

# As políticas de accountability no Brasil: avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação

José Nogueira da Silva<sup>1</sup>   José Moisés Nunes da Silva<sup>2</sup>  

## Resumo

A temática do estudo trata da inserção do setor privado, por meio de fundações e institutos, na educação pública brasileira. O objetivo é analisar as contribuições das políticas de accountability para a educação brasileira, na perspectiva da avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, sustentada por pesquisa bibliográfica, a partir de autores como Boyens (2006), Afonso (2009) e Stobart (2010) entre outros que discutem a temática, e documental, utilizando a legislação correlata. O texto está organizado em três seções, além da Introdução, na qual se caracteriza os aspectos norteadores do estudo e as considerações finais, que tratam dos achados da pesquisa. A primeira seção intitulada “Accountability: a polissemia de um conceito”, em que se identifica semelhanças por serem políticas voltadas para a busca por uma maior eficiência de um Estado mínimo; na segunda, definida como “O Estado avaliador e regulador na educação”, busca-se investigar a presença do sistema econômico ocupando espaços na educação pública; e a terceira, denominada “A implantação de accountability no Brasil”, evidencia-se as ações estatais no âmbito educacional, como regulação e descentralização de responsabilidades. Os resultados apontam que grupos privados como Instituto Natura, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna detêm o poder de intervenção nas políticas educacionais, as quais contemplam os interesses do mercado financeiro; e que a regulação promovida por meio de avaliações de larga escala só faz sentido se promoverem transformações e democratização na educação com base no acesso, permanência e êxito.

**Palavras-chave:** Accountability, ; Avaliação, Prestação de contas, Responsabilização.

## Accountability policies in Brazil: evaluation, accountability and responsibility in education

## Abstract

The subject of the study is the inclusion of the private sector, through foundations and institutes, in Brazilian public education. The aim is to analyze the contributions of accountability policies to Brazilian education, from the perspective of evaluation, accountability and responsibility in education. Methodologically, the research is qualitative, supported by bibliographical research, based on authors such as Boyens (2006), Afonso (2009) and Stobart (2010) among others who discuss the subject, and documentary, using related legislation. The text is organized into three sections, in addition to the Introduction, which describes the guiding aspects of the study and the final considerations, which deal with the research findings. The first section is entitled “Accountability: the polysemy of a concept”, in which similarities are identified because they are policies aimed at seeking greater efficiency from a minimal state; the second, defined as “The evaluating and regulating state in education”, seeks to investigate the presence of the economic system occupying spaces in public education; and the third, entitled “The implementation of accountability in Brazil”, highlights state actions in the educational sphere, such as regulation and decentralization of responsibilities. The results show that private groups such as the Natura Institute, the Lemann Foundation and the Ayrton Senna Institute have the power to intervene in educational policies, which serve the interests of the financial market; and that regulation promoted through large-scale assessments only makes sense if they promote transformation and democratization in education based on access, permanence and success.

**Keywords:** Brazilian education, Accountability, Evaluation, Accountability, Responsibility.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil. E-mail: jose.nogueira@cedu.ufal.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. E-mail: moises.silva@ifrn.edu.br

## Políticas de accountability en Brasil: evaluación, rendición de cuentas y responsabilidad en la educación

### Resumen

El tema del estudio es la inclusión del sector privado, a través de fundaciones e institutos, en la educación pública brasileña. El objetivo es analizar las contribuciones de las políticas de accountability a la educación brasileña, desde la perspectiva de la evaluación, la rendición de cuentas y la responsabilidad en la educación. Metodológicamente, la investigación es cualitativa, apoyada en investigación bibliográfica, con base en autores como Boyens (2006), Afonso (2009) y Stobart (2010) entre otros que discuten el tema, y documental, utilizando legislación relacionada. El texto está organizado en tres secciones, además de la Introducción, que caracteriza los aspectos orientadores del estudio, y las consideraciones finales, que tratan de los resultados de la investigación. La primera sección se titula “Rendición de cuentas: la polisemia de un concepto”, en la que se identifican similitudes por tratarse de políticas que buscan una mayor eficiencia de un Estado mínimo; la segunda, definida como “El Estado evaluador y regulador en la educación”, busca investigar la presencia del sistema económico ocupando espacios en la educación pública; y la tercera, titulada “La implementación de la rendición de cuentas en Brasil”, destaca las acciones estatales en el ámbito educativo, como la regulación y la descentralización de responsabilidades. Los resultados muestran que grupos privados como el Instituto Natura, la Fundación Lemann y el Instituto Ayrton Senna tienen poder para intervenir en las políticas educativas, que sirven a los intereses del mercado financiero; y que la regulación promovida a través de evaluaciones a gran escala sólo tiene sentido si promueven la transformación y democratización de la educación basada en el acceso, la permanencia y el éxito.

**Palabras clave:** Educación brasileña, Rendición de cuentas, Evaluación, Accountability, Responsabilidad.

### INTRODUÇÃO

Os sistemas escolares, nas sociedades capitalistas, foram desenvolvidos a partir do século XIX, dada à demanda da Revolução Industrial, carente de mão de obra qualificada para as atividades laborais, sustentadas pela divisão técnica do trabalho, a qual simplificou e especializou as operações no contexto do trabalho coletivo nas indústrias, visando à produção em massa e, em consequência, alavancar a riqueza dos capitalistas. Ou seja, a escola se tornou indispensável para a complexificação da produção industrial, embora a divisão do trabalho, como nos ensina Marx, conduz à alienação do trabalhador que não mais tem conhecimento de todo o processo de produção.

De acordo com Maroy (2011), paralelo aos sistemas escolares, os modos de regulação emergiram, reconfigurando o papel do estado, o qual passa descentralizar ações públicas e a compartilhar responsabilidades com a sociedade civil. Segundo Barroso (2005), a regulação consiste na intervenção, através do estado, do sistema econômico nos mais diversos setores da sociedade, ressaltando que os modelos para tal vão variar de acordo com as conveniências.

Na educação, essa regulação pode ocorrer por meio da avaliação, prestação de contas e responsabilização da educação, mecanismos realizados através das políticas públicas e os quais irão compor o tema do presente trabalho.

Metodologicamente, o estudo apresenta abordagem qualitativa, amparada por pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uso da dialética para a análise crítica dos dados.

A pesquisa qualitativa é aquela que se ancora em pressupostos teóricos e metodológicos que balizam a coleta e análise de dados, entre os quais a busca pelo entendimento contextualizado dos fenômenos; a valorização da subjetividade e pluralidade de perspectivas; e a flexibilidade e adaptabilidade no decorrer da pesquisa (Gil, 2002).

Já a pesquisa bibliográfica trata de “levantamento de referências já publicadas, em formas de artigos científicos, livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto (...)” (Marconi; Lakatos, 2021, p.33). Esse movimento permite a resolução de problemas já encontrados e, também, de novos questionamentos ainda pouco desenvolvidos. Nesse sentido, apoiar-se-á em autores como Boyens (2006), Afonso (2009) e Stobart (2010), entre outros, que discutem a temática do estudo.

E a pesquisa documental, “assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (Gil, 2002, p. 45).

A questão que orienta o estudo é: como as políticas de *accountability* têm contribuído para a educação brasileira? particularmente, na perspectiva da avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Como efeito, o objetivo é analisar as contribuições das políticas de *accountability* para a educação brasileira, na perspectiva da avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação.

A relevância do estudo decorre do fato de que as políticas de *accountability*, embora com viés neoliberal, podem contribuir para um país mais democrático, com menos desigualdade social e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, desde que as ações estatais não se reduzam a espaços de treinamentos de técnicas para atender às demandas do mercado de trabalho.

O texto está organizado em três seções, além desta Introdução, na qual se caracteriza os aspectos norteadores do estudo e as Considerações Finais, que tratam dos achados da pesquisa. Na primeira seção, intitulada “*Accountability*: a polissemia de um conceito”, busca-se discorrer acerca do conceito de *accountability*, com base em O'Donnell (1991), Afonso (2009) Boyens (2006), Stobart (2010) e Sousa e Oliveira (2010), bem como identificar semelhanças por serem políticas que utilizam mecanismos de transferência de responsabilidade do estado para o setor privado, na busca por uma maior eficiência de um Estado mínimo.

Já a segunda, definida como “O Estado avaliador e regulador na educação”, busca-se investigar a presença do sistema econômico ocupando espaços na educação pública. Compreende-se que o neoliberalismo globalizante estendeu seus parâmetros para a educação, nos quais as instituições educacionais são importantes para atender às demandas do mercado, além de implantar nas escolas os mesmos padrões administrativos das empresas, considerando o estímulo à competição e ranqueamento dos resultados.

E a terceira, denominada “A implantação de *accountability* no Brasil”, evidencia-se as ações estatais no âmbito educacional, como regulação e descentralização de responsabilidades do estado a grupos privados, como o Instituto Natura, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, que estão autorizados a intervir nas políticas públicas de educação.

## **| ACCOUNTABILITY: A POLISSEMIA DE UM CONCEITO**

A nomenclatura *Accountability* se tornou um nome familiar nos discursos voltadas para a política intercontinental. Rostirola (2014) assevera que há uma pluralidade descritiva entre os autores que se propõem a apresentar este conceito, como: O'Donnell (1991), Afonso (2009) Boyens (2006), Stobart (2010) e Sousa e Oliveira (2010), entre outros. Mesmo assim, há similitudes nos conceitos, como o fato de se tratar de políticas consideradas imprescindíveis em estados democráticos e voltadas para a fiscalização dos agentes e instituições públicas no intuito de obter maior eficiência através de punições e compensações (Pinho; Sacramento, 2009).

Convém observar que o ultimato de punir ou compensar, sem a proposta de diálogos e num contexto em que a punição pode precarizar ainda mais o setor público, é capaz de instabilizar a popularidade de um governo e seus projetos a curto e longo prazos.

A implementação das políticas de *accountability* emerge em Estados democráticos na década de 1970, na Europa, nos quais o fortalecimento da sociedade civil se apresenta como uma das justificativas para sua proposição, dado que os dispositivos dessas políticas possibilitam à sociedade civil exigir prestação de contas do erário público.

O'Donnell (1991) ao falar das democracias delegativas, ou seja, aquelas que ainda não são consideradas consolidadas, ou até mesmo institucionalizadas, mas são duradouras, aponta o fato de que elas não avançam para uma representatividade no que diz respeito a busca pela desigualdade ou certos grupos excluídos ocuparem espaços de poder como parte das políticas de estado, em vez disso, a ideia de representatividade está voltada para as políticas de *accountability*, nas quais o estado se descarrega das responsabilidades que são transferidas para outrem.

A representação acarreta a ideia de *accountability*: de algum modo o representante é considerado responsável pela maneira como age em nome daqueles por quem ele afir-

ma ter o direito de falar. Nas democracias consolidadas, a *accountability* opera tanto “verticalmente” em relação àqueles que elegeram o ocupante de um cargo público (exceto, retrospectivamente, na época das eleições), como “horizontalmente”, em relação a uma rede de poderes relativamente autônomos. Isto é, outras instituições que têm a capacidade de questionar, e eventualmente punir, maneiras “impróprias” de o ocupante do cargo em questão cumprir suas responsabilidades. Representação e *accountability*, por sua vez, acarretam o que em trabalho anterior chamei de dimensão republicana da democracia: uma cuidadosa distinção entre as esferas dos interesses públicas e privados dos ocupantes de cargos públicos” (O’Donnell, 1991, p.32).

O mesmo autor classifica a *accountability* em horizontal e vertical. Na vertical, a população civil detém o poder de exigir prestação de contas dos agentes públicos, na horizontal, em vez dos civis, órgãos do Estado monitoram instituições públicas. Esse modelo de democracia delegativa é ágil na elaboração de políticas, dada a delegação de responsabilidades a um nicho mais numeroso e capacitado para tal, em contraponto a uma menor sobrecarga de responsabilidade por parte do representante maior do Estado.

Boyens (2006), por sua vez, defende que o termo *accountability* traz compreensão referente a uma gama de conceitos avaliativos, porém, sujeitos à contestação, dada a obrigação de prestar contas de sua performance, enquanto outras instâncias julgam as ações dos sujeitos com base em números objetivos e desconsiderando as variáveis possibilitadas pelo contexto no qual esses números foram produzidos.

Afonso (2009) assevera que, além dos mecanismos de prestação de contas e responsabilização, as políticas de avaliação precisam ser consideradas nos estudos de *accountability*, pois a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação deveriam constituir a *accountability* sem hierarquia dessas três dimensões.

Com o álibi de ser uma exigência democrática, a *accountability* traz em seu bojo os pressupostos neoconservadores e neoliberais, o que torna, contraditoriamente, suas práticas distanciadas do viés democrático, posto atrair interesses de partidos políticos, instituições de setores governamentais e privados, posto que gera modelos regulatórios, centralização de poder e descentralização de responsabilidades.

Em face disso, Stobart (2010) assevera que a *accountability* busca um controle administrativo justificado na necessidade dos órgãos e agentes públicos ganharem mais confiança por parte da sociedade. Todavia, as sanções decorrentes das prestações de contas podem demonstrar desconfiança e insatisfação com as políticas públicas, além do que o descontentamento com essas não vem da sociedade civil, mas de representantes do meio privado inseridos no poder estatal, a exemplo do Todos Pela Educação no Brasil.

Ainda segundo esse autor, a forma como a responsabilização e a prestação de contas vem sendo realizadas, com base em avaliações externas – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no Brasil –, não deveria ocorrer, uma vez que a pluralidade de situações não é abarcada por uma avaliação externa e padronizada, o que torna a política de *accountability* ineficaz.

Sousa e Oliveira (2010) afirmam que a realização de uma avaliação de maneira unilateral pelo Governo Federal brasileiro leva ao questionamento dos sistemas próprios de avaliação. Somado a isso, tem-se a alternância constante de governos, o que leva à descontinuidade de projetos e programas, dificultando trabalhos a longo prazo.

No caso dos sistemas de avaliação, isso tem ocorrido pela simples supressão do sistema anteriormente implementado, ou pela alteração de seus objetivos, procedimentos ou uso, corrompendo, assim, sua integridade e inviabilizando o recurso à análise de séries históricas (Sousa; Oliveira, 2010, p. 811).

Diante disso, Afonso (2012) compreende que as políticas de *accountability* não devem ser um monopólio das perspectivas ideológicas neoconservadoras e neoliberais. Por isso, ele complexifica a análise e apresenta aspectos teóricos e conceituais que possibilitem o engendramento de uma perspectiva mais democrática.

“[...] Se a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização não podem nem devem ser desligadas do aprofundamento da própria democracia, não é qualquer conceitualização de *accountability* que pode ser congruente com essa mesma democracia, sobretudo quando for concebido de forma mais avançada (por exemplo, como democracia deliberativa) e como projeto político, cultural e ético capaz de fazer face aos desafios do mundo contemporâneo (Afonso, 2012, p. 481-482)”.

Não sem razão, Akutsu e Pinho (2002) afirmam as políticas de *accountability* no Brasil têm feito os docentes trabalharem em meio a pressões internas e externas, e forçados a prestar contas a instâncias diversas acerca do avanço escolar dos discentes, a exemplo das Secretarias Estaduais de Educação, Ministério da Educação e corporações direto ou indiretamente inserida nos órgãos estatais.

Contudo, essas instâncias que os responsabiliza não são recíprocas no que diz respeito a apresentar mecanismos de auxílio para o alcance das metas. Assim, compreende-se um caráter negativo e burocrático da prestação de contas, construtor de estatísticas, fabricante de números, mas sem resultados efetivos, além de solidificar de vez o perfil de estado controlador e autoritário, algo nada democrático para uma política que se coloca como indispensável para uma democracia.

Diante das reflexões apresentadas, compreendemos que um modelo de *accountability*, que dialogue com a democracia, deve proporcionar a prestação de contas como um direito da sociedade civil, a qual deve ter acesso às informações transparentes no que concerne à execução das políticas públicas. Ademais, as responsabilidades pessoais e/ou institucionais não devem ser incumbidas caso relacionada a sistemas de remunerações ou punições diante do desempenho, essa atitude não permite estatísticas que traduzam um retrato fiel do desempenho das instituições. Em contraposição, a avaliação poderia privilegiar processos participativos e abordagens que contemplem as diversas realidades das escolas no Brasil.

Enfim, compreendemos que as políticas de *accountability* possuem variações a depender do contexto nos quais são inseridas, mas há características em comum que as identifica de tal forma, como o fato de ser uma atitude de inspiração neoconservadora e neoliberal, na qual o Estado descentraliza suas responsabilidades para as instâncias menores e institui uma relação administrativa típica das empresas privadas, com base em avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Essas políticas também se caracterizam por conceber a educação pública como um espaço necessário para preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mesmo que a oferta e a demanda as desvalorize. Para isso, o meio privado se insere na construção de políticas públicas para a educação, a exemplo do Programa Todos Pela Educação e das diversas parcerias público-privadas firmadas pelos Estados com as fundações, tais como Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e a Fundação Lemann, entre outros.

## **| O ESTADO AVALIADOR E REGULADOR NA EDUCAÇÃO**

A teorização da regulação é datada da segunda metade da década de 1970, quando Michel Anglietta colaborou com o nascimento da Escola Francesa de Regulação, em conjunto com a propagação do conceito, assimilado de início pelos estudos econômicos e sociológicos. Diante disso, essa teoria conseguiu visibilidade na esfera política estatal, posto ser um momento histórico no qual os papéis assumidos pelo Estado estavam sendo contestados e havia uma conveniência para aceitar uma proposta de regulação que atendesse ao ideário neoliberal, experimentado por países desenvolvidos – Inglaterra, Estados Unidos da América e Alemanha, entre outros –, desde o final dos anos 1970 e, adotado por nações subdesenvolvidas, como os países da América Latina, na década de 1990.

Barroso (2005) reflete que a divulgação do termo “regulação” está associada ao intuito de notabilizar de maneira simbólica outras formas de intervenção estatal por meio de políticas públicas. Assim, o sistema econômico ocupa os mais diversos espaços e impõe modelos de regulação a depender de suas conveniências.

No âmbito da educação, a presença do neoliberalismo na educação foi além dos processos avaliativos. Segundo Libâneo (2009), dois posicionamentos predominantes podem ser encontrados: um estatizante e outro liberal. Essas duas macrotendências têm sido basilares para a criação de políticas educacionais nos Estados, com o apoio massivo do empresário, por meio de suas fundações.

Nesse panorama, a educação deve colaborar com o desenvolvimento econômico ao atender às necessidades do mercado de trabalho e à formação de uma elite intelectual, selecionando os melhores dentro das aptidões e capacidades úteis para atender às demandas requeridas pelo setor econômico. Por isso, a escola passou a se reorganizar e cumprir sua função política e/ou ideológica de reprodutora dos preceitos neoliberais, seguindo orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial e Organização para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), entre outros.

Assim, a educação passou a demandar um estado regulador e avaliador para ficar em sintonia com as novas práticas econômicas neoliberais, tanto que houve o engendramento por indicadores educacionais, como o Programa Internacional de Avaliação da Educação (Pisa).

Para Barroso (2005), nos sistemas escolares, além da transposição de regras e normas, a regulação realiza estratégias nos quais os sujeitos se percebem como participantes das peculiaridades da ideologia neoliberal adotada pelos Estados, em uma relação em que se busca o consentimento, já que os indivíduos não são regulados. Na educação, as configurações da regulação atendem às demandas da época e circunstâncias históricas.

De acordo com Maroy (2011), há dois grandes modelos de regulação: a burocrático-profissional e a pós-burocrática. O primeiro, é embasado na perspectiva weberiana de administração pública, no qual o Estado centraliza as decisões educacionais e realiza um controle das pretendidas homogeneidades em relação à aprendizagem dos estudantes.

O segundo, busca suprir as demandas decorrentes da implantação do neoliberalismo, com a transformação nos sistemas de educação em quase-mercados educacionais e um Estado avaliador. Esse arquétipo foi predominante durante as três últimas décadas do século XX, traduzindo-se ao nível institucional e administrativo, na qual apresentava um componente burocrático, quando contemplava a racionalidade administrativa, e um componente profissional docente, ao considerar a racionalidade pedagógica (Barroso, 2005).

Na educação, os organismos multilaterais traduziam essa nova realidade por meio das propostas como: maior equilíbrio entre a centralização e descentralização do poder do Estado, implantação de avaliações externas acerca dos resultados nas instituições, flexibilização dos pais na escolha das escolas, regulação e controle da labuta docente e ensino (Libâneo, 2009).

Esses mecanismos de regulação podem ser mais bem compreendidos em suas dimensões comuns e distintas. Maroy e Voisin (2013) afirmam que as dimensões comuns se referem a compreender a escola como um sistema de produção em vez de uma instituição, dispensando sua função social e funcionando de acordo com as necessidades do mercado. Por esse viés, a administração é embasada em números e outras medidas quantificáveis, o que revela uma centralidade nos instrumentos de avaliação e desempenho dos discentes (*testing*) e, também, a divulgação dessas avaliações, de modo que o Estado, por um lado, apresenta o discurso da autonomia administrativa para as instituições escolares e, por outro, realiza a distribuição de recursos de acordo com os resultados, inferindo em uma pressão sobre os atores responsáveis pela produção desses números.

No que se refere às dimensões distintas, temos de um lado, os modelos transnacionais como referências para as políticas de âmbito nacional e local e, de outro, há especificidades que tornam as políticas de *accountability*, dentro de um certo limite, diversas, a depender de como os instrumentos locais dialogam com as instâncias maiores na implementação dessas políticas.

Por essa perspectiva, podemos compreender um Estado Regulador como uma instituição capaz de prescrever e regulamentar novos contornos para a administração pública, a qual opta por um controle remoto dos processos, isso com respaldo nos resultados, ou seja, renuncia ao poder direto de regulação em prol de entidades independentes mais envolvida com os resultados do que com os processos educativos, para supostamente alcançá-los.

Segundo Afonso (2009), o Estado Avaliador é um termo que remete ao esforço estatal em estimular o *ethos* competitivo na população, incorporando a lógica do mercado ao importar para o setor público os modelos típicos da gestão privada, com foco nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Na educação, o Estado foca, pois, em avaliar os resultados das avaliações realizadas em testes externos, seja na escola ou no país, situações que promove uma competição entre as instâncias avaliadas (Schneider; Rostirola, 2016).

De acordo com Neave (2001), em seus estudos acerca das transformações ocorridas no ensino superior, o Estado Avaliador atende às mudanças trazidas pelo modelo econômico neoliberal, mas também oferece respostas a demandas que surgiram com esse modelo, como obtenção de mais eficiência, qualidade e até mesmo o cumprimento de atividades provenientes de relação entre o ensino superior e sua abertura ao mercado.

Para Luckesi (2001), se por um lado os sistemas de ensino utilizam as notas para demonstrar, ou não, sua eficácia e realizar diagnósticos, por outro, os alunos também consideram a produção da nota o objetivo principal, capaz de promover-lo para o ano seguinte em

sua formação básica, sendo a aprendizagem e os métodos para o alcance da nota predominantemente irrelevantes.

No caso do professor, acrescenta o autor, como artifício no combate à indisciplina, há uma prática comum em utilizar as provas como instrumentos de ameaça para corrigir comportamentos em sala de aula e, também, uma maior aplicação dos estudos exigidos. Nesse contexto, os pais também fazem parte de uma prática corrente de produzir grandes expectativas nas notas dos seus filhos, pois, com boas notas serão aprovados, além de ser um bom sinal para um bom desempenho, refletido nas notas durante os anos de educação básica e em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Esse cenário nos mostra que há uma prática consensual nas instituições de ensino, com a conveniência de praticamente todos os atores, na qual os resultados das provas e exames se tornam o grande objetivo, apesar de que nem sempre boas notas levam a uma boa aprendizagem. Apesar desses métodos de avaliação serem historicamente ineficazes na construção da aprendizagem, ele é aceito pelo sistema social como um todo. Em síntese, o sistema de avaliação produtor de notas traz consequências ao deixar a aprendizagem em segundo plano, além de construir o hábito do medo e da passividade nas relações interpessoais no ambiente escolar.

Sousa e Oliveira (2010) afirmam que os testes e exames influenciam indivíduos, instituições e currículos, pois, se os atores envolvidos o compreendem como importante para a educação, independentemente de ser ou não, o efeito ocorre pelo que eles percebem ser. Eles também apontam para o fato de os indicadores sociais quantitativos serem um parâmetro para a tomada de decisões sociais, o que contribui para serem distorcidos e haja um controle que não dependa de avanços reais.

As circunstâncias supracitadas não indicam a ausência de esforço para o alcance de tais resultados, pois os autores citados atentam para o fato de decisões relevantes serem relacionadas aos resultados das avaliações, o que faz com que os professores trabalhem voltados para esse momento em primeiro plano, inclusive, com uma atenção ao formato dos testes, como respostas curtas, ensaios ou múltiplas escolhas, desvirtuando todo o processo.

Assim, as provas podem ser realizadas com base em exames passados, a ponto de definir significativamente o currículo. Esse cenário colabora para que as avaliações se tornem o árbitro dos rumos das decisões do estado sob a educação pública e privada, por isso, tornam-se o principal objetivo da escolarização, transferindo o controle do currículo para as instâncias que produzem e controlam o exame.

Nesse panorama, o Estado Avaliador, como constituinte do receituário neoliberal, reconfigura o cenário administrativo internacional no intuito de promover a coesão social numa perspectiva neoliberal. Na educação, em especial, a avaliação em larga escala, a pres-

tação de contas e a responsabilização, resumida no termo *accountability*, se coloca como um dos pilares na implantação desse sistema.

## **| A IMPLANTAÇÃO DE *ACCOUNTABILITY* NO BRASIL**

No Brasil, a história testemunha transformações no sistema educacional. O Estado saiu de um modelo patrimonialista para um regime com valores racionais-burocráticos embasado em princípios liberais, implantados ainda na segunda metade do século XIX.

Na década de 1930, deu-se início a um processo de industrialização promovido pela chamada Era Vargas e, após a Segunda Guerra Mundial, no processo de fortalecimento da sociedade e dos direitos civis, surgiu uma preocupação intercontinental com a competência administrativa estatal, posto os governos, em contextos distintos, defenderem a modernização e administração pública eficiente (Pereira, 1997).

Nesse período, o desenvolvimento do país em busca de uma modernização capitalista foi marcado pelo protagonismo da classe trabalhadora na busca por seus direitos, o que foi abafado tanto pelas políticas repressivas quanto pelas estratégias políticas que inviabilizaram uma formação autônoma de movimentos sociais com poder de decisão e representatividade (Falleiros; Pronko; Oliveira, 2010).

Com o Regime Ditatorial Civil-Militar após 1964, o Brasil testemunhou um aumento da intervenção estatal na economia e em outros setores estratégicos, como na educação. Nesse período, tivemos um Estado centralizador, o qual levou o Brasil para momentos de avanço econômico, mas com crises tempos depois, como ocorreu na década de 1970. Nesse contexto, as políticas de *accountability* já presentes em outros países não tiveram muito espaço. Porém, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, juntamente com o fim definitivo do período ditatorial, a população ganhou meios legais para cobrar eficiência dos serviços públicos prestados (Pó; Abrucio, 2006).

A respeito da guinada para o neoliberalismo em plena fase de redemocratização do país, na visão crítica de Farenzena (2022), veio a partir do governo Collor de Mello (1990-1992) ao adotar uma agenda com estratégias de ajuste estrutural no intuito de estabilizar a economia brasileira. Por isso, implantou políticas neoliberais de abertura comercial, desregulamentação econômica e privatização do setor produtivo estatal. Nos governos seguintes, com Itamar Franco (1992-1994), o qual iniciou o Plano Real, e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ao trazer reformas institucionais e patrimoniais, com o avanço das privatizações, a liberalização iniciada em 1990 se consolidou.

Entre 2003 e 2016, o Brasil testemunhou uma coalizão de centro-esquerda conduzida pelo Partido dos Trabalhadores com os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), mesmo assim, os fundamentos da agenda macroeco-

nômica anterior, sustentada pelo ideário neoliberal, foram mantidos, a exemplo da política de geração de *superavit* fiscal, porém esses governos também implementaram políticas sociais, entre as quais a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na busca por uma maior inclusão social.

Com a interrupção do mandato de Dilma Rousseff, por conta de um *impeachment*, o seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência e governou entre 2016 e 2018, sendo sucedido por Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), os quais representaram um retrocesso em relação às gestões petistas, pois, no governo daquele foi promulgada a Emenda Constitucional nº 95/2016, estabelecendo um teto de gastos para as despesas primárias federais, sobretudo com educação e saúde, por um período de 20 anos (de 2017 a 2036), além de estabelecer uma reforma curricular do ensino médio – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – que acarretou prejuízos imensos à formação de jovens; e em seguida, a ausência de investimentos e cortes na educação básica e superior durante o governo de Bolsonaro prejudicou a educação nacional, acarretando prejuízos econômicos, sociais e educacionais, inclusive, ignorando as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024.

No atual mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2036), mantém-se a agenda macroeconômica dos governos anteriores, com a instituição de um novo arcabouço fiscal em substituição ao teto de gastos do governo Temer, embora haja investimentos visando a inclusão social.

A respeito da política educacional brasileira, Estados e municípios no Brasil têm instaurado seus próprios sistemas de regulação focada em *accountability*, na perspectiva de um processo de transformação da educação pública brasileira em um quase-mercado, ou seja, a adoção de estratégias privadas para os setores públicos (Oliveira; Souza, 2003). Esses autores apontam que as práticas concorrenciais ocorrem com imperfeições, nas quais a autorregulação do mercado produz exclusões inevitáveis.

“[...] A conhecida crítica à ‘ineficiência’ do Estado gerou diferentes formas de privatização. Uma, que pode ser chamada de *stricto sensu*, tratou de transferir a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, numa perspectiva de enxugamento da ação econômica do Estado. A outra, mais matizada, tratou de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Nesse caso, não se discute a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão [na educação] (Oliveira; Souza, 2003, p. 876, grifos do autor)”.

No processo de regulação por intermédio do quase mercado, o Estado brasileiro, ao mesmo tempo que descentraliza as suas responsabilidades, centraliza seu papel no que condiz a definir objetivos e currículo dos seus respectivos sistemas de ensino. As entidades locais são, pois, contempladas com autonomia para optar pelos meios mais adequados para alcançar tais objetivos.

Também é válido ressaltar que o foco também se volta para os usuários desses sistemas de educação, os quais ganham, em tese, mais poder de escolha das instituições que melhor lhes convêm, o que tecnicamente, seriam as de melhor qualidade. Ou seja, a lógica da relação entre usuários e sistemas passa a ser uma similar entre empresa e cliente, na qual há um suposto livre-mercado e o cliente possuem liberdade de escolher os melhores serviços.

Abrucio (1999) afirma que esse modelo compreende que os consumidores irão escolher o serviço público melhor e com mais qualidade. Mas, os consumidores não possuem livre-arbítrio para escolher o melhor serviço público, dadas as disparidades geográficas e financeiras, que geram obstáculos para o acesso às unidades de serviço público, além do financiamento da educação variar radicalmente de uma região para outra, levando em conta disparidade de poder financeiro dos Estados e municípios, além de outro problema, a escolha por um espaço público com bons serviços geram uma sobrecarga e pode alterar a qualidade dos serviços.

O regime de avaliação e quase-mercado da educação é pautado mais na valorização dos resultados do que no processo de ensino e aprendizagem, além de uma busca desenfreada por mais eficiência e melhora na qualidade da educação, compreendendo esses aspectos como melhores resultados através de números, os quais podem ser facilmente questionados.

Por isso, as políticas educacionais brasileiras têm, por meio de leis, decretos, resoluções e parâmetros curriculares, se organizado e tomado o receituário neoliberal como referência, observado o processo de internacionalização das políticas econômicas e educacionais, decorrente dos acordos e empréstimos firmados com os organismos multilaterais.

De maneira sistematizada, as políticas de regulação no Brasil estão ancoradas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) – a qual dispõe sobre o processo nacional de avaliação do rendimento escolar na educação básica e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a melhoria da qualidade do ensino, além da gestão democrática do ensino público e da prestação de contas de recursos públicos, de forma transparente.

Daí em diante, a eficiência do ensino passou a ser mensurada a partir de avaliações externas de larga escala, configurando um sistema de *accountability* em âmbito nacional, tanto para a educação básica quanto para a educação superior.

Para a educação básica foram criados o Saeb, em 1990, com o objetivo de fazer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro; em 1998, o Enem, estimulando a competição entre as escolas e um ensino cada vez mais voltado para a realização dessa prova, principalmente a partir de 2009, quando se tornou o principal meio de entrada nas Instituições Fede-

rais de Educação Superior; em 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, a qual passou a integrar o Saeb, e é responsável pela produção de informações a respeito da qualidade do ensino público nos municípios e em cada unidade escolar; e em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual apresenta os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, ambos importantes para a qualidade da educação.

No âmbito da educação superior foram instituídos, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), a fim de que as universidades criassem sistemas internos de avaliação, em 1996, o Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão, o qual existiu até 2003, e utilizava os resultados do desempenho dos alunos para medir a eficácia das Instituições de Educação Superior (IES); em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade da educação superior no país. O Sinaes recolhe dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o qual substituiu o Provão, a partir de 2004, e avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação; e, nesse mesmo ano, o Índice Geral de Cursos (IGC), que integra o Sinaes e é definido, anualmente, com base na média ponderada das notas no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) dos últimos três anos; a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) dada pela Capes, no mesmo período; e a distribuição dos estudantes entre as diferentes etapas do ensino superior (graduação ou pós-graduação *stricto sensu*).

Os escritos de Frigotto (2003) orientam para o fato de a educação ser um campo social de disputa hegemônica, posto o seu potencial para conservar ou transformar as relações de poder. Esse embate ocorre nas decisões acerca da avaliação, organização dos processos e conteúdos educativos na escola, uma vez que a consolidação do sistema capitalista incorreu na construção de sistemas de educação constituídos de forma dualista e estratificada, ou seja, uma educação formativa para a prole da classe burguesa, e uma educação adestradora para os filhos da classe trabalhadora.

Isso é compreensível pelo fato de a classe dominante ter influência direta nas políticas educacionais brasileira, o que é comprovado pelas disputas em torno da LDB/1996, do PNE (2014-2024), dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares Nacionais, da década de 1990 e, mais recentemente, na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), e na política de privatização da educação, capitaneada pelo Todos pela Educação, uma sociedade civil organizada fundada em 2006, que estabelece relações com o empresariado no Brasil – Fundação Gerdau, Fundação Lemann, Fundação Suzano, Instituto Ayrton Senna e Instituto Itaú, entre outros – a fim de interferir, decisivamente, na educação básica e, consequentemente, obter lucros significativos a partir de serviços prestados de forma direta e indireta.

Nesse cariz, estados e municípios têm buscado produzir seus próprios sistemas de avaliação, assessorados pelas fundações e institutos privados, como citados acima, por meio de parcerias público-privadas. Os estados do Ceará e de Minas Gerais foram pioneiros. Em 1992, o primeiro criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e o segundo, o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (1992-1998).

Em 1996, São Paulo criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); em 2000, Pernambuco lançou o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe); em 2001, Alagoas implantou o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (Saveal); e a Bahia, o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (Sabe); em 2014, Maranhão aderiu à tendência com o Avalia Maranhão.

Enfim, 22 estados brasileiros contam com sistemas próprios de avaliação da educação (Schneider, 2017). Paralelamente, cada estado, ao seu modo, também propôs sistemas de bonificação, levando em conta a tríade: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Capocchi (2017) nos mostra que uma política focada na avaliação da qualidade a partir de um número isolado, em desconsideração do contexto e das condições educacionais e socioeconômicas nas quais esses números foram produzidos, com estímulos voltados para a bonificação de professores e premiação de alunos, escolas e gestões por um lado e sanções e intervenções em escolas que não conseguem o resultado esperado por outro, traz diversos pontos negativos – semelhante aos constatados em outros países, como nos EUA em que escolas chegaram a ser fechadas e na Inglaterra onde “a experiência foi um fracasso, posto que ganhos educacionais de longo prazo foram preteridos em troca de ganhos financeiros a curto prazo” (Capocchi, 2017, p. 28) , como o planejamento de aulas voltadas para os testes, o que faz com que os conteúdos, mesmo importantes para a formação dos cidadãos, mas ausentes nas avaliações externas, não sejam contemplados nas aulas.

Para esse autor, outro quesito negativo diz respeito à produção de estatísticas pouco fiéis à realidade, uma vez que, diante da baixa remuneração dos docentes, cria-se uma situação na qual os docentes e gestores precisam escolher entre produzir números positivos forçadamente ou serem penalizados pelo Estado. E sobre o pagamento pela performance docente, ressalta que essa estratégia foi utilizada na Inglaterra há 35 anos, porém, os resultados foram considerados um fracasso.

Acerca dos efeitos colaterais da política de criação de sistemas de avaliação, bonificação com base no desempenho e na responsabilização, podemos apontar a exclusão de alunos com baixo rendimento nas avaliações, planejamento de ensino especificamente para a realização dos testes e o ranqueamento das escolas, redes e estados, fatores que causam a procura por escolas com melhores rendimentos. Esse panorama também causa uma limitação curricular, seja pelas reformas curriculares ou pelo não cumprimento de parte dos

currículos diante do foco nas avaliações e prioridades com as disciplinas “privilegiadas” nas avaliações, como Língua Portuguesa e Matemática.

Em soma a esses fatores, a forma como foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, deixou clara a influência do setor empresarial na educação ao controlar uma educação pública sob os ditames do meio privado e as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, das grandes corporações e interesses econômicos (Caetano; Peroni, 2022).

Além disso, a BNCC possibilita a padronização sobre o que deve ser exposto nas salas de aula, fato que estreita o currículo escolar e o limita para um currículo produzido em prol das avaliações e sua produção de estatísticas. De todo modo, é possível encontramos críticos das políticas de *accountability* que compreendem a necessidade da realização das avaliações, mas discordam da maneira como elas têm sido realizadas, a exemplo de Luiz Carlos de Freitas (2013): [...] Quero dizer também que temos feito críticas à *accountability*, não à avaliação – vamos separar bem. Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria. Então, o embate é este: recusamos a cultura da autoria, mas aceitamos a cultura da avaliação. São duas formas diferentes de ver a questão” (Freitas, 2013, p. 350-351).

No entendimento de Freitas (2018), essa política educacional na qual as escolas vão ensinar apenas o básico e desprestigiar as disciplinas com habilidades e competências para formar trabalhadores críticos, com um grau de politização suficiente para exigir melhores condições de trabalho, por exemplo, é desinteressante para os reformadores empresariais. Assim, temos uma política de *accountability* no Brasil, compondo um procedimento de proteção dos privilégios da nossa elite econômica, assim como mantém o *status quo* dos países de primeiro mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, compreendemos que as políticas de *accountability* no Brasil estão presentes nos mais diversos setores, posto ela fazer parte das ações neoliberais e neoconservadoras que constituem o processo de globalização. Na educação, elas estão predominantemente materializadas através da avaliação, prestação de contas e responsabilização da educação, processos que são efetivados de uma maneira que descentraliza as responsabilidades do estado e estimula a competição por meio do ranqueamento das escolas e cobrança por resultados que desconsideram o contexto de dificuldades no dia a dia no chão da escola.

No panorama brasileiro, o Estado Avaliador, através de avaliações externas, como: Saeb, Anresc e Ana, produz uma competição na qual as instituições são responsabilizadas pelos resultados, apesar das mesmas não terem representatividade relevante na construção das políticas curriculares e avaliativas, em vez disso, grupos como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Instituto Natura monopolizam as inevitáveis perspectivas ideológicas na educação por meio de interesses neoliberais e neoconservadores.

Vale ressaltar, que as avaliações de larga escala adquirem sentido quando promovem intervenções capazes de realizar transformações e democratização na educação com base no acesso, permanência e êxito, pois, não é relevante ela circunscrever essencialmente a denúncia de baixa qualidade do ensino, dado os altos custos de sua aplicação para reiterar informações em grande parte, já conhecidas.

Nos testes de larga escala, os componentes curriculares que não estão voltados para o desenvolvimento das habilidades e competências que serão úteis ao mercado de trabalho não são prioridades no currículo e muito menos nas avaliações. Além do mais, os sistemas de avaliação permitem que o setor privado lucre milhões com materiais didáticos que poderiam ser mais bem aproveitados em uma política educacional menos voltada para a produção de números que não correspondem à realidade educacional.

Assim, no tocante à avaliação, o presente estudo nos mostra ser a educação um campo de disputa hegemônica, dadas suas condições de preservar ou modificar as relações de poder. Nas decisões voltadas para a avaliação, esse embate também está presente na organização dos processos e conteúdos educativos na escola, posto que a solidificação do sistema capitalista foi capaz de arregimentar uma educação historicamente dualista e estratificada, na qual os filhos da classe burguesa têm acesso a uma educação formativa, enquanto a prole da classe trabalhadora recebe uma educação predominantemente adestradora.

Em acréscimo a esse sistema, compreendermos que Estado também se encarrega de descentralizar suas atribuições, por meio da criação de um sistema de prestação de contas. O presente estudo atesta o caráter negativo e burocrático da prestação de contas, a qual é formadora de estatísticas, mas sem efetividade em seus resultados. Ademais, revela um estado autoritário e controlador, perfil que vai de encontro ao viés democrático que se espera de uma política educacional em prol da manutenção de uma democracia ainda recente na história brasileira.

No que concerne à responsabilização, como consequência dos sistemas de avaliação, o Estado também adota políticas de bonificação com base no desempenho e na responsabilização, no qual é possível apontarmos a exclusão de alunos com baixo rendimento nas avaliações, planejamento de ensino voltados para a realização de testes e o ranqueamento das escolas, redes e estados, razões causadores da procura por escola com melhores rendimentos, enquanto as distantes do topo dos rankings ficam com menos investimentos

e chances de melhor seus resultados. Esse cenário também colabora para uma limitação curricular, seja por conta das reformas curriculares ou pelo não cumprimento de parte dos currículos perante o foco nas avaliações e prioridades com as disciplinas “privilegiadas” nas avaliações, como Língua Portuguesa e Matemática.

Por isso, a análise realizada nos leva a compreender que o Estado Avaliador, que constitui os ditames neoliberais, reorganiza o cenário administrativo internacional no intuito de fomentar uma coesão social de acordo com as propostas do neoliberalismo. Na educação, especificamente, na avaliação em larga escala, a prestação de contas e a responsabilização, as quais estão incluídas no termo *accountability*, colocam-se como um dos pilares da inserção desse sistema excludente em suas propostas, mesmo em democracias com viés incluyente, como a do Brasil.

A regulação realizada por avaliações de larga escala, que tenha uma educação que promova o fortalecimento de um estado democrático, mais equidade e cidadania, precisa fomentar transformações embasadas no acesso, permanência também no êxito.

Assim, é meritório mencionar as possibilidades de estudos futuros para uma temática com tamanha complexidade e indagações pouco exploradas. Entretanto, esperamos que o presente trabalho contribua para discussões relacionadas às políticas de *accountability* nas avaliações, prestações de contas e responsabilização da educação, posta a necessidade de estudos congêneres para a implantação e políticas públicas educacionais que colabore com a construção de uma democracia mais plena.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 173-200.

AKUTSU, Luiz; PINHO, José Antônio Gomes de. Sociedade da informação, **accountability** e democracia delegativa: investigação em portais de governo no Brasil. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p.723-745, set./out. 2002.

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

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BOVENS, Mark. Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. European Law Journal, v. 13, n. 4, p. 1-37, jan. 2006.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de

controle. Cadernos Mare, v. 1, 58p., Brasília, 1997.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. Trabalho Necessário. V. 20, n.42, 2022, p. 1-26.

CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo, 2017.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org) A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia do Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FARENZENA, Nalú. Trajetória das diretrizes legais do financiamento da educação básico na Constituinte e nas emendas à Constituição Federal de 1988. Em Aberto, Brasília, v. 35, n. 113, p. 63-82, jan./abr. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 18, n. 4 [78], out./dez. 2018, p. 906-926.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. V. 43, n. 148, jan./abr. 2013, p. 348-365.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Editora Atlas SA, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, José Carlos de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 8º ed. São Paulo. Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 9º ed. São Paulo. Atles, 2021.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de **accountability** na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul. – set. 2013.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? IN: OLIVEIRA, Dalia Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

NEAVE, Guy. Reconsideración del estado evaluador. *In*: NEAVE, Guy. Educación superior: histórica e política. Barcelona: Gedisa, 2001, p. 2011-240.

O'DONNELL, Guillermo. Democracia delegativa? *Novos Estudos*, n.21, p.25-40, out. 1991.

PINHO, José Antônio Gomes; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. **Accountability**: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*. p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

PÓ, Marcos Vinícius; ABRUCIO, Fernando Luiz. Desenho e funcionamento dos mecanismos de controle e accountability das agências reguladoras brasileiras: semelhanças e diferenças. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 679-698, jul./ag. 2006.

ROSTIROLA, Camila Regina. Marcos contextuais e tendências teórico-conceituais em estudos sobre avaliação educacional, prestação de contas e responsabilização (**accountability**) no Brasil. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2014. (Dissertação de Mestrado).

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE*, [S l.], v. 31, n. 3, p. 493-510, jun. 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

STOBART, Gordon. *Tiempos e pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

---

## Apêndice—Información sobre el artículo

---

### Historico editorial

**Submetido:** 15 de Enero de 2025.

**Aprobado:** 20 de Junio de 2025.

**Publicado:** 05 de Julio de 2025.

---

### Como Citar — APA

Silva, J. N. da S., & Silva, J. M. N. da S. (2025). As políticas de accountability no Brasil: avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação. *PARADIGMA*, XLVI(2), e2025007.  
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025007.id1689>.

---

### Como Citar — ABNT

SILVA, José Nogueira da Silva; SILVA, José Moisés Nunes da Silva. As políticas de accountability no Brasil: avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVI, n. 2, e2025007, Jul./Dic., 2025.  
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025007.id1689>.

---

### Conflicto de intereses

Nada que declarar.

---

### Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

---

#### Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

#### Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



#### Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



#### Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



#### Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

#### Editor

Fredy E. González

#### Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

