

EDUCAÇÃO

V.8 • N.3 • Publicação Contínua - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p512-525



POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E OS IMPACTOS NA VIDA DO PROFESSOR: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

ASSESSMENT POLICIES AND IMPACTS ON TEACHER LIFE: A
STUDY IN THE CITY OF SANTA MARIA / RS

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN E IMPACTOS EN LA VIDA DEL
PROFESOR: UN ESTUDIO EN LA CIUDAD DE SANTA MARIA/RS

Micheli Bordoli Amestoy¹
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto²

RESUMO

O presente estudo visa tecer apontamentos sobre a política de *accountability* e os impactos no ambiente escolar docente. Nesse sentido, pensar e repensar o processo de formulação de políticas públicas significa, hoje, um grande desafio frente a atual conjuntura educacional do país. Para a elaboração da pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa alicerçada nas bases da pesquisa documental. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze professores em quatro escolas do município de Santa Maria-RS. Os resultados obtidos nas avaliações externas reverberam na prática docente e nas escolas, as quais pressionadas por uma prestação de contas e a obtenção por bons resultados, buscam alternativas e estratégias para reverter números não desejáveis dentro das exigências da lógica da performatividade competitiva.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas Públicas Educacionais. *Accountability* em Educação. Avaliações Externas. Educação Básica.

ABSTRACT

This study aims to make notes on the *accountability* policy and the impacts on the teaching school environment. In this sense, thinking and rethinking the process of formulating public policies today represents a major challenge in light of the current educational environment in the country. For the elaboration of the research a qualitative approach was used based on the bases of the documentary research. In addition, semi-structured interviews were conducted with fifteen teachers in four schools of Santa Maria / RS. The results obtained in external evaluations reverberate in teaching practice and in schools, which, when pressed for *accountability* and good results, seek alternatives and strategies to reverse undesirable numbers within the requirements of the logic of competitive performativity.

KEYWORDS

Educational Public Policies. *Accountability* in Education. External Evaluations. Basic Education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo tomar notas sobre la política de rendición de cuentas y los impactos en el entorno escolar de enseñanza. En este sentido, pensar y repensar el proceso de formulación de políticas públicas hoy representa un gran desafío a la luz del entorno educativo actual en el país. Para la elaboración de la investigación se utilizó un enfoque cualitativo basado en las bases de la investigación documental. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con quince profesores en cuatro escuelas de Santa Maria/RS. Los resultados obtenidos en evaluaciones externas repercuten en la práctica docente y en las escuelas, que, cuando se les exige responsabilidad y buenos resultados, buscan alternativas y estrategias para revertir los números indeseables dentro de los requisitos de la lógica de la performatividad competitiva.

PALABRAS CLAVE

Políticas públicas educativas. Rendición de cuentas en educación. Evaluaciones externas. Educación básica.

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto político brasileiro tem como alicerce políticas neoliberais, as quais têm sido caracterizadas pela promoção de mecanismos de mercado no Estado, promovendo privatizações e competições entre serviços e empresas com princípios baseados nas lógicas da eficiência e eficácia. Segundo Amestoy (2019, p. 22) “dentro de um Estado Neoliberal com políticas de *accountability* na educação, o Estado estabelece os princípios e as bases da avaliação, elabora, aplica, corrige, afere e divulga os resultados”.

A partir dos resultados obtidos, as escolas são conduzidas a realizar uma prestação de contas, buscando alternativas e estratégias com o objetivo de reverter números que não foram desejáveis para as exigências dessa lógica competitiva de mercado atribuída aos resultados das avaliações.

Nessa perspectiva, Sudbrack e Cocco (2014, p. 350) afirmam que cada vez mais “temos presenciado e participado de avaliações de alunos, de professores e de instituições, as quais têm exaltado a competitividade, a seleção dos indivíduos e responsabilizado cada vez mais os docentes pelos baixos índices de aprendizagem”.

As políticas de avaliação educacional que abarcam políticas de *accountability* como estratégia para determinar metas e status de qualidade na educação é uma tendência mundial, que surgem em decorrência da crise fiscal do Estado e das mudanças decorrente da globalização.

Estudos e pesquisas com ênfase nas avaliações externas da Educação Básica tornam-se cada vez mais importantes, uma vez que a utilização dos seus resultados extrapolaram os muros da escola e chegaram à opinião pública, por meio da imprensa e da mídia.

O estudo no município de Santa Maria-RS justifica-se pela presença de um plano de ações dirigido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), em que elencam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como eixo guia para a caracterização das escolas com melhor qualidade de ensino no município, a partir dos seus desempenhos no Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB.

Além disso, há o mecanismo explícito de meritocracia com premiações a partir das melhores performances, tanto para docentes quanto para as equipes diretivas das escolas, o que contribui para um clima de competição entre professores e escolas da rede. A utilização dos resultados das avaliações externas para o pagamento extra (premiações) para professores, equipes diretivas e escolas por desempenho caracteriza a aplicação de uma política com mecanismos de *accountability* no município do estudo.

Segundo Santos (2013, p. 77) muitas críticas têm sido feitas ao processo de avaliação em larga escala, dentre elas:

[...] circunscrever o foco da avaliação no desempenho da escola, não avaliando o impacto da condição das famílias na performance escolar; sustentar que a melhoria do desempenho dos educandos ocorre a partir da premiação de professores; desconsiderar as disparidades regionais e entre campo e cidade; imprimir um caráter estritamente instrumental à questão da qualidade.

Diante disso, o objetivo deste estudo qualitativo e de caráter documental dirige-se para as relações estabelecidas entre a política de *accountability* – associada às avaliações externas – e o cotidiano da escola, elencando questões importantes como, por exemplo, a existência de ranqueamento de escolas, premiações/bonificações, cobranças por resultados, entre outros. Para tanto, analisaremos como um grupo de professoras, da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria-RS interpreta a política de *accountability* na prática docente.

2 POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY*: ASPECTOS CONCEITUAIS

O termo *accountability*, de origem inglesa, está presente na literatura mundial há quase um século. O primeiro artigo publicado sobre o tema data de 1923 e abordava a economia política da Alemanha em uma perspectiva sociológica. No Brasil, o primeiro artigo abordando as angústias e dificuldade na tradução do vocábulo *accountability* data de 1990 no escrito de Anna Maria Campos intitulado “*Accountability*: Quando poderemos traduzi-la para o português?”. Este artigo apesar de ter sido publicado há quase três décadas na Revista de Administração Pública (RAP), permanece recente e atual.

O termo *accountability* está em voga no contexto político mundial, apesar de seu conceito ser complexo de ser definido. Segundo Mulgan (2000) é um termo subexplorado e em expansão. Schedler (2004, p. 10), inquieta-se com as possíveis variações de significados relacionados a conceitos comparativos, uma vez que

[... na ciência política comparativa, como na política internacional, há uma preocupação perene com as mudanças e desvios semânticos. Os conceitos quando mudam de contexto, de linguagem, de cultura, muitas vezes mudam seus significados. (Tradução nossa).

O gerencialismo difunde-se no campo educacional disseminando princípios orientados pela eficiência financeira (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Nessa visão gerencialista de educação:

o desempenho dos alunos nos testes é articulado à avaliação dos docentes e à avaliação da instituição a qual o aluno pertence, concluindo-[...] se dessa articulação que se o aluno não foi bem nas avaliações externas, ou seja, se ele não ‘aprende’ a responsabilidade é exclusiva do professor e da escola a qual ele faz parte. Nessa relação de ‘culpados’, o Estado e suas políticas não são em nenhum momento considerados no veredito final. (AMESTOY; TOLENTINO-NETO, 2016, p. 270).

Afonso (2009b, 2010) defende que, em virtude dos vários modelos de *accountability* em construção em diversos países, é necessária uma reflexão mais aprofundada e crítica acerca do conceito de modo a superar visões reducionistas nas políticas educativas, uma vez que nem tudo o que conta em educação pode ser medido ou comparado.

Segundo Afonso (2009a), que analisa a *accountability* sob o olhar da Sociologia da Educação, é necessário uma articulação e integração entre o que ele considera os três pilares estruturantes de um modelo de

accountability: avaliação, prestação de contas e responsabilização/consequências. Para o autor, na ausência de um desses pilares, teríamos apenas formas parcelares de *accountability* e não um sistema completo.

Com relação às dimensões do modelo de *accountability*, o **pilar da prestação** de contas é o momento de justificações e publicizações de resultados (notas) pela mídia. Pode-se considerar que a avaliação (testes padronizados aplicados pelo Estado) no Brasil é ex-ante, ou seja, antes da prestação de contas, podendo em outros países ser ex-post (depois da prestação de contas).

A **avaliação** como um dos pilares de um modelo de *accountability* se justifica segundo Afonso (2010, p. 10) porque a avaliação serve ao propósito de “produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social” permitindo o recolhimento, o tratamento e a análise de informações.

Quanto ao pilar da **responsabilização** (consequências), entendemos que o Brasil, encontra-se, em um processo de construção tanto no que tange o conceito como as consequências da aplicação de um sistema completo de *accountability* na educação. Entendemos que a responsabilização que observamos hoje seja a de sanções simbólicas (por exemplo, a divulgação de notas e rankings de escolas) e materiais com bonificações para professores e escolas melhores classificadas em rankings em alguns dos estados e municípios do país.

Para a realização do estudo no município de Santa Maria-RS utilizou-se como recorte temporal o cenário político no âmbito do governo municipal do prefeito Cezar Augusto Schirmer (2009-2016) – o que configurou dois mandatos consecutivos da gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, atual MDB).

Um marco importante desse período político foi a criação da Lei nº 5341, de 10 de agosto de 2010 a qual instituiu o Prêmio Qualidade da Educação que contempla as seguintes premiações:

I - Os professores efetivos e a equipe diretiva das escolas municipais de Santa Maria classificadas com a melhor nota na avaliação do IDEB, nos anos iniciais e nos anos finais, individualmente, com o valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais); II - As escolas classificadas com a segunda melhor nota na avaliação do IDEB nos anos iniciais e nos anos finais, individualmente, com o valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais); III- As escolas classificadas com a 1ª, 2ª e 3ª melhor nota na avaliação do IDEB nos anos iniciais e nos anos finais, com o certificado de reconhecimento.

E a partir da Lei 5610/2012 foram acrescentados dois incisos (IV e V) na Lei 5341/2010, prevendo agora premiações também às escolas que demonstrarem maiores crescimentos na nota do IDEB nos anos iniciais e finais conjuntamente:

IV - Os professores efetivos e a equipe diretiva da escola municipal de Santa Maria que demonstrou o maior crescimento na nota de avaliação do IDEB nos anos iniciais e finais, conjuntamente, com o valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais); V - Os professores efetivos e a equipe diretiva da escola municipal de Santa Maria que demonstrou o segundo maior crescimento na nota de avaliação do IDEB nos anos iniciais e finais, conjuntamente, com o valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais).

A criação do Prêmio Qualidade da Educação em Santa Maria por meio de uma lei institucionaliza a política de *accountability* no município. É possível identificarmos um modelo completo de *accountability* educacional, com a avaliação pautando políticas de ações educacionais, ou seja, as escolas são avaliadas a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas e os resultados dessas avaliações são publicados e divulgados (prestação de contas) pela mídia e as consequências em forma de bônus às escolas com as melhores notas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado que teve como questão-chave investigar como as avaliações externas da educação básica influenciam as políticas públicas educacionais e quais os seus efeitos na atuação de professores e gestores escolares. Nesse artigo discorreremos sobre as tensões e limites das políticas de *accountability* e seus desdobramentos no trabalho docente.

O lócus da investigação desse estudo foram quatro escolas municipais identificadas como Escola A (EA), Escola B (EB), Escola C (EC) e Escola D (ED) localizadas em bairros distintos da cidade, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze professores que serão aqui identificados, respectivamente do P1 ao P15 (código para professoras) nos excertos citados. Essa pesquisa teve aprovação no Comitê de ética (CEP) da UFSM sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 61522816.8.0000.5346, sendo conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos.

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

Já a Escola C foi selecionada por estar dentro da média nacional estipulada e a Escola D foi escolhida por não atingir a média. Para compor a amostra do presente estudo foram selecionados professores das disciplinas de Português e Matemática (disciplinas tradicionais da antiga Prova Brasil), e Ciências, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e professoras dos anos iniciais (5º ano).

Até o ano de 2017 os resultados da Prova Brasil juntamente com os dados do Censo Escolar eram utilizados no cálculo do IDEB, criado no ano de 2007 com a pretensão de ser o indicador da qualidade das escolas. A partir de 2019, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, deixaram de existir e todas as avaliações externas serão identificadas como SAEB. No novo SAEB, o que marcará as diferenças será a indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas.

As diretrizes do novo SAEB – portaria nº 366 de 29 de abril de 2019, estabelece algumas alterações como o fim da avaliação do 3º ano do ensino fundamental, que era coberto pela ANA. Essa mudança justifica-se em função da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano, além da inclusão da infantil na avaliação.

As transcrições das entrevistas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 15) a análise de conteúdo “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Essa análise está organizada em torno de três polos cronológicos: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A partir da leitura e análise das transcrições emergiram as seguintes categorias: (1) Percepções sobre avaliações externas, (2) Exames e trabalho docente, (3) Regulação, Responsabilização e *Accountability*. A seção a seguir sintetiza as análises dos dados das categorias 1, 2 e 3 (um, dois e três) e abarca trechos selecionados das entrevistas transcritas, com destaque em negrito para momentos importantes das falas dos entrevistados.

4 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS, O TRABALHO DOCENTE E A POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY*

A sala de aula é o contexto final da prática das políticas educacionais. Segundo Fanizzi (2016, p. 11): é para a sala de aula que tudo é pensado, escrito e programado. Ela é o contexto onde reverberam os diferentes processos de recontextualização e hibridização das políticas públicas educacionais, e o professor é o regente dessa orquestra. Daí a importância de escutar a “voz” do professor (em “alto e bom tom”), na tentativa de diagnosticar como as políticas públicas são traduzidas na sala de aula e de identificar as reais necessidades do trabalho docente.

As políticas de bonificações surgem com a intenção de valorizar o trabalho docente, porém sem proporcionar condições para que isso de fato ocorra. O que se tem é exatamente o contrário, a desvalorização do trabalho do professor frente a tantas avaliações e o professor como único responsável pelo bom ou mau desempenho nessas avaliações. A fala da professora P6 da Escola B retrata bem essa realidade:

[...] o professor já é tão desvalorizado, ontem a gente teve paralisação a gente tá sempre correndo atrás, é uma das profissões mais desvalorizada, a gente trabalha muito, é na escola, é em casa, a gente tá sempre, preparando, buscando coisa nova. Eu acho que isso não é cobrado [...] porque não exigem dos outros também, é só focado na gente, e querendo ou não todas as profissões passaram pela gente. (P6EB, 2018).

A valorização do trabalho docente está atrelada a um tripé condicionante que envolve a melhoria das condições de trabalho, salariais e de carreira. Em consonância com o pensamento de Hypolito (2010) o neoliberalismo em educação precisa ser entendido como uma política de regulação do Estado e não como uma política educacional de governo, em que nesse contexto, segundo Afonso (2012) os processos de responsabilização e prestação de contas passam a ser mais importantes do que os processos pedagógicos. É o que podemos perceber a partir da fala da professora P2 da Escola A com relação ao retorno (feedback do nível de aprendizado dos alunos) após a realização das avaliações externas:

O retorno demora, quando chega muitos alunos nem estão mais na escola, o que serve pra nós é em termos de verbas, agora não está tendo mais esse retorno financeiro, houve uma época que tinha esse retorno financeiro pra escola. (P2EA, 2018).

No que se refere ao impacto das avaliações externas sobre a escola, Bonamino e Sousa (2012) observam que os resultados das provas padronizadas tendem a reorientar o trabalho escolar determinando o que, como e para que ensinar. Ou seja, as avaliações externas acabam incidindo diretamente sobre o currículo, determinando o quê os alunos precisam aprender para alcançarem melhores resultados. Um exemplo disso foi a elevação significativa na nota do IDEB da Escola B da nossa amostra, o que chamou a nossa atenção para buscarmos entender o que teria influenciado nesse aumento:

[Pesquisadora] Vocês fizeram alguma coisa especial para o índice ter aumentado mais de 50%? O que aconteceu? [Entrevistada] Em 2013 não teve Prova Brasil aqui na escola, porque não tinha 20 alunos, não teve [...] dai a última vez que teve foi em 2011 o IDEB era lá embaixo, era 4.7. Em 2015 o que a gente fez na época, eu e a professora do 5º ano foram simulados né. Ela já tinha experiência boa também com isso, porque a escola que ela vinha, também foi uma escola que quando ela trabalhava com o 5º ano ficou com o segundo maior IDEB, ela já tinha uma caminhada, ela sabe como que ela tem que trabalhar com os alunos, como ela tem que fazer. (P8EB, 2018).

Alguns professores afirmaram conhecer superficialmente a estrutura das avaliações nacionais, mas declararam que estas influenciam tanto na escolha dos conteúdos quanto na preparação de suas avaliações internas – uma espécie de treinamento dos estudantes para a realização do processo avaliativo externo. Segundo Bonamino e Sousa (2012) o treinamento ocorre desde o ensinamento a utilizar o cartão-resposta até a aplicação de simulados, principalmente em ano que tem Prova Brasil:

[...] no ano passado a gente buscou trabalhar bastante com eles a questão do cartão de resposta de como marcar na prova, que eles acabavam perdendo muito tempo pra marcar. É uma preparação pra provinha,? É. É pensando na provinha? É, mas tem os outros exames que eles vão fazer na vida deles também. (P4EA, 2018).

Já fiz simulados com eles, principalmente com o 9º eu faço, no geral o simulado eu faço mais em ano que tem avaliação nos outros anos eu vou treinando eles com as provas mostrando o que eles estão errando o que eles estão acertando. (P6EB, 2018).

[...] vou falar pelo que acontece no turno da manhã 5º ano, ano de prova Brasil a gente faz simulado direto, mas se não é ano de prova Brasil a gente não faz [...] não faz simulados [...]. (P8EB, 2018).

Os pequenos trechos selecionados das falas acima retratam a centralidade do papel que as avaliações externas vêm ganhando nas escolas e no condicionamento do trabalho do professor constituindo-se em uma verdadeira espécie de pedagogia dos exames – o “ensinar para o teste”.

Essa preparação consiste em que grande parte das atividades docentes e discentes estejam voltadas para o treinamento de resolver provas anteriores – basicamente das disciplinas de Português e Matemática – fragmentando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras “os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383).

O uso das avaliações externas associada aos incentivos monetários por resultados educacionais estão diretamente relacionados com os processos de descentralização administrativa e com a indução de ações de *accountability* no campo educacional. Em relação aos pilares do modelo de *accountability*, o pilar da responsabilização (consequências materiais/ premiações/bonificações) é marcante nos trechos das falas das professoras P1 e P3 da Escola A e da professora P8 da Escola B:

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

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

Eu acho que se tu tem um índice bom acima de 6 é uma imagem boa, positiva da escola, mas isso não quer dizer que os professores que trabalham lá na escola com índice 4 não sejam bons né. É que tudo depende da realidade, mas a procura pela escola aumenta, com certeza. (P8EB, 2018).

Os fragmentos das falas acima demonstram que a divulgação pública dos resultados se reflete na preocupação das professoras e das diretoras com as avaliações externas e o IDEB. Questionamos diante disso, se a política de *accountability* – com o pagamento de premiações associada ao mérito – não estaria estimulando o individualismo e a competição entre os professores. Ou ainda, será que incentiva o pensamento de carreira “solo” em detrimento do trabalho coletivo, participativo – ancorado nos mecanismos de avaliação de desempenhos individuais? Com relação à imagem/reputação da escola, competição e desconforto, destacamos os seguintes trechos:

[...] a escola é mais requisitada pelos pais, pelos professores, pelos alunos, influencia a imagem da escola sim. (P2EA, 2018).

Olha eu acho meio ruinzinho, quando a gente vai nos cursos, tem o estereótipo...ah claro nessa escola, tem essas coisas. Atrai mais alunos, a procura aumenta bastante. É mais entre colegas e escolas que eu acho que é negativo. (P12EC, 2018).

Ah fica ruim quando não é bom né, e a nossa escola é muito visada né. Isso aí é mais sentido mais na direção né. (P15ED, 2018).

A relevância atribuída às avaliações externas descreve-se nas entrelinhas das falas selecionadas acima – as quais reforçam a ideia do conhecimento como prova ou evidência, destacando os ‘bons’ resultados como objeto de premiação e exemplo a ser seguido. Mas afinal, o que é um bom resultado?

É exatamente na ausência/presença da qualidade, que se estabelecem os fetiches por trás da avaliação e são justamente estes que a impulsionam para lugares muito mais complexos do que ela se prestaria a ir no momento. Quando as professoras foram questionadas com relação ao recebimento de incentivos e prêmios às respostas concentraram-se na defesa da igualdade de oportunidades, com incentivos para todas as escolas e a crítica a meritocracia na educação:

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

A meritocracia estimula a competição, a meu ver injusto porque todos os professores trabalham, acaba uma concorrência desleal entre os professores e acaba ficando uma situação chata pra nós professores, porque uma escola de periferia é diferente de uma escola que tem condições. (P14ED, 2018).

Embora os pagamentos referentes ao Prêmio Qualidade da Educação não estejam ocorrendo desde 2016, os seus efeitos ainda estão vivos. Isso porque após a promulgação da Lei 5.341/2010, as escolas melhores classificadas nos IDEB de 2011 e 2013 e seus professores receberam premiações em 2012 e 2014, respectivamente. Com a saída do prefeito Cezar Schirmer da prefeitura e com algumas alterações no Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED) – as premiações referentes ao IDEB 2015 que deveriam ter sido pagas em 2016 (último ano do mandato analisado) não aconteceram ainda e as escolas ainda aguardam pelo prêmio: “O município estava dando prêmio, deram anos anteriores, era nossa concorrente que ganhava [...]” (P11EC, 2018).

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

Segundo Ball (2005) estamos diante de uma indução à “performatividade competitiva” a qual envolve de forma articulada a proposição de metas e a definição de incentivos. De acordo com Freitas (2007, p. 981) “[...] a responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos”. O IDEB deve ser encarado como instrumento de “monitoramento de tendências” e não estigmatizado como um instrumento de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltarmos que o pagamento de prêmios em ambientes escolares surge como índice de produtividade que, ao lado de políticas gerenciais e da performatividade, caracteriza as reformas educacionais em que o papel do Estado intensifica e fiscaliza a eficiência dos resultados das políticas públicas. Com isso as práticas escolares passam a reproduzir valores de mercado, uma vez que o bônus estabelece uma relação competitiva entre os espaços educativos.

O recebimento e o Prêmio Qualidade da Educação, mesmo não ativos no município de Santa Maria-RS, durante a gestão do atual prefeito (2017-2020), ainda estão presentes nas falas dos entrevistados. As premiações são apontadas por um lado – como desencadeadoras de desconfortos e do estímulo à competição entre as escolas. Por outro lado, algumas professoras avaliam o prêmio como uma recompensa, um reconhecimento ao desempenho realizado.

Destacamos o fato de que o “espírito da competitividade” – se mantém vivo entre professores – os quais ainda têm esperança em receber as bonificações pendentes. O efeito dos rankings e da divulgação dos resultados pela mídia local, em jornais e nos meios de comunicação colabora na construção da imagem/reputação das escolas. Segundo as falas dos nossos entrevistados uma escola que se destaca, que fica bem classificada, é conseqüentemente mais requisitada pelos pais e alunos da comunidade.

De fato, sem avaliações para orientar os sistemas educativos é muito difícil traçar planos de progresso na qualidade da educação. Porém, as avaliações não são, ainda, no Brasil, usadas para melhorar as escolas. A grande questão para o problema das avaliações externas não está nas avaliações em si, uma vez que é necessário avaliarmos e igualmente necessário instrumentos de avaliação para se planejar mudanças. Mas, no que é feito com os seus resultados, nos interesses por trás de políticas performáticas, que a nosso ver, são muito mais economicistas do que de fato educacionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, 2009a.

AFONSO, A. J. 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, 2009b.

AFONSO, A. J. 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. p. 147-170.

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

AMESTOY, M. B. **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. 265p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2019.

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L.C.B. Uniformização curricular, testes estandardizados e responsabilização de professores e gestores: Os efeitos das avaliações externas. Simpósio Nacional de Educação, 9 e Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores: Políticas e Processos de Formação Docente no Território Ibero-Americano: construindo um futuro comum, 3, 2016. **Anais [...]**, Frederico Westphalen, 2016. p. 269-282.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70. 2011.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr.-jun. 2012.

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

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

MULGAN, R. *Accountability*: An ever-expanding concept? **Public Administration**, v. 78, n. 3, p. 555-573, 2000.

SANTA MARIA. **Lei municipal n. 5341**, de 10 de agosto de 2010. Cria o Prêmio Qualidade da Educação e da outras providencias. Santa Maria-RS: Prefeitura Municipal, 2010

SANTA MARIA. **Lei municipal n. 5610**, de 05 de janeiro de 2012. Acresce incisos IV e V ao Art. 2 da Lei municipal n. 5341/10, que cria o Premio Qualidade na Educação e dá outras providencias. Santa Maria-RS: Prefeitura Municipal, 2011.

SANTOS, B. V. J. Qualidade da educação: consensos e dissensos entre o discurso oficial e dos seus críticos. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 2, p. 71-81, 2013.

SCHEDLER, A. Que es la rendición de cuentas? Cuadernos de Transparencia. IFAI: México, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan.-jun. 2011.

SUDBRACK, E. M; COCCO, E. M. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul.-dez. 2014.

Recebido em: 10 de Janeiro de 2020

Avaliado em: 28 de Março de 2020

Aceito em: 28 de Março de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutora e Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Pós-doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGECQVS/UFSM. E-mail: micheliamestoy@gmail. com Este artigo é baseado nos resultados de uma tese de doutoramento intitulada: 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. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

2 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo – USP; Professor do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGECQVS/UFSM. E-mail: lcaldeira@smail.ufsm.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

