas elevadas. No entanto, nos anos seguintes, todas as escolas reduzem esse indicador nos anos seguintes, porém no ano de 2017 a escola Alfa aumenta esse indicador para 35,5, obtendo seu maior indicador na amostra.

Dessa forma, ao longo do tempo é possível verificar a variação da taxa de distorção idade-série no período, vale destacar que no ano de 2011 a escola Alfa não apresentou um indicador para esse período, conforme os dados do INEP. O gráfico 11 mostra a variação das escolas selecionadas, sendo possível perceber que a escola Beta obteve a menor redução do

indicador com menos 88,20% em seguida a escola Delta com menos 66,75% e por fim a escola Alfa com a redução de 2,00%.

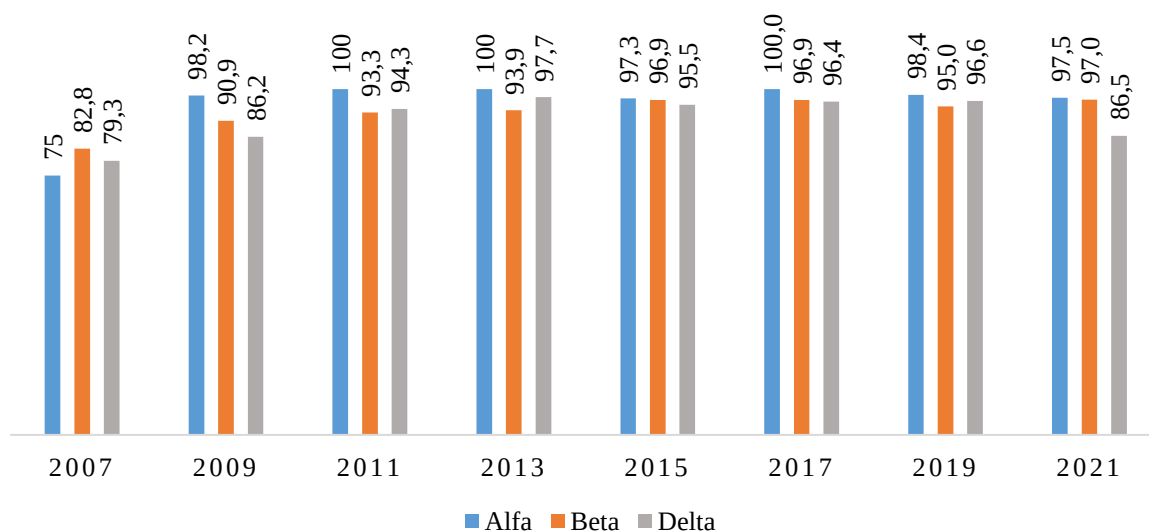
Gráfico 11: Variação da Taxa de distorção idade-série das escolas selecionadas



Fonte: Elaboração própria a partir dados dos indicadores do INEP (2023)

Dando continuidade a descrição dos indicadores das escolas selecionadas, é possível observar algumas diferenças entre as taxas de aprovação, que é um indicador que faz parte da composição da nota do IDEB. A partir do gráfico 26, nota-se que em 2007 as escolas selecionadas, Alfa, Beta e Delta possuíam respectivamente os seguintes indicadores para a taxa de aprovação: 75, 82,8 e 79,3 sendo possível perceber o aumento gradativo das escolas nesse indicador, no ano de 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021 é possível perceber oscilações, mas com destaque no crescimento nesses anos a escola Alfa.

Gráfico 12: Taxa de aprovação das escolas selecionadas



Fonte: Elaboração própria a partir dos indicadores educacionais INEP (2023)

A fim de verificarmos esse crescimento da escola Alfa, calculamos a média, o desvio padrão e a variação. Dessa forma, a escola Alfa possui a maior média e apresenta a maior

dispersão de aprovação em sua média, com um desvio padrão de 8,479 e maior variação, indicando assim que as taxas iniciais e finais estão mais distantes que as demais escolas. A escola Beta possui uma média de 93,34 e um desvio padrão de 4,764, sendo a menos dispersão no indicador entre as escolas selecionadas, já no que se refere a variação, a escola Beta alcançou 14,64. Assim, a escola Delta, possui a menor média entre as escolas, com um desvio padrão de 6,7 e a menor variação entre as escolas selecionadas, evidenciando uma menor mudança ao longo do tempo.

Tabela 4: Média, desvio padrão de variação da taxa de aprovação das escolas selecionadas.

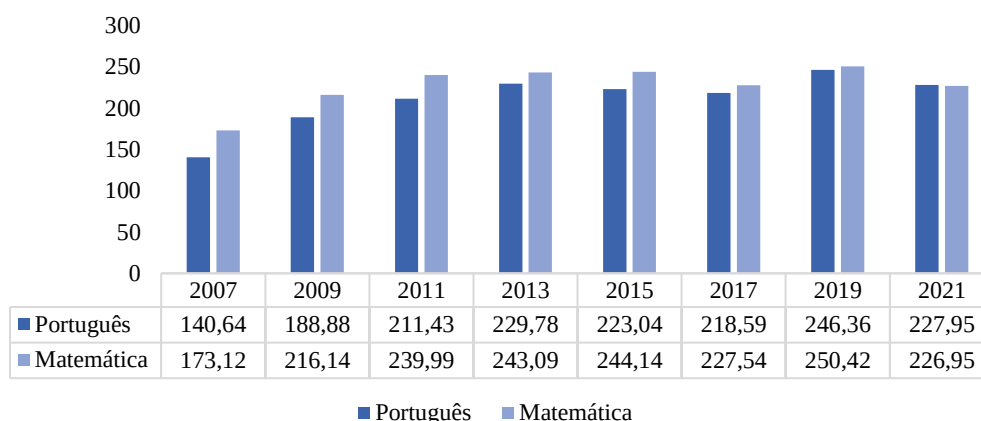
ESCOLAS	Média	Desvio Padrão	Variação	Máx.	Mín.
Alfa	95,80	8,479	23,08	100	75
Beta	93,34	4,764	14,64	97	82,8
Delta	91,56	6,700	8,32	97,7	86,2

Fonte: Elaboração própria a partir dos indicadores educacionais INEP (2023)

No que se refere às médias de proficiência nas avaliações do SAEB, caracterizam junto com a taxa de aprovação o IDEB, quanto maiores esses indicadores, maior a nota do IDEB das escolas. Dessa forma, também é possível visualizar o crescimento das notas de proficiência das escolas ao decorrer dos anos.

Diante das tendências nas notas de proficiência em Português e Matemática da escola Alfa ao longo de um período significativo. Em 2007, a escola registrou notas de 140,64 e 173,12, respectivamente, revelando um começo com variações nas proficiências dessas matérias. No entanto, ao longo dos anos, observou-se um crescimento gradual dessas notas até 2017, indicando um esforço consistente em melhorar o desempenho dos estudantes, porém houve uma redução nas notas, o que pode ser um sinal de desafios temporários, já o crescimento foi retomado em 2019, sugerindo uma capacidade de adaptação e melhoria contínua na proficiência.

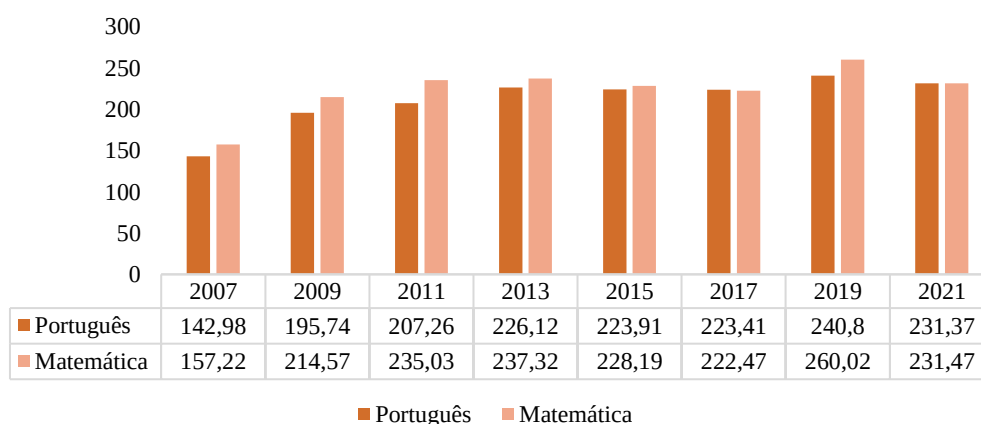
A situação se torna mais complexa em 2021, ano marcado pela pandemia da COVID-19, que impactou a área educacional e diversos setores da vida social e econômica das pessoas. Nesse contexto, as notas de proficiência sofreram uma redução, o que era esperado devido às alterações significativas no ensino e na aprendizagem causadas pela pandemia.

Gráfico 13: Notas de proficiência do SAEB da escola Alfa

Fonte: Elaboração própria por meio dos resultados do IDEB (2023)

Em 2007, as notas de proficiência em Português e Matemática na escola Beta foram registradas em 142,98 e 157,22, respectivamente, refletindo um início com números semelhantes à escola Alfa. Nos anos subsequentes, de 2009 a 2015, as notas de proficiência na escola Beta continuaram a aumentar, de forma semelhante à escola Alfa, demonstrando um esforço consistente na melhoria do desempenho dos estudantes.

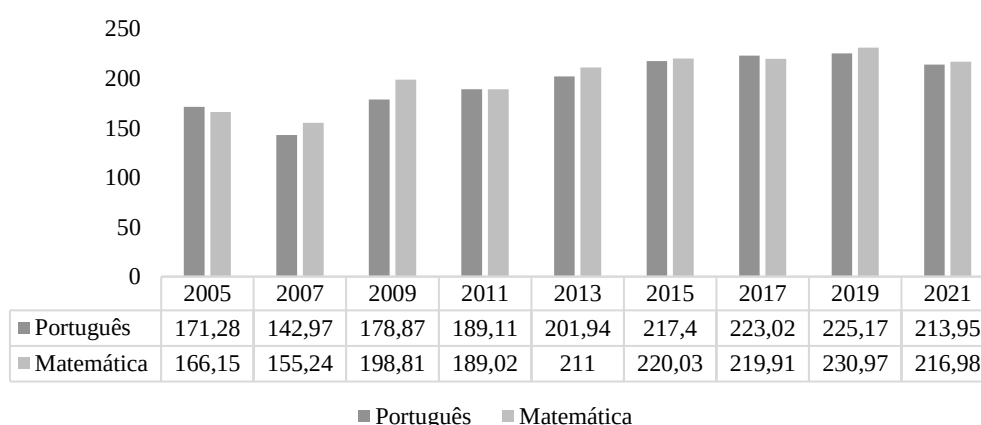
No entanto, em 2017, assim como na escola Alfa, a escola Beta também experimentou uma pequena redução nas notas de proficiência em Português e Matemática. Isso pode sugerir desafios comuns enfrentados por ambas as escolas nesse ano específico. De maneira similar à escola Alfa, a escola Beta também registrou um aumento nas notas de proficiência em 2019. Também é possível perceber a redução nas notas de proficiência em 2021, o que pode ser atribuído ao contexto da pandemia da COVID-19, que afetou o ensino e a aprendizagem em ambas as escolas.

Gráfico 14: Notas de proficiência do SAEB da escola Beta

Fonte: Elaboração própria por meio dos resultados do IDEB (2023)

Na escola Delta, inicialmente é possível verificar notas na proficiência inicial em 2005 maiores do que as escolas Alfa e Beta, bem como o indicador em 2005, participando da primeira aferição do SAEB, entretanto a escola nessa nota possui oscilações maiores no decorrer dos anos do que as escolas Alfa e Beta, em 2007, a nota em português reduz para 142,97 e em matemática para 155,24, em 2009 as notas aumentam, porém em 2011 ocorre reduções, retomando o crescimento apenas em 2013 até 2019.

Gráfico 15: Notas de proficiência do SAEB da escola Delta



Fonte: Elaboração própria por meio dos resultados do IDEB (2023)

Essas oscilações são evidenciadas quando, em 2007, a nota em Português reduz para 142,97 e em Matemática para 155,24. Em seguida, as notas aumentam em 2009, mas em 2011 ocorre uma nova redução. A escola Delta, no entanto, retoma o crescimento nas notas a partir de 2013, mantendo essa tendência até 2019.

Por fim, diante das notas de proficiência das escolas selecionadas, é possível verificar semelhanças nas trajetórias das escolas Alfa e Beta ao longo dos anos, bem como as flutuações nas notas de proficiência em 2017 e 2021, podem indicar a influência de fatores externos, como políticas educacionais ou a pandemia, que afetaram o desempenho dos alunos em ambas as escolas. Essas conexões entre as análises das duas escolas reforçam a importância de considerar fatores contextuais como destacam Schneider (2017; 2019) e Afonso (2012) ao interpretar as tendências nas notas de proficiência.

O contexto da escola Delta, com suas variações acentuadas nas notas de proficiência ao longo dos anos, contrasta com as trajetórias mais estáveis das escolas Alfa e Beta. Essas variações podem sugerir a influência de fatores específicos na escola Delta que a diferenciam das demais, sejam eles de natureza educacional, administrativa ou socioeconômica.

A escola Delta, se destaca por suas notas iniciais de proficiência em 2005, superiores às das escolas Alfa e Beta, e pelo fato de ter participado da primeira aferição do SAEB nesse mesmo ano. No entanto, chama a atenção a observação de que a escola Delta apresenta oscilações mais significativas em suas notas ao longo dos anos em comparação com as escolas Alfa e Beta.

5 POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA PRÁTICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN

No presente capítulo, empreendemos uma caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa, concentrando-nos nos professores que atuam na rede municipal de Mossoró-RN, nas escolas selecionadas para este estudo. Este delineamento desempenha um papel na compreensão das respostas às entrevistas realizadas, conferindo uma contextualização ao objeto de estudo. Em consonância com o escopo geral de nossa investigação, voltamos ao nosso objetivo: compreender que avaliação os professores da rede municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*. A relevância desta caracterização não só lança luz sobre os sujeitos da pesquisa, mas também norteia o prosseguimento do exame das percepções, desafios desses profissionais em relação aos pilares de *accountability*.

No intuito de capturar as avaliações dos professores, direcionamos nossa atenção ao pilar da avaliação, valendo-nos dos questionamentos delineados nesta pesquisa. Reconhecendo o papel da avaliação no contexto educacional, indagamos desde a compreensão individual sobre o significado de avaliar até a análise da confiabilidade das avaliações externas, exemplificada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este conjunto de perguntas visa desvelar as nuances da perspectiva dos professores em relação a diversos aspectos da avaliação, fornecendo insights sobre como esses profissionais percebem e interpretam esse componente.

Prosseguindo, nesta seção, direcionamos nossa atenção às avaliações que os professores formulam sobre o pilar da prestação de contas, explorando as dimensões da utilidade percebida dos resultados de avaliações externas, como o SAEB, e os mecanismos específicos adotados por eles em sua prática profissional. Além disso, buscamos compreender a visão dos entrevistados sobre a necessidade de prestação de contas, tanto à direção da escola quanto aos órgãos superiores, como a Secretaria de Educação. Essa análise proporciona um entendimento das percepções e desafios enfrentados pelos professores no contexto de *accountability*.

Na última seção, dedicamos a evidenciar o pilar da responsabilização, reconhecendo sua importância no cenário educacional para compreender as dinâmicas de incentivo e prestação de

contas nas escolas. Buscamos elucidar a perspectiva dos professores entrevistados sobre a influência dos incentivos na busca por bons resultados em avaliações externas. Procuramos, assim, resgatar a experiência dos entrevistados em relação a incentivos específicos ou práticas de bonificação adotadas pelas escolas para estimular o desempenho.

5.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Nessa seção procuramos caracterizar os sujeitos de pesquisa, neste caso, os professores da rede municipal de Mossoró-RN nas escolas selecionadas, nesse sentido, procuramos destacar o objetivo geral no contexto da nossa investigação sobre a avaliação que esses profissionais fazem das políticas de *accountability*. A importância dessa caracterização contribui para o entendimento dos sujeitos que narram as respostas da entrevista realizada e para o prosseguimento do objeto estudado.

Diante disso, a caracterização dos professores fornece um contexto para a análise das políticas de *accountability* no município de Mossoró-RN, pois compreender suas formações, especializações e anos de atuação permite visualizar suas experiências individuais e coletivas que podem influenciar suas perspectivas em relação a essas políticas. A diversidade nos anos de formação, especializações e tempo de atuação pode destacar a heterogeneidade do grupo de professores, isso é necessário para reconhecer que diferentes profissionais podem ter experiências distintas e visões diversas sobre as políticas de *accountability*.

A caracterização dos sujeitos possibilita uma análise que auxilia na compreensão das diferentes trajetórias profissionais e suas implicações na avaliação das políticas educacionais. Compreender o perfil dos professores é essencial para avaliação dos eixos, pois, se um grupo específico de professores expressa preocupações similares em relação às políticas, isso pode indicar áreas específicas que precisam ser destacadas. Diante disso, no quadro 8 é destacado a caracterização dos professores

Quadro 9: Caracterização dos professores das escolas selecionadas.

Professor	Graduação	Instituição	Ano	Especialização	Mestrado	Atuação	Acesso ao cargo
1	Pedagogia	UERN	2005	Psicopedagogia	N	15 anos	Concurso
2	Pedagogia	UERN	1990	Práticas de Ensino	N	24 anos	Concurso
3	Pedagogia	UERN	2009	Educação Inclusiva	N	9 anos	Concurso
4	Pedagogia	UERN	2000	Psicologia da Aprendizagem	N	21 anos	Concurso
5	Pedagogia	UERN	2004	Gestão Ambiental	N	34 anos	Estatutário*
6	Pedagogia	UERN	2004	Não possui	N	34 anos	Estatutário*
7	Pedagogia	UERN	2001	Leitura e produção textual	S	22 anos	Concurso

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023).

O professor 1 e professor 2 fazem parte da Escola Alfa que é localizada na zona central de Mossoró – RN e que possui o IDEB mais elevado nessa zona. Assim, o professor 1 possui graduação em pedagogia com formação na UERN no ano de 2005, possui especialização em psicopedagogia e atua há 15 anos como professor concursado. Nessa mesma perspectiva, o professor 2 segue, com formação em pedagogia pela UERN, sendo que se formou em 1990, possuindo especialização em práticas de ensino, com 24 anos de atuação e seu acesso também por meio de concurso público.

Assim, os professores 3 e 4 fazem parte da escola Beta que é localizada na zona norte da cidade e possui o IDEB mais elevado nessa zona. O professor 3 também é formado em pedagogia pela UERN, desde 2009, possui especialização em educação inclusiva com 9 anos de atuação, seu acesso ao cargo, também, por concurso público. O professor 4 também é formado pela UERN, desde 2000 possui especialização em Psicologia da aprendizagem com 21 anos de atuação docente sendo seu acesso por concurso público.

Dessa maneira, os professores 5, 6 e 7 fazem parte da escola Delta, pertencente a zona leste da cidade, possuindo o maior IDEB nessa zona. O professor 5 e 6 formaram-se em pedagogia pela UERN, em 2004 e, apenas o professor 6 possui especialização. Diante do perfil desses dois professores, vale ressaltar que ambos estão no município antes da acessão a carreira da docência por concursos, e são considerados pelo município como professores estatutários estabilizados. Já o professor 7 é formado pela UERN, também, em pedagogia possui especialização em leitura e produção textual, e mestrado em Ciências Sociais, também pela UERN, possuindo 22 anos de profissão, com acesso por concurso público.

A divisão por escolas (Alfa, Beta e Delta) e a localização destas na cidade, juntamente com a referência ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), contribuem para contextualizar *lôcus* de pesquisa realizada em cada zona. A inclusão de informações sobre especializações reforça a qualificação dos professores, acrescentando camadas de entendimento sobre suas competências específicas.

Ainda, no que se refere a ascensão ao cargo os professores 5 e 6 como estatutários estabilizados refletem a experiência desses profissionais, e um olhar mais amplo dessas políticas, que já estavam na rede municipal antes de ingressarem na carreira por meio de concursos.

Entretanto, vale ressaltar que os perfis apresentados possuem uma variedade nos aspectos em torno das especializações, entretanto, no que se refere a formação inicial é possível inferir a influência da UERN na interiorização da formação dos professores. Assim procuramos

contextualizar um breve perfil dos professores em diferentes escolas, destacando suas trajetórias, especializações e construindo um panorama informativo sobre esses profissionais.

5.2 Avaliação dos professores sobre o pilar da avaliação

Nesta seção procuramos destacar as avaliações que os professores fazem sobre o pilar da avaliação. Para isso, utilizamos os questionamentos do quadro 9. Em evidência, compreendendo que a avaliação no contexto educacional desempenha um papel na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. O conjunto de perguntas visa explorar a perspectiva dos professores em relação a diferentes aspectos da avaliação, abordando desde a concepção individual sobre o significado de avaliar até a análise da confiabilidade das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nosso objetivo é examinar suas opiniões sobre a utilidade e confiabilidade de instrumentos avaliativos externos. Além disso, buscamos investigar a distinção percebida entre avaliações de sala de aula e em larga escala, bem como verificar o conhecimento dos entrevistados sobre o conceito de matriz de referência no contexto do SAEB. Assim, a entrevista procura explorar a visão dos educadores sobre a representatividade de avaliações somativas no final do ano em relação ao resultado de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem visa aprofundar a compreensão das perspectivas individuais dos profissionais da educação em relação à avaliação, contribuindo para reflexões mais amplas sobre práticas avaliativas no ambiente escolar.

Quadro 10: Perguntas e objetivos da entrevista pilar da avaliação.

PILAR	PERGUNTAS	OBJETIVO
AVALIAÇÃO	1. Para você, o que é avaliar?	Entender como o entrevistado compreende avaliação.
	2. Quais os mecanismos de avaliação você percebe que são utilizados em seu trabalho?	Identificar se o entrevistado percebe essas avaliações em seu dia-a-dia.
	3. Como você avalia as avaliações externas a escola (SAEB)?	Trazer a opinião do entrevistado sobre as avaliações externas.
	4. Para você, os resultados dessas avaliações são confiáveis para evidenciar a qualidade no seu trabalho?	Compreender de que forma o entrevistado avalia os resultados obtidos nas avaliações externas.

5. Você sabe a diferença entre avaliação de sala de aula e avaliação em larga escala?	Entender as distinções que o professor realiza diante dessas duas formas avaliativas.
6. Você sabe o que é uma matriz de referência e para que ela existe?	Perceber se o professor sabe o conceito de matriz de referência utilizado pelo SAEB.
7. Você considera que uma avaliação somativa no final de ano, representa, de fato, o resultado de aprendizagem de aluno?	Compreender a percepção de aprendizagem do professor.

Fonte: Elaboração própria por meio do pilar de Avaliação definido por Afonso (2009a)

Iniciando nossa análise, a partir do questionamento sobre “o que é avaliar?” os professores geralmente apresentavam um tom positivo, destacando a importância da avaliação no processo de ensino e enfatizando a avaliação contínua e a observação como parte fundamental do processo. Conforme evidenciado por ele “...eu não vejo avaliação como o processo final, mas eu vejo a avaliação como um processo é como um processo inicial pra você dar o pontapé.” (Professor 1, 25 de maio de 2023), além disso destaca que gosta de avaliar seus alunos de forma contínua por meio da observação, mas também valoriza o uso do instrumento prova “... mas eu também gosto do instrumento prova...”.

Ainda, diante dessa pergunta, o professor 2 enfatiza a observação como uma parte fundamental da avaliação, destacando que ela não se limita apenas a provas, mas envolve o acompanhamento diário do desenvolvimento dos alunos e se eles estão atingindo as habilidades desejadas.

“Através do desenvolvimento que você vai acompanhando o dia a dia na sala de aula, o desenvolvimento do aluno, para mim, avaliar não é só a prova, que você faz para ver se o aluno tira uma nota boa no dia a dia, você consegue fazer essa avaliação diária e perceber se o aluno realmente tá atendendo, atendendo as habilidades que você quer que ele atinja ou não. Para mim avaliar, é isso.” (Professor 2, 26 de junho de 2023)

O Professor 3 vê a avaliação como parte do processo pedagógico com objetivos claros relacionados à aprendizagem dos alunos e à eficácia da metodologia. Ele enfatiza que a avaliação é válida tanto para o aluno quanto para o professor.

“Avaliar é um processo que utilizamos. É no nosso fazer pedagógico. Com objetivos. No nosso caso, no nosso fazer pedagógico, nosso avaliar é no sentido da avaliação da aprendizagem, onde a gente vai ver se o nosso aluno realmente está aprendendo. Se a nossa metodologia está fazendo com que aquele aluno aprenda. O avaliar, ele é válido para o aluno, válido para o professor também todo o processo.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

O professor 4 destaca a complexidade relacionada a avaliação destacando que “...avaliar isso é bem complexo. Avaliar. No meu entendimento. É professor ver. Se realmente atingi os objetivos. O aluno aprender. E se tiver alguma falha, ver o que vai fazer para recorrer. Pra ver se realmente pra recuperar. Ver o que que pode fazer por aquele aluno.” (Professor 4, 26 de maio de 2023). Ele menciona a importância de identificar falhas e tomar medidas para recuperar alunos, se necessário. A resposta, foca na natureza desafiadora da avaliação.

Na perspectiva, também de uma avaliação contínua o professor 5 enfatiza que a avaliação ocorre diariamente e não se limita a um único dia:

“...essa avaliação é avaliar só ter aquele dia para avaliar, entrar todos os dias avaliando. O aluno, não é? A partir do momento que ele coloca os pés na sala de aula, entra na sala a gente já começa aquela avaliação. Faz aquela avaliação toda com como é que a criança está? E é cotidiana a minha. A minha avaliação é cotidiana. Nos para casa. Nas atividades de atenção dele. Enfim, eu não tenho aquela avaliação de ter aquele dia. Para avaliar. Eu avalio meus alunos no cotidiano. (Professor 5, 16 de junho de 2023)

Já o professor 6 define a avaliação como querer saber mais sobre o outro, focalizando o a avaliação como conhecimento sobre o outro, conforme destaca: “é, é a gente querer. Saber algo do outro. E mais fundo. Saber. Para mim avaliar, é isso. (Professor 6, 19 de junho de 2023).

O professor 7 vê a avaliação como uma forma de mensurar os resultados e impactos do trabalho proposto, enfatizando que vai além da coleta de números “avaliar é você é mensurar o resultado do trabalho que é proposto. E não avaliação calcada apenas naquela ideia de colher números, mas colher resultados, impactos e transformações. Na vida dos sujeitos.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Com base nas respostas dos professores à pergunta podemos identificar algumas relações e tendências gerais, como: vários dos professores, incluindo Professores 1, 2, 3, 5 e 7, destacam a importância da avaliação contínua e do acompanhamento diário dos alunos. Eles veem a avaliação como uma parte integrante do ensino, ocorrendo constantemente ao longo do tempo.

Embora todos os professores compartilhem a ideia de que a avaliação é fundamental, eles têm diferentes abordagens para a avaliação. Alguns enfatizam a observação e o desenvolvimento do aluno (Professores 2 e 5), enquanto outros mencionam o uso de instrumentos de prova (Professor 1) ou a importância de medir resultados e impactos (Professor 7).

A maioria das respostas os professores veem a avaliação como uma ferramenta necessária para o ensino e a aprendizagem, e enfatizam seu papel na compreensão do progresso dos alunos. Eles destacam que a avaliação vai além de simplesmente aplicar testes ou provas, enfatizando

que ela envolve a compreensão do aluno como um todo, incluindo seu desenvolvimento, habilidades e necessidades.

Os Professores 3 e 4, destacam que a avaliação está intrinsecamente ligada à aprendizagem dos alunos. Eles veem a avaliação como uma maneira de garantir que os objetivos de ensino sejam atingidos.

Diante de uma análise dessa pergunta por escola que o professor está alocado, percebemos que os professores 1 e 2 da Escola Alfa, enfatizam a avaliação como um processo contínuo e integral no ensino. Eles destacam a importância de usar tanto a observação quanto instrumentos de prova para avaliar o progresso dos alunos. A avaliação é vista como uma ferramenta para melhorar o desempenho dos alunos, o que pode estar relacionado ao processo de prestação de contas em relação aos resultados do ensino na escola.

Os professores 3 e 4 da Escola Beta (Professores 3 e 4), apontam a avaliação como parte integrante do processo pedagógico e veem-na como uma ferramenta para avaliar a aprendizagem dos alunos. A avaliação é percebida como válida tanto para os alunos quanto para os professores, o que sugere que a prestação de contas pode estar relacionada à compreensão do progresso do aluno e ao desempenho do professor.

Os professores 5, 6 e 7 da Escola Delta, destacam a natureza cotidiana da avaliação. Eles mencionam que a avaliação começa desde o momento em que o aluno entra na sala de aula e se estende a todas as atividades e atenção do aluno. Isso pode refletir uma abordagem holística da avaliação que pode ser relevante para a prestação de contas, garantindo que a avaliação esteja alinhada com o progresso do aluno em uma base diária.

Com base nessas análises, podemos observar que a avaliação é vista de forma positiva nas escolas, e os professores evidenciam sua importância tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para seu próprio desempenho. Essa perspectiva da avaliação pode ser direcionada na implementação de políticas de *accountability*, pois sugere o monitoramento contínuo e a prestação de contas em relação ao progresso educacional.

Diante dos mecanismos de avaliação percebidos em seu trabalho, os professores têm perspectivas diferentes, destacando aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, reuniões escolares, sendo possível refletir por meio de suas respostas a complexidade da avaliação no contexto educacional e como é percebida pelos professores entrevistados.

Dessa maneira, o professor 1 enfatiza que é dada importância na análise de planos de aula enviados semanalmente à coordenação, que são sim analisados. Essa análise envolve conversas, questionamentos e sugestões, conforme exposto em sua fala:

“É eu acho que através dos planos os nossos planos são enviados toda semana os nossos planos são enviados é esses planos não são apenas arquivados eles são analisados em alguns momentos existe retorno desses planos questionamentos desses planos sugestões desses planos certos. Então eu vejo que é um é uma avaliação e conversas mesmo. Pra... Através desses planos vem as conversas, vem os questionamentos. Quando a gente vai fazer é o encerramento do bimestre. Que é analisado é as meninas (**coordenadoras**) aqui elas são muito organizadas, então no final do bimestre elas fazem consolidado de tudo depois passa pra você dar uma olhada é muito é muito legal então elas colocam lá a porcentagem de alunos alfabetizados não alfabetizados alunos abaixo, acima da média, por ano.” (Professor 1, 25 de maio de 2023, grifo nosso).

Outro ponto destacado pelo professor 1 é a reflexão que a avaliação, embora seja essencial, às vezes pode parecer injusta, pois está vinculada ao desempenho dos alunos: “...as vezes a gente não se sente é confortável com isso porque assim é como se não fosse justo com você em alguns aspectos. Eu estou sendo avaliado pelo resultado do meu aluno. Me esforcei, fiz isso, mas o aluno não conseguiu e mesmo assim eu estou sendo avaliado em relação a isso.” (Professor 1, 25 de maio de 2023)

O Professor 2 aponta as reuniões na escola, onde os resultados e a aprendizagem dos alunos são demonstrados, e o trabalho do professor é avaliado com base no progresso dos alunos. Sublinha que, nessas reuniões, os professores são avaliados não apenas como turma, mas individualmente.

“É assim, a gente sempre tem reunião. Na escola, com os resultados. Até no final do bimestre é demonstrado um quadro. Com os alunos, com aprendizagem dos alunos, e ali você está vendo que o seu trabalho está sendo avaliado. Se o aluno atingiu a aquilo que a escola ou você quer que ele atinja ou não ali, você tá vendo você sendo avaliado não só a turma.” (Professor 2, 26 de junho de 2023)

Diante dessa perspectiva de resultados dos alunos, o Professor 3 enfatiza que refletem a avaliação de seu trabalho como professor. Se ele consegue atingir seus objetivos e a aprendizagem é satisfatória, sua avaliação é positiva: “...os meus resultados, os resultados dos meus alunos refletem isso. De certa forma, é a avaliação do meu trabalho. Se eu estou conseguindo atingir os meus objetivos, se está satisfatório aquela aprendizagem, a minha avaliação será positiva.” (Professor 3, 26 de maio de 2023).

Nessa mesma perspectiva, o Professor 4 concentra-se na aprendizagem do aluno como o principal critério de avaliação. Se a maioria da turma não consegue atingir os objetivos de aprendizagem, ele se sente responsável e vê a avaliação como não sendo boa: “a questão do da aprendizagem do aluno. Então, se a aprendizagem se se. A maioria da turma. Não, eu não consegui atingir os objetivos dele aprender. Então? Aí a minha avaliação, não. Não foi boa. Eu como professora, não... a falha está em mim.” Professor 4, 26 de maio de 2023). Sendo possível

verificar a percepção desse Professor, o pilar da responsabilização destacado por Afonso (2009b) como uma assunção de responsabilidades que o professor percebe em sua prática.

O Professor 5 menciona que está sendo avaliado diariamente em seu trabalho com base no aprendizado do aluno, associando, também, aos seus resultados. Destacando que a escola faz perguntas sobre como ele avalia seus alunos e se está realizando atividades para promover o aprendizado: “é o aprendizado do aluno, por exemplo, é? A gente faz aquela... todos os dias, aquela atividade com o aluno. E ao mesmo tempo? A escola fica perguntando. Se eu estou como é que eu estou avaliando o meu aluno? Como é que aquele aluno está, se eu estou fazendo as atividades?” (Professor 5, 19 de junho de 2023). Assim Refere-se à avaliação como uma parte regular e constante de seu trabalho.

Diante dessa avaliação cotidiana, o Professor 6, também ressalta que o dia a dia na escola já é uma forma de avaliação. Tudo o que os alunos fazem é avaliado, e ele sente que está sendo avaliado constantemente, mencionando também o papel do coordenador/supervisor.

“É o nosso dia a dia, já é uma avaliação. Sobre eles, é uma avaliação. Tudo o que eles fazem, um texto que ele lê, eu já estou avaliando. Em todos os momentos, a gente numa escola, a gente é avaliada. Tudo o que se faz a gente é avaliado. Na hora que ela a supervisora, principalmente. É, está conversando com a gente. Ela. Ela está nos avaliando.” (Professor 6, 19 de junho de 2023)

O Professor 7 discute mudanças na forma como a avaliação é conduzida na rede municipal ao longo do tempo. Ele menciona a importância de indicadores e mapas educacionais na avaliação, mecanismo utilizado como forma de planejamento estratégico das escolas e de avaliação de suas metas e resultados de indicadores, algo que foi instituído por meio do Prêmio Escola de Qualidade e LRE de Mossoró, mas observa que a avaliação se tornou menos objetiva do que costumava ser.

“Hoje eu percebo que a avaliação do município está um pouco falha. Ele já foi mais evidente. A gente tem a Lei de Responsabilidade Educacional. Se não me falha a memória da dois mil e onze, dois mil e treze alguma coisa assim. Sim. E nesse processo nós tínhamos dois instrumentos que é a escola construía, que eram mapa educacional e a avaliação do mapa... Essa avaliação ela era feita por meio de fichário que era homologada pelos conselhos escolares, hoje quase os conselhos escolares nem se debruçam mais sobre isso então assim não vejo mais um instrumento objetivo que que eu que eu pensei assim, eu estou sendo avaliado... Então hoje eu acho que a a rede tem deixado de fazer isso de forma mais objetiva que garanta e eu sou a favor da avaliação. E.. e em quaisquer modos desde que isso não traga assédio ao professor, desde que não traga maior carga de trabalho, mas eu acho que todos nós precisamos estar sendo avaliados.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

A partir dessa análise, é possível destacar um enfoque na aprendizagem dos alunos, os professores (Professor 3, Professor 4 e Professor 5) destacam que a avaliação está intrinsecamente ligada à aprendizagem dos alunos. Eles veem os resultados e o progresso dos alunos como indicadores essenciais de avaliação de seu trabalho. Os Professores 1 e 2 mencionam a importância das reuniões na escola como momentos em que seu trabalho é avaliado. Durante essas reuniões, os resultados dos alunos são discutidos, e os professores percebem que estão sendo avaliados com base no progresso dos alunos.

Os professores (Professor 4, Professor 6 e Professor 7) demonstram uma reflexão sobre sua prática, eles consideram, também, o desempenho dos alunos como um indicador de sua própria qualidade como professores e refletem sobre como podem melhorar seu ensino com base nos resultados.

Verificamos, também, um destaque as mudanças na avaliação pela rede municipal de Mossoró-RN, o Professor 7 menciona mudanças na forma como a avaliação é conduzida ao longo do tempo, incluindo a ausência dos instrumentos de avaliação, como os mapas educacionais. Evidenciando aspectos de enraizamento de mecanismos de responsabilização.

Sobre do questionamento sobre sua avaliação sobre as avaliações externas do SAEB, os professores variam em suas respostas sobre o SAEB, alguns veem valor nas avaliações como indicadores de desempenho e oportunidades de melhoria, enquanto outros têm preocupações sobre a aplicação, adequação e regionalização das avaliações, conforme destacaremos a seguir.

O Professor 1 demonstra ter uma visão positiva das avaliações externas do SAEB. Ele compara o SAEB ao ENEM e sugere que as avaliações externas podem ser uma forma de preparar os alunos para avaliações futuras. Ele também menciona preocupações sobre a possibilidade de mascarar resultados ou usá-los apenas para atribuir notas.

“...se o sistema de educação solicita é essas provas lá no ENEM, solicita essas provas num processo seletivo, solicita essas provas num concurso que estão diante disso, eu acho interessante essas provas externas elas existiram. Daí elas existirem. Pra avaliar. E assim que esse resultado ele em pós, às vezes eu me preocupo com a questão de mascarar o resultado, ou mascarar os resultados ou esses resultados servir somente pra lhe dar uma nota e acabou. Não são mais usadas.” (Professor 1, 25 de maio de 2023)

O Professor 2 reconhece, também, a importância de avaliar a aprendizagem em nível nacional, mas expressa preocupação de que isso possa levar a um foco excessivo na preparação para a Prova Brasil (SAEB), conforme destacado por ele: “quer dizer, eu acho importante nessa essa avaliação, porque o objetivo dela é saber como está a aprendizagem a nível nacional. Mas ao mesmo tempo, eu acho assim uma coisa meia que é, não sei se é a palavra, seria essa

engessada que você tem que trabalhar focando só na prova Brasil.” (Professor 2, 29 de junho de 2023)

Esse aspecto de preparação para o teste e a preocupação com os resultados dos testes, é destacado por Afonso (2009a) a partir de que “...algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes estandardizados no âmbito de avaliações externas.” (p. 18). Destacando a ênfase na preocupação com os resultados dos testes. Isso sugere que, na prática educacional, há um direcionamento para alcançar bons resultados em avaliações padronizadas.

O Professor 3 em consonância aos demais, destaca a importância das avaliações externas do SAEB e o papel que desempenham na obtenção de indicadores. Ele enfatiza a necessidade de comprometimento com o propósito das avaliações externas, apesar de possíveis discordâncias.

“Nós realizamos, temos todo um engajamento à escola como um todo. É em preparação para o SAEB porque é uma avaliação nacional, é importante e ela, que atualmente está nos dando indicadores. Então, assim, não dá para dizer que não é importante. Não dá para dizer que a gente não se importa para que a gente se importa se ela é um instrumento utilizado a nível nacional para medir, não é? ...Nossa avaliar os nossos alunos. Então assim temos que estar engajados nesse propósito. Posso concordar com algumas coisas ou não, mas eu tenho que realizar um bom trabalho e esperar dos meus alunos um bom retorno em cima dessas avaliações.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

O Professor 4 vê as avaliações externas do SAEB como uma ferramenta para avaliar o desempenho da aprendizagem na educação básica. Ele destaca que elas são um bom indicador: “... elas vão avaliar...o desempenho da aprendizagem na educação básica, não é isso? Certo, sim, aí eu vejo como um bom indicador. Pra ver pra nessa questão. É um bom indicador, mesmo.” (Professor 4, 26 de maio de 2023)

O Professor 5 menciona que as avaliações têm o potencial de melhorar o conhecimento dos alunos, mas também aponta algumas preocupações, como a adequação dos livros aos testes: “eu faço bastante tempo que eu faço essa avaliação. Do SAEB. Assim... É bom, é bom, porque a gente está vendo. Que de certa forma é para melhorar o conhecimento do aluno, não é? É, tem algumas uns pontos negativos, tem, porque assim? Às vezes, os livros não estão adequados com a avaliação do SAEB.” (Professor 5, 19 de junho de 2023).

Diante disso, o Professor 6 expressa preocupações com o nível de dificuldade das provas e a discrepância entre o conteúdo dos livros e o que é avaliado. Bem como, evidencia que para preparar para essa avaliação tem que recorrer a outros recursos didáticos.

“Eu particularmente, eu acho. A provinhas do Saeb, muito alto para eles. Já encontro que eles têm muita dificuldade no livro, no dia a dia. Aí, muitas vezes ali no livro traz aquilo ali que na provinha do Saeb, não vem. A gente tem que pesquisar, a gente tem que entrar no site para imprimir aquelas atividades.” (Professor 6, 19 de junho de 2023)

Nesse aspecto os Professores 3, 4, 5 e 6, mencionam uma preocupação de Fernandes e Gremaud (2009) “...as escolas podem adotar estratégias para alterar os resultados, mas que não mudam a qualidade do ensino ministrado como, por exemplo, treinar e motivar os estudantes para os testes...” (p. 9). Essa preparação para os testes, podem refletir uma abordagem que leva em consideração apenas o resultado das avaliações como qualidade da educação, algo que vale salientar aspectos mais complexos que serão evidenciados mais adiante em suas falas.

Paralelo a isso, Professor 7 menciona a necessidade de regionalização das avaliações externas do SAEB e aponta que a prova nacional do nono ano pode estar um pouco desconectada da realidade local. Ele enfatiza a importância de adequar as avaliações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

“...acho que elas fogem um pouco hoje da ideia de regionalização... Então acho que é uma prova bem bacana. A prova nacional pro nono ano. Eu já acho um pouco fora de realidade, acho ela muito direcionada pra você que trabalha lá em São Paulo, que trabalha no sul. E aí eu penso que é são instrumentos que precisam ser mais diluídos na realidade nossa.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Apesar de as respostas dos professores variarem em alguns aspectos, é possível identificar algumas relações e pontos de convergência entre elas, como: A maioria dos professores reconhece a importância das avaliações externas do SAEB. Eles entendem que essas avaliações fornecem indicadores e informações sobre o desempenho dos alunos e da escola em nível nacional. Alguns professores, como o Professor 1, expressam preocupações sobre a aplicação das avaliações. Eles mencionam a possibilidade de mascarar resultados ou usar os resultados apenas para atribuir notas, em vez de usá-los para melhorar a qualidade da educação.

O Professor 1 compara o SAEB ao ENEM e sugere que as avaliações externas podem preparar os alunos para avaliações futuras, enfatizando a importância da preparação dos alunos. O Professor 5 e o Professor 6, mencionam preocupações sobre a adequação dos materiais didáticos aos testes do SAEB. Eles indicam que, às vezes, o conteúdo dos livros não corresponde ao que é avaliado nas provas. E o Professor 7 destaca a necessidade de regionalização das avaliações externas, mencionando que a prova nacional do nono ano pode

estar desconectada da realidade local. Ele enfatiza a importância de adaptar as avaliações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora haja variações nas opiniões e preocupações dos professores, a maioria deles reconhece a importância das avaliações externas do SAEB, mas também ressalta a necessidade de melhorias, como a adequação dos materiais didáticos, a aplicação apropriada das avaliações e a regionalização para refletir a realidade local.

Quando os professores foram questionados sobre a confiabilidade das avaliações para evidenciar a qualidade do seu trabalho, eles parecem confiar nas avaliações como uma ferramenta para medir o desempenho de seus alunos, embora alguns deles expressem preocupações sobre fatores externos que podem influenciar os resultados. Além disso, é enfatizado a importância de entender o contexto dos alunos e reconhecer a complexidade da educação, que envolve vários professores e fatores.

O Professor 1 menciona que as avaliações podem ser "mascaradas" em alguns casos, mas ele aponta a possibilidade de induzir a respostas aos alunos e isso pode impactar os resultados.

“Olhe assim é quando eu falo em mascarado infelizmente existem coisas que são mascaradas no sentido. No sentido assim, eu induzo o meu aluno a uma resposta está entendendo? É eu facilito a resposta pra o meu aluno, mas assim é séria nesse sentido de não ser confiável.... Tem todo um contexto. Existem outras coisas, alguns distúrbios, alguns transtornos, algumas deficiências que a gente explica, explica, explica, explica e o aluno não consegue absorver esse conteúdo. Tem um professor do primeiro ano que ajudou, tem um professor do segundo ano que contribuiu, tem um professor de terceiro ano, tem um professor do quarto ano e o crédito é meu, do quinto, certo? Como também ele passou todos esses professores e chegou no quinto ano sem as habilidades necessárias. Então, a culpa é minha? Então assim, eu acho complicado eu falar pra você que é vamos dizer assim é justo com o professor ou não é justo essa nota? É me responsabilizarem por essa nota. Por quê tem várias outras questões.” (Professor 1, 25 de maio de 2023)

Ele destaca que não interfere nas respostas dos alunos e considera importante ter uma visão precisa do desempenho de sua turma. Ele também enfatiza que não vê a avaliação como uma questão de culpa e responsabilização dos professores, mas sim de compreender o contexto e os desafios dos alunos.

Já o Professor 2, evidencia que as avaliações são confiáveis e não expõe outros comentários a respeito do questionamento. Nessa mesma perspectiva, o Professor 3, afirma que, embora haja várias situações no processo de avaliação que poderiam ser revistas, de modo geral, ele considera os resultados da avaliação coerentes com as habilidades que seus alunos estão desenvolvendo. Ele acompanha o processo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) há algum tempo e percebe uma relação entre as dificuldades de seus alunos e as habilidades avaliadas.

“É, é assim. Eu não vou dizer exatamente plenamente. Eu sei que no processo existem situações e várias coisas durante esse processo, que poderiam ser revistas, mas de um modo geral, os resultados dessa avaliação, eles estão coerentes com as habilidades que os meus alunos estão desenvolvendo. Como eu já fico nas turmas de quarto e quinto ano. Eu acompanho esse processo de IDEB desde que entrei no município, já fiquei mais assim com essas turmas de anos finais, então eu percebo que se eles estão com dificuldade em realizar a divisão, por exemplo, reflete lá quando resultar justamente naquelas habilidades que existem aquela que exigem aquela aquele conhecimento específico. Então tem, tem, sim, tem uma relação.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

O professor 4, demonstra que confia nas avaliações e acredita que a confiança é essencial para motivar e alcançar bons resultados no trabalho com os alunos conforme destaca: “...eu confio que sim e acredito. Eu Acredito que sim. Tem que ser. Como é que a gente vai assim, ter, se motivar, trabalhar. E para conseguir um bom resultado, se não confia?” (Professor 4, 26 de maio de 2023).

Em contrapartida, o Professor 5 não parece confiar totalmente nas avaliações. Ele menciona o envolvimento da família no período pandêmico que possibilitou verificar a influência externa, “...quem respondeu as atividades todas eram os pais e, mas aí é o mesmo modelo” o que influenciou os resultados das avaliações. No entanto, ele enfatiza que observa o desenvolvimento das crianças no cotidiano como elementos mais confiáveis, “...mas é confiável, sim, a questão do que eu estou vendo ali no dia a dia, não é que a criança está se desenvolvendo...as atividades que a gente faz na sala de aula.” (Professor 5, 19 de junho de 2023).

O professor 6, brevemente responde que sim, que confia nas avaliações. Já o Professor 7, reconhece a importância da pergunta e a influência que ela tem nas práticas de avaliação. Ele acredita que as avaliações refletem o que os alunos são capazes de fazer, tanto na forma como as provas são aplicadas quanto nos resultados obtidos. Ele se sente representado pela forma como as avaliações são conduzidas e pelos resultados obtidos em suas turmas.

“Eu acredito que avalie. Eu me sinto representado nessa forma que que, porque geralmente na nas turmas que eu trabalho e que eu trabalhei os resultados que eles têm colhido na minha percepção reflete aquilo que eu acho que os alunos dariam conta. Então a última por exemplo nós tivemos eh tinha trinta e sete alunos acho que trinta e quatro fizeram e o resultado deles nessa prova é local é era aquilo que eu acho que os alunos tinham condições de responder a partir daquilo que a gente conseguiu trabalhar então acho que reflete sim.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Diante disso, é possível verificar algumas semelhanças e diferenças em relação à confiabilidade das avaliações e à qualidade do trabalho dos professores. Os professores (Professores 2, 3, 4, 6 e 7) expressam confiança nas avaliações como um meio eficaz de avaliar o desempenho dos alunos e sua própria qualidade de ensino. O Professor 1 enfatiza que as avaliações podem ser "mascaradas" em alguns casos, mas ele confia nas avaliações que ele aplica diariamente com seus alunos para identificar lacunas de aprendizagem.

Outro ponto de destaque nas falas dos professores é o contexto e compreensão dos alunos, os professores (Professores 1, 3 e 7) destacam a importância de entender o contexto e os desafios dos alunos ao avaliar seu desempenho. Eles reconhecem que os alunos podem ter diversas necessidades e que atribuir culpa aos professores não é uma abordagem justa.

No que se refere a relação com o desenvolvimento das habilidades, o Professor 3 menciona que os resultados da avaliação estão relacionados às habilidades que os alunos estão desenvolvendo. Ele observa que as dificuldades na realização de certas habilidades se refletem nos resultados das avaliações. Isso indica que ele vê uma relação direta entre o ensino e as habilidades avaliadas.

É ressaltado na fala do Professor 7, a importância da forma como as avaliações são aplicadas, destacando a confiança no processo em si, e acredita que os resultados refletem o que os alunos são capazes de fazer. Isso demonstra uma crença na integridade do processo de avaliação.

Embora as respostas variem em detalhes, a maioria dos professores compartilham a visão de que as avaliações desempenham um papel importante na avaliação do desempenho dos alunos. No entanto, eles também reconhecem a complexidade da educação e a necessidade de considerar o contexto e as circunstâncias individuais dos alunos ao interpretar os resultados, conforme é percebido no quadro 10.

Quadro 11: Semelhanças nas respostas da questão sobre a confiabilidade das avaliações.

Semelhança	Professores
Confiança nas avaliações como um meio eficaz de avaliação	Professores 2, 3, 4, 6, 7
Enfatizam a importância de entender o contexto e os desafios dos alunos	Professores 1, 3, 7
Relação com o desenvolvimento das habilidades	Professor 3
Confiança no processo de avaliação	Professor 7

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas. (2023)

Outro aspecto observado, também, por meio da frequência de palavras nas respostas dos professores, conforme Tabela 5, é possível visualizar que a palavra que mais se repetiu nas respostas foram “alunos” com 12 menções, “avaliações” com 8, “confiável” 7, “resultados” 6.

Assim, é possível inferir uma relação com o foco nos alunos, e os resulta conforme demonstrado em nossa análise.

Tabela 5: Frequência de palavras nas respostas sobre a confiabilidade das avaliações.

Palavra	Frequência
alunos	12
avaliações	8
confiável	7
resultados	6
ensino	5
contexto	4
desafios	4
processo	4
aula	3
prova	3
trabalhar	3
qualidade	2
Escola	2
influência	2
política	2

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas. (2023)

No que se refere ao questionamento sobre as diferenças entre avaliação de sala de aula e em larga escala, os professores de todas as escolas reconhecem que as avaliações em larga escala têm uma escala nacional, enquanto as avaliações de sala de aula são mais locais e voltadas para o ensino que realizam com seus alunos. No entanto, o nível de compreensão da diferença varia entre os professores, com alguns deles expressando incerteza sobre os detalhes das avaliações em larga escala e sua utilidade.

O Professor 1 menciona que a avaliação do SAEB é de nível nacional, enquanto a avaliação de sua sala de aula é mais local e voltada para ele e seus alunos: “...eu acho que a avaliação do SAEB ele é muito a nível nacional mesmo. Um retorno a nível nacional e a minha avaliação da minha sala de aula é um retorno ali. Local. Vai interferir no nacional? Vai. Mas naquele momento é pra mim...” (Professor 1, 25 de maio de 2023), sendo possível perceber que o professor destaca que sua avaliação de sala de aula vai intervir na nacional, mas os resultados servem como retorno para seu trabalho naquele momento.

Em contrapartida o Professor 2 não sabe qual é a diferença, pois os professores não têm acesso as avaliações em larga escala e não sabem como são conduzidas. “A gente não tem acesso à prova, não é a gente que aplica a gente não sabe como é, então sei que qual é a diferença

dela pra minha. Eu só sei que ela é um tipo de avaliação, mas eu não sei a diferença dela para a nossa.” (Professor 2, 29 de junho de 2023).

O Professor 3 descreve a avaliação de sala de aula como aquela que ele realiza com seus alunos, procurando se espelhar nas avaliações nacionais para alcançar resultados aproximados. Ele destaca o objetivo de atingir um bom nível nacional.

“É aquele conceito, aquela avaliação local minha, que eu faço com os meus alunos. Procuro me espelhar nas nacionais para que eu tenha um resultado aproximado, que eu consiga trabalhar sempre, mantendo essa média entre a minha realidade e o nacional. O objetivo maior é atingir um bom nível nacional, então eu tenho que estar trabalhando na minha sala de aula, no meu dia a dia.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

Já o Professor 4 explica que a avaliação de sua sala de aula se concentra no que ele trabalhou e alcançou com seus alunos, enquanto a avaliação em larga escala abrange uma esfera maior, a nível nacional.

“Avaliação da minha sala de aula, eu é o que eu trabalhei dentro dela. O que é que os alunos conseguiram aprender. O que eu conseguia alcançar. Os objetivos que eu consegui alcançar lá. E essa linha em larga escala é o todo. Vai vir aí a questão de. De uma esfera maior. Vai ver aí no caso a nível nacional.” (Professor 4, 26 de maio de 2023)

O professor 5 destaca que procura elaborar provas da sala de aula similar com as provas do SAEB, evidenciando um aspecto de treino dos alunos os estilos das avaliações do SAEB, a fim de que os alunos se acostumem com os tipos de enunciados e descritores dessas avaliações.

“Então, assim tem uma diferença, mas a gente trabalha na aqui, a gente faz o simulado com aluno, então assim, pronto a minha prova do primeiro bimestre eu já coloquei não tão parecida com as provas SAEB, mas já tentei colocar mais ou menos. É num caso, produções de textos só de trechos para não tirar dali. Então a gente já faz, então exige um pouco de diferença. Existe, mas não tão diferente.” (Professor 5, 19 de junho de 2023)

Sobre esses aspectos Oliveira (2021) destaca que “na atualidade, os testes padronizados têm determinado cada vez mais os currículos nacionais.” (p.264). Isso pode impactar as abordagens dos professores, indicando uma influência significativa dos testes padronizados, como o SAEB, na forma como eles estruturam suas avaliações e definem seus objetivos.

O professor 6 disse não saber a diferença entre as duas avaliações. Porém, o professor 7 apontou a necessidade de a escola quantificar e qualificar o trabalho dos professores, bem como

a necessidade de discutir o impacto do desempenho dos alunos na rede municipal e estadual. Ele enfatiza a importância de a escola se responsabilizar pelos resultados dos alunos que ingressam no ensino fundamental anos finais e médio.

“Eu acredito que é preciso que a rede municipal pense nisso. Instrumentos em que o professor, com toda a equipe da escola, eles discutam realmente como é que está sendo o trabalho dele, com as qual tem sido o resultado. Porque depois o Rio Grande do Norte foi antepenúltimo no último se me falha a memória. Mas ele fica assim é porque o problema da rede estadual que a rede estadual é bem abaixo da rede municipal. Só que aí tem um problema que a gente precisa dar conta. Qual é que os alunos que estão na rede estadual foram a sobre a maioria egressos da rede municipal. Então não dá pra eu assim lavar mãos.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Dessa maneira, por meio das falas dos professores sobre a diferença entre avaliação de sala de aula e avaliação em larga escala, podemos destacar, todos os professores, exceto o Professor 6, reconhecem que a principal diferença entre a avaliação de sala de aula e a avaliação em larga escala está na escala geográfica. Eles entendem que a avaliação em larga escala tem um alcance nacional, enquanto a avaliação de sala de aula é mais local, focada em suas turmas e escolas.

É evidente uma preocupação com a relação entre as avaliações em larga escala e de sala de aula por meio da fala do Professor 3 que destaca ser importante de se espelhar nas avaliações em larga escala para manter uma média entre a realidade local e nacional, demonstrando uma preocupação em alinhar os resultados de sala de aula com os resultados nacionais.

Além disso, existe uma preocupação com a prestação de contas, evidenciado pelo Professor 7 que enfatiza a necessidade de responsabilização e prestação de contas pelos resultados dos alunos que ingressam no ensino fundamental anos finais e médio, reconhecendo a interconexão entre o ensino fundamental anos iniciais.

Diante do conhecimento sobre o conceito de matriz de referência em geral, todos os professores têm uma compreensão básica da matriz de referência como uma ferramenta que direciona o trabalho dos professores, ajudando a garantir que o conteúdo seja coberto de maneira organizada ao longo do ano. Eles associam a matriz de referência à orientação do planejamento educacional. Algo que se assemelha ao conceito definido pelo INEP:

Os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores

e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica. (INEP, s/p, 2023)

Há uma relação geral entre as respostas dos professores em relação ao conhecimento sobre o que é uma matriz de referência. A maioria dos professores compreende que a matriz de referência é uma ferramenta que orienta o planejamento educacional e ajuda a garantir a cobertura organizada dos conteúdos ao longo do ano. Eles reconhecem que a matriz de referência fornece diretrizes para o trabalho do professor, garantindo que o ensino esteja alinhado com os conteúdos estabelecidos.

Quadro 12: Conceito de matriz de referência segundo os professores da pesquisa.

Professor	Respostas e Semelhanças
Professor 1 (Escola Alfa)	- Associa a matriz de referência às habilidades da BNCC. - Entende que a matriz de referência direciona o que ele vai trabalhar.
Professor 2 (Escola Alfa)	- Afirma que a matriz de referência direciona os conteúdos que os professores devem trabalhar. - Entende que sua finalidade é orientar o trabalho do professor com base nos conteúdos definidos.
Professor 3 (Escola Beta)	- Está ciente das matrizes de referência e as associa à organização dos conteúdos programáticos para o ano letivo. - Reconhece que as matrizes servem como referência para o que os alunos de quarto e quinto ano devem aprender e que o plano de ensino é embasado nessas matrizes.
Professor 4 (Escola Beta)	- Associa a matriz de referência a algo que eles seguem, talvez no contexto do currículo escolar. - Entende que a matriz de referência serve como uma diretriz ou norte para o trabalho do professor.
Professor 5 (Escola Delta)	- Percebe as matrizes como ferramentas para planejamento. - Acredita que as matrizes ajudam a garantir que o trabalho do professor siga um caminho estruturado, garantindo a cobertura de todos os conteúdos ao longo do ano.
Professor 6 (Escola Delta)	- Entende que a matriz de referência direciona o trabalho dos professores. - Não fornece detalhes adicionais, mas concorda com a ideia de que as matrizes têm um papel direcionador.
Professor 7 (Escola Delta)	- Compreende que a matriz de referência está relacionada ao currículo oficial estabelecido pelas redes de ensino. - Menciona a existência de um currículo oculto e enfatiza a importância de as matrizes de referência garantirem que o trabalho dos professores esteja alinhado com as referências maiores, como o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas. (2023)

Há uma consistência geral nas respostas dos professores em relação a essa compreensão básica da matriz de referência. Embora a profundidade das respostas possa variar, a ideia central é compartilhada entre todos os professores: instrumentos direcionadores/norteadores. No entanto, o Professor 7 da Escola Delta vai além e destaca a importância das matrizes de referência na garantia de que o trabalho dos professores esteja alinhado com diretrizes maiores, como o Plano Municipal de Educação (PME), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa resposta demonstra uma compreensão mais ampla do papel das matrizes na prestação de contas e na qualidade do ensino.

Por conseguinte, sobre a representatividade de uma avaliação somativa no final do ano representar de fato a aprendizagem do aluno, todos os professores indicam uma preocupação compartilhada entre os sobre a eficácia da avaliação somativa no final do ano como medida completa da aprendizagem dos alunos, destacando a importância de considerar fatores adicionais e adotar abordagens mais abrangentes de avaliação.

Os professores 1 e 2 da escola Alfa, expressam uma visão crítica em relação à avaliação somativa no final do ano, sugerindo que não representa totalmente a aprendizagem do aluno. Eles destacam a importância de considerar as circunstâncias individuais dos alunos, como problemas de saúde ou familiares, que podem afetar o desempenho nas provas finais. Como pode ser destacado a seguir:

“...uma avaliação somativa que são todos esses assuntos que eu vou ou somativa de primeiro, segundo terceiro, nota. Nota? Não. Não acho não. Acho que existem mais coisas aí, em relação ao antes, outras demandas, mas é isso.” (Professor 1, 25 de maio de 2023)

“Eu vou dar um exemplo. Eu tenho uma aluna que ela só tirava nota boa, aí teve uma vez que ela tirou uma nota ruim e eu sabia que ali alguma coisa acontecendo, que ela para ela tirar aquela nota, aí eu fui conversar com ela, disse: “não tia porque lá em casa meu irmão adoeceu, minha mãe foi pro hospital, não tive condições de estudar pra prova.” Então aí essa prova, avalia a aprendizagem do aluno. Se eu for contar por essa nota que ela tirou naquele dia, então. Não representa.” (Professor 2, 29 de junho de 2023)

Os professores 3 e 4, da Escola Beta compartilham a visão de que a avaliação somativa é apenas uma parte do processo de avaliação. Eles mencionam a importância de diagnosticar as dificuldades dos alunos ao longo do ano letivo e usar a avaliação somativa como parte de um conjunto maior de informações.

“Não, a somativa não, ela faz parte do processo. Mas tem tanta coisa que acontece nesse processo. Exemplo é, é questões emocionais, ansiedade, tipo, às vezes você sabe que a criança sabe, mas é. Ele não conseguiu traduzir, traduzir ali no papel. Ele tá fazendo isso, cara. Eu sei que ele sabe tá conseguindo colocar ela no papel. E aí onde entra aquela questão? Às vezes, o resultado do Saeb o resultado de uma avaliação externa. Não é tão fiel, porque ela não consegue gerenciar uma ansiedade, ela não consegue gerenciar o que está passando na cabecinha daquela criança, então é complicado pro adulto, imagine para criança.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

“Eu considero, tudo no caso é ver o conjunto de tudo que foi desenvolvido na sala de aula. Como eu trabalhei com meu aluno, como foi o resultado? É. Quem conseguiu sair bem, o que que eu fiz para melhorar aquele aluno que não estava bem? Certo, isso tudo é questão de tudo, porque realmente a desde o início do ano é... a gente já tem que começar com a questão da...é diagnosticar os problemas que tem na sala de aula. As dificuldades que os alunos têm.” (Professor 4, 26 de maio de 2023)

Os professores 5, 6 e 7, da Escola Delta, em geral, são mais críticos em relação à avaliação somativa. Eles destacam a complexidade das avaliações e a importância de considerar fatores emocionais e de interpretação. Esse aspecto emocional e completo, também é evidenciado por Ravitch (2011) que aponta que:

“Os escores podem não ser grosseiramente diferentes, mas eles podem ser diferentes o bastante para mover o estudante de um lado para o outro da linha entre “não proficiente” e “proficiente”. Então, um estudante que falhou em um teste na segunda-feira poderia passar se ele fizesse o mesmo teste na quarta-feira. Talvez o estudante tenha uma boa noite de sono em um dia, mas não no dia seguinte; talvez ele estivesse distraído por um crise pessoal – uma briga com seu melhor amigo – um dia, mas não no seguinte” (p.174)

Assim, por esse diálogo, podemos inferir a imprecisão das avaliações podem não capturar completamente a verdadeira habilidade ou aprendizado do aluno, dada a variabilidade de fatores que podem afetar seu desempenho em um determinado momento. Essa visão crítica contribui para um entendimento mais holístico da avaliação, ressaltando a importância de abordagens mais contextualizadas.

O Professor 7 enfatiza a necessidade de avaliação contínua e de usar vários tipos de avaliações para conhecer bem os alunos ao longo do ano.

“Assim, pensando que não. Porque é como eu disse a você, às vezes tem aquelas crianças que são ansiosas. E de repente ela pode se dar mal naquela prova e tirar uma nota que não seja boa para aquela criança não é diferente daquela avaliação que a gente tá fazendo uma até eu chamo uma criança, vamos ler aqui hoje eu já estou avaliando o aluno, se ele está lendo direitinho. Se ele está fazendo, você está entendendo o que ler. Porque hoje nós temos uma dificuldade muito grande da criança não compreender o que leu.” (Professor 5, 19 de junho de 2023)

“De jeito nenhum. Tem (**outros instrumentos**). Desde que o aluno, lê. Ele tem uma leitura muito boa. A interpretação muito valiosa. Porque você sabe, eu sei que quando que tem alunos que ele lê, mas não ele, ele não sabe interpretar. Ele sabe ele agora, a interpretação, não.” (Professor 6, grifo nosso, 19 de junho de 2023)

“Eu posso fazer uma aula com a sequência didática bem estabelecida e a partir dela a gente vai fazer uma avaliação. Pra saber por onde caminhar. Então se eu faço isso três avaliações com uma delas individual coletiva individual escrita e ela como instrumento de aprendizagem eu acredito que eu não chego ao final do ano eu não vou estar naquele desespero.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Essas respostas sugerem que, em geral, os professores entrevistados, compartilham uma abordagem crítica em relação à avaliação somativa no final do ano, mostrando uma concordância com Fernandes e Gremaud (2009):

Ainda que as avaliações ampliem seu escopo, incluindo outras disciplinas, elas tendem a se concentrar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e, segundo esses críticos, ignoram aspectos fundamentais como, por exemplo, ética, responsabilidade social, preservação ambiental e diversas habilidades não cognitivas que seriam importantes para formação dos estudantes. (p. 3)

Eles reconhecem a importância de considerar fatores contextuais e emocionais na avaliação dos alunos e outras questões mais complexas, destacando que “também é complexo uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos.” (Bonamino e Sousa, 2012, p. 384). Sendo possível inferirmos que as avaliações somativas não dão conta da gama de fatores relacionados ao cotidiano e vida dos estudantes.

Além disso, há uma ênfase nas respostas, da necessidade de adotar uma abordagem mais abrangente e contínua para a avaliação, em vez de depender exclusivamente de avaliações finais para avaliar o progresso dos alunos. Isso indica que os professores estão cientes das complexidades da avaliação e estão comprometidos em fornecer uma avaliação mais integral da aprendizagem dos alunos, alinhando-se potencialmente com abordagens de avaliação mais flexíveis.

5.3 Avaliação dos professores sobre o pilar da prestação de contas

Esta seção visa explorar a perspectiva dos professores entrevistados por meio das perguntas do quadro 13, em relação à prestação de contas, abordando desde a utilidade percebida dos resultados das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), até os mecanismos específicos utilizados por eles em seu exercício profissional. Busca-se também entender a visão dos entrevistados sobre a necessidade de prestação de contas por parte dos professores à direção da escola e aos órgãos superiores, como a Secretaria de Educação.

Além disso, a entrevista explora a perspectiva dos educadores quanto à medida do desempenho do professor, questionando se este pode ser avaliado exclusivamente pelos resultados de desempenho dos alunos. Dessa forma, a abordagem abrangente destas questões tem como objetivo proporcionar uma compreensão mais profunda das percepções individuais dos profissionais da educação sobre a prestação de contas e seu papel no contexto educacional, contribuindo para reflexões críticas sobre as práticas de prestação de contas no ambiente escolar.

Quadro 13: Perguntas e objetivos da entrevista pilar da prestação de contas.

PILAR	PERGUNTAS	OBJETIVO
PRESTAÇÃO DE CONTAS	1. Na sua opinião, para que servem os resultados das avaliações externas (SAEB)? Explique.	Evidenciar a utilidade dessas avaliações para o entrevistado.
	2. Para você, quais os mecanismos que são utilizados de prestação de contas no seu exercício profissional?	Fazer com que o entrevistado reflita sobre esse mecanismo em sua prática profissional.
	3. Você concorda que o professor precisa prestar contas de seu trabalho a direção da escola e aos órgãos superiores como a Secretária de Educação?	Perceber a opinião do professor sobre a prestação de contas no âmbito municipal e esse profissional percebe essa ocorrência.
	4. Você acha que a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor pode ser medida exclusivamente pelos resultados de desempenho dos alunos?	Entender que avaliação o professor tem do desempenho dos alunos frente as avaliações.

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023)

Sobre a utilidade das avaliações, as respostas refletem diferentes percepções sobre o propósito dos resultados das avaliações. Alguns professores veem os resultados como indicadores importantes para orientar políticas educacionais e alocar recursos, enquanto outros têm uma visão mais crítica, questionando se os resultados realmente levam a melhorias no ensino. Essas respostas mostram a complexidade das opiniões dos professores em relação às avaliações e às políticas educacionais em Mossoró-RN.

Os professores 1 e 2 da Escola Alfa, mencionam que os resultados das avaliações servem para melhorar o ensino, mas expressam ceticismo sobre se as políticas educacionais realmente seguem esse propósito. Eles destacam que as avaliações têm um papel importante no direcionamento de políticas educacionais.

O Professor 1 menciona que os resultados das avaliações supostamente servem para melhorar o ensino, embora ele expresse uma falta de clareza em relação se isso é realmente alcançado: “eles falam que é pra melhorar o ensino onde é necessário não ser exatamente é se se vão fazer isso mais. É uma das coisas que falam continuar. Acho que só. Eles **(os políticos)** falam que é pra melhorar o ensino.” (Professor 1 grifo nosso, 25 de maio de 2023)

O Professor 2 compartilha a visão de que os resultados são usados para avaliar o nível de ensino em nível nacional e fornecer ao Ministério da Educação (MEC) uma noção de como está a aprendizagem em todo o país. Ele também destaca o potencial impacto nas políticas educacionais.

“Eu não, nunca pensei assim. Se os objetivos que eles (**MEC**) dizem que é que é realmente é avaliar o nível de ensino. São realmente esses, mas eu acho que é isso mesmo, é eles ter o MEC. Ter uma noção de como que tá aprendizagem a nível do Brasil e daí eles investirem mais na educação investirem mais nas políticas educacionais.” (Professor 2, grifo nosso, 29 de junho de 2023)

O Professor 3 da Escola Beta vê as avaliações externas, como o Saeb, como indicadores de aprendizagem que fornecem uma noção do nível de ensino em determinada região. Ele acredita que esses resultados podem ajudar a orientar investimentos e projetos educacionais.

“As avaliações externas do Saeb são importantes. Elas são indicadores de aprendizagem. Numa determinada região, por exemplo, aqui no município de Mossoró nós conseguimos ter um norte. Se a nossa escola atingir uma boa média, nossa escola atingiu uma nota mediana, graças a Deus e ao trabalho que realizamos em conjunto. Isso sempre temos um bom padrão e buscamos manter com essa com essas notas nós temos é noção de, inclusive, de investimentos que podem estar entrando projetos em cima desse desses resultados. Então, tem que se determinada região está bem fraca lá no Ideb, então essa esse, esse local, essas escolas estão precisando de algo mais específico. Esses professores estão precisando de informação quando tá muito baixo, algo está faltando e a gente precisa ficar atento pra isso como professor para estar cobrando, porque nós também somos a voz de nossos alunos, bem isso.” (Professor 3, 26 de junho de 2023)

O Professor 4 também enfatiza que as avaliações servem para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Aponta que os resultados servem para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, sugerindo que eles desempenham um papel importante no monitoramento do progresso educacional: “É justamente para ver o nível de aprendizagem. Como é que está o nível de aprendizagem dos alunos.” (Professor 4, 26 de junho de 2023)

Os professores da Escola Delta compartilham a visão de que as avaliações externas, como o SAEb, servem para dar visibilidade ao município e reconhecem a necessidade dos resultados para medir o nível de aprendizagem aos organismos internacionais. O Professor 7 menciona a necessidade de controle social e participação da sociedade, além de criticar a falta de envolvimento da sociedade na discussão sobre investimentos em educação

O Professor 5 expressa sua opinião de que os resultados das avaliações podem ser usados para ver como os alunos melhoraram ao longo de vários anos de educação. Ele vê os resultados como uma ferramenta para avaliar o desenvolvimento dos alunos: “Eu penso. Pode ser que não. Que é pra melhorar. Assim, vê como é que está o desenvolvimento daquele aluno que passou 4 anos, 5 anos na sala de aula e para ver se vem melhorias. A gente espera que venha melhorias.” (Professor 5, 19 de junho de 2023)

O Professor 6 enfoca o papel dos resultados na promoção do município e em dar nome à cidade. Ele sugere que o desempenho dos alunos pode contribuir para elevar o *status* do município: “Assim, para elevar o município. Ficar nome. Dá nome ao município. Que o prefeito dá suporte aos professores. É isso.” (Professor 6, 19 de junho de 2023).

O Professor 7 aborda os resultados das avaliações como uma forma de prestar contas a organismos internacionais. Ele também destaca a importância de planejar com base nos resultados e menciona a necessidade de controle social e participação da comunidade na educação.

“... Então eu acho que o resultado da avaliação serve pra dar conta de organismos internacionais. Felizmente ou infelizmente... se o investimento que a gente tem feito em educação eles tem sido é... pra os resultados que a gente colheu, porque assim, nós enquanto sociedade a gente fala muito de governo. O governo investe pouco em saúde investe pouco em educação. Mas o que é que eu enquanto sociedade faço pra que esses investimentos também sejam carreados da forma certa? E isso é fazer controle social a sociedade está ali presente os professores e a comunidade participar dos conselhos escolares pra fazer controle social. Então a gente ainda foge muito daquilo que nos cabe a gente só quer dizer que o governo gasta mal, mas aí o que é que eu faço pra que o governo gaste menos mal possível, penso que seja assim.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Diante disso, embora as respostas variem, é evidente que os professores reconhecem a importância dos resultados das avaliações na avaliação do sistema educacional e na tomada de decisões. No entanto, as opiniões sobre como esses resultados são usados e se levam a melhorias reais no ensino variam entre os professores. Essa diversidade de perspectivas destaca a complexidade das discussões sobre avaliações e políticas educacionais, conforme o quadro 13.

Quadro 14: Semelhanças nas respostas da questão sobre a utilidade das avaliações.

Semelhança na Resposta	Professores que compartilham
Ênfase na melhoria do ensino	Professor 1, Professor 2, Professor 4, Professor 5
Avaliação Nacional	Professor 3, Professor 7
Impacto nas Políticas Educacionais	Professor 3, Professor 7
Ceticismo em relação à eficácia dos resultados	Professor 1, Professor 2, Professor 6
Prestação de contas a organismos Internacionais	Professor 7

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023)

Os professores 1, 2, 4 e 5 mencionam que os resultados das avaliações são usados para melhorar o ensino. Eles veem os resultados como uma ferramenta para identificar áreas que precisam de aprimoramento. Os professores 3 e 7 destacam o papel das avaliações na avaliação do nível de ensino em todo o país. Eles veem os resultados como indicadores do desempenho educacional em nível nacional. Os professores 3 e 7, também, apontam que os resultados impactam as Políticas Educacionais e o direcionamento de investimentos em educação.

Os professores 1, 2 e 6 expressaram ceticismo em relação a se os resultados realmente levam a melhorias no ensino. Eles questionam se os resultados são usados eficazmente para esse fim. O professor 7 destaca o papel dos resultados na prestação de contas a organismos internacionais.

Esses, pontos de destaques evidenciados pelos professores, seguem:

uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE; BM, OMC...) ...disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, económicas e educacionais nacionais. (Afonso, 2009a, p. 17)

Assim, é possível perceber a complexidade das dinâmicas educacionais em um contexto globalizado. Essa tensão pode influenciar a percepção dos professores sobre a eficácia das avaliações e como esses resultados são utilizados no contexto nacional.

Perante os mecanismos de prestação de contas no exercício profissional desses professores as respostas dos deles variam em termos de como veem os mecanismos de prestação de contas. Alguns se concentram em relatar o progresso dos alunos e os resultados da aprendizagem, enquanto outros enfatizam a importância da documentação e do planejamento em seu trabalho. No geral, os professores parecem reconhecer alguns mecanismos de prestação de contas de seu trabalho, seja por meio de relatórios de aprendizagem, planejamento, ou outras formas de documentação.

O Professor 1 da escola Alfa menciona que a prestação de contas envolve relatar o progresso dos alunos, mesmo quando as notas podem não refletir seu verdadeiro progresso. Ele enfatiza a importância de reconhecer o progresso real dos alunos:

“...de forma teórica você me entende como eu digo de forma teórica são boas notas dos meus alunos. É isso que você se perguntou? De forma prática. Mesmo que ele não tenha conseguido essa nota. Isso aconteceu inclusive. O ano passado. Mesmo o aluno não alcançando é a habilidade necessária para o quinto ano. Mas a gente conseguiu ver o progresso desse aluno. Então de forma prática foi isso. Mesmo o aluno tirando quatro. Que teoricamente ele não estava bem. Mas a gente viu que ele estava bem, que ele progrediu. Dentro daqueles dentro das possibilidades dele. Então ele progrediu.”
(Professor 1, 25 de maio de 2023)

Já o Professor 2 da mesma escola, menciona o envio semanal de planos de aula para a supervisora como um mecanismo de prestação de contas. Ele destaca que compartilhar o planejamento é uma maneira de prestar contas de seu trabalho.

“É assim, a gente tem que fazer um plano de aula semanal e enviar para a supervisora. Tudo o que a gente está trabalhando, então é isso, é uma prestação de conta. Se eu estou ali dizendo tudo que eu estou trabalhando meu planejamento envio pra ela, pra ela ver o que é estou. É uma prestação de conta.” (Professor 2, 29 de junho de 2023)

Os professores da Escola Beta também reconhecem a importância da avaliação dos alunos, focando em indicadores. Eles mencionam a utilidade desses indicadores na identificação de áreas que precisam de mais atenção e investimento.

Dessa maneira, o Professor 3 se concentra nos números, como indicadores de aprovação e reprovação, como um meio de prestação de contas em seu trabalho. Ele usa os resultados dos alunos como um indicador-chave: “A prestação de contas do meu trabalho. Realmente ela vem em números, é número de aprovação. São indicativos de aprovação de reprovação. É, é em, de certa forma, ainda essa.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

O Professor 4 também está focado nos resultados dos alunos, vendo a prestação de contas em relação à aprendizagem. Ele menciona a necessidade de desenvolver um bom trabalho e avaliar se os alunos alcançaram a aprendizagem desejada: “Pelos resultados, se eu conseguir é desenvolver um bom trabalho e os alunos também. Questão da aprendizagem. Se eles conseguiram.” (Professor 4, 26 de maio de 2023)

Os professores da Escola Delta destacam a importância do planejamento de aulas, envio de planos de aula e documentação como mecanismos de prestação de contas. Eles também mencionam a importância de monitorar a frequência dos alunos e de cumprir prazos para entregar documentos.

O Professor 5 associa a prestação de contas à documentação de aulas, planos de aula, e questões de frequência dos alunos. Ele enfatiza que isso é uma maneira de prestar contas de seu trabalho: “...eu posso falar que é o planejamento...mandar o rendimento...faltas dos alunos...” (Professor 5, 19 de junho de 2023)

Nessa mesma perspectiva o Professor 6 menciona que a prestação de contas envolve a entrega oportuna de documentação dos alunos e a manutenção do sistema de sua sala. Ele ressalta a importância de manter registros e documentação em ordem: “É quando é entregue tudo na data. Minha documentação todinha dos alunos da sala de aula. O diário em si. Quando meu o sistema da minha sala está todo OK.” (Professor 6, 19 de junho de 2023).

O Professor 7 discute a necessidade de assinar o livro de ponto diariamente e menciona que a avaliação das reuniões de regência também é um instrumento de prestação de contas. Ele destaca a importância de planejamento, documentação e avaliação em seu exercício profissional.

“No meu exercício profissional. O primeiro é o velho e o mal necessário do livro de ponto...Acho que o planejamento se eu entrego o meu planejamento anual no prazo se eu entrego o meu planejamento bimestral se eu entrego o meu planejamento pelo menos quinzenal e todo dia lá com o meu plano de aula eu acho que se eu estou dando conta minimamente é meu supervisor ou a minha supervisora aí eu estou sendo também prestando contas do meu trabalho eu estou sendo avaliado posso também ter meu trabalho avaliado quando eu realizo o trabalho burocrático de entregar os diários no prazo. De daqueles documentos que ele cabe entregar nos prazos acho que também é uma forma de avaliação porque a dimensão do trabalho pedagógico ele é muito grande. Muito muito grande. Ou se se for é a sala de aula, é o planejamento, é o pensar, é o é o discutir, é o se preocupar, mas é o fazer. Técnico pedagógico e burocrático também.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Dessa maneira, é possível verificar uma relação nas respostas dos professores, pois a maioria deles destaca a importância de relatar o progresso dos alunos e os resultados da aprendizagem como parte dos mecanismos de prestação de contas em seu exercício profissional. No entanto, as ênfases, conforme o quadro 14 a seguir, variam ligeiramente entre os professores, alguns destacando a documentação e o planejamento, enquanto outros mencionam o envio de planos de aula e a frequência dos alunos como parte da prestação de contas.

Quadro 15: Ênfases da prestação de contas dos professores entrevistados.

Professor	Prestação de Contas
Professor 1	Progresso dos alunos, avaliação do aluno, notas dos alunos.
Professor 2	Planejamento de aula, envio de planos de aula.
Professor 3	Indicadores de aprovação/reprovação.
Professor 4	Resultados dos alunos, questões de aprendizagem.
Professor 5	Frequência dos alunos, registro de faltas.
Professor 6	Documentação da sala de aula, diário escolar.
Professor 7	Planejamento de aula, entrega de documentos burocráticos, participação em reuniões de regência.

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023)

Com isso, as respostas sugerem que os professores têm consciência do monitoramento do seu trabalho por meio do cumprimento de planejamento e documentação. Essas políticas orientam o trabalho dos professores em diferentes escolas, mas a ênfase dada a aspectos específicos da prestação de contas varia.

No que se refere a necessidade de prestação de contas sobre o seu trabalho à direção da escola e aos órgãos superiores como a secretária de Educação, respostas mostram que todos os professores concordam que é necessário prestar contas de seu trabalho, embora tenham diferentes perspectivas sobre como e para quem essa prestação de contas deve ocorrer. Eles veem isso como parte do seu papel como servidores públicos e como algo que não diminui a dimensão pedagógica do seu trabalho.

Quadro 16: Semelhanças nas respostas da questão sobre a utilidade das avaliações.

Semelhanças	Professores
Concordam que o professor precisa prestar contas de seu trabalho	Todos os Professores
Reconhecem a importância de compartilhar informações e resultados	Todos os Professores
Destacam a importância de alinhar o trabalho com a proposta do município	Professor 3
Acreditam que a Secretaria de Educação desempenha um papel fundamental na prestação de contas	Professor 5
Destacam a importância de direção e supervisão externa	Professor 6
Enfatizam que os professores são servidores públicos e que a prestação de contas enriquece a dimensão pedagógica do trabalho	Professor 7

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023)

Desta forma, a opinião dos professores entrevistados sobre a avaliação do seu trabalho desenvolvido ser medido, exclusivamente, pelo desempenho dos seus alunos, há um consenso, sendo reconhecido por eles a complexidade do processo educativo e destacam a importância de considerar outros fatores para avaliar adequadamente o trabalho dos educadores.

Os professores da escola Alfa, ambos expressam a importância da prestação de contas e reconhecem que faz parte da hierarquia e da responsabilidade profissional. No entanto, eles também mencionam que o trabalho do professor envolve mais do que apenas o desempenho dos alunos, enfatizando o papel do professor no desenvolvimento pessoal dos alunos.

O Professor 1, não concorda que o desempenho dos alunos seja a única medida de avaliação. Ele destaca que o trabalho do professor envolve muito mais do que apenas ensinar conteúdo, e o relacionamento pessoal e o progresso dos alunos também são fatores importantes.

Em consonância a isso, o Professor 2 não concorda que o desempenho dos alunos seja a única medida de avaliação. Ele enfatiza que o trabalho do professor envolve aspectos que vão além do ensino de conteúdo, como orientação e suporte aos alunos em questões pessoais.

“Eu acho que não, acho que envolve mais coisas...o trabalho do professor, não é só isso, não é não. É só ensinar, ensinar, ensinar e depois fazer uma prova. Você tem. Você se envolve às vezes até a vida pessoal do aluno para resolver uma situação. Então, o trabalho do professor não é só isso, mas só você dar conteúdo como era antigamente. Hoje em dia, isso não é mais você chega na sala de aula muitas vezes. Eu não sei se na escola particular é assim, mas você perde tempo conversando, conversando, dando direcionamento aos alunos, que deveria vir de casa. Não só sobre comportamento, sobre, como eles devem, é encarar a vida que a gente às vezes percebe que eles vêm assim de famílias que não dá dele acionamento nenhum para eles. Porque ele sai daquela forma, nem porque eles querem que ele não sabe nem como fazer.” (Professor 2, 29 de junho de 2023)

Os professores da Escola Beta reconhecem a necessidade de prestar contas pelo trabalho, enfatizando a importância de trabalhar em conjunto com o objetivo de obter resultados

de aprendizagem. Eles veem a prestação de contas como uma parte integrante de garantir que o trabalho seja eficaz e benéfico para os alunos

Assim o Professor 3 não concorda que o desempenho dos alunos seja a única medida de avaliação. Ele menciona que fatores como relacionamento pessoal, bom planejamento e dinâmica na sala de aula são essenciais para o processo de aprendizagem, na mesma perspectiva o Professor 4 que destaca que os resultados dos alunos podem ser afetados por diversos fatores, como distrações durante a avaliação, e que outros elementos também desempenham um papel importante:

“Um bom planejamento, um bom planejamento, uma boa dinâmica, uma boa didática que a gente adquire com o tempo. Um amadurecimento? Então, com o tempo você vai tendo a intimidade com a sua turma, com seus alunos, e vai descobrindo que cada ser humano é único, que cada turma é uma turma que cada ser um. Então, tipo, o que foi que deu certo ano passado, pode não dar esse ano, então é. É muito isso. Um bom planejamento é algo que conta muito ao nosso favor.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

“Claro que é um conjunto que sejam trabalhar bem, vai a tendência é o resultado ser bom, não é? Se for um trabalho bem desenvolvido na sala de aula, a tendência é o resultado bom mesmo. Mas que não só não se mede só pela avaliação, não. Às vezes a pessoa...É, vem pelo lado individual, um aluno que é muito bom pode não se dar bem pela até ter uma atenção no dia. Está com problema, não é? É exatamente porque eu já te, já passei por isso, já teve situação que eu fui fazer um concurso e o ventilador me tirou com a concentração. Eu não consigo fazer nada que tá fazendo barulho. É claro. Que barulho. O mesmo serve dos seus alunos.” (Professor 4, 26 de maio de 2023)

Já os professores da escola Delta, alguns veem a prestação de contas como necessária, principalmente quando se trata de aspectos administrativos e burocráticos, enquanto outros expressam crítica em relação a serem responsabilizados apenas com base no desempenho dos alunos. Eles reconhecem que o processo educativo é afetado por uma ampla gama de fatores externos, além do trabalho do professor.

O Professor 5 não concorda que o desempenho dos alunos seja a única medida de avaliação. Ele menciona que a qualidade do trabalho do professor não pode ser avaliada exclusivamente com base nos resultados dos alunos, e outros elementos devem ser considerados.

“Não, acho que não, e sim. Sim, não mesmo tempo, porque assim, claro que se eu não tiver. Se eu não tiver tendo um rendimento bom. Então fica assim, tá aí o que que eu estou fazendo aqui. Então tem que ter um rendimento bom, tem que ser.” (Professor 5, 19 de junho de 2023)

O Professor 6 observa que a pressão dos pais e da comunidade muitas vezes recai sobre os professores quando os alunos não têm um bom desempenho, e que outros elementos devem ser levados em consideração.

“É. Para uns, sim, para outros não. Não é para uns, é principalmente. Os pais. Não é cobra muito do professor. Se chega no final do ano, o aluno é reprovado. A culpa não é dele. A culpa é do professor...Na própria escola. Eu dou minha vida pela essa escola, pelos meus alunos, não pela escola, pelos meus alunos. Mas. Eu nunca fui vista assim. Como que eu fizesse um bom trabalho. O ano todinho faz isso, XXXX faz isso, XXXX faz aquilo, mas ficou a desejar isso. Mas será que ela foi atrás? Saber por que que o que ficou a desejar tá entendendo?” (Professor 6, 19 de junho de 2023)

O Professor 7 destaca que o processo educativo depende de várias variáveis, incluindo fatores sociais e econômicos, e que não é justo avaliar o trabalho do professor exclusivamente com base nos resultados dos alunos:

“Não. Porque é o processo de ensino e aprendizagem ele não se efetiva só por aquilo que o professor faz e sala. O aluno apreende apenas pela condição que a escola oferece você precisa pensar que o processo educativo ele depende de diversas variantes. Ambiente psicológico de casa e da escola, ambiente psicológico de casa e da comunidade ambiente educativo da escola e da própria casa. Porque se você imaginar é por que é que na maioria das vezes os alunos da escola privada eles parecem ter um melhor desempenho pela escola pública. Pelas condições sociais, materiais. O aluno da escola privada primeiro que já é uma seleção. A escola pública não, ela é democrática, ela recebe todo mundo. A escola privada mesmo, só está lá quem pode pagar. Então quem pode pagar pode comprar mais materiais em regra, pode não ter mais os pais pelo menos ter a condição de ter uma biblioteca em casa. De ter inclusive refeições em horários que as pessoas precisam entender também que é insegurança alimentar também contribui pra aprendizagem então tem essa série de coisa então é... é levar pra proporcionar estabilidade pro certo fracasso apenas considerando o trabalho dele é desonesto com o professor.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Portanto, é possível reconhecer algumas ênfases em comum nas respostas dos professores como o reconhecimento da complexidade educacional, na qual todos os professores reconhecem a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que o desempenho dos alunos é influenciado por diversos fatores.

Os professores mencionam a importância do relacionamento pessoal com os alunos, enfatizando que aspectos sociais e emocionais desempenham um papel crucial no sucesso dos alunos. Os professores destacam outros elementos, como um bom planejamento de aulas, dinâmica em sala de aula, dedicação e compromisso dos professores, além de fatores sociais e econômicos que afetam o desempenho dos alunos.

E por fim, alguns professores mencionam a pressão dos pais e da comunidade, que muitas vezes atribuem a responsabilidade pelo desempenho dos alunos aos professores, expondo discussão já evidenciada por Afonso (2009a):

“Entre muitos outros efeitos, a preocupação das escolas pelo seu lugar nos *rankings* pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação de desempenho destes últimos também tende a ser associada aos resultados e *performances* dos estudantes.” (p.21)

Eles indicam que a avaliação do trabalho do professor deve levar em consideração essas pressões externas, pois elas podem influenciar de alguma maneira o trabalho desenvolvido nas escolas, levando em conta não apenas os resultados quantitativos dos alunos, mas também as influências externas, como as expectativas da comunidade e a posição da escola nos *rankings*. Essa consideração é necessária para uma avaliação mais abrangente, reconhecendo os desafios e complexidades que os professores e alunos enfrentam em um ambiente educacional dinâmico e muitas vezes pressionado.

5.4 Avaliação dos professores sobre o pilar da responsabilização

Nesta seção, procuramos evidenciar o pilar da responsabilização, compreendendo que no contexto educacional é fundamental para compreender as dinâmicas de incentivo e prestação de contas nas escolas. Dessa maneira, por conjunto de perguntas descritas no quadro 16, evidenciamos a perspectiva dos professores entrevistados sobre a influência de incentivos na busca por bons resultados em avaliações externas. Buscamos recapturar a experiência dos entrevistados em relação a incentivos específicos ou práticas de bonificação que as escolas possam ter adotado para estimular um bom desempenho.

Com isso, expomos a opinião dos entrevistados sobre a divulgação dos resultados das avaliações externas, considerando a transparência e o impacto dessa divulgação na percepção da comunidade e dos profissionais envolvidos. Assim buscamos explorar as emoções que surgem nos professores diante dos resultados das avaliações externas, examinando se há satisfação por resultados positivos ou frustração em casos de desempenho insatisfatório e a opinião dos entrevistados sobre a necessidade de incentivos contínuos para melhorar o ensino, questionando se percebem a bonificação como um elemento efetivo nesse processo ou se outras abordagens são necessárias.

Quadro 17: Perguntas e objetivos da entrevista pilar da responsabilização.

PILAR	PERGUNTAS	OBJETIVO
RESPONSABILIZAÇÃO	1. Para você, as escolas municipais de Mossoró - RN são incentivadas a obter bons resultados na avaliação externa? Como?	Fazer com que o entrevistado rememore a ocorrência da bonificação/prestação de contas.
	2. O que você pensa sobre a divulgação dos resultados das avaliações externas?	Perceber o que o entrevistado pensa sobre a divulgação.
	3. Diante dos resultados das avaliações externas, como você se sente?	Perceber se os resultados geram algum sentimento de satisfação pelo resultado positivo ou de frustração pelo resultado negativo.
	4. Na sua opinião, deveria haver um incentivo para que as escolas continuem a melhorar o ensino? Se não, o que precisa para que ocorra essa melhoria?	Identificar se o entrevistado percebe a bonificação ou não como elemento de melhoria.
	5. Por fim, gostaria de complementar alguma informação anterior?	Permitir a fala espontânea e proporcionar esse complemento.

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023)

Por meio do questionamento sobre como as escolas municipais de Mossoró – RN são incentivadas a obter bons resultados nas avaliações externas, as respostas dos professores demonstram uma variedade de perspectivas em relação aos incentivos para obter bons resultados nas avaliações externas. Alguns professores mencionam incentivos financeiros, formações e projetos, enquanto outros destacam sua motivação pessoal ou profissional para trabalhar com seus alunos, independentemente de recompensas financeiras ou premiações. Além disso, há preocupação com o impacto da pandemia na educação e a falta de avaliação e cobrança sistemática, conforme analisaremos a seguir.

O Professor 1 menciona que, embora a Secretaria de Educação fale sobre motivação e incentivos, ele não sente que essas motivações financeiras ou administrativas tenham realmente alcançado os professores. Ele destaca que sua motivação pessoal vem da dedicação e do interesse de seus alunos.

“...Eu estou me motivando porque eu vejo os meus alunos, essa turma que eu estou realmente já tinham me falado que era uma turma muito boa, eu tenho visto isso, eu tenho visto interesse de alguns tem aqueles que está ali mas assim eu estou me motivando por eles. Não é porque eu estou sendo motivada. Eles estão me motivando. Não, mas assim, na cabeça deles a cabeça da gestão, administração da educação está motivando sim, mas essa motivação pelo menos a minha parte não chegou. Mas você

entendeu? Eu não estou desmotivada. Mas não são eles que estão me motivando. É que são outras demandas. São outras coisas.” (Professor 1, 25 de maio de 2023)

Em contrapartida, o Professor 2 afirma que a prefeitura realiza formações com os professores, direcionadas a obter bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e por esse motivo destaca que há motivação: “Sim, sim. O município, ele faz formações com os professores. Direcionado. Para obter bons resultados no IDEB.” (Professor 2, 29 de junho de 2023).

O Professor 3 da Escola Beta expressa que são solicitados a obter bons resultados e mencionam que anteriormente existia um incentivo financeiro, o décimo quarto salário, vinculado ao mapa educacional, referindo-se a bonificação instituída pela LRE do município. Ele também menciona a existência de um novo projeto que beneficiaria os jovens e professores que atingirem bons resultados do IDEB, nesse caso referindo-se a Lei 4.041/2023, que na data dessa entrevista, ainda só havia comentários na cidade sobre essa premiação.

“Elas são incentivadas, elas são... Nós somos solicitadas, pede-se que a gente tenha um bom resultado. Nós temos alguns incentivos. Por exemplo, nos últimos anos, existia um. Existia não, existe uma lei que é a lei do décimo quarto salário, onde as pessoas onde as escolas realizam é um mapa educacional com projeções, com projetos e dentro daqueles mapas a gente vai tentando desenvolver aquelas ações projetadas... Recentemente a gente soube também de um novo projeto que vai estar beneficiando os jovens, inclusive os alunos. E os professores que atingirem o resultado no IDEB, tal nas avaliações dos SAEB... Nós já trabalhamos para isso, então, independente desse prêmio, nós já trabalhamos para ter os melhores IDEB's de Mossoró, não para competir com alguém ou com outra escola para estar dizendo: "a gente está no topo", mas porque nós achamos que todas as escolas de Mossoró têm potencial de ter uma nota média, uma nota maior que 6 entende? Não é a questão de ganhar dinheiro pelo prêmio.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

O Professor 4 reconhece que há uma pressão considerável para obter bons resultados nas avaliações externas, destacando que a mídia frequentemente enfatiza esses resultados. No entanto, ele enfatiza que seu foco principal está em trabalhar com seus alunos, independentemente de incentivos financeiros.

“Eu estou. Estou na rede municipal vivo muito essa questão do resultado mesmo. Muito em cima, sim, na questão mais de ver, como estão nos resultados com a média do IDEB, quando foi média do... Quanto foi que deu? Sim, tem muito isso. Eles forcaram muito nisso. É exatamente. E aí que no fundo, no fundo, no final das contas, eu acho que a questão de mídia... É um assim sei nem dizer assim como, assim tão, mas eu foco mais. Eu nem olho assim pra isso. O foco mais na questão, trabalhar com meu aluno. Entendeu? É tanto assim que até estava falando com você que os alunos chegaram. E o prefeito tinha dito que ia dar não sei quanto... Eu não vejo isso.

Entendeu?...Mas eu vou trabalhar com meu aluno. Independentemente.” (Professor 4, 26 de maio de 2023)

O Professor 5 menciona que os professores são cobrados pela prefeitura e que a escola realiza simulados e cursos relacionados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ele também participa de *lives* para entender como funcionarão essas avaliações.

“Bom, aqui a gente tem uma preocupação muito grande com essa história do SAEB. Não sei se é porque eles cobram da gente e a gente fica se perturbando por isso. Mas é assim, faz os simulados, porque quando você faz o simulado é isso aí já é uma coisa, é uma preocupação que eles têm, tem a questão também dos cursos que eles que a gente frequenta. Sim, a hoje tem um online pra gente com base na questão da das provas do SAEB. Então hoje à noite, eu vou participar da *live* justamente para **(isso)**” (Professor 5, grifo nosso 19 de junho de 2023)

Porém o Professor 6 afirma que não há incentivos para os professores: “Não tem incentivo para a gente não.” (Professor 6, 19 de junho de 2023).

Já o Professor 7 discute a ideia de meritocracia e incentivos, mencionando que a premiação instituída na LRE de Mossoró, deixou de existir nas gestões recentes, o que impactou negativamente na motivação e na busca por excelência. Ele expressa a falta de avaliação e cobrança sistemática nas escolas.

“...nós tínhamos e hoje não temos mais a discussão muito a ideia de meritocracia. Se se vale a pena ou não no ambiente público. Por que que eu estou dizendo isso? Porque a gente viveu momentos muito bons de resultado de escolas quando tinha inclusive tinha uma espécie de todo mundo estava apto a ganhar o prêmio do décimo quarto salário que era uma premiação para as escolas que tivessem todos aqueles índices bons que eu citei mas nem todas ganhavam... nós temos os seis anos aí que que é essa ideia de avaliação mais metódica, mais institucionalizada, mais sistêmica, mais organizada ela deixou de existir. Infelizmente. Eu particularmente mesmo com todas essas críticas que faz a ideia de meritocracia competição de disputa mesmo que se faça eu acho que era um mal menor. Acho que é preciso avaliar. É preciso cobrar. É preciso querer que a gente tenha excelência. Premiar tenho meus reverses sobre premiar ou não. Porque parece-me que a maioria de nós só se sente confortável a fazer tais coisas se for recompensado. Eu particularmente faria se não tivesse prêmio como fiz e acho inclusive hoje que quase não se ganha mais sinto falta que não se cobre, que não se queira, que não se busque, que não se é se tenha mais. A meu ver praticamente não existe.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

As respostas dos professores variam desde aqueles que mencionam incentivos financeiros, como o décimo quarto salário (Professores 3 e 4), até aqueles que não veem incentivos diretos para os professores (Professores 6 e 7). Essa diversidade de opiniões destaca

que nem todos os professores percebem os mesmos tipos de incentivos, conforme podemos visualizar no quadro 17.

O Professor 1, destaca que sua motivação para obter bons resultados não é derivada de incentivos financeiros, mas sim do interesse e dedicação em relação aos seus alunos. Expondo que a verdadeira motivação vem de dentro da sala de aula, em vez de recompensas externas.

Os professores mencionam que são solicitados ou cobrados pela prefeitura ou pela administração para obter bons resultados (Professores 3, 4 e 5). Isso sugere que a pressão para o desempenho nas avaliações externas é percebida como uma forma de incentivo. Bem como, as respostas indicam que a natureza dos incentivos pode mudar ao longo do tempo, com menção de alterações nas políticas de premiação (Professor 7) e de projetos recentes que buscam recompensar o desempenho (Professor 3 e 4).

Quadro 18: Semelhanças e diferenças sobre percepção sobre incentivos.

Professor	Percepção sobre incentivos para avaliações externas	Enfatiza motivação pessoal/profissional	Destaca pressão e cobrança	Menciona mudanças ao longo do tempo
Professor 1	Indica motivação pessoal/profissional e não percebe incentivos financeiros claros.	SIM	NÃO	NÃO
Professor 2	Menciona formação e treinamento para obter bons resultados.	NÃO	NÃO	NÃO
Professor 3	Destaca a existência de incentivos, como o décimo quarto salário, e a realização de mapas educacionais como prática.	NÃO	SIM	SIM
Professor 4	Relata a pressão para obter bons resultados e foca na desvalorização da profissão.	NÃO	SIM	NÃO
Professor 5	Fala sobre a preocupação com os resultados do SAEB e a realização de simulados e cursos.	NÃO	SIM	NÃO
Professor 6	Afirma que não existem incentivos para os professores.	NÃO	NÃO	NÃO
Professor 7	Expressa a falta de clareza e de continuidade em relação aos incentivos	NÃO	SIM	SIM

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023).

Com relação à divulgação dos resultados das avaliações externas, é possível perceber que os professores têm opiniões diversas sobre a divulgação dos resultados das avaliações externas, com algumas preocupações sobre como esses resultados são interpretados e utilizados pela sociedade.

Professor 1 expressa ambiguidade em relação à divulgação dos resultados. Ela considera que a divulgação é boa, pois reconhece escolas de qualidade. No entanto, também aponta que isso pode criar competição e insatisfação em escolas que não atingiram resultados positivos.

“Eu vou eu vou ver os dois lados da coisa. Certo? Quando a escola ela tem que é o caso daqui que se fala, que se divulga. Então isso é bom. Certo? Isso é bom. Mas aí vamos olhar pra aquelas escolas que não conseguiram? Não sei exatamente o porquê delas não terem conseguido, mas na hora que eu vejo que escola Y sempre ganha, sempre ganha, sempre ganha. A primeira coisa que vai na cabeça de algumas pessoas não é assim, poxa vida, eu poderia chegar a isso. O que aquela escola está fazendo, que ela está ganhando prêmio. Não. Aí começa. ‘É porque nunca valorizam a gente. Porque nós não somos valorizadas, porque só escola Y e tal e tal que ganha. É carta marcada’. Então isso no lugar de incentivar eu vejo que está maltratando algumas pessoas. Algumas pessoas que acabam focando muito nessa ideia de mídia. Mídia no sentido de a escola, sete, seis, não sei o quê, como se gerasse uma competição. Certo? Gera essa competição. Isso. E em alguns aspectos é quando a gente vê algumas coisas sendo mascaradas.” (Professor 1, 25 de maio de 2023)

Professor 2 vê a divulgação como positiva e afirma que a escola atingiu seu objetivo de ser uma escola de qualidade: “Eu acho positivo. Eu acho que a escola atingiu o objetivo: de ser uma escola de qualidade” (Professor 2, 29 de junho de 2023). Dessa forma, os Professores 1 e 2, ambos da Escola Alfa, compartilham a visão de que a divulgação dos resultados é positiva, mas também reconhecem a possibilidade de que isso possa criar competição e insatisfação.

Professor 3 enfatiza a importância da divulgação dos resultados, mas também expressou preocupações sobre como a sociedade interpreta os resultados e responsabiliza os profissionais e escolas, impactando nas matrículas e procura da comunidade as escolas com melhores indicadores.

“São necessários. A gente tem que conhecer, sim, os resultados. A gente tem que pegar aqui... Porque às vezes as pessoas podem achar que ‘determinada escola está com uma nota de Saeb baixa’ e aquela escola pode estar sendo ou aqueles profissionais podem estar sendo responsabilizados, sendo culpados por uma situação que, infelizmente não é culpa deles. Tem uma história uma situação por trás disso, então, para essas como professora, eu preciso sim pegar esses resultados, mas na comunidade, na sociedade, esses resultados eles têm que ser trabalhados. Tem que se explicar o que realmente está acontecendo, porque aquela nota tá assim? Então, por exemplo, nós temos uma alta demanda de matrícula, é resultado do nosso IDEB do nosso, da, dos nossos resultados a ele. Outras escolas que tem, infelizmente uma nota baixa, com certeza vão estar enfrentando um problema em rejeições até do bairro da comunidade. Na questão de matrícula.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

Essa problemática de matrículas é destacada por Ravitch (2011) na qual as escolas mais procuradas têm uma imagem melhor perante a sociedade e podem acabar por escolher seus estudantes. Acrescentando a isso, o Professor 4 não concorda com a forma como os resultados

são divulgados, acreditando que não valoriza devidamente os professores e que a sociedade não compreende as complexidades por trás das notas.

“Não concordo, não pelo jeito que é exposto não. Porque assim não vê, não valoriza o professor dentro de sala de aula, que foi o professor, foi objetivo. Eles se tratam como se fosse a Secretaria da educação e não ver que foi o esforço do aluno professor, da família, entendeu porque tem ajuda também da família. Aí não vê, não vê essa questão aí? Trata como se, às vezes, eu penso até assim, como se fossem eles que viessem para sala de aula para dar aula pela gente. Eu não. Não vejo valorização do professor.” (Professor 4, 26 de maio de 2023)

Professores 3 e 4, da Escola Beta, ambos destacam preocupações sobre a forma como os resultados são divulgados e como a sociedade interpreta esses resultados. Os professores enfatizam a necessidade de compreensão da complexidade por trás das notas para evitar a utilização das avaliações apenas “...como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos...” (Bonamino e Sousa, 2012, p. 379).

Professor 5 acredita que todos os resultados, sejam bons ou ruins, devem ser divulgados para que a sociedade reconheça o esforço dos profissionais.

“Então eu vejo assim, todo o resultado tem que ser divulgado. Se foi bom, divulga também se for ruim tem que divulgar também. Então eu acho que é um ponto positivo, não é? Até porque a própria sociedade está vendo que a gente está fazendo um trabalho bom.” (Professor 5, 19 de junho de 2023)

Professor 6 não concorda com a divulgação, particularmente porque os alunos não recebem suas notas e há falta de transparência.

“Eu não acho. Não, não acho correto, não acho. Porque assim eu acharia correto. Assim se o aluno recebesse a sua avaliação, tá entendendo, entendendo, mas ninguém sabe, ninguém sabe quanto aquele aluno é... Quantos pontos ele fez? Quantos acertos, quantos erros ninguém sabe.” (Professor 6, 19 de junho de 2023)

Professor 7 está disposto a que os resultados sejam divulgados e discutidos, mas compreende que algumas pessoas podem se sentir desconfortáveis ou pressionadas com essa divulgação.

“...é preciso divulgar, preciso divulgar inclusive dizendo, olha, escolas tais foram excelentes, beleza, pra que as outras escolas também se sintam capazes de conseguir aquilo. O grande problema que parece é que quando se premia ou se divulga dez escolas, as outras de setenta ao invés de querer buscar excelência, parece que se

sentem-se a inferiorizadas. Porque e aí parece que é como se as pessoas duvidassem da seriedade da veracidade desses resultados.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Professores 5, 6 e 7, da Escola Delta, têm opiniões variadas. Professor 5 acredita que a divulgação é importante, enquanto o Professor 6 não concorda com a divulgação, especialmente por falta de transparência. O Professor 7 está disposto a que os resultados sejam divulgados e discutidos, mas compreende que alguns professores podem se sentir desconfortáveis com isso.

Perante o sentimento dos professores diante dos resultados obtidos nas avaliações refletem uma gama de sentimentos e atitudes em relação aos resultados das avaliações externas, desde orgulho e satisfação até preocupação e pressão. Cada professor tem sua própria perspectiva e reação aos resultados, conforme quadro a seguir.

Quadro 19: Sentimentos dos professores perante os resultados.

PROFESSORES	SEMELHANÇAS NAS RESPOSTAS
Professor 1	Imprecisão, preocupação, carregar um peso
Professor 2, 3 e 4	Orgulho, satisfação, compromisso
Professor 5	Pressão, preocupação
Professor 6	Desconfiança
Professor 7	Responsabilidade, representatividade

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023).

O Professor 1 expressa sentimentos imprecisos e menciona que sua reação aos resultados varia de acordo com o ano e a situação. Ele se sente preocupado carrega um peso relacionado aos resultados. Já os Professores 2 e 3 expressam orgulho e satisfação em relação aos resultados positivos das avaliações externas, destacam o esforço da equipe e o impacto positivo dos resultados em seus alunos e na escola.

O Professor 4 destaca a responsabilidade do professor e do aluno na obtenção de resultados positivos, mencionando o esforço árduo dos professores e alunos, o que demonstra um compromisso com o sucesso. O Professor 5 menciona que se sente pressionado em relação aos resultados, indicando uma preocupação ou estresse em torno das avaliações externas. Isso sugere que ele pode sentir uma pressão adicional devido aos resultados.

O Professor 6 menciona a desconfiança em relação aos resultados, sugerindo que ele pode ter dúvidas sobre a validade ou o impacto das avaliações externas. O Professor 7 se sente representado pelos resultados, tanto nos casos de sucesso quanto nos casos de mau resultado. Ele encara os resultados como uma responsabilidade coletiva e está disposto a analisar o que deu certo e o que deu errado para melhorar no futuro.

Quando questionados sobre a necessidade de incentivos para que as escolas melhores o ensino e quais ações eles acreditam poderiam levar à melhoria, os professores refletem a necessidade de incentivos que vão além da infraestrutura das escolas, incluindo valorização financeira, reconhecimento do trabalho dos professores e estímulos para alunos e educadores.

Além disso, há um destaque na importância da leitura e do conhecimento cultural por parte dos professores como fatores que podem melhorar o ensino. As opiniões variam sobre como esses incentivos devem ser implementados, mas a valorização dos profissionais da educação é um ponto comum em todas as respostas. Dessa maneira, é possível perceber algumas ênfases nas respostas dos professores por meio do quadro 19.

Quadro 20: Ênfases das respostas dos professores sobre incentivos.

ÊNFASES	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
Valorização dos professores	Todos os sete professores destacaram a importância da valorização dos professores como necessário para a melhoria do ensino.
Infraestrutura escolar	O Professor 2
Estímulo aos alunos	O Professor 5.
Valorização da leitura e Bonificação	O Professor 7

Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas (2023).

O Professor 1 acredita que incentivos são necessários para melhorar o ensino, especialmente no que diz respeito à valorização financeira dos professores. Ele menciona que muitos professores estão desmotivados devido a questões salariais e que a educação precisa de mais valorização, salientando aspectos da insatisfação frente a greve que durou 56 dias do início no ano letivo em fevereiro a abril de 2023. Além disso, ele destaca a importância de um ambiente de trabalho adequado, incluindo estruturas físicas melhores para os professores oferecerem aulas de qualidade.

“...é pra ter um incentivo pra que as escolas melhorem seu ensino sim, não somente na ideia de melhora ao seu IDEB, porque eu acho que assim a partir do momento que você. Uma coisa a consequência da outra? Se você melhora o seu ensino você vai melhorar o seu IDEB é consequência. Consequência positiva. Então eu vejo que a educação de hoje ela precisa de alguns incentivos. Então como incentivo financeiro também financeiro porque eu vejo muitos professores desmotivado com a questão do reajuste que não foi dado. É um direito é estou falando do piso. É um direito do professor. Então alguns professores voltaram na sala de aula, mais ou menos assim... Estrutura física é muito importante a gente fica ali naquela sala você sai quando você entra você sente aquele. Sabe aquele bafo que vem, aquele calor insuportável? Eu chego em casa com dor de cabeça. Eu chego em casa cansada, mas não é da turma não, é do calor.” (Professor 1, 25 de maio de 2023)

O Professor 2 concorda que incentivos são necessários e destaca a importância de melhorar a infraestrutura das escolas, como laboratórios e equipamentos tecnológicos. Ele

menção que a falta de condições adequadas prejudica o ensino e a aprendizagem: “Acho que sim, deveria. Estrutura da escola. Na estrutura dos equipamentos tecnológicos.” (Professor 2, 29 de junho de 2023).

O Professor 3 também concorda que é necessário haver incentivos para melhorar o ensino, mas enfatiza que os incentivos não devem se limitar à questão física (como infraestrutura), mas também à valorização dos profissionais da educação. Ele destaca a importância da valorização salarial e do reconhecimento dos esforços dos professores.

“...deve haver sim, a melhoria para o ensino, agora sim, a melhoria para o ensino ela ultrapassa as barreiras... a ultrapassar a questão do físico. Hoje a gente está vendo muito um enfoque na mídia, muito voltado para o físico. As salas climatizadas, que são extremamente necessárias, não dá para aprender satisfatoriamente morrendo de calor, ofegante, transpirando ... Então nós lutamos pela lei do nosso piso, nós lutamos pelo reconhecimento da especialização. Nós tentamos fazer um mestrado, todos nós temos vontade, inclusive, que na escola nós temos já muitas pessoas que já fizeram mestrado, outros que estão no doutorado, porque nós sentimos que isso convém e é importante para nossa carreira. Não dá pra parar no tempo em ‘estou ótima, parei já, já se especializei’ não é assim, tem como coisa que devemos aprender, as vezes a gente exige tanto nosso aluno. A gente tem que ser exigente com a gente também.” (Professor 3, 26 de maio de 2023)

O Professor 4 compartilha a opinião de que a valorização do professor é essencial para a melhoria do ensino, especialmente no que diz respeito a garantir o pagamento do piso salarial. Ele enfatiza que o professor precisa ser respeitado e ter segurança em relação ao seu salário.

“...É esse ano ter tido a questão do piso não ser pago mesmo assim. Eu não vou. É vê nessa questão de trabalho em sala de aula com os alunos...Mas assim mais no sentido da garantia do seu salário, e não um incentivo. Extra não é isso. Valorização do professor.” (Professor 4, 26 de maio de 2023)

O Professor 5 menciona um sistema de gratificação que incentiva tanto os alunos quanto os professores a buscarem melhores resultados. Ele sugere que esse sistema pode ser uma forma de incentivo para melhorar o ensino.

“A valorização, valorização. Tudo... Essa gratificação para o aluno, para o professor, para a escola...E se ele continuar, digamos que a gente xxxx. Sim, então o resultado vem pra escola. E também o professor que ganha também. O aluno também ganha, então ele, de certa forma, é um incentivo.” (Professor 5, 19 de junho de 2023)

O Professor 6 destaca a importância da valorização e do respeito aos professores como um incentivo fundamental para a melhoria do ensino: “valorizar o professor” (Professor 6, 19 de junho de 2023)

O Professor 7 menciona a importância do "capital cultural" e sugere que os professores precisam ser exemplos de leitores vorazes para incentivar seus alunos a desenvolver habilidades de leitura. Ele também menciona a bonificação como uma forma de incentivo, mas ressalta a importância de garantir que seja justa e recompense aqueles que realmente contribuíram

“...É. Preciso sim estimular as escolas a quererem, as escolas avançarem, mas eu acho que eu não sei se tem é possibilidade pra isso, mas eu acho que a educação ela precisa encontrar meios e investir numa coisa que meu ver tem faltado em nós. Capital Cultural. Capital cultural... Existe o prêmio décimo quarto salário, mas eu acho que já está com está com seis anos que não se paga e está com três anos que se quer se anuncia quem ganhou então os últimos três anos se diz que ganhou foi tais escolas mas não se pagou ainda e os últimos três anos não se diz se quer que ele é anual. Então cada ano cada escola que atinge aqueles parâmetros ela é ganha e aí a equipe toda ganha. E nem tem pagos antigos nem tem anunciado os as novas edições.” (Professor 7, 17 de abril de 2023)

Todos os professores reconhecem a importância da valorização dos professores e da melhoria das condições de ensino e espera “...seu reconhecimento profissional como um direito garantido no âmbito do Estado, em geral seu empregador, em um crescente movimento de institucionalização da sua profissionalização por meio da estruturação de suas carreiras e outros direitos trabalhistas através dos seus sindicatos.” (Oliveira, 2021, p.258). Isso indica uma valorização que vai além do reconhecimento simbólico, buscando garantias institucionais que consolidem e protejam a posição dos professores na sociedade, conforme destacado por eles em seus relatos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação propôs-se a compreender a avaliação que os professores da rede municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*, explorando as intenções e tensões dessas políticas no contexto do trabalho dos professores na educação básica. Ao longo dos cinco capítulos, foram abordados aspectos fundamentais que contribuem para uma análise reflexiva sobre o tema, como a origem do termo na esfera privada, a inclusão do conceito de *accountability* para a educação sendo justificado suas práticas como aspecto “necessário” a educação pelos *policy maker*.

Situamos a problematização no conceito de *accountability* e sua relação com o papel do professor, compreendendo por meio disso, que os professores são sujeitos envolvidos nas práticas dessas políticas e compreendemos que ao longo do tempo, essas políticas foram sendo implementadas, visando direcionar os esforços dos professores para alcançar padrões pré-estabelecidos de aprendizagem dos estudantes. A justificativa da pesquisa, auxiliou na compreensão e necessidade desse estudo, tendo em vista o diálogo com professores, e a fundamentação teórica estabeleceu as bases para a construção das análises, discutindo e inferindo sobre conceitos construídos e mediados por outros estudos.

No aspecto metodológico, a análise do conteúdo possibilitou a construção de um modelo de análise no qual foi possível construir conexões do nosso objeto com outros objetos de estudo e, também, por meio das nossas inferências e construções teóricas, vale destacar a importância da entrevista qualitativa como método para ouvir os professores e analisar suas percepções sobre as políticas de *accountability*. A pesquisa empírica realizada com sete professores de diferentes escolas, foi uma escolha assertiva, pois possibilitou autonomia na condução da pesquisa, refletindo a adaptabilidade do método a diferentes contextos.

No segundo capítulo, por meio de um estudo bibliográfico, buscamos uma compreensão ampla de *accountability* e do papel do professor em diferentes contextos. A categorização em quatro eixos temáticos – Políticas de bônus e professor, Controle do trabalho do professor, Responsabilização do professor e Avaliações externas – ofereceu a compreensão do conceito de *accountability* e sua interferência no trabalho do professor, bem como, percebemos que muitos trabalhos apontam a ausência de mudanças significativas que promovam resultados na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Examinamos as mudanças estruturais no Brasil, destacando a transição para políticas neoliberais e a Nova Gestão Pública, no qual foi possível perceber a redução em investimentos sociais, privatização e retirada do Estado em ações que antes eram sua exclusividade.

Exploramos a relação entre regulação e *accountability* na qual foi possível verificar a ênfase na avaliação eficiência e eficácia das políticas educacionais, como eixos necessários a essa prática. Visualizamos a complexidade das transformações educacionais no contexto nacional, impulsionadas por movimentos globais, e construímos por meio desse trabalho uma posição crítica, pois consideramos que a educação não pode ser reduzida a objetivos fora da realidade em que está inserida.

Adiante traçamos um panorama das variáveis populacionais, econômicas e socioeconômicas que caracterizam Mossoró, RN. Integrando dados do IDEB, revisão de leis educacionais locais e caracterização de escolas, e assim foi possível evidenciar um ambiente educacional em relação aos pilares de *accountability* no município (avaliação, prestação de contas e responsabilização e eixos, como bonificação e controle).

No que se refere às Leis educacionais do município é possível inferir a construção de uma narrativa de avaliação quantitativa e prêmios baseados em desempenho até a presença de elementos de *accountability*, como transparência, monitoramento e responsabilização. A análise crítica das políticas, especialmente em relação às práticas de bonificação e seu impacto incerto, contribuiu para uma compreensão mais ampla das implicações dessa legislação na educação em Mossoró.

Diante da caracterização das escolas selecionadas (Alfa, Beta e Delta) abordamos aspectos como infraestrutura, indicadores socioeconômicos, complexidade de gestão, média de alunos por turma, distorção idade-série, taxa de aprovação e médias de proficiência nas avaliações do SAEB. Percebemos divergências na infraestrutura, disparidade socioeconômicas entre os estudantes e variações nos indicadores ao longo dos alunos. As escolas Alfa e Beta, mesmo com algumas flutuações, possuem trajetórias mais semelhantes do que a escola Delta, podendo inferir que aspectos externos podem intervir nisso. É possível verificarmos, também que o contexto da Pandemia do COVID-19 impactou as notas de proficiência em 2021. Assim, ressaltamos a necessidade dos indicadores para auxílio na compreensão mais ampla fornecida por meio das entrevistas.

A organização *a priori* dos resultados das entrevistas, por meio da análise da avaliação dos professores sobre os pilares da *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização com sua categorização em três eixos temáticos ofereceu uma estrutura conceitual para entender as políticas de *accountability* na prática dos professores.

No pilar da avaliação, foi possível verificar algumas ênfases nas respostas dos professores: a avaliação é percebida de forma positiva nas escolas, sendo considerada necessária tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para o desempenho dos próprios

professores. A perspectiva positiva da avaliação sugere uma receptividade favorável à implementação de políticas de *accountability*, entretanto com algumas ressalvas, pois compreendem, também, a complexidade da educação, pois apesar da importância atribuída às avaliações, há uma compreensão da necessidade de considerar o contexto e as circunstâncias individuais dos alunos ao interpretar os resultados.

Nesse pilar, identificamos algumas preocupações, como a aplicação adequada, a regionalização para refletir a realidade local e a necessidade de melhorias nos materiais didáticos. Além disso, os professores destacam que há necessidade de adotar uma abordagem mais abrangente e contínua para a avaliação, indicando uma consciência das complexidades envolvidas e um comprometimento com avaliações mais integrais da aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao pilar da prestação de contas, é possível verificar que há um reconhecimento geral por parte dos professores da importância dos resultados das avaliações na avaliação do sistema educacional e na tomada de decisões, porém não é consenso se realmente esses resultados impactam nas melhorias. Diante do aspecto do monitoramento do trabalho docente, os professores destacam o planejamento como uma forma de monitoramento e prestação de contas no ambiente escolar. Outro ponto de destaque utilizado como prestação de contas, enfatizam que o progresso dos alunos e os resultados da aprendizagem são também mecanismos de prestação de contas.

As pressões externas da comunidade e a posição da escola nos *rankings* é considerado uma forma de prestação de contas por parte dos professores, destacando que é necessário o reconhecimento dos desafios e complexidades enfrentados pelos professores e alunos no ambiente escolar.

Sobre o pilar da Responsabilização, os professores mencionam ser solicitados ou cobrados por instâncias superiores para obter bons resultados nas avaliações externas. Essa pressão é percebida como uma forma de incentivo, sugerindo que a administração utiliza resultados como indicadores de desempenho. Já a indicação de mudanças nas políticas de premiação e projetos recentes que buscam recompensar o desempenho é vista pelos professores como uma dinâmica nos incentivos.

É exposta na entrevista sentimentos diversos que variam de orgulho e satisfação a preocupação e pressão. Visualizamos, também, que a importância da valorização dos professores é um aspecto unânime, não apenas no aspecto simbólico, mas a busca por melhorias em suas carreiras e direitos trabalhistas, indicando uma necessidade de reconhecimento concreto.

Portanto, torna-se evidente que as políticas de *accountability* exercem uma influência significativa na prática dos professores da Rede Municipal de Ensino em Mossoró-RN. A contribuição desta dissertação reside não apenas na análise das políticas de *accountability* em si, mas na compreensão da avaliação dos professores sobre essas políticas. As respostas dos professores emergem como elemento necessário para a construção de políticas educacionais alinhadas às necessidades locais.

Para avançar na compreensão da dinâmica entre os professores da rede municipal de Mossoró-RN e os três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização, uma agenda de estudos futuros podem auxiliar nessa demanda. Um estudo etnográfico ofereceria a oportunidade por meio das experiências cotidianas dos professores, proporcionando uma compreensão contextualizada de como esses profissionais percebem e lidam com as demandas dos três pilares definidos por Afonso (2009). Além disso, aparece como oportunidade investigar as interações sociais dentro das escolas, as relações de poder e as influências que moldam as atitudes dos professores em relação a esses pilares.

Ademais, considerar a implementação de estratégias participativas, nos quais os próprios professores têm voz ativa no delineamento e avaliação das políticas de *accountability*, poderia trazer à tona percepções sobre como essas políticas impactam diretamente suas práticas pedagógicas e o ambiente de trabalho. Essa abordagem mais abrangente poderia, assim, fornecer trilhas substanciais para a compreensão de políticas educacionais.

Em última análise, esta dissertação não apenas proporciona uma compreensão das políticas de *accountability* na educação, mas também aponta para direções futuras de pesquisa e aprimoramento dessas políticas, considerando a complexidade da educação, aspectos regionais e garantia da inserção diversa, que constituem a educação brasileira, nas avaliações. Assim, esperamos que essa pesquisa contribua para um diálogo contínuo sobre a melhoria do sistema educacional e a promoção da qualidade do ensino no município de Mossoró-RN.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Tavares, Luana Serra Elias. “Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador”. **Educação & Sociedade**, vol. 34, no 125, dezembro de 2013, p. 1287–303. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400014>.

AFONSO, Almerindo Janela. El campo de las políticas de evaluación y accountability en educación: para una reflexión más densa. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 20, n. 3, p. 1-12, 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 1, 2010.

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

AFONSO, Almerindo Janela. NOVOS CAMINHOS PARA A SOCIOLOGIA: TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO E ACCOUNTABILITY DIGITAL. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 471-484, 2012.

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

AFONSO, Almerindo Janela. 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**, n. 13, p. 13-29, 2009a.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação—subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo**, n. 9, p. 57-70/EN 57-70, 2009b.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009c. 151 p.

AFONSO, Almerindo Janela. The emergence of accountability in the Portuguese education system. **European Journal of Curriculum Studies**, Vol. 1, No. 2, 125-132, 2014.

ALEXANDRE, Maraysa Ribeiro, et al. “Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 44, nº 151, março de 2014, p. 36–61. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/198053142853>.

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa**

Maria/RS. 2019. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:Química da Vida e Saúde) Universidade Federal de Santa Maria.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 535-552, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. **São Paulo: Edições**, v. 70, p. 276, 2011.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 63-92, 2003.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023

BRESOLIN, Antonio Bara. **Análise de resultados intermediários das políticas de bônus em escolas públicas estaduais brasileiras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) –Fundação Getúlio Vargas (CMAPG/FGV-SP), São Paulo.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, p. 377-401, 2006.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A.; FALEIROS, Matheus. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo**, v. 2, p. 17-79, 2011.

CARRASCO-AGUILAR, Claudia, et al. “Identidad Docente y Políticas de Accountability: El Caso de Chile”. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, vol. 45, no 2, dezembro de 2019, p. 121–39. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>

CARRASCO-AGUILAR, Claudia. MALLEGAS, Sebastián Ortiz. “Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno”. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, vol. 5, 2020, p. 1–17. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>.

CARRASCO-AGUILAR, Claudia. VARELA, Marlen Figueroa. “Formación Inicial Docente y High Stakes Accountability: El caso de Chile”. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 23, no 3, setembro de 2019, p. 71–91. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978>.
contramão. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Anderson Gonçalves et al. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará–Brasil. **Revista iberoamericana de educación**, 2020.

DUARTE, Valquíria Gomes. **Política de premiação do município de Mossoró/RN e sua inter-relação com a qualidade da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, RN, 2015.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a responsabilização (accountability) do professor alfabetizador. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2465-2482, 2016.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier**, v. 1, p. 213-238, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada, 2017.

FRANÇA, Rejane de Fátima. **Processos de accountability na rede municipal de ensino de Mossoró-RN: Estudo sobre a percepção das supervisoras escolares**. 2020. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

FREITAS, Luiz Carlos de et.al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

GAJARDO, Marcela; PURYEAR, Jeffrey M. Prefacio. In: CORVALÁN, Javier; HOLLOWAY, Jessica, et al. "Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: An introduction". **Education Policy Analysis Archives**, vol. 25, agosto de 2017, p. 85. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3325>.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoría e prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

HOOD, Christopher. The "new public management" in the 1980s: Variations on a theme. **Accounting, organizations and society**, v. 20, n. 2-3, p. 93-109, 1995.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>> Acesso em 12 dez. 2022.

INOSTROZA, Fabián A. "La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability". **Education Policy Analysis Archives**, vol. 28, março de 2020, p. 29. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>.

INOSTROZA, Fabián; FALABELLA, Alejandra. Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 26, n. 88, p. 123-148, 2021.

LEÃO, Bruno Layson Ferreira. **Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) de Mossoró-RN: Concepção e Formulação da Política**. 2021. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

LIMA, Paula Eduarda das Dores de Souza. **Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região Ibero-americana**. 2018. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MATIAS, Maria Marleide Da Cunha. **Respira-se a meta: os professores e a performatividade na educação municipal de Mossoró**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, RN, 2017.

MCMECKIN, Robert. W. **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: CIDE; PREAL, 2006. p. 5-9.

MCMECKIN, Robert W. (2006). Hacia una comprensión de la *accountability* educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. In: CORVALÁN, Javier; MCMECKIN, Robert. W. **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: CIDE; PREAL, 2006. p.19-49.

MEC, Ministério da Educação. **Governo Federal**, 2022. Inep Data. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data> > Acesso em 12 de dez. 2022.

MEDINA, Javier Pascual. GÓMEZ. David Rodríguez. “Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia”. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, vol. 11, no 2, outubro de 2018, p. 133–50. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.007>.

MILLS, Charles Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: **Zahar**, 1959..

Mossoró (RN) | Cidades e Estados | IBGE. Ibge.gov.br. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/mossoro.html>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MOSSORÓ. DECRETO Nº 6.877 DE 17 DE AGOSTO DE 2023. Regulamenta o Prêmio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Mossoró Cidade Educação, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. **Diário Oficial de Mossoró**, Ano I, n. 155, Mossoró-RN, Terça-feira, 11 de julho de 2023.

MOSSORÓ. LEI Nº 3704, DE 13 DE MARÇO DE 2019. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Ano XI, n. 501c, Mossoró-RN, Quarta-feira, 13 de março de 2019.

MOSSORÓ. LEI Nº 4.041, DE 11 DE JULHO DE 2023. Institui o Prêmio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Cidade Educação, no âmbito da Rede Municipal de

Ensino de Mossoró e dá outras providências. **Diário Oficial de Mossoró**, Ano I, n. 128, Mossoró-RN, Terça-feira, 11 de julho de 2023.

MOSSORÓ. Decreto nº 3.546, 11 de novembro de 2009. Institui a Edição 2009-2013 do Prêmio “Escola de Qualidade”. **Jornal Oficial de Mossoró**, Ano II, n. 45, Mossoró-RN. Domingo, 15 de novembro de 2009.

MOSSORÓ. Prefeitura lança “Prêmio Ideb Mossoró Cidade Educação”. **Prefeitura de Mossoró**, Disponível em: <<https://www.prefeiturademossoro.com.br/noticia/49013/prefeitura-lanca-premio-ideb-mossoro-cidade-educacao>>. Acesso em: 4 nov. 2023.

MOSSORÓ-RN. Lei n. 2.717, de 27 de dezembro de 2010. Lei complementar n. 048 de 16 de dezembro de 2010. Institui a Política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró-RN, Ano IV, n. 75ª, terça-feira, 04 de janeiro de 2011.

MOSSORÓ-RN. LEI Nº 3.298, DE 04 DE AGOSTO DE 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró, de duração decenal e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Ano VII, nº 315-A, Mossoró-RN, 04 de agosto de 2015.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. **O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. 2014. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NORMAND, Romuald. “A MODERNIZAÇÃO ‘EFICAZ’ DA PROFISSÃO DE PROFESSOR CONFRONTADA ÀS NOVAS POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY”. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, vol. 27, no 53, dezembro de 2018, p. 18–29. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p18-29>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Ibero-americana de Educação**, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. **MAGALHÃES, Jonas et al. (Orgs.). Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021., 2021.**

OLIVEIRA, Luisa Xavier de, et al. “Política de responsabilização escolar (accountability school) e formação de professor: cenários e atores na avaliação educacional brasileira”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 15, no 4, agosto de 2020, p. 2049–65. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13887>.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente**. Cortez Editora, 2015.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 424-448, 2014.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 1, n. 1, 2007.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, 2009.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPARRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed Petrópolis – RJ. Vozes, 2012.

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. Un llamado a la responsabilidad por los resultados. **Formas & Reformas de la Educacion**, Santiago, n. 15, jul. 2003. Serie Políticas: Rendición de cuentas en educación

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. Manual de investigação em ciências sociais. 1992.

RAMÍREZ, Javier FA Veja,; RUIZ, Alberto Galaz. Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. **Educación e Pesquisa**, v. 41, p. 171-183, 2015.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REY, Liliana Saavedra; REY, Sneider Saavedra. El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. **Sophia**, v. 10, n. 1, p. 24-38, 2014.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E SUA EXPRESSÃO NAS AÇÕES E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS 1. **Educación em revista**, v. 34, 2018.

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

SCHEDLER, Andreas. Que es la rendicion de cuentas? **Cuadernos de Transparencia**, México, IFAI – Instituto Federal de Acceso a la Información Pública IFAI n. 3, jan. 2004. Disponível em: < <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1047> >. Acesso em: 13 dez. 2022.

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

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 43, p. 162-186, 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 469-493, 2019.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 2, p. 509-526, 2016.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. “Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco”. **Praxis Educativa**, vol. 9, no 1, 2014, p. 117–40. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0006>.

SILVA, Maria Vieira et al. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability-Entrevista: Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho–Portugal). 2013.

SILVA, Romero. A importância de Mossoró para o Contexto Econômico Potiguar. **RUnPetro**-ISSN 2316-6681, v. 3, n. 2, p. 53-63, 2015.

SILVA, Rosana Maria Christofolo. **A ação gestora e a responsabilização na Educação Pública: um estudo de caso em uma escola do Estado do Mato Grosso**. 2014. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, CAED-Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: características, tendências e usos dos resultados–relatório final. **Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação–CEPPPE, Faculdade de Educação, USP**, 2007.

SOUZA, Vilma Aparecida de. “Políticas públicas e trabalho docente: a política do PDE-Escola e os desdobramentos da lógica de accountability”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, vol. 06, no 01, abril de 2017. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v6n1a2017-11>.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade?. **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 347-370, 2014.

TERTO, Daniela Cunha. **O trabalho do gestor escolar: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola**. 2012. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto; AFONSO, Almerindo Janela. Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. **Arquivos Analíticos de políticas educativas**, v 26, n. 134, p. 1-28, 2018.

VALDEVINO, Felipe Gonçalves. **Políticas de Accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em avaliação educacional**, v. 22, n. 50, p. 419-434, 2011.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

Apêndice A – Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista Caracterização do Entrevistado

a) Perfil do entrevistados: () Masculino () Feminino ()

Outro: _____

b) Curso de Graduação: _____

c) Instituição: _____

d) Ano: _____

e) Especialização: _____

f) Instituição: _____

g) Ano: _____

h) Mestrado: _____

i) Instituição: _____

j) Ano: _____

k) Doutorado _____

l) Instituição: _____

m) Ano: _____

n) Tempo de atuação: _____

o) Acesso ao cargo: () Processo seletivo () Concurso

AVALIAÇÃO

1. Para você, o que é avaliar?

Entender como o entrevistado compreende avaliação.

2. Quais os mecanismos de avaliação você percebe que são utilizados em seu trabalho?

Identificar se o entrevistado percebe essas avaliações em seu dia-a-dia.

3. Como você avalia as avaliações externas a escola (SAEB)?

Trazer a opinião do entrevistado sobre as avaliações externas.

4. Para você, os resultados dessas avaliações são confiáveis para evidenciar a qualidade no seu trabalho?

Compreender de que forma o entrevistado avalia os resultados obtidos nas avaliações externas.

5. Você sabe a diferença entre avaliação de sala de aula e avaliação em larga escala?

Entender as distinções que o professor realiza diante dessas duas formas avaliativas.

6. Você sabe o que é uma matriz de referência e para que ela existe?

Perceber se o professor sabe o conceito de matriz de referência utilizado pelo SAEB.

7. Você considera que uma avaliação somativa no final de ano, representa, de fato, o resultado de aprendizagem de aluno?

Compreender a percepção de aprendizagem do professor.

PRESTAÇÃO DE CONTAS

1. Na sua opinião, para que servem os resultados das avaliações externas (SAEB)? Explique.

Evidenciar a utilidade dessas avaliações para o entrevistado.

2. Para você, quais os mecanismos que são utilizados de prestação de contas no seu exercício profissional?

Fazer com que o entrevistado reflita sobre esse mecanismo em sua prática profissional.

3. Você concorda que o professor precisa prestar contas de seu trabalho a direção da escola e aos órgãos superiores como a Secretária de Educação?

Perceber a opinião do professor sobre a prestação de contas no âmbito municipal e esse profissional percebe essa ocorrência.

4. Você acha que a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor pode ser medida exclusivamente pelos resultados de desempenho dos alunos?

Entender que avaliação o professor tem do desempenho dos alunos frente as avaliações.

RESPONSABILIZAÇÃO

1. Para você, as escolas municipais de Mossoró - RN são incentivadas a obter bons resultados na avaliação externa? Como?

Fazer com que o entrevistado rememore a ocorrência da bonificação/prestação de contas.

2. O que você pensa sobre a divulgação dos resultados das avaliações externas?

Perceber o que o entrevistado pensa sobre a divulgação.

3. Diante dos resultados das avaliações externas, como você se sente?

Perceber se os resultados geram algum sentimento de satisfação pelo resultado positivo ou de frustração pelo resultado negativo.

4. Na sua opinião, deveria haver um incentivo para que as escolas continuem a melhorar o ensino? Se não, o que precisa para que ocorra essa melhoria?

Identificar se o entrevistado percebe a bonificação ou não como elemento de melhoria.

5. Por fim, gostaria de complementar alguma informação anterior?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “*ACCOUNTABILITY* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN: AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES FAZEM DESSAS POLÍTICAS” coordenada pela mestrand/pesquisadora Mariana Crisostomo Delfino de Brito e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. **Sua participação é voluntária**, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será entrevistado pela pesquisadora e as informações coletadas serão organizadas em banco de dados e analisadas a partir de técnicas descritivas e inferenciais.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: compreender que avaliação os professores da rede municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*. E como objetivos específicos: analisar a implementação de políticas de *accountability* na educação básica brasileira; identificar e refletir sobre o entendimento dos professores em relação às políticas de *accountability* e problematizar as implicações das políticas de *accountability* para a prática dos professores da Rede Municipal de Ensino em Mossoró-RN.

Como critérios para a escolha das escolas e professores que farão parte desta pesquisa, foi realizada, inicialmente, mediante um levantamento dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais das escolas da rede municipal de Mossoró-RN. Em seguida foram escolhidas escolas a partir do critério geográfico, a fim de montar um recorte espacial atentando para as diferentes localidades da cidade de Mossoró-RN, selecionando uma escola situada em diferentes zonas administrativas que se destacou no IDEB em todos os anos da mensuração do índice diante das escolas inseridas na mesma zona.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de a partir de um diálogo estabelecido com os professores, entendermos a compreensão que esses profissionais da rede municipal de Mossoró-RN fazem das políticas de *accountability*, além de ampliarmos o entendimento do que vem sendo implementado nas escolas sobre a política evidenciada. Os participantes não terão benefícios financeiros.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de publicização das respostas, uma vez que a pesquisa será apresentada publicamente. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, no qual não será divulgado o nome, do participante, e este será identificado por letras ou nomes fictícios; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora Mariana Crisostomo Delfino de Brito, irá para a realização das entrevistas e somente a pesquisadora, Mariana Crisostomo Delfino de Brito e a professora orientadora responsável poderão manusear e guardar as entrevistas; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante.

Os procedimentos para coleta dos dados se darão a partir da disponibilidade do sujeito participante, será marcado um dia em que o participante responderá alguns questionamentos que serão realizados pela pesquisadora. Assim, a entrevista ocorrerá no ambiente de trabalho ou em lugar de preferência dos participantes, de modo presencial em horário previamente acordado com previsão de durar em média 40 minutos. As respostas dos sujeitos serão gravadas a partir de sua anuência, em um gravador de celular da pesquisadora, e após o fim da entrevista a gravação será anexada e armazenada no *Google Drive* e serão excluídas do gravador.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados no *Google Drive* e caixa arquivo digital, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e orientadora na Faculdade Educação/POSEDUC/UERN, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE, e caso tenha alguma dúvida a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Mariana Crisostomo Delfino de Brito e para a orientadora Maria Edgleuma de Andrade, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Mossoró, no endereço av. professor Antônio Campos, s/n, CEP 59610-210 ou pelos e-mails: marianabrito@alu.uern.br / edgleumaandrade@uern.br

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, possíveis riscos e o incômodo que esta possa acarretar, concordo em participar desta pesquisa “*ACCOUNTABILITY NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN: AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES FAZEM DESSAS POLÍTICAS*”. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Mariana Crisostomo Delfino de Brito (Mestranda/pesquisadora) - Aluna do Programa de Pós-Graduação em educação (POSEDUC), Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Av professor Antônio Campos,s/n , CEP 59610-210 – Cidade: Mossoró – RN.

Profa Maria Edgleuma de Andrade (Orientadora da Pesquisa) – Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Av professor Antônio Campos,s/n , CEP 59610-210 – Cidade: Mossoró – RN.

Apêndice C – Termo de Autorização para uso de áudio***TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO***

Eu _____
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Mariana Crisostomo Delfino de Brito e orientadora responsável Maria Edgleuma de Andrade do projeto de pesquisa intitulado “ACCOUNTABILITY NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN: AVALIAÇÃO QUE OS PROFESSORES FAZEM DESSAS POLÍTICAS” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Mossoró - RN, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora