

A ANÁLISE DE DISCURSO E A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: A INTERDISCURSIVIDADE DA AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTADOS DA REGIÃO NORDESTE

DISCOURSE ANALYSIS AND EDUCATIONAL POLICY RESEARCH: THE INTERDISCURSIVITY OF EVALUATION AND ACCOUNTABILITY IN THE BASIC EDUCATION WITHIN STATES OF THE NORTHEAST REGION

ANÁLISIS DE DISCURSO E INVESTIGACIÓN EM POLÍTICA EDUCATIVA: LÁ INTERDISCURSIVIDAD DE LA EVALUACIÓN E ACCOUNTABILITY EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EM LOS ESTADOS DE LA REGIÓN NORDESTE

Ana Lúcia Félix dos Santos¹
Maria Angela Alves de Oliveira²

Manuscrito recebido em: 31 de março de 2021.

Aprovado em: 26 de maio de 2021.

Publicado em: 08 de junho de 2021.

Resumo

O presente texto busca realizar uma reflexão sobre a análise do discurso como teoria e método de pesquisa para os estudos sobre educação, mormente acerca da política educacional. Apresenta-se uma reflexão teórica sobre a Análise Crítica do Discurso (ACD) e um exemplo analítico, tomando como objeto de estudo a política de avaliação da educação básica em estados da Região Nordeste e sua articulação com mecanismos de *accountability*. Os resultados revelaram que as dimensões/pilares do conceito de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) sofrem uma interposição de significados, mas claramente se aproximam de elementos da gestão gerencial, em consolidação na política educacional.

Palavras-chave: Política de Avaliação Educacional; Accountability; Análise Crítica do Discurso; Região Nordeste; Educação Básica.

Abstract

This paper aims to reflect on discourse analysis as a theory and research method for studies on education, especially on educational policy. It presents a theoretical reflection on the Critical Discourse Analysis (CDA) and an analytical example, having as the object of analysis the assessment policy of basic education in states of the Northeast Region and its articulation with accountability

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-doutorado pela Universidade do Minho. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1040-2156>

Contato: ana.fsantos@ufpe.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Técnica em Assuntos Educacionais no Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal de Pernambuco.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0796-3523>

Contato: mariaangela.oliveira@ufpe.br

mechanisms. The results revealed that the dimensions/pillars of accountability's concept (evaluation, answerability and enforcement) undergo an interposition of meanings, but clearly come closer to management elements, which are being consolidated in educational policy.

Keywords: Educational Assessment Policy; Accountability; Critical Discourse Analysis; Northeast Region; Basic education.

Resumen

Este texto presenta reflexión acerca del análisis del discurso como teoría y método de investigación para los estudios sobre educación, de manera especial sobre la política de la educación. Tener una reflexión teórica sobre el análisis crítica del discurso (ACD) y um ejemplo analítico, adoptando como objeto de estudio la política de evaluación de la educación básica en los estados de la Región Nordeste y su articulación con los mecanismos de *accountability*. Los resultados revelaron que las dimensiones/pilares del concepto de accountability (avaluación, prestación de cuentas y responsabilización) sufren una interposición de significados, pero abordan claramente elementos de la gestión gerencial, que se están consolidando en la política educativa.

Palabras clave: Política de Evaluación Educativa; Accountability; Análisis Crítico del Discurso; Región Nordeste; Educación Básica.

Introdução

O presente texto busca realizar uma reflexão sobre a análise do discurso como teoria e método de pesquisa para os estudos sobre educação e sobre a política educacional. E, para tanto, apresenta uma reflexão teórica e um exemplo analítico, tomando como objeto de análise a política de avaliação da educação básica em estados da Região Nordeste e sua articulação com mecanismos de *accountability*.

No Brasil, a expressão nacional do uso das avaliações externas se consolida na década de 1990, por meio da institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³, como anunciado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), compreendendo

[...] um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional

³ Sistema de avaliação da Educação Básica. Portal Inep, Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 mar. 2019.

nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Em 2005, a política de avaliação educacional nacional se acentua por meio da implementação da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), produzindo instrumentos estratégicos de controle do que se ensina e do que se aprende na escola em função dos dados gerados por escola e não mais apenas por região e estado.

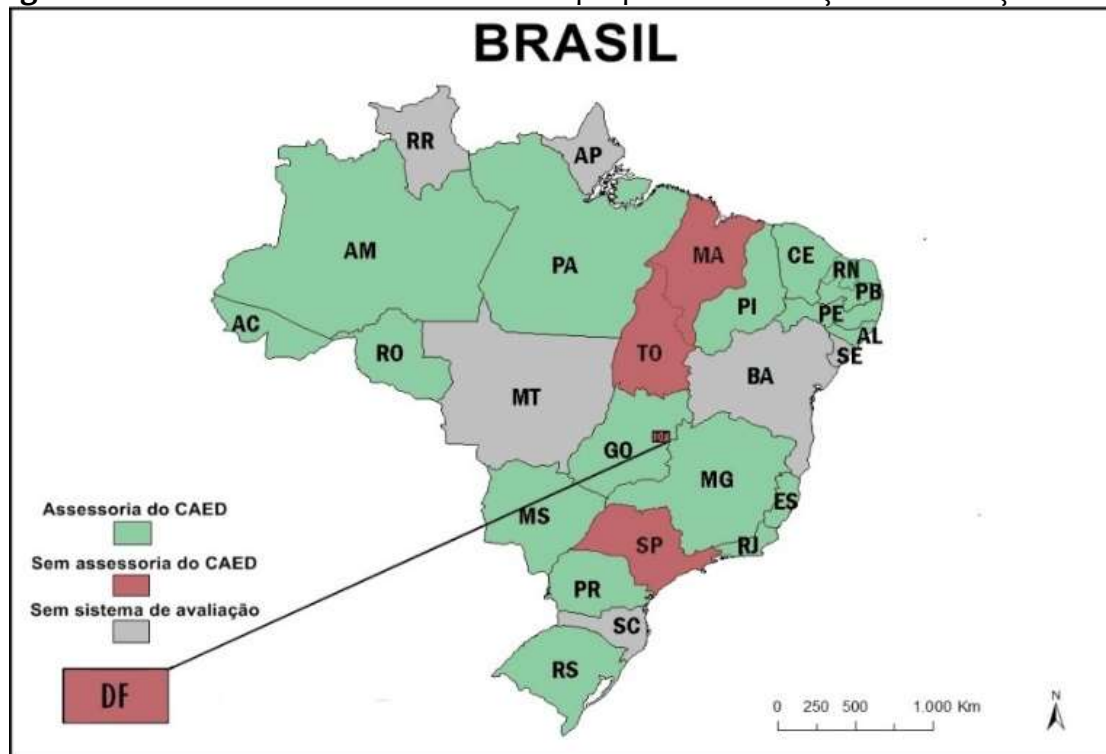
Nessa mesma década, sistemas estaduais e municipais de avaliação foram instalados aos moldes do SAEB. Tomando como referência os vinte e seis entes federados, computa-se que vinte deles, mais o Distrito Federal, possuem sistemas próprios de avaliação da Educação Básica em desenvolvimento no ano de 2018⁴. Ressalta-se que dezessete estados recebem assessoria direta do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED)⁵, órgão vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora⁶, situada no estado de Minas Gerais.

⁴ Levantamento realizado nos sites das Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal e no site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).

⁵ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais), é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/>. Acesso em: 22 mai. 2019.

⁶ O CAED tem assessorado diversos estados e municípios do país na implantação e no acompanhamento de Sistemas de Avaliação Educacional, nestes últimos vinte anos, a partir da experiência no seu estado de origem - Minas Gerais, expandindo-se para as demais regiões, inclusive a Região Nordeste, desde a década de 1990, com a implantação dos Sistemas de Avaliação Educacional dos estados do Ceará e Pernambuco. Entre os anos de 2011 e 2012, o órgão ampliou essa assessoria para os estados de Alagoas, Bahia, Paraíba, Piauí e, em 2016, para o estado do Rio Grande do Norte.

Figura 1 - Estados Brasileiros com Sistemas próprios de Avaliação da Educação Básica



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no site das Secretarias de Educação e no Portal da Avaliação.

Como podemos ver na Figura 1, apenas os estados da BA, SE, RR, AP, MT e SC, no ano de 2018, não possuíam propostas de avaliação educacional dos seus sistemas de ensino de forma sistemática, demonstrando que, no Brasil, essa proposta não se constitui apenas como uma tendência, mas podemos considerar que ela já está consolidada.

Diversos estudos (BROOKE; CUNHA, 2011; FREITAS, 2011, 2012; XIMENES, 2012; AUGUSTO, 2012; BONAMINO; SOUSA, 2012; NARDI; SCHNEIDER, 2015) vêm retratando um cenário de formulação e execução de políticas de avaliação educacional e de *accountability*.

Em meio a esse debate, o discurso sobre avaliação, responsabilização, regulação e *accountability*, ao mesmo tempo em que se expande e fortalece no interior das políticas para educação, também se torna cada vez mais complexo. Isso se dá porque o referido discurso aparece na literatura com sentidos e significados diferentes, mesmo que complementares.

Dessa forma, para captar as mudanças sociais do contexto no qual emergem políticas de avaliação educacional nos estados do Nordeste do Brasil, prática social

particular do estudo aqui proposto, a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough atende aos propósitos, uma vez que se propõe a

[...] reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para o uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social. (FAIRCLOUGH, 2001, p.89)

Para essa abordagem, o discurso é considerado uma prática social, portanto, de representação e de significação do mundo, constituindo e construindo esse mundo em significado. O discurso é socialmente constitutivo, ao mesmo tempo em que é tanto moldado como restringido pela estrutura social. Há, portanto, uma dialética entre o discurso e a estrutura social.

Apreender novos e atuais sentidos que constituem o campo da pesquisa em educação e, especialmente, em política educacional e na sua relação com a realidade atual da política de avaliação educacional no Brasil, constituiu um dos interesses dos atuais pesquisadores que se dedicam a essa temática, de forma que entendemos ser a análise de discurso um importante método na busca de perseguir esse objetivo. Tomamos aqui a opção de apresentar a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), desenvolvida por Fairclough (2001), na medida em que, para ele, discurso é um elemento da vida social interconectado dialeticamente com outros elementos, podendo ter efeitos construtivo e transformativo em outros elementos.

Assim, buscamos apresentar a ACD como um método apropriado para a pesquisa em política educacional na medida em que tal campo de pesquisa tem como uma das suas especificidades o desvelamento de relações sociais e relações de poder que são inerentes aos processos de formulação e implementação de políticas educativas. Ademais, defendemos que a pesquisa em educação, como campo da pesquisa social, toma como foco fenômenos da vida social, o que nos leva a concordar que a especificidade dos seus processos investigativos se caracteriza como “uma pesquisa permanente de questionamentos diante dos fatos e fenômenos da vida social” (FERREIRA, 1998, p.85).

Nesse sentido, tomamos a análise de discurso como método a fim de analisar as políticas de avaliação da educação básica de estados da Região Nordeste, buscando

delinear os sentidos da *accountability* educacional presentes nelas. Assim, organizamos este artigo apresentando, inicialmente, uma discussão geral sobre a ACD com foco nos fundamentos da ACD em Fairclough (2001); faremos, ainda, uma rápida contextualização e ressaltaremos alguns aspectos teórico-conceituais sobre o objeto de estudo, ou seja, a política de avaliação da educação básica em estados da Região Nordeste e sua articulação com mecanismos de *accountability*; para, ao final, apresentarmos um exemplo de pesquisa desenvolvida com base nessa vertente da análise do discurso.

A ACD: caminhos teóricos e metodológicos como referência para a pesquisa em políticas educacionais

As políticas educacionais, entendidas enquanto políticas públicas, mobilizam variadas perspectivas teórico-conceituais ou disciplinares (AFONSO, 2001). Mais explicitamente, as políticas de educação são tratadas na qualidade de componentes do conjunto das políticas públicas de corte social, compreendidas como a expressão da ação (ou não ação) social do Estado e que têm como referente a máquina governamental, no movimento de regulação do setor educacional em interação com distintos atores ou sujeitos coletivos constitutivos desse processo social (MULLER; SUREL, 2002; AZEVEDO, 1997).

A política educacional, nessa perspectiva, insere-se nos processos sociais de debate e disputa pelo projeto de sociedade. Conseqüentemente, a ampla participação é fundamental na constituição da política pública e, por sua vez, ela não existe sem discurso. Assim, “[...] os objetivos e todo detalhamento das políticas públicas não podem ser expressos a não ser no e por meio do discurso. Portanto, não existem políticas públicas fora do discurso” (GOMES, 2011, p. 22-23). Diz, ainda, o autor que a política educacional estruturalmente constitui ‘relações’, ‘tramas’ e ‘conflitos’, o que “[...] aponta a condição diversa, múltipla, complexa, conflituosa e interdiscursiva das políticas públicas (GOMES, 2011, p. 23)”, ressaltando também “[...] o conjunto de instituições sociais que cuidam da aparição das políticas públicas como discurso, tais como Estado, o governo, a academia, a escola e as correntes de opinião” (GOMES, 2011, p. 25).

Diante dessa concepção sobre educação e políticas educacionais é que refletimos sobre o discurso como fenômeno político, que, nas sociedades contemporâneas, assume fundamental relação com os processos de conservação e transformação social. Porém, merece ser anunciado um importante conselho de Gomes (2011), referente ao caminhar de pesquisas nesse campo:

[...] o estudo das políticas públicas pressupõe o entendimento da constituição político-social do mundo como expressão de múltiplas forças, relações e processos. Isto aconselha a praticar a prática de pesquisa de forma não preconceituosa, problematizando e superando as concepções essencialistas que comumente se atribui aos instrumentos, métodos e ferramentas de pesquisa (GOMES, 2011, p. 27).

Nesse caminho se ampara nossa opção de dar ênfase aos estudos críticos do discurso, que focam a visão da língua como um elemento integrante do processo social material⁷ para a compreensão dos fenômenos sociais.

A análise do discurso, enquanto teoria e método de explicação da realidade, vem paulatinamente se firmando no campo das ciências sociais. Mikhail Bakhtin é um dos autores clássicos que teve grande responsabilidade sobre esse fenômeno. Suas reflexões, que colocam a interação social como principal foco dos estudos da linguagem, têm marcado diferentes áreas do conhecimento, influenciando fortemente a análise do discurso. Para ele, a língua é um produto sócio-histórico, uma forma de interação social realizada por meio de enunciações. Esse autor vê a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando, dessa forma, a enunciação, o evento linguístico (BAKHTIN, 1981). A atualidade do pensamento desse autor antecipou as principais preocupações da Linguística moderna e se faz reconhecer nas principais abordagens críticas de análise do discurso.

A análise do discurso está caracterizada por várias correntes e linhas de pensamento. Fairclough (2001), cuja teoria também sofre influência do pensamento de Bakhtin, classifica as abordagens de análise de discurso em dois grupos, segundo a

⁷ Ver Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001.

natureza de sua orientação social para o discurso: abordagens não críticas e abordagens críticas, e é nessa última que sua proposta se insere.

Fairclough (2001) classifica como não críticas as seguintes abordagens: pressupostos para descrição do discurso de sala de aula, de Sinclair e Coulthard; o trabalho etnometodológico da Análise da Conversação; o Modelo de Discurso Terapêutico de Labov e Fanshel; e a abordagem de Potter e Wetherell. As abordagens críticas que ele inclui são: a Linguística Crítica de Fowler *et al.* e a abordagem francesa de Pêcheux. A partir das características que ele relaciona para classificar as abordagens, podemos acrescentar à lista das abordagens críticas a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Van Dijk e a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) do próprio Fairclough.

Na esteira da Análise Crítica do Discurso (ACD), o campo da pesquisa em políticas educacionais, nas últimas décadas, tem se aproximado da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough, apresentada no seu livro *Discurso e Mudança Social* (publicado em 1992). Essa abordagem “[...] busca tratar e trabalhar com práticas sociais por meio da união entre a linguística e a ciência crítica social, identificando as conexões entre relações de poder e recursos linguísticos presentes nos discursos das pessoas e ou seus grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 188).

Em sua Teoria Social do Discurso, Fairclough (2001) compreende o discurso como uma prática social, isto é, além de veículo de comunicação do homem, ele possui o estatuto de um elemento de construção histórica, no contexto de determinada ordem, em que se observam a história, a linguagem e a ideologia. Ao negar a crença de uma linguagem neutra – visão positivista –, apoia-se na estruturação de uma base epistemológica diferenciada, fundada no contexto de uma crítica social à abordagem tradicional.

Nesse sentido, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Fairclough (2001) propõe uma epistemologia que se volta para buscar formas de mudanças sociais, sustentando-se em uma abordagem dialética que considera a história e os contextos sociais como fundantes para o estudo dos problemas sociais, e afirma que é necessário ir em busca de soluções em uma perspectiva crítica.

Ao considerarmos que a política educacional é uma prática social, apoiamo-nos em Marques, Andrade e Azevedo (2017, p.68), que nos dizem que ela “[...] é eminentemente um campo de disputa, de lutas pela hegemonia, de práticas articulatórias. É, portanto, [...] um 'terreno' não suturado, mas atravessado por relações contingentes [...]”, o que aponta para uma investigação pautada na abordagem qualitativa, primando-se pela intensidade e complexidade dos fenômenos, mais do que por sua representação estatística ou numérica, o que inclui as teorias do discurso e a ACD.

Para trabalhar com o discurso no contexto de investigação da mudança social, Fairclough (2001) orienta que sejam consideradas quatro condições mínimas para uma abordagem de análise do discurso com esse objetivo, tomando em evidência que tal perspectiva prima por uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais.

A primeira condição aponta para a utilização de um método multidimensional, que objetiva analisar as relações entre mudança discursiva e social e, ainda, relacionar as propriedades particularizadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos.

A segunda condição apresentada pelo autor consiste em um método de análise multifuncional para avaliar as mudanças nas práticas discursivas que contribuem para mudar o conhecimento, as relações e identidades sociais, na perspectiva da Teoria Sistêmica da Linguagem, de Halliday (1978 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 27), ao relatar “[...] que considera a linguagem como multifuncional e considera que os textos simultaneamente representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades”. Há, portanto, uma articulação entre essas três áreas. E Fairclough (2001), ainda, orienta relacionar a essa teoria da linguagem “[...] a ênfase nas propriedades socialmente construtivas do discurso nas abordagens socioteóricas do discurso, como a de Foucault” (p.27).

Um método de análise histórica é a terceira condição, que, segundo o autor, deveria focalizar a “[...] estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição, em longo prazo, de ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27), nas quais se situam os processos de “intertextualidade”, ou seja, compreende o autor que

[...] os textos são construídos por meio da articulação de outros textos de modos particulares, modos que dependem de circunstâncias sociais e mudam com elas. No nível de ordens de discurso, as relações entre práticas discursivas e limites entre estas em uma instituição ou na sociedade mais ampla são modificadas segundo as direções seguidas pela mudança social. (FAIRCLOUGH, 2001, p.28)

Na quarta e última condição, Fairclough (2001) apresenta a necessidade de um método crítico, argumentando a importância de desocultação das conexões e causas implicadas nas relações entre a mudança discursiva, social e cultural que não se apresentam transparentes para o entendimento espontâneo, de forma que a mudança discursiva seja vista em luta na estruturação de textos e ordens de discurso.

Concebe-se, desse modo, a articulação acontecendo entre os elementos internos de cada momento, como também entre os momentos da prática, apresentando uma relativa permanência da ação social, ou seja, de posição hegemônica. O conceito de hegemonia aqui referido corresponde à concepção gramsciana, que “[...] sugere processo e luta articulatória com pressões e limites específicos mutáveis” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 197). A ACD, enquanto prática teórica emancipatória, adota o conceito de hegemonia de Gramsci, uma vez que “[...] converge com a proposta dialética da Análise Crítica do Discurso (ACD) de pensar as práticas sociais como essencialmente contraditórias e em permanente transformação” (idem).

Fairclough (2001) lembra que a hegemonia “[...] é o poder de uma das classes economicamente definidas como fundamentais sobre a sociedade como um todo em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio estável’” (p.122). Ora, é exatamente o fato de a hegemonia ser um fenômeno instável, exigindo constante atenção do grupo hegemônico, que aponta para sua importância perante os analistas críticos do discurso. Afinal, um objetivo constante na agenda desses teóricos é a contribuição para que ocorra uma transformação social que possibilite às classes em situação de exclusão uma tomada de consciência discursiva, para, assim, lutarem pela hegemonia.

Nessa perspectiva, o autor propõe uma concepção de análise tridimensional do discurso que compreende três dimensões integradas, que são: a análise textual, denominada de *descrição*; a análise da prática discursiva e a análise da prática social,

constituintes do discurso, chamando-as de *interpretação*. Mais detalhadamente, a análise textual:

[...] envolve quatro itens, ou seja, o *vocabulário*, voltado para palavras isoladas; a *gramática*, que trata das palavras organizadas em orações e frases; a *coesão*, que analisa a ligação entre orações e frases; e a *estrutura textual*, que, de forma geral, volta-se para todas as características organizacionais dos textos.

A prática discursiva trata de três dimensões: produção, distribuição e consumo do texto. Tomando como base a tradição interpretativa ou microsociológica, o autor considera a prática discursiva um processo ativo de aprendizagem e de produção embasado em procedimentos compartilhados consensualmente entre as pessoas.

Já o objetivo central da análise da prática social é especificar “[...] a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289).

Consideramos as políticas educacionais uma prática social e, portanto, um campo de relações de poder em disputa, e destacamos que, para a ACD de Fairclough (2001), os conceitos de ideologia e de hegemonia são duas categorias caras, porque, ao se compreender o discurso enquanto prática social, revela-se a sua implicação nos processos tanto de reprodução como de mudança social, traço crucial para os estudos sobre política educacional.

Essa articulação conceitual é fundamental para compreender que a política educacional carece da investigação aprofundada das práticas discursivas e sociais postas em ação, no intuito de desvelar as orientações e os sentidos político-sociais germinados em sua formulação ou em seu desenvolvimento que nos permitam explicitar posições de resistência em favor de uma mudança social, na perspectiva de uma educação democrático-popular.

Na teoria de Fairclough (2001), o conceito de *interdiscursividade*, ancorado na concepção formulada pelo teórico da análise de discurso francesa Michel Pêcheux⁸, e o conceito de *ordem de discurso*, concebido originariamente por Michel Foucault⁹, assumem um lugar de destaque no desvelamento da configuração de práticas discursivas e na relação entre elas. O autor compreende que a mudança discursiva acontece em um processo de reconfiguração ou de mutação dos elementos da ordem de discurso, que, por meio de um movimento dinâmico na relação entre as práticas discursivas, tanto pode favorecer a reprodução do sujeito social como a sua transformação e, ainda, estender suas marcas sobre os sujeitos e suas identidades, sobre as relações sociais e também no âmbito dos sistemas de conhecimento e crença.

Buscando o aprofundamento da concepção de *interdiscursividade*, Fairclough (2001) faz uma distinção entre *intertextualidade*, concebendo-a como ligação entre textos, e *interdiscursividade*, que diz respeito a relações entre formações discursivas ou, mais genericamente, entre diferentes tipos de discurso. O autor ainda acrescenta uma distinção entre *intertextualidade manifesta* (usam-se, explicitamente, outros textos específicos), e *interdiscursividade* ou *intertextualidade constitutiva*, ressaltando “[...] a constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens de discurso (*interdiscursividade*)” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

A partir dos elementos acima tratados, buscaremos dar conta dos nossos objetivos de análise, conforme os apresentaremos adiante. Antes disso, no entanto, é importante debater as políticas que constituem o objeto de nossa análise.

⁸ Uma Formação Discursiva (FD) é “[...] aquilo que em uma dada formação ideológica [...] determina 'o que pode e deve ser dito'" (PÊCHEUX, 1982, p.111 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 52, itálico no original).

⁹ “As descrições de Foucault ressaltam a imbricação mútua do discursivo e do não-discursivo nas condições estruturais da prática discursiva. Nesse sentido, as ordens de discurso podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna tem a mesma natureza” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 98-99).

Políticas de avaliação e *accountability* na Educação Básica: aspectos teórico-conceituais

Segundo Dias Sobrinho (2003), a avaliação é um ato de escolher e de optar, e a realização de práticas avaliativas com dimensão social é muito antiga.¹⁰ Já na época moderna, com os processos de complexificação da sociedade, a avaliação se vincula aos interesses de classificação e seleção, servindo para selecionar e classificar os trabalhadores da indústria. Ainda na visão do autor, “[...] é na educação que a avaliação encontrou o seu lugar privilegiado, não só como prática política pedagógica, [...] mas também como importante campo de estudo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15), assumindo o viés tradicional de regulação, seleção e hierarquização, não só tomando o espaço pedagógico, no interior das unidades educativas, mas ampliando-se para os domínios da administração pública, em que a avaliação chega a se assemelhar aos conceitos de seleção, medida e classificação.

Ainda buscando ampliar os sentidos da avaliação, Fernandes (2010) nos traz importante contributo ao abordar a avaliação como uma prática social, argumentando que

[...] a avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. Trata-se de um domínio que tem vindo a consolidar-se e afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (e.g., acadêmicos, políticos, decisores e utilizadores dos serviços públicos) (FERNANDES, 2010, p. 15).

Segundo Fernandes (2010), essa abordagem ressalta a avaliação orientada por princípios pautados no rigor, utilidade, significado e relevância social, compreendendo que “[...] como prática social a avaliação não pode contornar questões sociais, políticas e éticas, assim como questões relativas aos potenciais utilizadores, à sua utilização e à participação

¹⁰ “Só para dar alguns exemplos: há mais de 2 mil anos a China já fazia exames de seleção para serviços públicos e a velha Grécia praticava a docimasia, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas. [...] é interessante desde logo observar que esses procedimentos avaliativos já carregavam certo sentido de interesse público; formalmente pouco elaborados, foram os precursores dos concursos hoje largamente praticados” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.14-15).

dos intervenientes (e.g., as questões de voz, dos significados, das práticas)” (FERNANDES, 2010, p. 16).

No âmbito da Educação Básica, a avaliação de desempenho dos alunos assume posição central, que subjuga as demais avaliações: institucional, de professores e até das políticas educacionais, frequentemente contraditórias na sua forma e/ou consequências bastante discutíveis (AFONSO, 2014). O autor considera, então, imprescindível que “[...] as conexões e interações entre as diferentes formas de avaliação” (p. 487) constituam-se em objeto de estudo. Afonso (2014) ainda argumenta que o movimento em prol de uma ciência da avaliação, bem como a ascensão da avaliação como um campo, “[...] converge na preocupação de reforçar a dignidade da avaliação e da correspondente complexidade das suas teorias e metodologias – em clara oposição com a profundamente redutora e conservadora avaliocracia neopositivista, hoje dominante” (AFONSO, 2014, p. 488).

Aqui, no nosso estudo, é importante ressaltar que a história e o desenvolvimento do campo da avaliação caminham *pari passu* às mudanças sociais e políticas e à própria evolução do conhecimento. Desse modo, nos anos de 1970, os Estados de países de capitalismo mais desenvolvidos, como Estados Unidos e Inglaterra, fortaleceram as ações de controle e fiscalização das ações públicas, movimento denominado pelos pesquisadores de *Estado Avaliador*¹¹, sob o argumento da escassez dos recursos públicos para as políticas sociais e “[d]a crescente complexidade da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.708).

A avaliação, então, assume lugar privilegiado nos processos de mudanças da sociedade (no setor público, na administração, na forma de organização da produção). Nesse contexto de Estado Avaliador, chama a atenção o fato de que “[...] as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post*” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708), tomando como base o paradigma objetivista/tecnocrata, valorizando-se o controle e a competitividade institucional, em detrimento à solidariedade e à cooperação, vinculando-

¹¹ “Este fenômeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, e caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708).

se, ideologicamente, ao individualismo e à competitividade. Destaca o autor que o paradigma objetivista, nesse contexto de centralidade da avaliação, ancorado no tecnicismo, tem como intencionalidade primordial a prestação de contas de informações “confiáveis” e “precisas”, a exemplo dos sistemas de avaliação nacional, estaduais e também municipais implantados no Brasil desde os anos de 1990, bem como objetiva fornecer instrumentais aos governos e ao mercado, com vistas a permitir o controle e a orientação das políticas e programas em educação.

Como já destacamos na introdução deste artigo, aqui, no Brasil, as políticas de avaliação educacional vêm tomando destaque desde o final da década de 1990, quando da elaboração do Saeb. Esse movimento vem se fortalecendo ao longo dos anos com estratégias articuladas de política que, nacionalmente, colocam foco em formas de regulação da educação via ampliação dos processos de avaliação e da adoção de indicadores sintéticos, como o Ideb.

Podemos tomar como exemplo dessas estratégias políticas o documento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em que é destacado, por exemplo, no Artigo 11, que o Saeb se constituirá em fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica. Também é possível encontrar essa explicitação em uma de suas Metas: “**Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”.

Como se pode ver, a avaliação externa e em larga escala e o Ideb tomam destaque na política de educação nacional. O foco se volta para atingir os índices previamente determinados com base em parâmetros internacionais.

Portanto, o Ideb passa a ser o principal indicador de qualidade da Educação Básica para o governo federal, por meio da combinação entre os resultados de desempenho escolar, informações levantadas pela Prova Brasil e os resultados da aprovação escolar¹², pelo Educacenso, realizado por aluno, e não mais por escola.

¹² O módulo “Situação do Aluno” é fundamental para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, e a aprovação. Enquanto as médias de

Uma diversidade de interpretações tem sido realizada diante desta situação de uso dos resultados da Prova Brasil para a composição do Ideb, estabelecendo conexões com o imperativo da responsabilização. No caso de Bonamino e Sousa (2012), a abordagem se situa na definição de gerações de avaliação e em política de responsabilização branda e forte. Assim, no entendimento das autoras,

[...] em termos de responsabilização, no entanto, a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do Ideb integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característico das políticas de responsabilização sólida (HANUSHEK, 2004; HANUSHEK; RAYMOND, 2005 apud BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Seguindo o modelo nacional do sistema de avaliação, o Saeb, os estados brasileiros também adotam a implantação de sistemas próprios de avaliação da educação básica, que passa a ser importante objeto de estudo de diversos pesquisadores no campo da educação (BROOKE, 2006, 2008, 2013; Book; Cunha, 2011; FREITAS, 2012a, 2012b, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012; SCHNAIDER; NARDI, 2013; SILVA, 2016; LINDOSO; DOS SANTOS, 2019). Nesse cenário de centralidade da avaliação no âmbito da Educação Básica, o conceito de *accountability* tem sido recorrentemente referenciado no sentido de compreender as políticas em desenvolvimento para esse nível da educação brasileira.

A dimensão da responsabilização tem assumido primazia nos debates sobre as políticas de avaliação e processos de *accountability* no Brasil, mesmo havendo uma compreensão de que o termo pressupõe também o conceito de prestação de contas. Inclusive, essas políticas educacionais têm recebido a denominação de “Políticas de Responsabilização”, concebida por Brooke (2008, p. 94)

desempenho são obtidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os dados sobre aprovação são calculados a partir das informações de rendimento declaradas na “Situação do Aluno”. Para isso, é importante que as escolas utilizem seus registros administrativos e acadêmicos, como ficha de matrícula, diário de classe e histórico escolar. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-inicia-coleta-de-dados-de-rendimento-e-movimento-do-censo-escolar-2017/21206 . Acesso em: 20 set 2019.

[...] como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

Nessa perspectiva, Freitas (2011) tem enfatizado de forma contundente a estreita relação entre responsabilização e privatização no âmbito da gestão da educação pública. Segundo o autor, a opção pela objetividade científica das avaliações encobre os mais diversos interesses políticos e econômicos das esferas governamentais e empresariais, subjugando o controle de desempenho dos profissionais da educação e das unidades educativas das redes públicas de ensino. O autor compreende, ainda, que a meritocracia seja um dos elementos centrais desse processo, em aliança com o escrutínio da opinião pública, com vistas à privatização da escola pública (FREITAS, 2011).

Cabe esclarecer aqui o conceito de *accountability*, e recorreremos a Campos (1990), que compreende que esse conceito, traduzido convencionalmente como responsabilização, tem várias acepções. Assim, a autora apresenta duas dimensões da responsabilidade, a subjetiva e a objetiva. A primeira diz respeito à responsabilidade internalizada no próprio sujeito, enquanto a segunda requer uma exigência externa, imbuída do caráter de obrigatoriedade. Acrescenta a autora:

[...] se esta não é sentida subjetivamente (da pessoa perante si mesma) pelo detentor da função pública, deverá ser exigida "de fora para dentro"; deverá ser compelida pela possibilidade da atribuição de prêmios e castigos àquele que se reconhece como responsável. (CAMPOS, 1990, p.33)

A preocupação de Campos (1990) sobre o conceito de *accountability* aproxima o termo à questão dos direitos do cidadão, à democracia, ao controle burocrático, mas também à transparência e autonomia dos agentes e das instituições públicas.

Pinho e Sacramento (2009) comungam com a ideia de que não há uma definição única do termo *accountability* para o português, fazendo alusão à bidimensionalidade (responsabilização/prestação de contas) do conceito, compreendendo que “[...] *accountability* encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a

possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva” (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p.1348).

Segundo Afonso (2009), o termo *accountability*, a partir de apontamentos de Schedler (1999), conjuga em sua estrutura três dimensões substantivas: a informação, a justificação e a imposição ou sanção. Argumenta o autor que “[...] a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações” (AFONSO, 2009, p.59). Afonso também aborda a *accountability* educacional e diz que ela comporta três pilares: o da prestação de contas, o da responsabilização e o da avaliação.

Importa destacar também que, na visão de Schedler (1999 apud AFONSO, 2009), a prestação de contas, imbuída de uma dimensão informativa e uma dimensão argumentativa, pode, “[...] num certo sentido, ser concebida como uma actividade comunicativa ou discursiva porque pressupõe uma relação de diálogo crítico e a possibilidade de desenvolver um debate público aprofundado [...]” (AFONSO, 2009, p.59).

Afonso (2009, 2012) trata a avaliação como o primeiro pilar da *accountability*, porém, chama a atenção para os diferentes modelos e teorias, de caráter heterogêneo e muitas vezes contraditório, da avaliação. Assim, o autor, na defesa de uma “conceitualização progressista e alternativa de *accountability*”, aponta como exemplo a ser aplicado, a “avaliação democrática deliberativa (*deliberative democratic evaluation*)”, aludindo à abordagem de Howe e Ashcraft (2005, apud AFONSO, 2012). Ele faz referência aos princípios da inclusão, do diálogo e da deliberação, anunciando a complexidade e a interconexão dos três princípios: “[...] como lembram Howe e Ashcraft (2005) sendo difícil perceber onde termina a inclusão e começa o diálogo, também é difícil perceber onde termina o diálogo crítico e começa a deliberação” (AFONSO, 2012, p. 478).

No que se refere ao pilar da prestação de contas, Afonso (2012) destaca a informação e a justificação como elementos importantes na perspectiva da conceitualização alternativa e democrática de *accountability*, como já dito, afirmando salutar o trabalho das teorias críticas em referência aos “[...] processos de informação e as práticas de argumentação” (AFONSO, 2012, p.479), bem como chama a atenção para as “interfaces com os princípios da avaliação democrática deliberativa, nomeadamente no que diz

respeito ao ‘diálogo crítico’” (idem) e esses processos de informação e justificação. Por outro lado, Afonso (2012) aponta que

[...] em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico [conservadorismo neoliberal], o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. (AFONSO, 2012, p. 472)

Por último, a responsabilização, como o terceiro pilar da configuração de *accountability*, assume a “[...] conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social” (AFONSO, 2012, p.480). Assim, como diz o autor, “[...] a responsabilização é mais facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas ações e seus supostos resultados” (idem).

Em uma perspectiva teórico-conceitual mais ampliada e democrática, Afonso (2010) faz uma argumentação pondo em interação os três pilares (prestação de contas, avaliação, responsabilização) implicados no processo de *accountability*. Em suas próprias palavras:

[...] numa sociedade democrática, para se poder prestar contas deve avaliar-se de forma fundamentada e a mais possível objetiva; e presta-se contas para procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas. E se por alguma razão não for esperada nem for oportuna a assunção voluntária de eventuais responsabilidades pessoais, políticas ou institucionais, ou se, em decorrência da prestação de contas, houver lugar a prêmios ou sanções, ou outras formas de responsabilização de instituições, organizações ou pessoas, isso deve, ainda assim, ter em conta, consoante a especificidade dos casos, uma avaliação rigorosa e prudente sob o ponto de vista técnico-metodológico (tendo por referência não apenas critérios, objetivos e padrões previamente definidos, mas também processos amplamente participados e formativos), e tendo em conta igualmente o enquadramento cultural, ético e jurídico que preveja procedimentos democráticos e salvaguarde direitos fundamentais (AFONSO, 2010, p. 153).

O autor desloca, portanto, o conceito de *accountability* de um contexto neoliberal e conservador que se impõe na atualidade, propondo pensarmos em processos democráticos e alternativos, contemplando os três pilares (avaliação, prestação de contas e responsabilização) integrados e baseados em princípios, processos e práticas participativos e formativos, pautados pela transparência e pelo direito à informação.

Nessa perspectiva, na próxima seção, apresentaremos um exemplo de análise crítica do discurso tendo como objeto as políticas de avaliação de educação básica e os mecanismos de *accountability* nos estados da Região Nordeste.

Elementos discursivos em circulação sobre política de avaliação e *accountability* na Educação Básica em estados da Região Nordeste

Nessa perspectiva de análise crítica do discurso, as políticas de avaliação e *accountability* no âmbito da educação básica de estados da Região Nordeste devem ser tomadas como estruturas discursivas ou processos articulatórios. Estruturas e processos que constroem e constituem as relações sociais, em um movimento de articulação entre as determinações deste evento discursivo específico, ou seja, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentidos no setor educacional.

Como já destacamos, os governos estaduais seguiram a mesma sistemática do governo federal, implantando sistemas próprios de avaliação, com a utilização de instrumentos de avaliação externa e em larga escala, o que não foi diferente na Região Nordeste.

O quadro a seguir apresenta um mapeamento temporal da implantação de sistemas de avaliação nos estados nordestinos, com a indicação do ano de sua criação – Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. O período considerado foi o de 1999 a 2018. As informações foram colhidas no Portal da Avaliação do CAED e também por meio dos sites das secretarias de educação de cada estado.

Quadro 1 - Sistemas de Avaliação da Educação Básica dos Estados da Região Nordeste, por período de implementação

ESTADO	ANO IMPLANTAÇÃO	PERÍODO CONTÍNUO	SISTEMAS DE AVALIAÇÃO
Ceará	1999	2007 a ...	Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica (SPAECE)
Bahia	1999	1999 a 2004	Projeto de Avaliação Externa do Estado da Bahia
	2008	2008 a 2013	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) Avaliação da Alfabetização do Estado da Bahia (AVALIE ALFA) Avaliação do Ensino Médio do Estado da Bahia (AVALIE ENSINO MÉDIO)
Pernambuco	2000	2007 a ...	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)
Alagoas	2001	2001 a 2005	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL)
	2012	2012 a ...	Sistema de Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (AREAL)
Sergipe	2004	2004 a 2006	Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (EXAEB/SE)
Piauí	2011	2011 a ...	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)
Paraíba	2012	2012 a ...	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (AVALIANDO IDEPB)
Maranhão	2015	2015	Sistema de Avaliação Estadual (AVALIA MARANHÃO)
	2016	2016 a ...	Plano MAIS IDEB
Rio Grande do Norte	2016	2016 a ...	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (RN APRENDE)

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no Portal Avaliação.

Como é possível observar no quadro1, acima, todos os estados nordestinos possuem um sistema de avaliação dos seus sistemas de ensino. Verificamos que os estados do Ceará e Bahia foram os pioneiros a implantarem os sistemas próprios de avaliação. Pernambuco e Alagoas, seguindo esses dois estados, implantaram os seus sistemas de avaliação no início dos anos 2000.

Os estados de PE e CE já possuem uma maior experiência com avaliação da Educação Básica, com mais de vinte anos, e, há mais de uma década, realizam avaliação externa em larga escala continuamente, desde o ano de 2007. Os demais estados (PI, PB, MA, RN) adotaram os seus sistemas próprios de avaliação a partir da década de 2010.

Destaca-se que, a partir de 2008, as avaliações passam a ser realizadas anualmente, sob a assessoria do CAED, buscando envolver “[...] uma forte estrutura de logística, de

pesquisa, de divulgação e disseminação dos resultados dessas avaliações por todo o estado” (VALENÇA, 2013, p. 25).

A nossa análise foi realizada em documentos referentes aos sistemas de avaliação acima citados no Quadro 1, concernindo a estados com os sistemas de avaliação em funcionamento no ano de 2018, que são: Ceará, Pernambuco, Alagoas, Piauí, Paraíba, Maranhão e o Rio Grande do Norte. A coleta dos documentos oficiais se deu por meio dos sítios das secretarias estaduais de educação e/ou governos estaduais (como diários oficiais). Contudo, diante de dificuldades na coleta dos documentos oficiais relativos ao acesso nos sítios das secretarias e governos estaduais, recorreremos à busca no Google e em trabalhos acadêmicos com estudos sobre os sistemas de avaliação dos estados nordestinos pesquisados.

Os estados do Ceará, Pernambuco e Paraíba apresentam uma maior quantidade de instrumentos normativos referentes às políticas de avaliação, que incluem a regulação de índice de desempenho, incentivos financeiros (profissionais e alunos) e à gestão educacional e escolar. Nos demais Estados (AL – MA – PI – RN) foram encontrados documentos normativos em menor quantidade, sendo o Estado do RN aquele em que conferimos apenas a lei de aprovação do Plano Estadual de Educação. Os estados de Pernambuco e do Ceará destacam-se pelo amplo volume de documentos e informações disponíveis, sendo os estados que apresentam uma continuidade de maior tempo no desenvolvimento de suas ações.

Demarcaremos, na análise textual, o vocabulário, que cuida, especialmente, de palavras isoladas. Na pesquisa foram eleitas as palavras avaliação e *accountability*, como também seus dois significados mais recorrentes: responsabilização e prestação de contas, buscando perceber os discursos acerca da avaliação e da *accountability* em educação.

Na análise da prática discursiva, destacaremos a propriedade do texto chamada de *intertextualidade manifesta* e a *interdiscursividade* (também chamada de *intertextualidade constitutiva*), tendo em vista a diversidade de concepções e visões sobre as políticas de avaliação e *accountability* encontradas nos textos analisados, o que nos possibilitará realçar as interconexões entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, dimensões/pilares do conceito de *accountability*, a partir dos elementos discursivos que

constituem as políticas de avaliação da educação básica implantadas nos estados nordestinos em análise.

Um dos primeiros elementos que buscamos analisar consistiu na criação de índices estaduais, aos moldes do Ideb nacional, observando uma recorrência nos estados de Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte, que, tendo como epicentro o objetivo de melhorar as taxas do Ideb, assumem o discurso da avaliação como diagnóstico e monitoramento do desempenho dos alunos e das escolas. Além de implantar seus sistemas próprios de avaliação externa e em larga escala, criam indicador estadual, similar ao modelo do Ideb, articulando a avaliação externa em larga escala com os indicadores estaduais, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Índices de Desenvolvimento da Educação Básica e Sistemas de Avaliação Externa e em Larga Escala de Estados da Região Nordeste

Estado	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	Sistemas de Avaliação
AL	Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas (IDEAL)	AREAL
CE	Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-ALFA) Índice de Desempenho Escolar - 5º ano (IDE-5) Índice de Desempenho Escolar- 9º ano (IDE-9)	SPAECE
MA	Índice Estadual de Desenvolvimento Educacional (IEDE)	AVALIA MARANHÃO
PB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB)	AVALIANDO IDEPB
PE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)	SAEPE
PI	Índice de Desenvolvimento da Educação do Piauí (IDEPI)	SAEPI
RN	Índice de Proficiência dos Estudantes	RN APRENDE

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em: site <http://www.portalavaliacao.caedufff.net/> e documentos oficiais e sítio das secretarias de educação estaduais.

Observando o Quadro 2, notamos uma padronização quanto à denominação dos indicadores de desempenho “Índice de desenvolvimento da Educação”, similar aos sistemas de avaliação estaduais, sob assessoria do CAED. É estabelecido um único indicador por estado, exceto o estado do Ceará, que estabeleceu um indicador por série, com relação ao ensino fundamental (IDE-ALFA; IDE-5; IDE-9), indicando uma relação direta com a escola, o “Índice de Desempenho Escolar”.

Os discursos que circulam sobre os motivos da criação de índices estaduais, além da justificativa da temporalidade, pelo fato de as avaliações estaduais serem anuais, enquanto o Ideb é bianual, aproxima-se da versão que serviu também para justificar a implantação dos sistemas próprios de avaliação, como informações “objetivas”, “mensuráveis”.

Esse discurso da racionalidade técnica é revelado no extrato de texto do site¹³ da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, que argumenta sobre a importância do IEDE, o indicador estadual, referendando as “estatísticas sólidas”, assim como relaciona o IEDE ao estabelecimento de metas em função da “prestação de contas” às avaliações e metas nacionais:

[...] a proposta é que os indicadores de proficiência dessa avaliação, agregados ao rendimento escolar e indicadores de eficiência da gestão, possibilite gerar o Índice Estadual de Desenvolvimento Educacional (IEDE) que medirá com referências **estatísticas sólidas** aspectos da gestão e do ensino e aprendizagem das escolas, bem como **estabelecerá metas a serem alcançadas** que possibilitem alinhamento analítico aos indicadores nacionais em educação, como os dados da **Prova Brasil e IDEB** (SEDUC-MA, 2017, grifo nosso).

As experiências e agendas internacionais, a exemplo do PISA¹⁴, têm legitimado a tomada de decisão com base em “estatísticas sólidas”, como dito no texto acima, a partir dos usos das informações da avaliação de desempenho dos alunos sobre as políticas da Educação Básica nas instâncias subnacionais do Brasil. A agenda internacional consiste em um importante elemento da intertextualidade que referenda a avaliação externa e em larga escala.

Esse discurso “técnico” e “neutro” marca efetivamente a legislação normativa dos governos estaduais e secretarias estaduais de educação para as políticas da Educação Básica da Região Nordeste, com a centralidade nos sistemas próprios de avaliação com vistas a alçar os índices determinados pelo Ideb. Freitas *et al.* (2007) questionam o uso da avaliação como instrumento para a melhoria da qualidade da educação impregnada pela meritocracia liberal, considerando que “[...] caso a avaliação se coloque a serviço dela,

¹³ Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/mais-ideb/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

¹⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do qual estudantes do Brasil participam.

então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores ‘neutros’ como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...]” (FREITAS *et al.*, 2007, p. 971).

A exemplo, o texto do artigo 3º da Portaria SEDUC Nº 4948, de 18 de dezembro de 2015, a seguir, que cria o Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas (IDEAL), nas alíneas I e III, indica o IDEAL como parâmetro para “o cálculo das metas de qualidade”, que são “fixadas” por cada escola. O vocabulário utilizado compreende palavras como “cálculo” e “[metas] fixadas”, que elucidam uma heterogeneidade de sentidos no texto e não fazem parte do repertório do campo da educação, indicando interferências de outras áreas do conhecimento disputando o poder na discursividade sobre a educação.

Art. 3º O IDEAL subsidia:

I - o **cálculo das metas de qualidade** fixadas para cada unidade escolar;

III- as metas de qualidade de ensino **são fixadas pelas instituições** [Escolas] e **orientadas e, monitoradas pela Secretaria** (ALAGOAS, 2015).

O governo do Ceará, ao adotar o modelo gerencial, tem priorizado a padronização, requerendo informações precisas com o apoio de instrumental matemático. Isso se revela no texto da Lei nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007, ao apresentar o Modelo de Gestão do Poder Executivo do estado do Ceará, anunciando a realização de profundas alterações na estrutura da sua administração, concebida no artigo VI da Lei como:

[...] a Gestão por Resultados como administração voltada para o cidadão, centrada notadamente nas áreas finalísticas, objetivando **padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade**, contínua e sistematicamente **avaliada e reordenada** às necessidades sociais, fornecendo concretos mecanismos de **informação gerencial** (CEARÁ, 2007).

Vale ressaltar que a instituição do Modelo de Gestão do Poder Executivo, no governo do Ceará, voltado para todos os setores da estrutura estatal, inclusive para a educação, a partir de 2007, passou a ser priorizada no embate interno com outras políticas, como a principal de governo na área educacional. Em um contexto de nítidos cortes motivados por princípios neoliberais, a implementação desse modelo se realiza mediante a definição de rígidas metas e permanente monitoramento, articulando-se com a avaliação como instrumental de informação com fins gerenciais.

O governo de Pernambuco, seguindo essa mesma perspectiva de corte neoliberal, deixa marcas no documento intitulado “Todos por Pernambuco em tempos de governança: conquistas e desafios”, exibido no site da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG-PE), apresentado como o modelo de gestão de Pernambuco¹⁵, sendo considerado:

[...] implantado e em funcionamento desde março de 2008, o Modelo Todos por Pernambuco trouxe à Gestão Pública no Estado um conjunto de **novas rotinas e práticas** que, tendo sido **estabelecidas e internalizadas**, vêm sendo **rigorosamente cumpridas**, desde então, por toda a máquina pública, elevando a **eficiência, a eficácia e a efetividade** da ação do governo e, conseqüentemente, trazendo resultados para a Sociedade (PERNAMBUCO, 2014).

Desse modo, evidencia-se que a ênfase atribuída incorre no discurso da “eficiência”, da “eficácia” e da “efetividade”, em consonância com o discurso neoliberal, comprometido com a elevação dos índices de produtividade, algo bastante próximo do controle que ocorre no mundo sistêmico da economia, em detrimento de uma educação humanizadora e crítica.

É essa perspectiva gerencial que direciona os mecanismos de controle e regulação dos profissionais da educação, afetando a gestão escolar e os domínios da prática pedagógica. O governo da Paraíba, através da Medida Provisória Nº 259, de 12 de maio de 2017, aliado a esse modelo neoliberal, institui o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba e, em seu parágrafo único, apresenta como objetivo

[...] **otimizar os procedimentos de rotina realizados por professores** da rede estadual de ensino, com vistas a favorecer a melhoria do processo de gestão do ensino e da aprendizagem dos estudantes, garantindo ainda aos professores participantes do **Programa de bonificação mensal por mérito**. (PARAÍBA, 2017)

Vemos que o termo “otimizar” se vincula ao discurso gerencial com vistas a atingir uma maior produção, recaindo exatamente para os professores novas formas de organização e uma maior vigilância de seu trabalho, criando-se, inclusive, uma bonificação por mérito. Como diz Freitas (2012a), parecem se instalar processos de auditoria da escola

¹⁵ Disponível em: <https://www.seplag.pe.gov.br/web/ttpe/docmg-documentacao-do-modelo-de-gestao#&panel1-1>Acesso em: 20 de julho de 2019.

e dos professores, ao se atingirem exatamente “os procedimentos de rotina realizados por professores da rede estadual de ensino”, como podemos observar no extrato do texto acima.

Já o texto no site¹⁶ da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, ao se apresentar o Sistema Estadual de Avaliação do Estado do Maranhão, o Avalia Maranhão, criado em 2015, anuncia-se uma perspectiva mais democrática quanto ao uso das informações geradas pela avaliação, enaltecendo a produção de diagnóstico para subsidiar as práticas pedagógicas e elaboração de políticas educacionais:

[...] o Avalia Maranhão possibilitará às unidades de ensino elementos de diagnóstico sobre as aprendizagens dos estudantes nas duas áreas, com fins de subsidiar a adoção de políticas e públicas em educação pela secretaria de educação e suas unidades regionais e nas unidades de ensino, desenvolver ações pedagógicas e de gestão que garantam a melhoria do ensino e da aprendizagem. (MARANHÃO, 2015)

Porém, já em 2016, com a implantação do Plano MAIS IDEB, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão se apropria do discurso, como os demais estados, de atingir as metas do Ideb, fazendo estreita relação com a qualidade da educação, quando afirma o objetivo de “[...] dar à educação do Maranhão o patamar de qualidade, melhorando o rendimento e a aprendizagem dos alunos, indicadores fundamentais para a elevação do Ideb”¹⁷.

Percebemos que os processos que articulam avaliação e *accountability* chegam ao chão da escola revestidos em ações de controle sobre o trabalho do professor, persuadidos por meio de um bônus para aqueles professores que cumprirem as metas pré-estabelecidas pela secretaria de educação estadual, instituindo um discurso que inter-relaciona a avaliação, prestação de contas e responsabilização, situando os docentes em um clima de tensão profissional de culpabilidade em face do atingimento ou não das metas. Diante desse cenário, parece-nos que há pouco espaço para um conceito de *accountability* mais ampliado, que requer, para além da informação para a comunidade escolar e a

¹⁶Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/avalia-maranhao/>. Acesso em 22 nov.2018.

¹⁷Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/?s=MAIS+IDEB&submit=Search>. Acesso em: 22 nov.2018.

sociedade em geral, proporcionar canais de diálogo e processos de informação e justificção.

Também verificamos essa mesma tendência ao observar no Decreto Nº 14.624 de 31/10/2011, do governo do Estado do Piauí, no seu artigo 1º, que institui o Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí (SAEPI), a afirmação de que esse Sistema “[...] terá por objeto o diagnóstico do rendimento escolar dos alunos da 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas estaduais” (PIAUI, 2011).

Assim, de posse desse “diagnóstico”, a Secretaria de Educação Estadual dá ênfase à gestão por resultados e ao processo constante de avaliação a que é submetido, como recorrentemente temos observado nos demais estados, em uma perspectiva de monitoramento das ações e resultados do programa, como uma prestação de contas interna da secretaria de educação e externa ao governo federal, tendo em vista a escalada do ranking dos estados com a divulgação do Ideb bianualmente.

O Rio Grande do Norte é o estado mais recente a implantar seu sistema próprio de avaliação externa e em larga escala, o RN Aprende, sob a assessoria do CAED, em 2017, integrando o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS)¹⁸, que já traz em seu nome o termo “monitoramento”. Segundo a secretária de educação,

[...] o SIMAIS é um conjunto de ações integradas, todas voltadas para a **produção e gestão de indicadores educacionais** que deverão subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento da educação estadual e promover a **elevação do padrão de desempenho** do sistema público de ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 2017, grifos nossos).

Aqui, nesse trecho do sistema do RN, também encontramos marcas discursivas que se vinculam à perspectiva gerencial de organizar a política da educação básica nos estados nordestinos pesquisados. Daí a explicitação do objetivo que visa a “[...] elevação do padrão

¹⁸Disponível

<http://seec.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=145682&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>.
Acesso em: 10 jul. 2019.

em:

de desempenho do sistema público de ensino”, o que, via de regra, refere-se à elevação das notas do Ideb.

Os elementos textuais dos discursos dos governos estaduais, a exemplo de expressões como “estatísticas sólidas”, “cálculo das metas de qualidade”, “metas fixadas”, “monitoramento”, “padrões ótimos”, “eficiência”, “eficácia”, “efetividade”, “informação gerencial”, “novas rotinas e práticas”, “rigorosamente cumpridas”, “otimizar os procedimentos de rotina realizados por professores”, “produção e gestão de indicadores educacionais” e “elevação do padrão de desempenho” aparecem de forma recorrente e, conjuntamente, vão constituindo uma hegemonia do discurso gerencial, na lógica do mercado, distanciando-se de um conceito mais democrático de *accountability*.

O que é possível observar é que as informações geradas pela avaliação são usadas como mecanismos de monitoramento e controle das políticas educacionais em função de um padrão de desempenho traçado pelo Ideb, que inaugura uma prestação de contas direta pelos entes federados a fim de se alinhar aos ditames da competitividade internacional que vêm sendo divulgados globalmente via diversas estratégias, a exemplo da ampla divulgação do PISA.

Assim, nesse panorama sobre os sinais discursivos pelos caminhos ou atalhos que têm percorrido as práticas discursivas nos documentos que revelam o desenvolvimento das políticas da Educação Básica nos estados da Região Nordeste analisados, tomamos em destaque as concepções e os significados da avaliação e de *accountability*. Fica explicitado que a avaliação assume lugar central nessas políticas, vinculando-se a processos de prestação de contas que se desenvolvem institucionalmente, no interior da burocracia dos governos estaduais, em particular, das secretarias de educação e redes de ensino, evidenciando a potência de mecanismos de monitoramento, nos estados de Pernambuco e Ceará, com maior vigor.

A intertextualidade revela uma estratégia de mudança do discurso sobre a educação, visando promover uma ideia de que o melhoramento do sistema educacional, mais especificamente, da qualidade das aprendizagens dos alunos, dá-se por meio do sistema de avaliações em larga escala. Desse modo, o discurso ganha um tom político, o qual lhe confere poder persuasivo ao representar a ideia de que são as avaliações que vão

parametrizar uma gestão competente, para, assim, engajar os gestores educacionais no universo em que vigoram a concepção e a metodologia norteadoras das avaliações em larga escala, isto é, o diagnóstico e o monitoramento em função da gestão por resultados.

À guisa de conclusão

Tomando como referência a criação do Ideb, a partir dos resultados publicados em 2007, por estado, município e escola, constatamos uma expansão dos já existentes sistemas de avaliação (no Ceará e Pernambuco) e a implantação de sistemas de avaliação estaduais na Região Nordeste. Os nove estados nordestinos criaram seus próprios sistemas de avaliação em larga escala, mas os estados da Bahia e do Sergipe não deram continuidade a eles, demarcando uma centralidade da avaliação na formulação e configuração da política educacional, mormente da Educação Básica.

Nesse cenário, fato a ser destacado é o protagonismo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED), órgão vinculado à universidade pública, que presta assessoria direta a seis estados nordestinos (AL – CE – PB – PE – PI – RN), com exceção do estado do Maranhão, na estruturação e execução das avaliações estaduais da Educação Básica, tomando como base o modelo do Saeb.

A interdiscursividade em torno da interação entre os pilares do conceito de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) se complexifica dado a o significado convencional da prestação de contas historicamente estar relacionado à apresentação dos gastos públicos, legislados e com linguagem própria para a sua exposição, carecendo de uma ressignificação desses elementos na atualidade, ademais, em face do desenvolvimento de novas tecnologias da informática, assim como pelos pressupostos democráticos em expansão.

Ocorre, desse modo, uma interposição de sentidos entre os significados de prestação de contas e responsabilização ao se considerarem as relações tradicionais hierárquico-burocráticas em marcha nos órgãos públicos e os processos em construção de novos parâmetros para a prestação de contas e, também, para a responsabilidade do

agente público. Fica ainda mais complexo quando os elementos discursivos apontam para uma disputa entre os pressupostos da gestão democrática e os da gestão empresarial.

Com a gestão empresarial mantendo a hegemonia, a mudança tende a ser mais radical, mormente em se tratando da educação brasileira, que, nas últimas décadas, tem perseguido galgar o estatuto de uma educação democrática e inclusiva.

Partindo da centralidade nos resultados, avaliação e monitoramento são processos privilegiados na prática discursiva explicitada nos textos dos documentos dos estados do Nordeste em análise. Os sentidos da responsabilização ficam mesclados de significados, de um lado, de uma representação negativa (pressão, culpabilização) e, de outro, da revisão ou empoderamento de princípios deontológicos do profissional do magistério.

Nos estados de Pernambuco e do Ceará, os modelos de *accountability* em desenvolvimento põem em circulação uma interdiscursividade com traços da gestão democrática em disputa com a gestão por resultados, que expressa uma hegemonia para mudanças no sentido da aplicação dos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP) e da governança, em conformidade com a ideologia gerencialista e meritocrática, envolvendo toda a máquina estatal, inclusive a secretaria de educação, em uma espécie de “*accountability* institucional” (ROCHA, 2011), sob a negação da gestão pública e pela incorporação da gestão empresarial, tida como a mais eficaz.

A opção pelo trabalho analítico, com ênfase na intertextualidade e na interdiscursividade, nos permitiu captar a presença de formações discursivas e de ordens do discurso que se aproximam de uma prática social hegemônica (a gerencialista e meritocrática, com centralidade na avaliação). E, como é próprio de uma realidade dinâmica, as práticas resultantes podem contribuir para a reestruturação das relações de poder existentes no campo da educação, gerando mudança social.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.

_____. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19678>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da avaliação da educação superior**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Revista de Ciência da Educação**, n. 9, p. 57-70, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148/251>. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200008&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 20 mar. 2021.

ALAGOAS. Secretaria de Educação do Estado. **Portaria SEDUC nº 4948, de 18 de dezembro de 2015**. cria o Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas [...]. Maceió: SEDUC-AL, 2015. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=314474>. Acesso em: 20 mar. 2021.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300011&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2021.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BONAMINO, Alicia; 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, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 43 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100017. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [Madrid], v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4684>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália D. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p.17-79, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, 1990. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049>. Acesso em: 03 fev. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação de Educação – SEDUC. **Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica – SPAECE**. Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 88, p. 703-755, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 200 p.

DIJK, T. A. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, Emília R. (org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 105-168.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces:** Reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 15-44.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas Ciências Sociais** – caracterização e procedimentos. Recife: Editora UFPE, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Eliminação adiada: o ocaso 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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Dossiê: “Políticas Públicas de Responsabilização na Educação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87323122002.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. 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, 2012b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n.148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100018. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III Seminário de Educação Brasileira e Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. São Paulo, **CEDES**, fev. 2011. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/5svvve>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas Públicas, Discurso e Educação. In: _____. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 19-34.

HOWE, K.; ASHCRAFT, C. Deliberative democratic evaluation: successes and limitations of an evaluation of school choice. **Teachers College Records**, New York, v. 107, n. 10, p. 2275-2298, 2005. Disponível em: https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Howe&Ashcraft_Deliberative_Democratic_Evaluation.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

LINDOSO, Rosangela Cely Branco; DOS SANTOS, Ana Lúcia Felix. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 1, 2019. Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38279>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARANHÃO. Portaria nº 405, de 02 de março de 2017. Art. 1º. Instituir o Comitê Mais IDEB, grupo colegiado de caráter consultivo, deliberativo, propositivo, [...]. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**: seção 01: Poder Executivo, São Luís, ano 111, n. 043, p. 42-43, 6 mar. 2017. Disponível em: <https://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.xhtml>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 55-71, jan./abr. 2017.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002. 156 p.

PARAÍBA. Medida Provisória nº 259 de 12 de maio de 2017. Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, o Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**: seção 1: Poder Executivo, João Pessoa, n. 16.370, p. 1, 13 mai. 2017c. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2017/05/Diario-Oficial-13-05-2017.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PERNAMBUCO. **Todos Por Pernambuco Em Tempos De Governança**: conquistas e desafios. Recife: SEPLAG-PE, 2014c, 170 p. Disponível em: <https://fliphtml5.com/fjjc/wpba/basic>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Programa de Modernização da Gestão Pública**: metas para educação. Recife: Secretaria de Educação, 2008d, p.16. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PIAUI. **Decreto nº 14.624 de 31 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a criação do sistema de avaliação educacional do Estado do Piauí. Piauí: Legislação do Estado do Piauí, 2011. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/atos/dec/2011>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PINHO, José António Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português?. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1645/1/241016446006.pdf>, Acesso em: 03 fev. 2019.

PORTAL da avaliação. **CAEd**, Juiz de fora. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RESENDE, Viviane de Melo.; RAMALHO, Viviane, Vieira Sebba Ramalho. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em Discurso**, Santa Catarina, v.5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307. Acesso em: 20 mar. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura, do Lazer e do Esporte. **Relatório de gestão – 2017.** Rio Grande do Norte: Secretaria da Educação e da Cultura, do Lazer e do Esporte, 2018, 187 p. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000191183.PDF>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ROCHA, Arlindo Carvalho. Accountability na Administração Pública: Modelos Teóricos e Abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança**. Brasília, v. 1, n. 2, p. 82-97, mai./ago. 2011. Disponível em: https://www.cgg-amg.unb.br/index.php/contabil/article/view/314/pdf_162. Acesso em: 16 fev. 2019.

SERGIPE. Decreto nº 23.500 de 23 de novembro de 2005. Dispõe de normas sobre objetivos, calendário, metodologia bem como toda organização pedagógica [...]. Aracaju: **Governo do Estado**, 2005.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n.2, p. 509-526, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59520/0>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing Accountability. In: SCHEDLER, Andreas; DIAMOND, Larry; Plattner Mar F. **The Self -Restraining state: Power and Accountability in New Democracies.** United States of America: Lynne Rienner, 1999. p. 13-28.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 27-44, 2013.

VALENÇA, Maria Epifania de França Galvão. **Avaliação Educacional**: um estudo sobre o projeto de ampliação da jornada pedagógica. Orientador: Manoel Palácios da Cunha e Melo. 2013. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 33, n. 119, p. 357-377, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 fev. 2019.