

# Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional

Marilda Pasqual Schneider  
Universidade do Oeste de Santa Catarina

## Resumo

A indução de políticas de avaliação com objetivos de *accountability* constitui iniciativa recente na educação brasileira. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) representa um dos passos mais expressivos empreendido nas últimas décadas nessa direção. Implantado, em 2007, como indicador objetivo de verificação do cumprimento das metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, o Ideb figura como instrumento eficaz de avaliação e monitoramento da qualidade na educação básica sendo considerado mecanismo para uma *accountability* descentralizada. Considerando o interesse de verificar tessituras intergovernamentais de políticas com finalidades de *accountability* na educação básica, o estudo compreende apreensão dos aspectos que conformam sistemas estaduais de avaliação, bem como dos mecanismos e estratégias mobilizados por esses governos para assegurar o cumprimento das metas nacionais de qualidade. Estudo dos documentos disponibilizados no sítio dos Estados da federação permitem evidenciar que os arranjos locais se alinham a tipologias gerenciais de *accountability* pouco contribuindo para o fortalecimento do processo democrático de gestão de sistemas educacionais, previsto na legislação brasileira desde 1988, e para a melhoria das condições de aprendizagem das crianças e jovens.

Palavras-chave: Políticas de avaliação educacional. *Accountability*. Sistemas estaduais de avaliação.

## Intergovernmental arrangements of educational *accountability* policies

## Abstract

The introduction of assessment policies aiming at promoting accountability is a recent initiative in Brazilian education. The design of the Index of Development of Basic Education (Ideb in Portuguese) is one of the most significant steps undertaken in recent decades for that purpose. Introduced in 2007 as an indicator to ensure compliance with the targets set by the Education for All movement, Ideb stands as an effective tool for monitoring and evaluating the quality of Brazilian basic education, also considered as a mechanism for decentralized accountability. As interested in verifying intergovernmental arrangements of these policies on the basic education, the study aims at capturing the



structure of assessment processes at state-level, as well as the mechanisms and strategies deployed by these governments to ensure compliance with quality targets at national-level. Referring to documents available on the Brazilian states' websites, it points out that local arrangements tend to align themselves to management typology of accountability, poorly contributing to strengthen the democratic process of educational systems management, as provided by Brazilian law since 1988, and improvement of the basic education. Keywords: Educational assessment policies. *Accountability*. Assessment processes at state-level.

## **Tesituras Intergubernamentais de las políticas de rendición de cuentas en educación**

### **Resumen**

La introducción de políticas de evaluación destinadas a promover la rendición de cuentas es una iniciativa reciente en la educación brasileña. La creación del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB en portugués) es uno de los pasos más importantes llevados a cabo en las últimas décadas con ese propósito. Introducido en 2007 como un indicador para garantizar el cumplimiento de los objetivos fijados por la iniciativa Educación para Todos, el Ideb se erige como una herramienta eficaz para el seguimiento y la evaluación de la calidad de la educación básica brasileña, también considerado un mecanismo de descentralización de rendición de cuentas. Interesándose en la verificación de tesituras intergubernamentales de estas políticas en educación básica, el estudio se propone reproducir la estructura de los procesos de evaluación a nivel estatal, así como los mecanismos y estrategias desplegadas por estos gobiernos para garantizar el cumplimiento de los objetivos de calidad a nivel nacional. Tomando como referencia los documentos disponibles en los sitios web de los estados brasileños, se señala que los acuerdos locales tienden a alinearse a tipologías de gestión sobre rendición de cuentas, lo que poco contribuye para el fortalecimiento del proceso democrático de la gestión de los sistemas educativos, conforme a lo dispuesto en la legislación brasileña desde 1988, e en la mejora de la calidad de la educación básica.

Palabras clave: Políticas de evaluación educativa. Sistemas estatales de evaluación.

### **Introdução**

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, representa uma das medidas mais auspiciosas de monitoramento da qualidade em sistemas e instituições de educação básica, empreendidas pelo

governo brasileiro nas últimas décadas. Por trabalhar com objetivos concretos de aferição de certos padrões de qualidade que favorecem o desenvolvimento descentralizado de dispositivos de prestação de contas e responsabilização, o Ideb figura como um dos mais importantes mecanismos de indução de políticas com finalidades de *accountability* (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Para o alcance das metas definidas pelo indicador, a União conta com o comprometimento dos gestores de Estados e Municípios. Atua, deste modo, no sentido de incentivar o desenvolvimento de arranjos institucionais locais que assegurem o alcance das metas projetadas para cada uma das 188.673 escolas públicas (BRASIL, 2015) de educação básica do país.

O incentivo ocorre na forma de apoio técnico ou financeiro aos entes subnacionais, a partir da divulgação dos resultados da avaliação do Ideb. As escolas públicas que atingem as metas são beneficiadas com recursos financeiros e, as que não as atingem, recebem transferências voluntárias e assessoria técnica do Ministério da Educação (MEC) para o desenvolvimento de seu Plano de Ações Articuladas (PAR), uma política em vigor, desde 2007, cujo objetivo é induzir os governos locais à execução planejada de ações educacionais visando às metas nacionais de qualidade.

164

Uma das ações hodiernamente desenvolvidas por Estados e Municípios da federação nessa direção tem sido a implantação de sistemas próprios de avaliação educacional, visto que favorecem políticas de prestação de contas e responsabilização (*accountability*), muitas vezes, recriando, no âmbito local, a metodologia e a arquitetura do Ideb.

Considerando o exposto, o interesse deste estudo é verificar tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* na educação básica brasileira pela análise dos sistemas estaduais de avaliação educacional. Compreende, portanto, apreensão dos aspectos que conformam a avaliação nesses sistemas, bem como dos mecanismos e das estratégias mobilizados por esses governos para assegurar o cumprimento das metas nacionais de qualidade.

O corpus analítico do estudo é composto por documentos produzidos pelo MEC e governos estaduais, bem como informações disponibilizadas na página das Secretarias Estaduais de Educação e que dizem respeito aos processos de avaliação educacional no âmbito dos Estados da federação.



## **Accountability: peça da política de controle da qualidade na educação básica**

A utilização de ferramentas de *accountability* na educação básica constitui estratégia recente do governo brasileiro. Associa-se intrinsecamente às reformas na administração pública ocorridas no final dos anos de 1980 nos Estados Unidos e Europa as quais focalizaram a desburocratização administrativa e a descentralização de responsabilidades visando a uma maior eficiência e eficácia nos/dos serviços públicos (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

Do ponto de vista do recente debate acadêmico, a *accountability* é comumente associada à ideia de uma ferramenta de diálogo, exercício de uma cidadania crítica e conquista de *empowerment* da população em geral (SCHEDLER, 2004). Nesse contexto, processos articulados e integrados de avaliação, prestação de contas e responsabilização conformam um sistema ou programa completo de *accountability* (AFONSO, 2009; 2010), permitindo acompanhamento e monitoramento do uso e da destinação dos investimentos públicos.

Entretanto, é preciso atentar que, se o interesse é a “[...] consolidação de uma cultura social e política democrática de *accountability* [...] cujos princípios informam “[...] valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica [...]” (AFONSO, 2010, p. 148), os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização precisam conter articulações sustentadas em alguns valores, tais como “[...] a transparência, o direito à informação, a justiça, a participação e a cidadania” (AFONSO, 2010, p. 157). A prestação de contas somente faz sentido se acompanhada (antes ou depois) por um processo rigoroso de avaliação, e sucedida por mecanismos igualmente congruentes de responsabilização.

Admitindo-se, no entanto, diferentes articulações na relação entre os três pilares (avaliação, prestação de contas e responsabilização), as consequências de uma política de *accountability* podem ser ambíguas e divergentes ainda que, em sua defesa esteja a necessidade de, por um lado, exigir de governantes eleitos e funcionários informações quanto à utilização dos recursos públicos e, por outro, responsabilizar governantes e funcionários pelas ações praticadas. Dependendo dos usos que se faz e dos interesses em jogo, os efeitos de uma política de *accountability* não serão os mesmos em todos os lugares.

Especificamente no setor educacional, os discursos em favor da adoção de ferramentas de *accountability* vêm na esteira dos que proclamam a melhoria da qualidade, nomeadamente a da educação básica. Argumentos sobre a ineficácia dos métodos pedagógicos e o mau uso da autonomia profissional dos professores têm servido como mote para a implementação de programas com objetivos nem sempre convergentes aos pressupostos democráticos e participativos que informam a utilização de ferramentas de *accountability* numa perspectiva mais abrangente e menos verticalizada.

No tocante ao desenvolvimento de políticas pela melhoria da qualidade, organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc) e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), recomendam aos países definir metas ambiciosas por escola, descentralizar responsabilidades no cumprimento delas e criar incentivos para motivar os responsabilizados a perseguir os resultados esperados (GAJARDO; PURYEAR, 2006). Integrados aos pilares da prestação de contas e da responsabilização estão os sistemas nacionais de avaliação focalizados no monitoramento e acompanhamento das aprendizagens das crianças e jovens.

No Brasil, desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, são desenvolvidas avaliações padronizadas em escolas de educação básica, visando ao monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, as primeiras experiências em avaliação educacional não permitiam uma radiografia pormenorizada da situação das escolas visto que a avaliação era amostral. Apenas algumas instituições de ensino e Estados da federação participavam dessas avaliações, dificultando apreensão da diversidade educacional de um país com dimensões geográficas e diferenças regionais gigantescas como o Brasil.

A reformulação do Saeb, em 2005, tornou possível o desenvolvimento de estudos de abrangência censitária pela institucionalização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Realizada a cada dois anos em todas as unidades escolares dos sistemas públicos municipais e estaduais, a Prova Brasil tornou-se a primeira experiência de avaliação a permitir incorporação de objetivos de *accountability* na educação básica brasileira.



Os resultados obtidos pelos estudantes nessa prova passaram a ser devolvidos às escolas, com ampla divulgação pública. Tinha-se convicção de que a divulgação pública dos resultados mobilizaria a comunidade pela melhoria educacional, produzindo consequências simbólicas na gestão das escolas e redes de ensino (BROOKE, 2006; BONAMINO, SOUZA, 2012).

Por produzir uma forma subjetiva de responsabilização, essa iniciativa foi considerada uma *accountability* “fraca” (FERNANDES, GREMAUD, 2009) com efeitos de baixo impacto (low stakes) (HANUSHEK, RAYMOND, 2004; BROOKE, 2006, 2013) haja vista não utilizar mecanismos, capazes de induzir as escolas e os profissionais da educação ao aprimoramento das práticas educativas. Os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações padronizadas eram divulgados na página do Inep, não sendo essa ação considerada suficientemente capaz de responsabilizar os docentes sobre os resultados alcançados pelos estudantes.

A criação do Ideb, em 2007, representou um avanço em relação ao modelo de *accountability* em curso no Brasil e às condições de implementação de medidas mais auspiciosas de prestação de contas e responsabilização. Constituído por informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes em exames do Saeb e da Prova Brasil, o Ideb comporta um conjunto de metas objetivas e progressivas por escola e redes públicas de ensino, possibilitando acompanhamento de todas as escolas de educação básica que participam das avaliações externas.

Na visão de seu idealizador, Reynaldo Fernandes, o Ideb surgiu para “[...] contornar os riscos de agravar os problemas de fluxo que um sistema de *accountability* tradicional poderia gerar em um país como o Brasil” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 14). Isso porque a progressão das metas depende do equilíbrio entre as taxas de aprovação e os dados de desempenho na Prova Brasil/Saeb. A redução de qualquer um dos dois indicadores penaliza o resultado final, portanto, o alcance da meta.

Considerado um programa de *accountability* “[...] compatível com o federalismo existente no país” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 18), o Ideb focaliza o desempenho dos estudantes sem, no entanto, atribuir consequências às escolas que não alcançam as metas de qualidade prognosticadas.

Como se sabe, a gestão das escolas de educação básica brasileiras está, majoritariamente, sob responsabilidade dos entes federativos, os quais

possuem autonomia para o traçado de políticas educacionais no âmbito dos sistemas. A falta de elementos para a comparabilidade nacional torna difícil atrelar ao programa consequências materiais, tais como prêmios e/ou sanções, motivo pelo qual alguns pesquisadores acreditam que o Ideb, por si só, não é suficiente para induzir as mudanças almeçadas na educação básica brasileira.

A criação de formas mais consistentes de *accountability* ficaria, portanto, condicionada à possibilidade de o MEC atribuir “[...] prêmios, sanções e assistência a tais resultados [...]” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 8) o que, segundo os autores, somente poderia ser assegurado na medida em que Estados e Municípios assumissem essa tarefa.

Um avanço em relação às políticas de avaliação deu-se com a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, ainda que revogada em momento imediatamente posterior pela Portaria MEC nº 981, de 25 de agosto de 2016.

A Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) articulado com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2016). Sob alegação de que as revisões da Base Nacional Comum Curricular “ainda estão em curso” e que o Sinaeb “[...] deve se pautar nas recomendações e orientações emanadas desse processo [...]” (BRASIL, 2016a, p. 1), a referida Portaria foi revogada em 25 de agosto de 2016 pelo ministro José Mendonça Bezerra Filho, do governo em exercício.

A despeito de sua revogação, essa Portaria apresentou sinais de mudanças importantes na metodologia do Saeb. Trata-se, especificamente, da perspectiva de adoção do Índice de Diferença de Desempenho (IDD) como cálculo agregado ao Ideb, anunciado no seu art. 3º, inciso III. Utilizado, hodiernamente, como um dos indicadores da avaliação na educação curso superior, o IDD determina o valor agregado pela escola na aprendizagem do aluno favorecendo, com isso, avaliação do ensino ofertado e as repercussões no aprendizado do estudante.

Apesar de o conceito de valor agregado reunir alguns consensos em torno de uma maior equidade das escolas com condições intra e extraescolares similares, é sabido que nem sempre a metodologia de operacionalização e a finalidade de utilização são convergentes. Na educação superior, o propósito do IDD é possibilitar informações comparativas dos desempenhos dos



estudantes de uma instituição em relação às demais com as mesmas características de estudantes. Portanto, é óbvio o uso simplificador do indicador na avaliação dos cursos.

Mesmo com possibilidade de equalização entre escolas com maiores e menores condições, o IDD se conecta com processos meritocráticos de avaliação (FREITAS, 2016). Nesses processos, que concordam com os pressupostos da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), as práticas de *accountability* são movidas por razões instrumentais, destinando-se ao propósito de assegurar o projeto hegemônico de sociedade.

Por representar uma medida concreta de comparabilidade entre escolas, é possível que, se implantado na educação básica, o IDD torne ainda mais promissora a probabilidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação nacional para uma *accountability* forte. Como a comparabilidade e a competitividade constituem práticas desenvolvidas hodiernamente por alguns estados da federação como valor de uma política compensatória, há que se atentar para uma lógica ainda mais excludente e menos democrática de *accountability* educacional do que as formas parcelares praticadas até então.

Parece, pois, coerente a preocupação com ações sinalizadoras das mudanças na conformação das políticas nacionais de avaliação da educação básica, haja vista o interesse de implementação de programas verticalizados de *accountability* (FREITAS, 2012), mormente os que focalizam ações descentralizadas de avaliação, prestação de contas e responsabilização.

## Ferramentas de *accountability* mobilizadas por sistemas públicos estaduais

A centralidade das avaliações externas nas recentes políticas de regulação da qualidade em escolas de educação básica e o regime de colaboração sobre o qual estão alinhados os sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, têm sido fatores altamente motivadores para a criação de processos próprios de avaliação educacional pelos governos subnacionais.

Especialmente nos Estados da federação, a implementação de políticas de avaliação educacional com foco nas metas nacionais tem se tornado uma prática ordinária em quase todos eles, ainda que seja pouco corriqueira

a regulamentação dessa prática em termos de materialização de uma política pública pelos governos subnacionais.

De acordo com Lopes (2008), Game (2011), Alavarse, Bravo e Machado (2012), as iniciativas pioneiras de criação de sistemas próprios de avaliação partiram dos governos estaduais do Ceará e de Minas Gerais ainda no ano de 1992. De lá para cá, o número de Estados a criar sistemas próprios de avaliação educacional ampliou-se, gradativamente. De iniciativas tímidas e, por vezes, organizadas sem parâmetros claramente definidos, a aplicação desses exames pelos Estados federativos alcançou maior expressividade a partir de 2007.

Levantamentos efetuados nos sítios das Secretarias Estaduais de Educação e em documentos legais publicizados pelos Estados da federação, assim como revisita a estudos empreendidos por pesquisadores da área, tais como, Alavarse, Bravo e Machado (2012), indicam que, atualmente, dos 26 Estados e o Distrito Federal que compreendem a organização político-administrativa do Brasil, 22 deles (81,5%) possuem sistemas próprios de avaliação. Os que ainda não implantaram – Amapá, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina – apontaram nos seus Planos de Educação como uma das metas para os próximos dez anos.

Em Santa Catarina, estudos nessa direção estão sendo desenvolvidos há alguns anos. Um dos mais recentes foi a elaboração de um documento denominado *As avaliações em larga escala e as contribuições ao processo de ensino e aprendizagem*, publicado, em 2014, pela Secretaria Estadual de Educação, em que se destaca como um dos objetivos do referido documento

[...] incitar o debate de uma proposta do Sistema de Avaliação da Educação Básica Catarinense, pois o processo construído na última década, pelas avaliações nacionais, trouxe elementos técnicos e políticos para essa tarefa (SANTA CATARINA, 2014, p. 5).

É fato, portanto, que as avaliações nacionais produzem elementos que induzem à reprodução dessas ações em perspectiva intergovernamental.

Apesar do expressivo quantitativo de Estados da federação que, atualmente, possuem seu próprio sistema de avaliação educacional, até a criação do Ideb a implementação desse sistema ocorria de forma pouco consistente.



Além disso, faltava regularidade na periodicidade de aplicação das provas por esses Estados.

Sobre esse aspecto, Machado, Alavarse e Arcas (2015, p. 671) destacam, inclusive, que “[...] em alguns Estados as avaliações de sistemas foram paralisadas, até mesmo extintas em alguns casos [...]”. Muitos deles retomaram em momento posterior ou criaram sistemas em outros formatos alguns anos depois.

É o caso do Estado do Paraná que, em 1995, criou seu sistema de avaliação, mantendo regularidade na aplicação de testes aos estudantes da rede até 2002 quando então o processo foi suspenso. Em 2012, o governo paranaense retomou a política de avaliação das escolas por meio da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep), em parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Nos anos de 2012 e 2013, estudantes do 9º ano do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio e do último ano do ensino técnico e de formação de docentes, matriculados em 2.100 escolas da rede pública estadual do Paraná, realizaram exames externos.

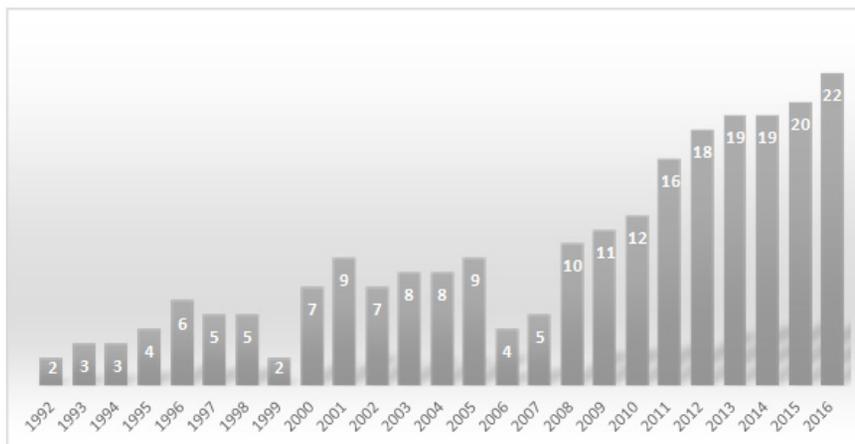
A descontinuidade das iniciativas de avaliação naquele Estado devia-se, até então, principalmente pela “[...] demora na efetivação de contratos com as empresas prestadoras de serviço [...]” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 815) e na tramitação dos contratos em empréstimos de organismos internacionais; ainda, em virtude das trocas de governos que suspendiam programas iniciados por gestões anteriores. Por outro lado, não havia nenhum compromisso formal que vinculasse as avaliações nacionais com as criadas pelos entes subnacionais.

Essa situação foi alterada em 2007. O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituindo o regime de colaboração intergovernamental e o compromisso com as metas fixadas no Ideb. Com a assinatura massiva do termo de adesão ao compromisso, os entes federativos passaram a se responsabilizar pelo cumprimento das metas nacionais.

Desde então, assistimos a um movimento intenso e ascendente de Estados da federação em direção à criação ou à retomada de seus próprios sistemas de avaliação como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1

Número de Estados e ano de criação dos sistemas estaduais de avaliação



Fonte | Atualizado a partir de Brooke e Cunha (2011)

172

Parece irrefutável a constatação de que foi com a criação do Ideb que os Estados brasileiros passaram a dar mais atenção às avaliações nacionais, especialmente à Prova Brasil. Além do expressivo aumento no número de Estados que passaram a desenvolver sistemas próprios de avaliação nos últimos nove anos, evidencia-se a regularidade na realização dessas avaliações a partir de então, não mais sendo observadas brechas entre um ano e outro por parte da maioria dos Estados da federação.

Dos vinte e dois Estados que, atualmente, desenvolvem sistemas próprios de avaliação, dezenove deles (86,4%) possuem parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação da UFJF. Criado a partir do Programa de Apoio à Avaliação Educacional, lançado em 1990 pelo Inep para “[...] alavancar a pesquisa em avaliação no país [...]” (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p. 88), o Caed tem contribuído para a expansão de sistemas próprios de avaliação por meio de convênios com escolas e redes de ensino municipais e estaduais. Esses convênios incluem preparação de relatórios e elaboração de diagnósticos para a administração e gestão das instituições de ensino, bem como o desenvolvimento e monitoramento de sistemas locais de avaliação externa.



A parceria com o Caed vem propiciando a criação de sistemas estaduais de avaliação muito similares entre si e que espelham a organização e estruturação do Saeb, ainda que preservadas algumas especificidades, tais como a abrangência das escolas, dos estudantes e das áreas do conhecimento avaliadas.

É o caso do Estado do Mato Grosso que, diferentemente do Saeb, avalia estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e do 1º e 2º anos do ensino médio, de escolas urbanas da rede pública, do campo e quilombolas (MATO GROSSO, 2016). Outros dois Estados, Amazonas e Bahia, avaliam, ainda, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas de conhecimento, além das tradicionais língua portuguesa e matemática do Saeb.

Como peça dos sistemas de avaliação, 54,5% dos Estados criaram, nos últimos anos, seus próprios indicadores de desenvolvimento educacional, com metodologias similares às do Ideb. Esses indicadores combinam informações do sistema estadual de avaliação e do fluxo escolar com o propósito de estabelecer um índice de qualidade para o Estado, antecipando, por essa via, o alcance das metas nacionais de qualidade.

No Quadro 1, estão listados os sistemas e os indicadores educacionais dos Estados que possuem sistemas próprios de avaliação, bem como o ano de criação quando for o caso. Nos Estados onde os processos de avaliação externa foram estancados em um determinado período e retomados ou recriados em momento posterior, foi considerado, como referência, apenas o ano de retomada do sistema, em vigor até o fechamento deste trabalho.

Quadro 1  
Sistemas de avaliação e indicadores educacionais dos Estados

Estado da Federação	Sistema de Avaliação	Índice de Desenvolvimento Educacional
Acre	<i>Seape</i> – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (2013)	<i>Idea</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre (2015)
Alagoas	<i>Saveal</i> – Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (2001)	<i>Ideal</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas (2015)
Amazonas	<i>Sadeam</i> – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (2008)	<i>Ideam</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação de Amazonas (2008)
Bahia	<i>Sabe</i> – Sistema de Avaliação Baiano de Educação (2011)	Não possui
Ceará	<i>Spaece</i> – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (1992)	<i>Ide-Alfa</i> – Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (2009) <i>IDE-5</i> – Índice de Desempenho Escolar – 5º ano (2009) <i>IDE-9</i> – Índice de Desempenho Escolar – 9º ano (2009)
Espírito Santo	<i>Paebes</i> – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (2009)	<i>IDE</i> – Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (2011) <i>IMU</i> – Índice de Merecimento da Unidade (2011)
Goiás	<i>Saego</i> – Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (2011)	<i>Idego</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiânia (2011)
Maranhão	<i>Avalia Maranhão</i> (2014)	<i>Iede</i> – Índice Estadual Desenvolvimento Educacional (2014)
Mato Grosso	<i>Adepe-MT</i> – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado do Mato Grosso (2016)	Não possui
Mato Grosso do Sul	<i>Saems</i> – Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (2008)	Não possui



Minas Gerais	<i>Simave</i> - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (2000) <i>ProAlfa</i> - Programa de Avaliação da Alfabetização (2000) <i>Proeb</i> - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (2005) <i>PAAE</i> - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (2011)	Não possui
Pará	<i>Sispae</i> – Sistema Paraense de Avaliação Educacional (2013)	Não possui
Paraíba	<i>Avaliando IDEPB</i> – Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (2012)	<i>IDEPB</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (2012)
Paraná	<i>Saep</i> – Sistema de Avaliação da Educação Básica (2012)	Não possui
Pernambuco	<i>Saepe</i> – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (2000)	<i>Idepe</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (2008)
Piauí	<i>Saepi</i> – Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (2011)	Não possui
Rio de Janeiro	<i>Saerj</i> – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (2010)	<i>Iderj</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (2012)
Rio Grande do Sul	<i>Saers</i> – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (2007)	Não possui
Rondônia	<i>Saero</i> – Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (2012)	Não possui
São Paulo	<i>Saresp</i> – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (1996)	<i>Idesp</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (2007)
Sergipe	<i>Saped</i> – Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (2004)	<i>Exaeb-SE</i> – Exame de Avaliação da Educação Básica (2005)
Tocantins	<i>Sisapto</i> – Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Tocantins (2011)	Não possui

Fonte | Organizado pela autora

Constituídos por metodologias e instrumentos análogos aos do Ideb, indicadores de nove Estados brasileiros focalizam a escola, estabelecendo metas progressivas para cada uma delas com base nos resultados obtidos pelos estudantes da rede em provas aplicadas pela Secretaria de Estado da Educação e nas taxas de aprovação do ensino fundamental e médio. É o caso dos indicadores do Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiânia, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

Três Estados da federação, que também possuem indicadores para monitoramento das metas de qualidade educacional, Espírito Santo, Maranhão e Sergipe, adotaram indicadores com metodologias e focos distintos aos do Ideb.

Em 2011, o Estado do Espírito Santo criou, a um só tempo, o Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (Ide), que mede o desempenho das escolas estaduais, e o Índice de Merecimento da Unidade (Imu), que serve para atribuir o valor mensal da bonificação aos profissionais da educação mediante desempenho obtido pela unidade escolar e órgãos regionais de educação. São dois indicadores associados ao Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado, mas destinados à concessão de bonificação aos profissionais no âmbito da SEE-ES (ESPÍRITO SANTO, 2011).

O indicador de qualidade daquele Estado tem como foco os docentes e profissionais da educação da rede. Calculado com base no nível socioeconômico dos alunos, na ocupação e escolaridade dos pais, na série dos alunos e no rendimento deles nos testes, o indicador permite acompanhamento longitudinal dos resultados educacionais das escolas do Espírito Santo.

No Maranhão, o Índice Estadual Desenvolvimento Educacional (Iede), criado em 2014, agregou indicadores de eficiência da gestão ao rendimento escolar expresso pelos resultados da proficiência dos estudantes em provas de língua portuguesa e matemática, realizadas pelo programa Avalia Maranhão. Ainda que com metodologia semelhante a do Ideb, o objetivo principal do indicador é medir aspectos da gestão associando-os aos indicadores de ensino e aprendizagem das escolas produzidos pela avaliação externa realizada no âmbito da rede pública estadual.

A aplicação de testes anuais aos estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio do Maranhão gera dados por escola da proficiência dos estudantes em leitura e resolução de problema e, agregados aos dados de rendimento e das informações obtidas pela aplicação de



questionários socioeconômicos a gestores, docentes e supervisores escolares, estabelece metas alinhadas analiticamente com os dados da Prova Brasil e do Ideb (MARANHÃO, 2015).

Por sua vez, o indicador criado, em 2005, pelo Estado de Sergipe, Exame de Avaliação da Educação Básica (Exaeb), é constituído por uma avaliação cujo objetivo é influenciar o resultado auferido pelos docentes no Sistema de Avaliação de Desempenho (SERGIPE, 2005). Trata-se de um indicador de mensuração dos docentes da educação básica.

Embora integre a categoria de um exame, no Decreto n. 23.500, de 23 de novembro de 2005, o Exaeb é considerado um “instrumento objetivo identificador do efetivo grau de eficiência do processo ensino-aprendizagem da educação pública” (SERGIPE, 2005). Ou seja, ele se constitui em um indicador para a mensuração do desempenho docente e não da escola.

No que tange aos dez estados que não possuem indicadores de desenvolvimento educacional – Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia e Tocantins –, todos utilizam algum mecanismo para o monitoramento das metas de qualidade pactuadas em âmbito nacional.

É o que ocorre no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers). Criado em 2007, o Saers avalia turmas de 3º e 6º séries do ensino fundamental e as do 1º ano do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Utiliza, ainda, questionários para estudantes, professores e diretores para verificar condições internas e externas da escola.

Os resultados obtidos pelos estudantes no sistema de avaliação daquele Estado geram ações de formação continuada de professores, permitem divulgar “boas práticas de escolas com melhores resultados” e efetuar apoio para replanejamento da gestão e da ação pedagógica “[...] das escolas com resultados insuficientes” (RIO GRANDE DO SUL, 2007). Verifica-se, nesse caso, a tentativa de implantação de uma responsabilização subjetiva, que se espera seja assumida coletivamente.

O mesmo pode ser observado em relação ao Sistema de Avaliação do Estado de Tocantins (Sisapto). Os resultados do desempenho dos estudantes nos testes aplicados nas escolas da rede pública estadual servem como subsídio para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem para cada unidade escolar. Em 2011, o Estado criou o prêmio de Valorização da

Educação pública do Tocantins com o intuito de incentivar escolas, docentes e profissionais da educação a perseguir as metas do Ideb.

Como se pode constatar, as estratégias mobilizadas pelos sistemas mantêm importantes similitudes com as do sistema nacional de avaliação educacional, permitindo reconhecer, nesses sistemas, algumas ferramentas de *accountability* já em curso. Não obstante, considerando os três pilares que conformam um programa de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), é possível afirmar que um número expressivo de Estados opera com políticas próprias de avaliação para uma *accountability* de alto impacto, especialmente à conta da metodologia de operacionalização do pilar da responsabilização.

Na esteira de Afonso (2009), convém lembrar que a estruturação de um sistema democrático de *accountability* pressupõe considerar a prestação de contas como capacidade de fornecer informações e dar justificativas sobre ações ou atos praticados. Nesse contexto, o pilar comporta uma dimensão informativa e outra argumentativa. Considerada a partir de uma perspectiva democrática, a prestação de contas requer diálogo, “debate público aprofundado” (AFONSO, 2009, p. 58) e publicização de relatórios de avaliação não implicando, necessariamente, uma ação impositiva ou coercitiva.

Nos sistemas de avaliação dos vinte e dois Estados da federação, a prestação de contas ocorre *ex-post*, ou seja, em momento posterior ao da avaliação sendo praticada por meio da divulgação dos resultados, por escola, no sítio da SEE, ou em relatórios e revistas impressos e distribuídos aos docentes e gestores. Também é comum a realização de formação continuada aos profissionais da educação e divulgação de boletins de resultados por escola, como ocorre no Estado do Pará, por exemplo, ou por meio de boletins aos pais, como efetuado em Minas Gerais.

As informações, geralmente, são disponibilizadas às redes e às escolas pelo Sistema para Administração e Controle Escolar (Sislame) – programa de gestão oferecido pelo Caed às instituições parceiras.

Tendo em vista o caráter com que, comumente, é realizada no âmbito dos Estados, a prestação de contas contém uma dimensão impositiva integrada ao pilar da responsabilização (AFONSO, 2009) o que, de certa forma, permite distingui-la da prestação de contas operada pelo sistema nacional. A prestação de contas não ocorre como atitude de quem sente o dever de prestar contas pela atividade educativa realizada na instituição, mas por imputação



do sistema visto que os exames são realizados pelo Estado que, inclusive, calcula e divulga os resultados à mercê do desejo da escola.

Ainda que as informações mereçam uma análise pormenorizada pelo fato de guardarem especificidades, foi possível constatar que 36,4% dos Estados – Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe – associam a responsabilização à destinação de bonificação, individual ou coletiva, mediante resultados apresentados nas avaliações, o que configura um modelo de *accountability* tipo *high stakes*.

As bonificações variam entre repasse de dinheiro às escolas mais bem colocadas nas avaliações, aos docentes e aos funcionários das coordenadorias regionais de educação; distribuição de recursos financeiros com base no desempenho e no nível socioeconômico dos alunos; premiação individual aos professores pela produtividade; adoção de escolas com piores resultados nas avaliações praticadas por escolas que alcançaram melhor desempenho em termos das metas projetadas.

O Estado do Amazonas, por exemplo, pratica um sistema de bonificações para diferentes categorias de profissionais da educação. Os resultados obtidos no Ideb e no Ideam são utilizados para premiar escolas, docentes e funcionários das coordenadorias regionais de educação. Os prêmios, em dinheiro, são distribuídos às instituições de ensino que ampliaram a pontuação em relação à avaliação anterior. Àquelas que alcançam as maiores pontuações, são atribuídos 14º e 15º salários aos professores da escola e aos funcionários das coordenadorias regionais.

No Espírito Santo, a bonificação tem como base as classes de desempenho, fixadas no Ide. Regulamentado pela Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, o Prêmio Escola Nota Dez é concedido às escolas públicas da rede com melhores resultados nas avaliações da alfabetização, 5º e 9º séries (PERNAMBUCO, 2015).

Porquanto leve em consideração o nível socioeconômico dos alunos da escola tomando por base os “dados sobre a renda, ocupação e escolaridade dos pais” coletados pelo Programa de Avaliação do Estado e a série dos alunos, o indicador utilizado no Espírito Santo representa um esforço de equalização do nível de dificuldade dos estudantes e uma forma de compensação do empenho dos docentes.

Situação similar ocorre no Ceará, onde as escolas que atendem a critérios estabelecidos recebem prêmio em dinheiro por aluno matriculado no 2º,

5º e/ou 9º anos do ensino fundamental. Em contrapartida, devem desenvolver parcerias, por dois anos, com escolas que obtiveram resultados desfavoráveis nas avaliações do Spaece. A estas últimas, é também auferido auxílio financeiro por aluno matriculado nas séries avaliadas e ações de cooperação técnico-pedagógica das escolas premiadas (CEARÁ, 2015). Não se trata, propriamente, de uma tentativa de equalização das escolas com estudantes em situação socioeconômica similar, mas de compensação em virtude do nível dos estudantes.

Em Minas Geras, o prêmio por produtividade foi regulamentado pela Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008. Trata-se de um bônus destinado aos servidores públicos com base no acordo de resultados. Para os servidores da educação, a premiação é coletiva e tem como referência o desempenho dos alunos nas avaliações do Simave (MINAS GERAIS, 2008).

Por fim, em Pernambuco o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), criado em 2008, visa premiar os profissionais das escolas e das gerências regionais de educação que cumprirem, parcial ou integralmente, as metas do Indicador de Desenvolvimento do Estado (Idepe). Calculado com base no percentual de alcance das metas pactuadas com cada uma das escolas da rede, o bônus daquele Estado toma a forma de um incentivo coletivo.

Ainda que com variações, em termos da metodologia ou das estratégias de bonificação, as formas de responsabilização protagonizadas pelos Estados brasileiros sempre atingem os professores e as escolas, trazendo consequências funcionais ou econômicas.

Apesar de considerado justo por alguns pesquisadores uma vez premiar o “[...] bom desempenho dos professores e de outros profissionais [...]” (BROOKE, 2013, p. 38), o bônus nem sempre representa um incentivo capaz de melhorar o nível de aprendizagem das crianças e jovens. Estudos desenvolvidos sobre os impactos dos sistemas de bonificação têm evidenciado que “[...] as políticas de responsabilização formuladas em termos de incentivos salariais podem ser inócuas no que se refere ao seu objetivo primordial de melhorar a qualidade do ensino” (GAME, 2011, p. 185).

Segundo esses estudos, “[...] os esquemas de incentivos coletivos podem impactar a assiduidade dos professores, mas dificilmente alteram sua forma de ensinar [...]” (GAME, 2011, p. 185) uma vez que todos os professores da escola tendem a receber a bonificação quando os resultados são favoráveis ou, então, nenhum deles recebe. Uma vez que a bonificação tende



a ser destinada a todos os docentes daquela escola que cumpriram as metas, acredita-se que tal estratégia não teria potencial para alterar significativamente as práticas pedagógicas individuais (GAME, 2011).

Entretanto, é preciso considerar que, apesar de distinta da culpa, que é pessoal, a responsabilidade coletiva implica que, sendo parte de um grupo do qual não seja possível aos membros sair a qualquer tempo, cada membro individualmente é considerado responsável até mesmo por acontecimentos dos quais não participou diretamente mas que dizem respeito ao grupo a que pertence (ARENDR, 2004).

A responsabilidade coletiva tem uma dimensão estritamente política remetendo a uma ação humana realizada frente à comunidade na qual está inserida, por opção ou por causalidade. Assim, o pertencimento a uma comunidade escolar gera sempre alguma forma de responsabilização, principalmente se atrelada a incentivos monetários. Portanto, ainda que os professores não se sintam culpados pelo (mau) desempenho dos estudantes, seguramente serão afetados de alguma maneira, quer simbólica ou financeiramente, principalmente se a escola da qual fazem parte for abstraída da bonificação.

O risco que se corre é de que a corresponsabilidade do grupo resulte em práticas pedagógicas que alterem os resultados finais sem, no entanto, melhorar as aprendizagens dos estudantes. A focalização, nesse caso, poderá estar no atendimento das metas e não nos processos educativos o que pode levar ao fortalecimento de um currículo *back to basic* no âmbito da escola de educação básica.

## Considerações finais

A falta de estudos longitudinais, avaliando impactos dos modelos *accountability*, protagonizados por sistemas estaduais de avaliação e suas contribuições nas condições de melhoria da qualidade educacional, impede uma análise aprofundada das consequências das ações protagonizadas pelos Estados da federação na constituição de sistemas próprios de avaliação.

Não obstante, os aspectos tensionados, neste estudo, permitem afirmar, provisoriamente, que os arranjos mobilizados pelos governos subnacionais na implementação de sistemas próprios de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) não ocorrem, exclusivamente, por conta do

compromisso assumido pelos governos locais em proveito da melhoria da qualidade na educação básica.

A meu ver, eles estão atrelados também à possibilidade de destinação de recursos financeiros e de assistência técnica, pelo MEC, mediante o cumprimento das metas pactuadas.

O compromisso dos entes federativos com as metas do Ideb implica a tessitura de uma política de *accountability* que, apesar de descentralizada do ponto de vista da autonomia dos entes federativos, submete-se aos interesses do Estado no controle da educação básica. Nessa direção, os mecanismos e as estratégias mobilizados concorrem para uma *accountability* forte, porém não mais efetiva nas condições de melhoria da qualidade educacional, mormente a da educação básica.

Esses mecanismos e suas estratégias conformam medidas alinhadas a perspectivas gerenciais de regulação e controle dos serviços educacionais, combinando o centralismo da União no delineamento da política de avaliação com a indução de modelos descentralizados de prestação de contas e responsabilização pelos resultados educacionais.

182 Reforça-se, por essa tessitura, o movimento de (re)centralização do Estado no delineamento dos parâmetros avaliativos, intensificando o caráter ambíguo dos modelos de regulação da qualidade educacional em curso no Brasil. Por conta dessas ambiguidades, as iniciativas mobilizadas podem levar a melhorar, majoritariamente, as metas do Ideb sem, no entanto, melhorar as aprendizagens dos estudantes.

As alternativas que, nesse momento, são passíveis de imaginar passam, entre outras possibilidades, por um movimento de resistência dos Estados subnacionais às iniciativas de *accountability* nos formatos que se vislumbram no contexto macro; mas também pela construção de formas mais propositivas e democráticas de regulação e avaliação da qualidade educacional.

Urge mobilizar mecanismos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) comprometidas com uma qualidade que não esteja reduzida a indicadores de desempenho, tampouco, torne ainda maiores as já gigantescas desigualdades sociais e econômicas entre as unidades da federação. Perspectivando esse caminho, o compromisso das gestões locais continua sendo o divisor de águas no traçado de um programa democrático de *accountability* no Brasil.



## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Feira de Santana, v. 9, p. 57-69, 2009.

\_\_\_\_\_. 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.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3; 2012, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza (Espanha): Conservatório Superior de Música de Aragon Espanha, 2012.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. 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.

BRASIL. **Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria n° 369, de 5 de maio de 2016**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria n° 981, de 25 de agosto de 2016**. Revoga a Portaria MEC n° 369, de 5 de maio de 2015, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2016a.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização social no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Maria Amália. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>> Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

\_\_\_\_\_; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. As avaliações chegam à maioria. Introdução. Seção 2. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2015.

CEARÁ. Lei n. 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 15 dez. 2015, Série 3, v. 7, n. 234.

ESPÍRITO SANTO. Decreto n. 2761-R, de 31 de maio de 2011. Regulamenta concessão da bonificação por desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, instituída pela Lei Complementar n. 504, de 20 de novembro de 2009. **Diário Oficial dos Poderes do Estado do Espírito Santo**, Espírito Santo, 31 maio 2011.

FERNANDES, Reinaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/>> Acesso em: 3 ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. IDD, o novo índice da educação no SINAEB. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/07/idd-o-novo-indice-da-educacao-no-sinaeb/>>. Acesso em: 6 jul. 2016. (Publicado em 7 maio 2016).

GAJARDO, Marcela; PURYEAR, Jeffrey. Prefácio. In: CORVALÁN, Javier; MCMEEKIN, Robert. **Accountability educacional: possibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: CIDE; PREAL, 2006.



GAME. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados. **Relatório Final**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011.

HANUSHEK, Eric Alan; RAYMOND, Margaret. **Does school accountability lead to improved student performance?** Cambridge: The National Bureau of Economic Research, 2004. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w10591>>. Acesso em: 20 jan. 2013. (Series 10591).

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. 2008. 396f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015.

MARANHÃO. **Avalia Maranhão**. Secretaria de Educação. Governo do Maranhão, 2015. Disponível em: <[www.educacao.ma.gov.br](http://www.educacao.ma.gov.br)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MATO GROSSO. **Avaliação diagnóstica do ensino público estadual de Mato Grosso – ADEPE/MT**. Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer. SEDUC. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Núcleo de Avaliação, investigação e análise de dados educacionais. Governo de Mato Grosso. Cuiabá: Caed, 2016.

MINAS GERAIS. **Lei nº 17.600, de 1 de julho de 2008**. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Governo do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte: Palácio da Liberdade, 1º jul. 2008.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 1 de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Fortaleza: Governo do Estado de Pernambuco, 1º de julho de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o prêmio Escola Nata Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. Governo do Estado de Pernambuco. **Diário Oficial [do] Estado de Pernambuco**, Poder Executivo, v. 7, n. 234, Recife, 15 dez. 2015. (Série 3).

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SERS. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Sul**, Poder Executivo, Porto Alegre, n. 207, 31 out. 2007.

SANTA CATARINA. **As avaliações em larga escala e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem**. Florianópolis: Diretoria de Educação Superior da Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SCHEDLER, Andreas. Que es la rendición de cuentas? **Cuadernos de Transparencia**, Ciudad de México, n. 3, jan. 2004. Disponível em: <[http://works.bepress.com/andreas\\_schedler/6](http://works.bepress.com/andreas_schedler/6)>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SERGIPE. **Portaria nº 8.386, de 14 de novembro de 2005**. Dispõe sobre os procedimentos para a avaliação periódica de desempenho referente ao exercício de 2005, fixa as faixas de pontuação para a Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD, e dá outras providências correlatas. Governo de Sergipe. Sergipe: Secretaria de Estado da Educação, 14 nov. 2005.

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

Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider  
Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania | GEPPeC  
E-mail | [marilda.schneider@unoesc.edu.br](mailto:marilda.schneider@unoesc.edu.br)

Recebido 31 ago. 2016

Aceito 6 out. 2016