

ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS COLATERAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Calebe Lucas Feitosa Campelo ¹

RESUMO

Nas últimas décadas, mais especificamente após 1990, a educação brasileira tem passado por reformas educacionais de cunho neoliberal. Tais reformas impactam diretamente na formação de professores, no currículo e na avaliação. Em nossa perspectiva, essas áreas do conhecimento se inter-relacionam e são campos de disputa ideológica entre o setor público e o setor empresarial. Ao ser implementada a racionalidade neoliberal na educação, a escola passa a ser compreendida como uma empresa. Nesse contexto, surgem mecanismos de *accountability* para a regulação do Estado sob a Nova Gestão Pública. Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar os efeitos colaterais das políticas de *accountability* na formação de professores, no currículo e na avaliação. Considerando que as políticas de *accountability* educacional já são uma realidade em 26 Estados brasileiros, com exceção do Acre, iremos realizar o nosso recorte no estado do Ceará, o primeiro estado a desenvolver, desde 1992, um sistema de avaliação próprio denominado de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e que serviu/serve de modelo para elaboração de outros sistemas de avaliações estaduais e municipais. Para consecução deste objetivo, utilizamos o método materialista histórico-dialético, portanto, que se contrapõe ao modelo de sociedade capitalista. A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, realizada a partir da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019), BNC-Formação continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020), documentos relativos ao SPAECE, dentre outros. As análises mostram que a *accountability* educacional torna o professor o principal responsável pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos, reduz o currículo apenas a português e matemática, e torna a avaliação escolar um instrumento de regulação do trabalho docente. Com efeito, é urgente que os professores compreendam a realidade tal como ela é, por meio de formações sólidas, críticas e que elevem a uma consciência filosófica.

Palavras-chave: Formação de professores, Currículo, Avaliação, Gerencialismo.

INTRODUÇÃO

Realizando uma digressão histórica o ideário/teorias neoliberais surgem na década de 1940 e começam a servir como base para a elaboração das políticas públicas a partir da década de 1970, como alternativa para solução da crise estrutural do sistema capitalista (Pereira; Schlesener; Costa Filho, 2024). Sob essa perspectiva, a solução para a crise

¹ Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PR. Professor do município de Caucaia-CE, campelocalebe@gmail.com;





estrutural do capital está na diminuição da participação ou na total ausência do Estado nas políticas públicas, nesse entendimento é admitido a privatização dos serviços essenciais como saúde, educação, dentre outros serviços.

Nesse contexto, nas últimas décadas, mais especificamente após 1990, a educação brasileira tem passado por reformas educacionais, de cunho neoliberal, que impactam diretamente na formação de professores, no currículo e na avaliação (Malanchen, 2016). Em nossa perspectiva, essas áreas do conhecimento se inter-relacionam e são campos de disputa ideológica entre o setor público e o setor empresarial que se apresenta por meio do assessoramento/consultorias pedagógicas, no fornecimento e na elaboração de material didático, nas formações de professores e gestores, na venda de plataformas pedagógicas, na elaboração de políticas educacionais e outros serviços que deveriam partir da iniciativa pública.

É importante demarcar que estas reformas educacionais tem como pano de fundo a implementação e consolidação do neoliberalismo nas políticas públicas, em especial no Brasil essas reformas seguiram as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI (Malanchen, 2016). Tais orientações fazem parte de um movimento global ocasionado pelo processo de reestruturação produtiva, denominado acumulação flexível, com o princípio de reconfigurar o papel do Estado, difundindo a lógica da Nova Gestão Pública (NGP) que determina o comportamento, os valores, e os princípios do setor privado em diferentes setores públicos e, especificamente na educação, a escola que deveria ser o espaço para a socialização do saber mais elaborado pela humanidade, passa a operar como uma empresa oferecendo as competências e habilidades necessárias exigidas pelo mercado (Lima *et al.*, 2024).

Nesse contexto é importante compreender que em tempos de economia globalizada acirram-se a competição entre os mercados por consumidores e *inputs*, alterando de forma significativa as estruturas e a forma de implementação das políticas educacionais pelos Estados-nação (Menezes, 2021). Desse modo, surgiu a necessidade de desenvolver mecanismos (processos) e ferramentas (dispositivos) de regulação com o intuito verificar a eficiência do Estado, gerando um sistema de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*) por meio da avaliação (Afonso, 2009; Maroy; Voisin, 2013; Menezes, 2021), sendo que na educação essa responsabilização fica a cargo do professor e da gestão escolar.

Nesse sentido, é importante frisar que modelos de “regulação do Estado, mecanismos de controle e premissas de gestão da educação pública, identificados com políticas de regulação por resultados, passaram a ocupar a cena educacional” (Nardi; Santos, 2021, p.15).





Esses mecanismos na educação são representados por diferentes ferramentas sendo a avaliação externa a mais explícita, pois é através do desempenho dos alunos que são realizados os diagnósticos, a comparação de resultados e o modo de monitoramento dos resultados pelas organizações locais (Maroy; Voisin, 2013).

Sob esse prisma, em especial na educação, a escola que deveria ser o espaço, por excelência, de socialização do conhecimento mais rico produzido pela humanidade, passa a operar de acordo com as necessidades do mercado, tendo que cumprir metas, demonstrar eficiência e, de certo modo, ser rentável. Nas entrelinhas, essa transformação de concepção de escola tem como objetivo formar mão de obra barata e não indivíduos comprometidos com a transformação social.

Sob esse contexto, são provocadas mudanças no trabalho docente, no currículo e na avaliação escolar. Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar os efeitos colaterais das políticas de *accountability* no trabalho docente, no currículo e na avaliação. Considerando que as políticas de *accountability* já são uma realidade nos 26 estados brasileiros, com exceção do Acre, iremos realizar nosso recorte no estado do Ceará, o primeiro estado a desenvolver, desde 1992, um sistema de avaliação próprio denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), como ferramenta para aferir o rendimento quantitativo da aprendizagem escolar dos alunos (Santos; Silva; Vidal, 2024).

Para a consecução deste objetivo, utilizamos o método materialista histórico-dialético (MHD), portanto, que se contrapõe ao modelo de sociedade capitalista. A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental. Consideramos que é imprescindível compreender o movimento histórico, social e político que atravessa a sociedade, pois ao desvelar essas relações, é possível traçar meios para a superação das contradições (Evangelista; Shiroma, 2019).

O presente trabalho está estruturado em três partes, além da introdução. Na primeira parte, é descrito o percurso metodológico. Na segunda, situa brevemente o leitor no campo histórico e conceitual sobre *accountability* educacional. A terceira apresenta os resultados da análise documental e os efeitos colaterais da *accountability* no currículo, na avaliação e no trabalho docente, numa perspectiva crítica. Frisa-se que a pesquisa irá apresentar alguns elementos, pois o tema é abrangente e complexo, o que exige uma pesquisa mais ampla.

Com efeito, serão apresentados possíveis meios de resistência ao sistema de regulação imposto aos professores, assim como a apresentação de uma perspectiva crítica de currículo e de avaliação, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pois compreendemos que





essa teoria pedagógica tem como princípio a transformação da sociedade e propõe uma formação crítica e emancipatória para docentes e alunos.

METODOLOGIA

As mudanças nas formas de governança do Estado, a privatização da educação e a crescente internacionalização obrigam os pesquisadores a buscarem novas ferramentas e novos métodos para compreender a política educacional (Avelar; Ball, 2024). Nesse sentido, é necessário desvelar a aparência para compreender a essência do fenômeno, os complexos que atravessam a sociabilidade.

Diante do exposto, os documentos de política educacional são fontes fundamentais para compreender as relações entre trabalho e capital e o papel que o Estado desempenha na formulação ideológica dessas políticas (Evangelista; Shiroma, 2019). Compreendemos que os documentos que norteiam as políticas educacionais, apesar de serem apresentados como democráticos e sem viés ideológico, apresentam, nas entrelinhas, um projeto de sociedade, de educação, de formação humana. Como asseveram as pesquisadoras

A documentação pode ser entendida como produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta, histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas. Tendo-se claro que o documento não é política, deve ser analisado no âmbito e como resultado de relações hegemônicas marcadamente burguesas. Documentos governamentais são produzidos por órgãos e instituições vocacionados à defesa de interesses dominantes no confronto com os interesses das classes subalternas na relação entre oferta e demanda de educação (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 111).

Sob esse prisma, a presente pesquisa tem como referência a BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019), BNC-Formação continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020), documentos relativos ao SPAECE, dentre outros. Consideramos que tais fontes, ao nortear a formação de professores, influenciam direta ou indiretamente na prática e no trabalho docente, o que incide no currículo e na avaliação escolar. Assim, o MHD, ao buscar desvelar o real concreto, dá luz aos complexos que permeiam os interesses na câmara escura das políticas educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo das últimas décadas, mais precisamente após 1990, a América Latina experienciou reformas educacionais, tais reformas traziam em seu bojo a defesa do Estado





mínimo, com o discurso da eficiência, produtividade, flexibilidade, gerencialismo, controle, competitividade, qualidade, dentre outros jargões utilizados para justificar o “enxugamento” do Estado (Nardi; Santos, 2021). Nesse contexto, ganharam força as avaliações externas que serviram para dar satisfação à sociedade sobre a eficácia ou não das políticas públicas voltadas à educação (Chirinéa; Brandão, 2015).

Desse modo, a educação na concepção neoliberal passa a ser compreendida como mercadoria e a escola uma empresa. Nesse contexto, o setor privado educacional ao ter uma relação quase que simbiótica com a educação pública impõe valores que distoam da função social da educação pública. Sob esse viés, corroboramos com a ideia de que

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola. (Freitas, 2018, p.29, aspas do original)

Sob tal processo de mudança de uma concepção de educação como direito, são utilizados os mecanismos de *accountability* que, em um primeiro momento, são “vendidos” como indispensáveis para realizar diagnósticos da qualidade da educação e prestar contas do serviço público. Contudo, é por meio dos resultados obtidos, por tais mecanismos, que se apoiam e justificam os discursos em prol da privatização da educação pública (Freitas, 2018).

Afonso (2009) pontua que a avaliação pode ser utilizada para diferentes objetivos e funções e, quando a avaliação vem atrelada ao mecanismo de prestação de contas e responsabilização, chamado de *accountability*, é envolvida uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, podendo ou não estar atrelada a premiações e punições.

Essa lógica de regulação

Informada pelas políticas educacionais contemporâneas, que concebem a escola como lócus da produção de resultados, ocorre a introdução de medidas de *accountability* identificadas com pressupostos da chama *New Public Management*, típicos do meio neoliberal, e dirigidas à composição de soluções para a administração pública, com base na transferência de ligações gerenciais do setor privado para o setor público. Em retrospectiva, foi no final da década de 1980 que as avaliações com fins de *accountability* obtiveram maior expressão e espalharam-se pelo mundo (Nardi; Santos, 2021, p.15-16).

No Brasil, a política de responsabilização educacional se intensificou a partir de 2007, quando o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Índice de Desenvolvimento da





Educação Básica (Ideb) como principal dado para avaliar a qualidade da educação brasileira (Chirinéa; Brandão, 2015). Esse índice é composto pelo fluxo escolar e as médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os estados e na Prova Brasil, para os municípios (Araújo; Costa; Zientarski, 2023). É a partir dessas as avaliações de larga escala que os estados e municípios começaram a elaborar e implantar as suas próprias avaliações seguindo os critérios estabelecidos pelo Ideb.

Em especial no estado do Ceará, em 2007 a intensificação do mecanismo de *accountability* ficou a cargo da implantação de mecanismos de premiação aos municípios e as escolas no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), que ao realizar o intercâmbio da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) com as secretarias municipais de educação, consolida um modelo de NGP (Araujo; Costa; Zientarski, 2023).

Bonamino e Sousa (2012) identificam no Brasil três gerações de avaliações, de forma sucinta: a primeira geração enfatiza a avaliação diagnóstica, sem atribuição de consequências diretas para a escola e para o currículo; a segunda geração, contempla, além da divulgação pública dos resultados, uma devolutiva para as escolas que não estabelece consequências materiais, mas sim consequências simbólicas ao divulgar os resultados para os pais; a terceira geração, são as avaliações que geram responsabilização forte, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Assim, a primeira e segunda geração são chamadas de políticas de *low stakes* ou de responsabilização branda, e a terceira geração é chamada de *high stakes* ou de responsabilização forte (Bonamino; Sousa, 2012).

Nesse contexto, o Estado do Ceará foi o pioneiro a adotar uma política de avaliação estadual, por meio do Spaece, que a priori avaliava apenas o ciclo de alfabetização (2º, 5º e 9º anos). Em 2007, a SEDUC ampliou o Spaece para o ensino médio (Ceará, 2025). Frisa-se que a avaliação do Spaece verifica a proficiência dos alunos apenas nas disciplinas de Português e Matemática, tendo uma matriz própria de quais habilidades o aluno deve possuir para ser classificado no 2º ano como: não alfabetizado, alfabetização incompleta, insuficiente, intermediário, suficiente e desejável. Para o 5º e 9º anos, os alunos são classificados como: muito crítico, crítico, intermediário e adequado (Ceará, 2025).

Dessa forma, o Spaece está associado a uma política de responsabilização, devido às suas características. Nesse sentido esse sistema de avaliação é um exemplo de política *high stakes* ou de responsabilização forte, por gerar implicações materiais sobre os agentes escolares por meio da política de bonificação do Prêmio Escola Nota Dez que gratifica as 150 escolas de cada segmento das turmas avaliadas dos 2º, 5º e 9º anos que alcançam o desempenho desejável (Araújo; Costa; Zientarski, 2023).





Em consonância com a implementação das políticas de *accountability* por meio das avaliações externas, ocorreu a implementação, em 2019, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter normativo e que norteou a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a formação de professores por meio da Resolução Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) e a BNC -Formação Continuada pela Resolução Nº 1 de 27 de outubro de 2020, nesse período as políticas educacionais deram uma guinada para a pedagogia das competências (Pereira; Schlesener; Costa Filho, 2024).

Sob a lógica da pedagogia das competências, o professor deve ser reconvertido em mero executor de atividades preestabelecidas, e a didática é compreendida como uma técnica que desumaniza, desconsiderando a capacidade criativa e intelectual do docente (Lima *et al.*, 2024).

Observa-se, assim, o alinhamento do currículo, da avaliação e da formação de professores alinhavados aos ditames neoliberais na educação sob a *accountability*. Ora, o currículo, ao ser pautado na pedagogia das competências, corrobora com a avaliação, que quantifica e qualifica os alunos por meio de matrizes listadas em habilidades e competências; do mesmo modo, isso ocorre na formação de professores, como será observado na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os impactos das políticas neoliberais são sentidos em todos os setores da sociedade em que necessitam da intervenção do Estado. Como exemplo de políticas neoliberais implementadas recentemente no Brasil podemos citar:

A do trabalho (no Brasil, a reforma foi promulgada um ano depois da do trabalho, em novembro de 2017), seja da previdência (promulgada um ano depois da do trabalho, em novembro de 2019, já no governo Jair Bolsonaro), seja das reformas educacionais para formação de professores- a Resolução Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus princípios assentes no pragmatismo utilitarista do mercado, e a Resolução Nº 1 de 27 de outubro de 2020. Podemos incluir, ainda, a chamada reforma do Novo Ensino Médio (NEM), que teve início com a Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2026, do governo Temer, instituída com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dela decorrendo a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Pereira; Schlesener; Costa Filho, 2024).

Como demonstrado acima, os reformadores empresariais atuam em diferentes setores, com o intuito de consolidar o ideário neoliberal. As consequências, especificamente na educação, estão em sua dimensão ontológica, na sua possibilidade de incidir na consciência





do ser social. Sob esse entendimento, é que o papel do professor em sala de aula é imprescindível para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. Por esse mesmo motivo, são deferidos ataques à formação de professores, incluindo precarização e rebaixamento na formação inicial e continuada.

Como descrito anteriormente, a BNC-Formação tem como espinha dorsal a pedagogia das competências, essa pedagogia é pautada no neopragmatismo (Pereira; Schelessener; Costa Filho, 2024). Como demonstra o documento:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I- **conhecimento profissional**; II- **prática profissional**; III- **engajamento profissional** (BRASIL, 2019, grifos do autor).

Diante do exposto, a formação de professores pautada na pedagogia das competências desconsidera a dimensão política desse profissional. Assim, é orientada uma formação continuada acrítica, sem apresentar as contradições da escola, da sociedade, dos meios de produção, ou seja, é uma formação voltada para a adaptação ao modelo de sociedade vigente. Ademais, o mesmo documento pontua que o professor deve “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019), o que denota a responsabilização desse profissional por sua própria formação, desresponsabilizando o Estado, que deveria garantir uma formação de qualidade. Corroboramos na ideia de que a BNC-Formação

Ajustada à pedagogia das competências, ao empirismo pragmatista, à moral utilitarista, conforme o neoliberalismo e os resultados das avaliações em larga escala, não deixa lugar para autorreflexão, não consente o trabalho epistêmico reflexivo dos/as professores/as. Aprovada em tempo recorde, essa resolução aparta a formação inicial e continuada. (Pereira; Schlesener; Costa Filho, 2024, p.17).

Como demonstrado, a BNC-Formação reduz o professor a um técnico, sendo que a formação de professores deveria aprofundar a relação teórica e prática do fazer docente. Nesse sentido, a prática docente fica reduzida a reprodução de “práticas eficazes” ou “práticas de sucesso” para que os alunos alcancem resultados nas avaliações externas.

Assim,

A cultura da performatividade é disseminada, e mediante monitoramento dos resultados dos estudantes nas avaliações externas (nacionais, estaduais e municipais), é realizado o controle, que tem como culminância a premiação, a exemplo da bonificação em detrimento de aumento salarial ou do pagamento de um salário digno para a categoria do magistério, ou a punição (Lima *et al.*, 2024, p.16, parênteses do original)





Desse modo fica demonstrado que o professor deve ser formado para e trabalhar em prol do sucesso nas avaliações externas. Nesse sentido, um dos efeitos colaterais está na diminuição da autonomia docente, pois os planos de aula devem atender as diretrizes determinadas pelas avaliações externas.

Consoante, a BNC- Formação Continuada tendo a BNCC como documento norteador propõe que o

VI- Desenvolvimento permanente da capacidade de **monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos**, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a **aferição de resultado**, além das necessárias correções de percurso; VII- **Desenvolvimento de capacidade gestora** (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma **cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar** para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, **bem como a sua clientela** e o seu entorno (BRASIL, 2020, grifos do autor).

Nas entrelinhas a BNC-Formação Continuada responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos. A prática pedagógica fica reduzida ao monitoramento e aferição dos resultados das avaliações externas, o que abre caminho para que demissões ou remanejamento de professores que não deram resultados nas avaliações externas.

Outro ponto a ser observado é a responsabilização da gestão escolar, que deve ter a capacidade de gerir a escola, institucionalizando uma cultura de sucesso e eficácia escolar. Essa orientação desconsidera a realidade vivenciada por gestores, que sofrem com a pressão por resultados, infraestrutura precária das escolas, falta de material pedagógico, falta de profissionais e violência dentro das escolas, que na maioria das vezes é mediada pela gestão escolar, entre outras questões do cotidiano escolar (Chirinéia; Brandão, 2015). Essa orientação abre brechas para que gestores, como o prefeito de São Paulo, afastem diretores escolares por não conseguirem “garantir a melhoria no desempenho dos estudantes nas avaliações externas” (ANPED, 2025).

Ademais, é importante observar no documento o termo “clientela”. Ora, se os pais e os alunos são clientes da escola, eles podem fazer exigências e avaliar o trabalho da equipe escolar, fato que repercute na perda da autonomia docente. Menezes (2021) pontua que esse modelo sugerido às escolas está em consonância com a NGP, que tem como um de seus princípios o aumento de mecanismos de responsabilização, ainda conforme o autor.

Com essas estratégias, os sistemas de avaliação em vários momentos passam a gerar dados falseados, maquiados, ativando os mecanismos e ferramentas





de corrupção, visando à boa avaliação[...]. Os sistemas de delação disseminam a cultura do controle coletivo e do denuncionismo, gerando atmosfera de advertências implícita e explícita pela supervisão restrita dos próprios pares e clientes-consumidores, com base em resultados (Menezes, 2021).

Esse é um efeito devastador dos princípios da *accountability* na educação. A escola que seria o espaço para o exercício da democracia, passa a ser o espaço para o autoritarismo imposto por órgãos superiores que exigem excelência nos resultados. Por outro lado, os professores ficam coagidos por diretores e pelos pais, que agora são clientes que querem resultados e a escola é uma empresa que deve prestar um bom serviço. Assim, a *accountability* na educação corrompe os princípios éticos e morais que deveriam fazer parte dos valores e práticas escolares (Menezes, 2021).

É sob esse contexto de regulação do trabalho docente que está inserido o Spaece. Como descrito anteriormente, esse sistema de avaliação tem como eixos avaliativos apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de que

O estabelecimento de standards de proficiência, atrelado a uma estandardização avaliativa, tende a gerar um empobrecimento curricular impulsionando os sistemas a centrarem seus esforços na busca por garantir o ensino do que é “cobrado” relegando a segundo plano ou descartando outros conteúdos essenciais à educação básica [...] (Menezes, 2021, p.54).

Sob essa égide, é possível aferir que a *accountability* educacional provoca o rebaixamento no currículo escolar, no caso do Spaece, ao contemplar apenas português e matemática em detrimento das outras disciplinas. Com efeito, as diretrizes do Spaece deixam subjacentes que a gestão escolar e os professores devem ter essas duas disciplinas como foco, como se as outras fossem de menor importância para a formação *omnilateral* dos alunos.

Na perspectiva da PHC, o currículo escolar não é uma “juntada” de competências, habilidades e conteúdos pautados no cotidiano do aluno (Pasqualini, 2019). O currículo deve contemplar o conhecimento artístico, filosófico e científico mais elaborado pela humanidade, sendo a seleção de conteúdos intencionalmente planejada e pautada no conhecimento clássico, ou seja, no conhecimento que resistiu ao tempo e é imprescindível para a compreensão da realidade concreta (Malanchen, 2016).

Ao estabelecer metas, *rankings* e premiações, o Spaece provoca dentro do ambiente escolar e entre as escolas o individualismo e a competição, o que pode ser impactar na saúde mental dos professores, gestores e discentes, ao serem pressionados explicitamente ou





implicitamente pelas secretarias de educação, tanto estadual quanto municipal, por resultados das suas turmas e escolas. Com efeito,

A mera existência de metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes (Freitas, 2018, p.79).

Ora, qual escola quer ser classificada com desempenho insuficiente? Que professor não quer ter a sua turma premiada? Será que as outras disciplinas, como Ciências, Geografia e História são trabalhadas nas turmas avaliadas da mesma forma que Português e Matemática? As séries que não são avaliadas recebem a mesma atenção do núcleo gestor do que as séries foco? São situações que merecem ser investigadas e que poderão demonstrar os efeitos colaterais da *accountability* no currículo escolar, na avaliação e no trabalho docente.

Sob essa compreensão, é que se defende um currículo que por meio do ensino e de uma avaliação histórico-crítica proporcione um ensino desenvolvendo nos alunos, formando sujeitos autônomos e conscientes das contradições da sociedade.

Como demonstrado, o sistema de *accountability* na educação provoca um efeito dominó, no qual a cobrança dos agentes começa a nível nacional, estadual e municipal; quando chega às escolas, provoca sensações de incapacidade, impotência e ansiedade na comunidade escolar, especialmente quando os resultados não são positivos. Quando os resultados são positivos, tanto gestores quanto professores se sentem mais pressionados, pois, no ano seguinte ao resultado positivo, a escola não pode baixar sua nota; ou ela sobe ou mantém-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, as políticas de *accountability* na educação são desastrosas, pois trazem análises de números, sem considerar as causalidades que permeiam a educação pública, como o baixo investimento na infraestrutura das escolas, a falta de material pedagógico, formações aligeiradas para os professores, a falta de segurança dentro das escolas, a ainda persistente falta de acesso à educação principalmente nas regiões do norte e nordeste, a deficiência nas políticas de inclusão, a questão do trabalho infantil, dentre outros fatores que impactam na aprendizagem em um país ainda tão desigual.

Assim, os documentos que norteiam as políticas educacionais são provas factuais dos reais interesses da ideologia hegemônica do Estado. Nesse sentido, faz-se necessário realizar





análises minuciosas e críticas acerca das políticas educacionais, especialmente as destinadas à formação de professores, pois, sem elas, nenhuma política imposta de cima para baixo entra em prática.

Ainda, o sistema de *accountability* na educação, seja em seu modo *low-stakes* ou *high-stakes* deixam subjacentes que o principal objetivo a ser analisado é se o sistema alcançou as metas estabelecidas. Esse sistema utiliza jargões como: eficiência, produtividade, proficiência, defasagem, metas, resultados, estratégias, competências, habilidades, inovação, dentre outros termos que tentam ocultar a responsabilidade do estado em promover políticas públicas para fortalecer a educação.

Nesse sentido, é necessário a superação do sistema de *accountability* na educação. Por meio da luta coletiva a comunidade escolar deve denunciar a ideologia neoliberal e nefasta em curso pelas reformas curriculares desde a BNCC até a BNC-Formação Continuada que trazem uma visão mercadológica e tecnicista da educação, uma visão que tem como horizonte a formação do *homo economicus* onde deveria haver uma formação para a emancipação, para a superação do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p.13-29, 2009.

ANPED. **Nota contra o regime de exceção e o afastamento de diretoras/es de escolas municipais de São Paulo**. Disponível em: <https://anped.org.br/nota-contr-o-regime-de-excecao-e-o-afastamento-de-diretoras-es-de-escolas-municipais-de-sao-paulo/> . Acesso em 06 set. 2025.

AVELAR, M.; BALL, S.J. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Org). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. – São Paulo: Cortez, 2024

ARAÚJO, K. H.; COSTA, A. G.; ZIENTARSKI, C. Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de *accountability* escolar no estado do Ceará?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, abr./jun.,2023.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e





institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasil, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasil, 2020.

CEARÁ. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaee/>. Acesso em 06 de set. 2025.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O.; Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S.M.; GONÇALVES, L. (Org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. - Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LIMA, K. R. R. *et al.* Reconversão docente, formação neotecnista, expropriação cultural e didática empreendedora. **Perspectiva**, v. 42, n. 2, p. 1-19, 2024.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. - (Coleção educação contemporânea)

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 881-901, 2013.

MENEZES, H. C. M. O espetáculo da *accountability* em educação: a “in” visibilidade sob a insígnia da transparência. In: SCHNEIDER, M.P.; ROSTIROLA, C.R.; VÁSQUEZ, J.M. (Org). **Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional**. - Curitiba: Appris, 2021.

NARDI, E.L.; SANTOS, A. B.; Regulamentação, accountability e governo democrático da educação: perspectivas e tensionamentos em debate. In: SCHNEIDER, M.P.; ROSTIROLA, C.R.; VÁSQUEZ, J.M.(Org). **Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional**. - Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, A. L. F.; SILVA, A. F.; VIDAL, Eloísa Maia. Avaliações estaduais da educação, seus contornos e evoluções de 1992 a 2022. **Em Aberto**, v. 119, 2024.

PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e214167, 2019.





PEREIRA, M. F.R.; SCHLESENEER, A. H.; COSTA FILHO, I. Formação docente em contexto neoliberal: notas para os necessários enfrentamentos políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 24, p. e024024-e024024, 2024. X Encontro Nacional das Licenciaturas
4. Seminário Nacional do PIBID

