

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

VANESSA ROSANA PELUCHEN CAMARGO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY*:
ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DO MÉXICO**

PONTA GROSSA
2022

VANESSA ROSANA PELUCHEN CAMARGO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY*:
ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DO MÉXICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa História e Política Educacional, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG)

Coorientação: Dra. Marilda Pasqual Schneider (Unoesc)

PONTA GROSSA

2022

C172 Camargo, Vanessa Rosana Peluchen
Políticas Públicas de Avaliação Educacional e *Accountability*: Especificidades na Educação Básica do Brasil e do México / Vanessa Rosana Peluchen Camargo. Ponta Grossa, 2022.
285 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.
Coorientadora: Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider.

1. Políticas de Avaliação Educacional.. 2. *Accountability* educacional. 3. Educação comparada. 4. Prestação de contas. 5. Responsabilização. I. Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II. Schneider, Marilda Pasqual. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. IV.T.

CDD: 371.26

TERMO

VANESSA ROSANA PELUCHEN CAMARGO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ACCOUNTABILITY: ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DO MÉXICO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG (Presidente)

Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider (Co-orientadora) UNOESC

Prof. Dr.. Elton Luiz Nardi - UNOESC

Prof. Dr. Jaime Moreles Vázquez - Universidad de Colima

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG

Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG

Profa. Dra. Sara Aliria Jiménez García - Universidade Colima - Suplente Externa

Profa. Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG - Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Mary Angela Teixeira Brandalise, Professor(a)**, em 20/07/2022, às 19:38, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nevio de Campos, Professor(a)**, em 21/07/2022, às 07:29, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 22/07/2022, às 12:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
<https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador 1025106 e o código
CRC 4A8BC39F.

22.000043973-5

1025106v4

Criado por mfmachado, versão 4 por mfmachado em 18/07/2022 09:24:05.

Ao meu marido, por me incentivar e estar ao meu lado nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu guia e protetor.

Ao meu marido, por estar comigo em todos os momentos, pela paciência e toda compreensão que teve no decorrer dessa caminhada.

Aos meus pais, Marco e Alice, por sempre me incentivarem a ir em busca da realização dos meus sonhos.

Aos meus sogros, Luiz e Lindair, por me ajudarem em todos os momentos que necessitei e sempre se orgulharem de minha trajetória acadêmica.

Aos meus cunhados, Luciano e Alda, pessoas especiais na minha vida.

À minha querida orientadora, professora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, por me ajudar e me orientar com maestria nessa caminhada.

À minha coorientadora, professora Dra. Marilda Pasqual Schneider, pelas sempre valiosas considerações e contribuições.

Aos membros da banca, pelas importantes e necessárias contribuições à minha pesquisa.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela rapidez e comprometimento em todos os momentos que necessitei.

A todos os professores do PPGE por contribuírem no meu crescimento enquanto pesquisadora.

Ao Cemei Mário Riesenber, na pessoa da diretora Adone e supervisora Andréia, pelo apoio e por não medirem esforços para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

A complexidade inerente aos processos avaliativos torna evidente a exigência com os resultados do desempenho dos alunos e com o desempenho das escolas, evidencia que atualmente a avaliação educacional tem uma perspectiva muito mais ampliada, não se atendo apenas aos resultados do rendimento escolar, mas a todos os elementos que permeiam o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a toda a realidade educativa (BRANDALISE, 2011, p. 2).

RESUMO

CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen. **Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability**: Especificidades na Educação Básica do Brasil e do México. 2022. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as especificidades das políticas públicas de avaliação educacional e *accountability* na educação básica do Brasil e do México, objetivo que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) identificar singularidades que circunscrevem a atuação do Estado a partir do campo e poder simbólico, além do seu papel enquanto avaliador e regulador da educação; b) verificar particularidades que demarcam conceitualmente a temática *accountability* na educação; c) apreender a atuação e influência de Organismos Internacionais na determinação dos sistemas nacionais de educação e avaliação; d) averiguar os direcionamentos das produções acadêmico-científicas relacionadas à *accountability* no Brasil e no México; e) explicitar as especificidades das políticas de avaliação da educação básica e *accountability* do Brasil e do México na perspectiva da educação comparada; e f) comparar especificidades e perspectivas acerca das políticas de avaliação educacional e mecanismos de *accountability* na configuração dos sistemas nacionais de educação básica do Brasil e do México. A pesquisa está ancorada em Bourdieu (1989, 2003, 2008, 2014) e seus conceitos de Estado, campo, poder simbólico e capital científico; em Bereday (1972), Bray e Thomas (1995), Nóvoa (2009), no âmbito da educação comparada; em Afonso (2007, 2008, 2014), Moreno (2016), González e Monarca (2018), Rodall (2006), O'Donnell (1998), Schedler (1999), Schneider e Nardi (2019) sobre *accountability*, não esquecendo em nenhum momento a centralidade da comparação na pesquisa, opção metodológica que demonstrou que a possibilidade de apreensão da realidade sob diferentes perspectivas e reflexões de outras vivências, são ímpares. Também fez-se uso do *software* Iramuteq para o mapeamento da produção de conhecimento, justificando-se pela possibilidade de um aumento significativo na eficiência dos procedimentos e a facilidade na localização de fragmentos textuais. Além disso, metodologicamente, também se realizou análise documental e de conteúdo que possibilitou entender os aparatos legais dos sistemas nacionais de educação e avaliação dos dois países. Os resultados da pesquisa demonstram que *accountability* possui diferentes conceitualizações e utilização nos dois países. Enquanto no caso brasileiro prevalece a distinção de *accountability* educacional que contempla a avaliação e/ou a prestação de contas e/ou a responsabilização, no caso mexicano o conceito possui raízes mais enfáticas provenientes da área da administração, de onde, inclusive, a terminologia se origina, com prevalência da prestação de contas no meio educacional. Além disso, diferentes campos, como Organismos Internacionais e Estados operam no âmbito do poder simbólico, à medida que recomendam, formulam e instituem políticas educacionais, nomeadamente no contexto da avaliação educacional, ao mesmo tempo que também regulam e avaliam o próprio sistema, responsabilizando o sistema educacional e seus agentes pelas suas próprias ações refletidas nos resultados. Em suma, o desafio é pensar qual forma de *accountability* está sendo posta em prática e para que fins, considerando-se que os documentos legais analisados demonstram indícios de prestação de contas e responsabilização direcionadas para a escola e para os professores, principalmente em relação às metas puramente quantitativas e classificatórias vinculadas aos resultados de avaliações externas.

Palavras-chave: Políticas de avaliação educacional. *Accountability* educacional. Educação comparada. Prestação de contas. Responsabilização.

ABSTRACT

CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen. **Public Policies for Educational Assessment and Accountability: Specificities in Basic Education in Brazil and Mexico.** 2022. 285 f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

The present research had as general objective to analyze the specificities of public policies of educational evaluation and accountability in basic education in Brazil and Mexico, an objective that unfolds in the following specific objectives: a) to identify singularities that circumscribe the performance of the State from the field and symbolic power, in addition to its role as an evaluator and regulator of education; b) verify particularities that conceptually demarcate the issue of accountability in education; c) apprehend the performance and influence of International Organizations in the determination of national education and evaluation systems; d) investigate the directions of academic-scientific productions related to accountability in Brazil and Mexico; e) explain the specificities of basic education evaluation and accountability policies in Brazil and Mexico from the perspective of comparative education; and f) to compare specificities and perspectives on educational evaluation policies and accountability mechanisms in the configuration of national basic education systems in Brazil and Mexico. We anchor our research in Bourdieu (1989, 2003, 2008, 2014) and his concepts of State, field, symbolic power and scientific capital, in Bereday (1972), Bray and Thomas (1995), Nóvoa (2009) in the scope of comparative education, in Afonso (2007, 2008, 2014), Moreno (2016), González and Monarca (2018), Rodall (2006), O'Donnell (1998), Schedler (1999), Schneider and Nardi (2019) on accountability, not never forgetting the centrality of comparison in the research, a methodological option that demonstrated that the possibility of apprehending reality from different perspectives and reflections from other experiences are unique. We also make use of the Iramuteq software to map the production of knowledge, justified by the possibility of a significant increase in the efficiency of the procedures and the ease of locating textual fragments. In addition, methodologically, we also carry out document and content analysis that help us understand the legal apparatus of the national education and evaluation systems of the two countries. The research results show that accountability has different perspectives when used in both countries, with different conceptualizations, and in the Brazilian case, the distinction of educational accountability prevails, which includes evaluation and/or rendering of accounts and/or accountability. In the Mexican context, the concept has more emphatic roots coming from the area of administration, where even the terminology originates, we are referring to the prevalence of accountability in the educational environment. In addition, different fields, such as International Organizations and States, operate within the scope of symbolic power, insofar as they recommend, formulate and institute educational policies, namely in the context of educational evaluation, while also regulating and evaluating the system itself, making the education system and its agents responsible for their own actions reflected in the results. In short, thinking about what form of accountability is being put into practice and for what purposes is the challenge, considering that the legal documents analyzed show evidence of accountability and responsibility directed towards the school and teachers, especially in relation to the goals, purely quantitative and classificatory linked to the results of the evaluations.

Keywords: Educational evaluation policies. Educational accountability. Comparative education. Accountability. Accountability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa – Comunidades discursivas de Educação Comparada.....	29
Figura 2 –	As quatro etapas do método de Bereday à realização de estudos comparados.....	35
Figura 3 –	O cubo elaborado por Bray e Thomas (1995).....	36
Figura 4 –	Procedimentos metodológicos para análise documental do Brasil e do México	43
Figura 5 –	Elementos teórico-conceituais-epistemológicos norteadores da pesquisa	48
Figura 6 –	Fases do Estado Avaliador e suas principais características.....	65
Figura 7 –	Pilares integradores de uma <i>accountability</i> completa.....	79
Figura 8 –	Nuvem de palavras do <i>corpus</i> textual – teses e dissertações do campo da educação do Brasil	93
Figura 9 –	Árvore Máxima das Teses e Dissertações do campo da educação do Brasil.....	94
Figura 10 –	Dendograma de Classes das teses e dissertações do campo da educação do Brasil.	96
Figura 11 –	Nuvem de palavras do <i>corpus</i> textual – artigos científicos do campo da educação do Brasil.....	99
Figura 12 –	Árvore máxima dos artigos científicos do campo da educação do Brasil.....	100
Figura 13 –	Dendograma de Classes dos Artigos Científicos do campo da educação do Brasil	101
Figura 14 –	Nuvem de palavras do <i>corpus</i> textual – <i>tesis de maestria</i> e <i>tesis doctoral</i> do campo da educação do México.....	104
Figura 15 –	Árvore Máxima das <i>tesis de maestria</i> e <i>tesis doctoral</i> do campo da educação do México.....	105
Figura 16 –	Dendograma de classes das <i>tesis de maestria</i> e <i>tesis doctoral</i> do campo da educação	106
Figura 17 –	Nuvem de palavras do <i>corpus</i> textual – artigos científicos	108
Figura 18 –	Árvore máxima dos artigos científicos do campo da educação do México ...	109
Figura 19 –	Dendograma de classes dos artigos científicos do campo da educação do México.....	110
Figura 20 –	As faces do cubo a partir do objeto de pesquisa	160
Figura 21 –	Nuvem de palavras – Iramuteq – Documentos regulatórios.....	170
Figura 22 –	Nuvem de palavras – Iramuteq – Documentos regulatórios do sistema	171

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1–	Contextos Político e Histórico da Sistematização do SAEB na Educação brasileira – 1960-2010	123
Diagrama 2 –	O contexto político e o contexto histórico da sistematização do SNEE na educação mexicana	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Características das comunidades discursivas apresentadas por Nóvoa (2009) e destacadas por Mendes e Marques (2007, p. 14-30)	30
Quadro 2 –	Características da utilização do vocábulo governança segundo Rhodes (1996) .	59
Quadro 3 –	New Public Management <i>versus</i> governança: elementos à guisa de comparações	60
Quadro 4 –	Sistematização das produções acadêmico-científicas mapeadas do Brasil (1990-2018) e do México (1988-2019)	91
Quadro 5 –	Comparativo das temáticas das teses e dissertações do campo da educação do Brasil e do México agrupadas conforme as categorias (classes) que emergiram da análise dos dados	113
Quadro 6 –	Comparativo das temáticas dos artigos científicos do campo da educação do Brasil e do México agrupadas conforme as categorias (classes) que emergiram da análise dos dados	115
Quadro 7 –	Níveis e modalidades da educação e ensino brasileiro.....	120
Quadro 8 –	Elementos de classificação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 – Brasil	127
Quadro 9 –	Elementos de classificação do Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018 – Brasil	131
Quadro 10 –	Elementos de classificação da Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020 – Brasil .	132
Quadro 11 –	Elementos de classificação da Portaria n. 328, de 5 de maio de 2020 INEP – Brasil	134
Quadro 12 –	Elementos de classificação da matriz de referência do sistema de avaliação....	135
Quadro 13 –	Dimensões da qualidade da educação presente na Matriz do SAEB.....	137
Quadro 14 –	Estrutura do Sistema Nacional de Educação Mexicano	140
Quadro 15 –	Elementos de classificação do Decreto que cria o INEE e SNEE no México - 2013.....	148
Quadro 16 –	Elementos de classificação do Documento técnico do Planea no México – 2018	149
Quadro 17 –	Elementos de classificação da Lei regulamentaria do art. 3º da Constituição mexicana, quanto à melhoria contínua da educação – 2019	151
Quadro 18 –	Elementos de classificação da Lei Geral da Educação do México – 2019.....	152
Quadro 19 –	Elementos de classificação do Documento técnico de referência para avaliação de conteúdos e métodos educativos do México – 2019	154
Quadro 20 –	Caracterização do Documento técnico – Programa setorial de educação (2020-2014) do México.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	Artigos
BDTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
DIS.	Dissertação
EC	Educação Comparada
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NPM	<i>New Public Management</i>
OI	Organismos Internacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
Preal	Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe
Redalyc	<i>Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal</i>
REM.	<i>Tesis de maestria e tesis doctoral</i>
Remeri	<i>Red Mexicana de Repositorios Institucionales</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TES.	Tese
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – A DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA: O CAMPO DA EDUCAÇÃO COMPARADA E AS ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO	25
1.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO COMPARADA: APONTAMENTOS, PERSPECTIVAS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS.....	25
1.1.1 Evolução e Abordagens Epistemológicas da Educação Comparada	27
1.1.2 Metodologias do Campo da Educação Comparada: o método de Bereday e o cubo de Bray e Thomas	34
1.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	37
1.2.1 Uso de <i>softwares</i> para sistematização de dados: a utilização do Iramuteq na revisão de literatura e no mapeamento das políticas de avaliação	39
1.2.2 A análise documental e de conteúdo: as políticas de avaliação e <i>accountability</i> do Brasil e do México.....	41
1.3 ÉTICA NA PESQUISA: A AUTODECLARAÇÃO COMO POSSIBILIDADE	44
CAPÍTULO 2 – ESTADO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E ACCOUNTABILITY COMO DIMENSÕES CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA: O CAMPO E O PODER A PARTIR DE BOURDIEU	47
2.1 CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS DE PIERRE BOURDIEU NO DESLINDAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE ESTADO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS, AVALIAÇÃO E <i>ACCOUNTABILITY</i> : O CAMPO, O PODER, O PODER SIMBÓLICO E O ESTADO	50
2.2 A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NO BRASIL E NO MÉXICO PÓS-DÉCADA DE 1980: GOVERNANÇA; <i>NEW PUBLIC MANAGEMENT</i> , ESTADO REGULADOR E AVALIADOR	57
2.3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E <i>ACCOUNTABILITY</i> NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DO CAMPO DO PODER POLÍTICO E ECONÔMICO	67
2.4 <i>ACCOUNTABILITY</i> NA EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES ACERCA DE UMA POLISSEMIA CONCEITUAL	74
2.4.1 <i>Accountability</i> e o Pilar da Avaliação.....	79
2.4.2 <i>Accountability</i> e o Pilar da Prestação de Contas.....	82

2.4.3	<i>Accountability</i> e o Pilar da Responsabilização	84
	CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E <i>ACCOUNTABILITY</i> NO BRASIL E NO MÉXICO: ELEMENTOS PARA UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	89
3.1	ELEMENTOS PARA UMA REVISÃO SISTEMÁTICA: O MAPEAMENTO.....	90
3.2	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E <i>ACCOUNTABILITY</i> NO BRASIL.....	92
3.2.1	Teses e dissertações do campo da educação do Brasil	92
3.2.2	Artigos científicos do campo da educação do Brasil.....	99
3.3	A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E <i>ACCOUNTABILITY</i> NO MÉXICO	103
3.3.1	<i>Tesis de maestria e tesis doctoral</i> do campo da educação do México	103
3.3.2	<i>Artículos</i> científicos do campo da educação do México.....	108
3.4	PARTICULARIDADES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E <i>ACCOUNTABILITY</i> NO BRASIL E NO MÉXICO	112
	CAPÍTULO 4 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO E <i>ACCOUNTABILITY</i> NO BRASIL E NO MÉXICO: INTERPRETAÇÃO E ANÁLISES À LUZ DA CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DE CONTEÚDO ...	117
4.1	ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES	117
4.2	O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO.....	122
4.3	<i>ACCOUNTABILITY</i> NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DESTAQUES E REFLEXÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	126
4.4	ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES	137
4.5	O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MÉXICO: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO	142

4.6	<i>ACCOUNTABILITY</i> NA EDUCAÇÃO BÁSICA MEXICANA: DESTAQUES E ANÁLISES A PARTIR DE DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	147
	CAPÍTULO 5 – <i>ACCOUNTABILITY</i> EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MÉXICO: PERSPECTIVAS E ESPECIFICIDADES EM SEUS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO	160
5.1	PARTICULARIDADES DA <i>ACCOUNTABILITY</i> EDUCACIONAL PRESENTES NO BRASIL E NO MÉXICO	161
5.2	ATOS DO ESTADO FRENTE AOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO MÉXICO.....	162
5.3	AGENTES FORMULADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO E <i>ACCOUNTABILITY</i> : ANÁLISES A PARTIR DO CAMPO E CAPITAL CIENTÍFICO	166
5.4	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E <i>ACCOUNTABILITY</i> NO BRASIL E NO MÉXICO: ALGUNS APONTAMENTOS	167
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS.....	180
	APÊNDICE A – LISTA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DO BRASIL QUE INTEGRAM A REVISÃO DE LITERATURA.....	197
	APÊNDICE B – LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO BRASIL QUE INTEGRAM A REVISÃO DE LITERATURA.....	206
	APÊNDICE C – LISTA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DO MÉXICO QUE INTEGRAM A REVISÃO DE LITERATURA.....	210
	APÊNDICE D – LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO MÉXICO QUE INTEGRAM A REVISÃO DE LITERATURA.....	215
	APÊNDICE E – QUADRO COM BASE NOS RELATÓRIOS DO <i>SOFTWARE</i> IRAMUTEQ – TESES E DISSERTAÇÕES DO CAMPO EDUCACIONAL DO BRASIL.....	218
	APÊNDICE F – QUADRO COM BASE NOS RELATÓRIOS DO <i>SOFTWARE</i> IRAMUTEQ – ARTIGOS CIENTÍFICOS DO CAMPO EDUCACIONAL DO BRASIL.....	220
	APÊNDICE G – QUADRO COM BASE NOS RELATÓRIOS DO <i>SOFTWARE</i> IRAMUTEQ – <i>TESIS DE MAESTRIA E TESIS DOCTORAL</i> DO CAMPO EDUCACIONAL DO MÉXICO	222

APÊNDICE H – QUADRO COM BASE NOS RELATÓRIOS DO <i>SOFTWARE</i> IRAMUTEQ – <i>ARTÍCULOS CIENTÍFICOS</i> DO CAMPO EDUCACIONAL DO MÉXICO.....	224
APÊNDICE I – PLANILHA DE DADOS – ARTIGOS CIENTÍFICOS DO BRASIL.....	226
APÊNDICE J – PLANILHA DE DADOS – TESES E DISSERTAÇÕES DO BRASIL.....	241
APÊNDICE K – PLANILHA DE DADOS – ARTIGOS CIENTÍFICOS DO MÉXICO.....	254
APÊNDICE L – PLANILHA DE DADOS – TESES E DISSERTAÇÕES DO MÉXICO.....	263
APÊNDICE M – DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO	271
APÊNDICE N – DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO BRASILEIRO EM VIGÊNCIA	272
APÊNDICE O – DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MEXICANO EM VIGÊNCIA	274
APÊNDICE P – DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO MEXICANO EM VIGÊNCIA.....	275
APÊNDICE Q – QUADRO COMPARATIVO DA REFORMA DO ARTIGO 3º DO MEXICO (ARTS. 31 -73).....	278

INTRODUÇÃO

Com o advento do neoliberalismo, o panorama social e econômico se modificou substancialmente no mundo regido pelo sistema capitalista, principalmente nos países em desenvolvimento, como no Brasil e no México. Com isso, ocorre a integração das relações de produção e consumo entre países, fenômeno que gera a globalização da economia e, portanto, o apogeu do neoliberalismo (CARMO, 2014).

Nesse contexto, não é o Estado que domina a economia, mas faz com que as regras de mercado sejam cumpridas, sendo que a esse último é atribuída a tarefa de regular as relações do indivíduo (CARMO, 2014). Essa ação do Estado correlaciona-se a sua atuação enquanto um campo de poder, campo esse dominado por lutas e disputas as quais refletem na ação e reação dos agentes deste campo. É nessa conjuntura que ocorrem mudanças no que diz respeito à educação, desenvolvendo-se, assim, uma nova maneira de conceber as políticas de educação e, também, de avaliação da educação básica nos países, nomeadamente no Brasil e no México.

As políticas de avaliação refletem as iniciativas de *accountability* educacional nos sistemas educacionais, tanto do Brasil quanto do México, à medida que se utilizam da prestação de contas e/ou da responsabilização dos agentes educacionais a partir dos resultados obtidos nos processos avaliativos realizados em larga escala e externos à escola. Entretanto, importante destacar que *accountability* não é um termo com origem no campo educacional, mas dada sua importância e aderência, pesquisadores educacionais vêm abordando-a com o intuito de desvelar limites e possibilidades de seu uso na educação.

Existente nos Estados Unidos desde os anos 1960, e sendo abordado com maior ênfase a partir de meados dos anos 1970, o termo *accountability* apresenta aderência com as áreas da administração pública e da ciência política. Possui como expressões correlatas a transparência, a publicização dos atos públicos e a participação social (AKUTSU, 2002).

Sendo uma terminologia polissêmica e em ascensão nas últimas décadas, *accountability* na educação vem sendo utilizada e pesquisada a partir das avaliações externas, da prestação de contas e da responsabilização.

Nessa direção, a investigação em tela considera *accountability* educacional a partir de três pilares integradores entre si, os quais são amplamente discutidos e difundidos por Afonso (2009, 2010, 2012): a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Na perspectiva de Afonso (2009, 2010), a avaliação pauta-se prioritariamente na coleta e divulgação de dados obtidos por meio das avaliações em larga escala, sejam estas em nível

nacional ou internacional. Nesse sentido, é parte essencial em análises relacionadas à *accountability*.

No que se refere à prestação de contas, esta visa, segundo Afonso (2003), à informatividade ou justificação dos resultados das ações efetivadas para a melhoria da qualidade educativa. Já a responsabilização é considerada, na maioria das vezes, como uma forma de sanção decorrente dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Além disso, percebem-se influências de organismos internacionais na implementação de mecanismos de *accountability*, uma vez que eles estabelecem orientações aos Estados nacionais buscando padronização e comparabilidade.

Na América Latina, o pioneiro na implementação de mecanismos de *accountability* foi o Chile, por meio de políticas de responsabilização. Outros países, como Bolívia e El Salvador também possuem políticas de responsabilização (por meio de incentivos¹), no entanto, o Chile é destacado pela ênfase nos resultados, utilizando para isso os resultados do cálculo do indicador final de desempenho, junto com alguns indicadores de processo e de igualdade de oportunidades (BROOKE, 2015).

Além destes, outro país que possui políticas educacionais voltadas à *accountability*, são os Estados Unidos. Ao contrário do Chile, em que as políticas de responsabilização se direcionam ao professor, as estadunidenses atingem primeiramente os alunos. A legislação dos Estados Unidos estipula metas educacionais em termos de proporção de alunos que alcançam o desempenho mínimo necessário para receber o diploma de conclusão do *high school* (ensino médio). Em um primeiro momento, responsabilizam-se os alunos, e em segundo, os professores.

Tal como os referidos países, o Brasil também utiliza/utilizou mecanismos de *accountability* em alguns estados da Federação, especialmente com foco em formas de responsabilização, mas que diferem, enquanto destinação, das políticas de *accountability* dos Estados Unidos. É o caso, por exemplo, dos estados de São Paulo, que utiliza bonificação salarial para funcionários e professores, quando ocorre cumprimento das metas preestabelecidas; do Espírito Santo, muito similar ao estado de São Paulo, com bonificações, considerando, ainda, uma frequência mínima do indivíduo à escola; do Ceará – prêmio Escola Nota Dez, que distribui recursos para escolas premiadas e também assistência técnica às escolas com os piores níveis de desempenho; e Minas Gerais, chamado de Acordo de

¹ A responsabilização ocorre em muitos sistemas nacionais de educação, à medida que os profissionais são instados a atingir determinados resultados, atraídos por políticas de bonificação e incentivos monetários.

Resultados, reúne resultados da Secretaria, das Superintendências Regionais de Ensino e de todas as escolas (BROOKE, 2015).

Além dos exemplos destacados, em nível nacional, autores, como Schneider e Nardi (2014) destacam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vem sendo apontado como peça importante de uma política de *accountability* no cenário educacional brasileiro.

Da mesma forma ocorre no México, visto que tal qual o Brasil, aparentemente apresenta formas parcelares de *accountability*, já que, apesar de possuir registros estatísticos e sistemas de avaliação das aprendizagens, eles não são comparáveis entre si (*standards*). De certa maneira, preveem consequências e sanções em seus sistemas, pois premiam algumas escolas e, indiretamente, atraem-nas para o cumprimento de determinadas metas e objetivos (MORENO; GARCÍA; GALLARDO, 2014).

Essa breve contextualização coloca em evidência a pertinência de estudos mais aprofundados sobre *accountability* na educação em perspectiva comparada, visto que sua prática está relacionada à qualidade educacional, tanto no contexto brasileiro quanto no mexicano.

A realização de estudos comparados sobre a referida temática pode contribuir para ampliar a compreensão das especificidades no uso de ferramentas de *accountability* em realidades distintas, além do fato de a comparação possibilitar acessar elementos que permitem depreender determinados caminhos e opções adotadas por diferentes países, tornando possível a realização de reflexões analíticas que possam contribuir para o campo acadêmico, para o Estado e a sociedade em geral, à medida que possibilita um entendimento aprofundado sobre a *accountability* no campo da educação.

Além disso, estudos comparados podem favorecer “um maior distanciamento analítico sobre o contexto, objeto e questões relativas a uma determinada realidade ou problema” (SOUZA; BATISTA, 2017, p. 3), oportunizando uma visão global, além de rigor científico e metodológico acentuado por meio da comparação.

A partir do exposto, nosso interesse foi realizar um estudo comparado centrado nas políticas de avaliação e *accountability* da educação básica presentes no Brasil e no México, pressupondo interesse desses Estados nacionais em melhorar a qualidade educacional pela via da associação entre políticas de avaliação e mecanismos de *accountability*, considerando ainda possíveis perspectivas acerca da regulamentação e práticas nacionais das referidas políticas em ambos os países.

Como professora da rede municipal de ensino de União da Vitória – PR, em muitas ocasiões, ao deparar-me com aspectos relativos aos processos avaliativos, sentia a necessidade de aprofundamento do tema. Ao buscar esse aprofundamento, durante a realização do mestrado em educação, deparei-me com o tema da *accountability*, dada sua relação com as políticas de avaliação. Entretanto, os estudos necessitavam ser aprofundados para que uma análise articulada e bem sustentada epistemologicamente fosse realizada.

Após a inserção no doutorado e a realização de leituras e estudos sobre a temática, mesmo que ainda com tênues pesquisas em nível nacional, optei, juntamente com a minha orientadora, Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise, pelo aprofundamento do tema das políticas de avaliação e *accountability*. Nesse ínterim, fomos convidadas a integrar um projeto de pesquisa² sediado na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), sob a liderança da professora Dra. Marilda Pasqual Schneider, referência em estudos sobre *accountability* em âmbito nacional e coorientadora deste trabalho de tese.

A partir desse envolvimento, ampliou-se o interesse em trabalhar com sistemas nacionais em uma perspectiva comparada, elegendo, para isso, o Brasil e o México, ambas nações já integrantes do referido projeto e que contemplam sistemas nacionais de avaliação. Além disso, a opção pelo México ocorreu por interesse desta pesquisadora em conhecer com maior profundidade a realidade educacional mexicana, visto ser o país participante do projeto que geograficamente tem a maior distância territorial do Brasil, além de sua localização em outra subdivisão continental, a América Central.

A nosso ver, uma pesquisa em contexto macro pode suscitar indagações e esclarecimentos sobre a realidade educacional de uma nação na sua totalidade, além de nos parecer inegável a importância em adquirir conhecimentos além da nossa realidade vivida, o que somente traz enriquecimento à pesquisa e ao pesquisador.

Hipoteticamente, as políticas de avaliação e *accountability* são formuladas e implementadas pelos Estados por meio de atos oficiais com vistas a desenvolver ações que, de uma forma ou outra, objetivem conhecer e melhorar os padrões de qualidade educacional. Elas comumente sofrem efeitos de recomendações de Organismos Internacionais (OI), como, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

² O referido projeto, denominado Políticas públicas de avaliação educacional e *accountability* em países da América Latina objetiva contribuir para o aprofundamento do debate sobre a associação empírica entre políticas públicas de avaliação educacional e ferramentas de *accountability*, pela análise dos arranjos produzidos na configuração de modelos de avaliação da educação básica em países da América Latina.

Cultura (Unesco), entre outros, principalmente em se tratando de países emergentes³, como é o caso do Brasil e do México, defendendo a bandeira de uma educação padronizada internacionalmente, em uma perspectiva neoliberal e transnacional.

Considerando o exposto, o pressuposto nesta tese é que os Estados definem as políticas educacionais, especificamente as políticas de avaliação da educação básica e os mecanismos de *accountability*, com base nas recomendações dos OIs e que a investigação assentada na metodologia da educação comparada possibilita identificar as especificidades, aproximações, contrastes e perspectivas existentes na configuração dos sistemas nacionais de educação básica e avaliação do Brasil e do México. Além disso, o campo da comparação em educação pode contribuir para as reformas educacionais argumentadas e sustentadas com reflexões de outras vivências, também investigações do desenvolvimento teórico e prático de sistemas educacionais.

Nessa direção, a partir da atuação do Estado e recomendações internacionais, indagamos: quais são as especificidades das políticas públicas de avaliação educacional e *accountability* na educação básica do Brasil e do México?

A partir deste problema central, relacionamos as seguintes questões de pesquisa:

- a) Qual a importância e necessidade em discutir o campo da educação comparada e a opção metodológica da comparação para estudos sobre *accountability* na educação?
- b) O que podemos depreender conceitualmente sobre as políticas de avaliação e *accountability* no âmbito educacional?
- c) Como ocorre a atuação dos Estados e dos Organismos Internacionais em relação à implementação de sistemas nacionais de avaliação no Brasil e no México?
- d) Que elementos podem ser destacados, em perspectiva comparada, em relação à implantação de políticas de avaliação nos dois países, que nos possibilitem compreender a sistematização de mecanismos de *accountability*?
- e) De acordo com as políticas de avaliação e *accountability* implementadas pelo Brasil e pelo México, quais perspectivas são vislumbradas em relação às condições de melhoria na qualidade educacional?

³ Países tidos como em desenvolvimento, “destacam-se do grupo maior das economias não industriais por apresentarem em geral grandes dimensões geográficas e demográficas, elevado ritmo de crescimento do produto nacional, expressivo grau de industrialização e melhora acentuada nos indicadores de desenvolvimento econômico e social.” (BAUMANN, 2016, p. 8).

Tendo por base as referidas indagações, nosso objetivo central foi analisar, em perspectiva comparada, as especificidades das políticas públicas de avaliação educacional e *accountability* na educação básica do Brasil e do México. Os objetivos específicos ficaram assim delimitados: a) identificar singularidades que circunscrevem a atuação do Estado a partir do campo e poder simbólico, além do seu papel enquanto avaliador e regulador da educação; b) verificar particularidades que demarcam conceitualmente a temática *accountability* na educação; c) apreender a atuação e influência de Organismos Internacionais na determinação dos sistemas nacionais de educação e avaliação; d) averiguar os direcionamentos das produções acadêmico-científicas relacionadas à *accountability* no Brasil e no México; e) explicitar, na perspectiva da educação comparada, as especificidades das políticas de avaliação da educação básica e *accountability* do Brasil e do México; e f) comparar especificidades e perspectivas acerca das políticas de avaliação educacional e mecanismos de *accountability* na configuração dos sistemas nacionais de educação básica do Brasil e do México.

De maneira geral, o primeiro capítulo retrata as opções metodológicas adotadas na pesquisa, com destaque para as reflexões acerca da educação comparada (EC), justificando se tratar de um campo complexo, que requer leituras e reflexões com maior profundidade. A comparação sempre marcou a evolução do pensamento humano, estando presente na própria construção do conhecimento. Compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos a eles relacionados por meio da comparação é um desafio e uma necessidade nos tempos atuais. Reconhecer o saber com reflexo na educação comparada é para os pesquisadores a esperança de um mundo melhor (FERREIRA, 2008).

O capítulo mencionado apresenta ainda aspectos metodológicos do referido campo, com apontamentos sobre as perspectivas adotadas nesta pesquisa em relação a eles. Para encerrar, explicitamos aspectos relacionados ao uso de *softwares* para sistematização de dados e reflexões analíticas, além de análise documental e de conteúdo, que norteiam a compreensão de nosso objeto de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta, primeiramente, reflexões acerca da base teórica que perpassa a pesquisa, quais sejam, reflexões de Bourdieu sobre campo, campo econômico, campo político, poder simbólico, capital científico e Estado, sobre a atuação do Estado e as relações de poder na sistematização das políticas de avaliação e *accountability*, incluindo a influência de organismos internacionais/multilaterais (OCDE, Banco Mundial, Unesco e Preal), o Estado enquanto avaliador e regulador das políticas educacionais, além dos dois

aspectos principais que se fizeram sentir nesse contexto de atuação: a *new public management* e a governança.

Ainda apresenta reflexões acerca da conceitualização e caracterização da *accountability*, destacando a concepção adotada nas discussões sobre a temática e considerando-se que, para autores, como Schneider e Nardi (2019), Mota (2006), entre outros, trata-se de uma terminologia marcada pela polissemia.

O terceiro capítulo destina-se à análise da produção de conhecimento relacionada à temática em ambos os países, utilizando como recurso técnico de levantamento de informações o *software* Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq)⁴. O mapeamento considerou teses, dissertações e artigos científicos correlacionados com o tema da *accountability* na educação no Brasil e no México, considerando como recorte temporal a primeira publicação sobre o tema em cada país e que estavam disponíveis nos bancos de dados pesquisados.

No Brasil, utilizamos o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). No México, consideramos a *Red Mexicana de Repositorios Institucionales* (Remeri) como central na busca das teses e dissertações⁵, pois, apesar da recente institucionalização, é um portal de acesso aberto e amplo, com a incorporação de 99 repositórios de 68 instituições mexicanas (até o momento do levantamento, realizado em 2019).

Para os artigos científicos brasileiros, consideramos as produções disponíveis nas plataformas de maior amplitude, como o Google acadêmico, o *Scielo* e o *Redalyc*, os quais contemplam as revistas qualificadas de renome nacional. No México, selecionamos os periódicos da área educacional no *Redalyc* e também os encontrados em listagem no *site* do Ministério da Educação, os quais disponibilizam os dados necessários para as buscas nos seus endereços eletrônicos, como possibilidade de amplitude da busca.

O quarto capítulo apresenta aspectos gerais quanto à organização e estruturação dos Sistemas Nacionais de Educação e do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil e do México, a partir de contextos históricos e políticos de sua sistematização, além de

⁴ O Iramuteq é um programa informático que possibilita análises de *corpus* textual como estatísticas textuais clássicas, com identificação da quantidade e frequência de palavras, identificação e busca de palavras de acordo com as classes gramaticais e busca palavras com base na raiz (lematização). Além disso, realiza pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

⁵ Devido à diferenciação da língua portuguesa (Brasil) e língua espanhola (México), onde se lê *dissertações*, entenda-se *tesis de maestria* e onde se lê *teses*, lê-se *tesis doctoral*.

evidenciar destaques relacionados às políticas de avaliação e *accountability* em curso nos referidos países, utilizando-se de análise documental.

Por fim, o quinto capítulo destina-se às discussões analíticas a partir dos elementos destacados no capítulo quatro, apresentando aproximações, contrastes e perspectivas acerca das políticas de avaliação e *accountability* utilizadas no contexto dos Estados brasileiro e mexicano.

CAPÍTULO 1 – A DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA: O CAMPO DA EDUCAÇÃO COMPARADA E AS ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO

A realização de reflexões a partir da Educação Comparada (EC) permite conhecer diferentes sistemas e realidades do ensino e da educação. Partindo dessa assertiva, buscamos apresentar, neste capítulo, as opções metodológicas norteadoras do desenvolvimento da presente pesquisa.

Em um primeiro momento, destacamos brevemente a constituição da EC enquanto campo científico, sua evolução histórica e principais características, para então, no segundo momento, apresentarmos aspectos relacionados à utilização de *softwares* para auxiliar na sistematização dos dados referentes à revisão de literatura e também aos documentos que normatizam os sistemas nacionais de avaliação do Brasil e do México, destacando a importância da adoção de tais ferramentas para propiciar maior rigor, veracidade e fidedignidade em pesquisas acadêmico-científicas.

Encerramos nossa dimensão metodológica⁶ destacando elementos considerados primordiais para a realização da pesquisa, quais sejam, análise documental e de conteúdo, apontando ainda especificações acerca da opção ética adotada pela pesquisadora no formato de autodeclaração.

1.1 O CAMPO⁷ DA EDUCAÇÃO COMPARADA: APONTAMENTOS, PERSPECTIVAS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Tratar da constituição da Educação Comparada (EC) enquanto campo⁸ científico requer, primeiramente, a compreensão conceitual do campo e de como ele se constituiu historicamente. Partindo dessa assertiva, Nóvoa (2009) e Manzon (2011) utilizam-se da perspectiva de Bourdieu para sistematizar os elementos necessários à compreensão do campo da EC, enquanto campo científico (NÓVOA, 2009) e campo intelectual (MANZON, 2011).

Para Nóvoa (2009, p. 35), é preciso compreender o modo da estruturação da constituição do campo da EC a partir de três passos (ou “teoria do campo” (GRENFELL, 2018, p. 105)) propostos por Bourdieu (2008): situar o campo científico no âmago do campo do poder, com o qual está sempre em relação; analisar a estrutura interna do campo (relações

⁶ Denomina-se dimensão metodológica porque “envolve princípios de ordem epistemológica e pressupostos de ordem teórica que refletem, inapelavelmente, no plano metodológico da Educação Comparada.” (BONITATIBUS, 1989, p. 6).

⁷ Utilizamos “campo” a partir das discussões de Manzon (2011).

⁸ As discussões conceituais e teóricas acerca do campo, com base em Bourdieu, são aprofundadas no capítulo 2.

entre as posições ocupadas pelos grupos ou indivíduos); e analisar o *habitus* dos ocupantes dessas posições.

Nessa perspectiva, abordar estudos a partir da utilização da teoria do campo permite aos pesquisadores revelar as “correspondências entre uma posição no campo e a tomada de posição do agente que ocupa tal posição.” (GRENFELL, 2018, p. 105). Ainda nas palavras do autor, a possibilidade de utilizar os três passos propostos por Bourdieu torna possível perceber a construção de qualquer aspecto do mundo, visto que o campo e também o *habitus* constituem “uma dialética pela qual práticas específicas produzem e reproduzem o mundo social.” (GRENFELL, 2018, p. 15).

De acordo com Bourdieu (2008, p. 72), “um campo pode ser definido como uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições.” O conceito de campo para o referido sociólogo nos obriga a lembrar que “[...] num campo há lutas e, portanto, história.” (BOURDIEU, 2008, p.78).

O campo, também o campo científico, é explicado segundo a definição dos objetos de disputas e interesses específicos do próprio campo e que não são percebidos por quem não tem conhecimento sobre esse campo. Nas palavras de Bourdieu (1983, p. 89),

[...] cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados. Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.

Desse modo, o campo pode ser entendido como uma rede de relações entre os agentes que ocupam e competem por posições no espaço, tais posições sendo determinadas pela distribuição de poder ou de capital econômico, social, cultural e simbólico.

Considerando essas breves significações de Bourdieu (1983), Manzon (2011) justifica a utilização das lentes conceituais de Bourdieu e também de Foucault para argumentar que a construção do campo da educação comparada foi entrelaçada pelas relações de poder.

Aplico essas lentes conceituais bourdesianas e foucaultianas para argumentar que a construção do campo da educação comparada como um subcampo distinto dos estudos educacionais (institucional e intelectualmente) não foi apenas o resultado de um esforço intelectual desinteressado determinado por critérios puramente

cognitivos. Também tem se entrelaçado com relações de poder. (MANZON, 2011, p. 8, tradução nossa)⁹.

Segundo Bourdieu (2002), o campo não é um espaço neutro de relações, ao contrário, estrutura-se como um sistema de relações competitivas, conflituosas sob diversos aspectos, como um sistema de posição social, em que se associam a eles posições intelectuais e artísticas. Ainda, nas palavras do sociólogo:

O campo intelectual como espaço social relativamente autônomo para a produção de bens simbólicos permite uma compreensão de um autor ou de uma obra (e também de uma formação cultural ou política) em termos que transcendem tanto a percepção substancialista (do autor ou da obra em seu separado existência), tributária da ideologia romântica do gênio criativo, como a percepção da sociologia mecanicista, que simplesmente os reduz aos seus determinantes sociais. (BOURDIEU, 2002, p. 4, tradução nossa)¹⁰.

Na mesma linha desse pensamento, Manzon (2011) conceitua a EC como um campo intelectual dinamicamente configurado por uma rede de relações entre diferentes agentes, que assumem diversas posições intelectuais e que são capacitados pelas diferentes combinações de capital (econômico, social, cultural e simbólico) no campo¹¹.

1.1.1 Evolução e Abordagens Epistemológicas da Educação Comparada

A comparação no campo da educação não é uma temática contemporânea e, sobretudo, não é soberana deste campo do conhecimento, visto que o interesse por comparar envolve inúmeras áreas, especialmente as de cunho social. Nas palavras de Kazamias (2012, p. 173), “não é um conceito/sistema intelectual unifacetado ou monofônico. É uma ciência humana inter e multidisciplinar.”

⁹ *I apply these Bourdieuan and Foucauldian conceptual lenses to argue that the construction of the field of comparative education as a distinct subfield of educational studies (institutionally and intellectually) has not solely been the result of a disinterested intellectual endeavour determined by purely cognitive criteria. It has also been intertwined with power relations.* (MANZON, 2011, p. 8).

¹⁰ *El campo intelectual en tanto espacio social relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos permite una comprensión de un autor o una obra (y también de una formación cultural o política) em términos que trascienden tanto la percepción sustancialista (el autor u obra en su existencia separada), tributaria de la ideología romántica del genio creador, como la percepción de la sociología mecanicista, que simplemente los reduce a sus determinantes sociales.* (BOURDIEU, 2002, p. 4).

¹¹ *Concretely, I conceptualise comparative education as an intellectual field dynamically configured by a network of relationships among different agents taking up various intellectual positions and empowered by the different combinations of capital (economic, social, cultural and symbolic) in the field* (MANZON, 2011, p. 8).

Apesar de a história nos apresentar elementos que datam dos gregos, egípcios e romanos, é com Marc-Antoine Jullien¹², parisiense, que temos a ideia de comparação mais significativa, visto que no ano de 1817, este pensador apresenta instrumentos que permitiram a recolha de dados e a criação de uma estrutura internacional de auxílio às instâncias educativas com vistas a melhorar o ensino, tendo como referência as experiências realizadas em outros países (MARCONDES, 2005).

Nos anos subsequentes, foram se intensificando as informações relacionadas aos métodos escolares e escolas estrangeiras em diferentes países, como nos Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Itália, entre outros, com destaque para o relatório a respeito da instrução pública da Prússia elaborado pelo professor de filosofia francês Victor Cousin, em 1831, após sua visita ao referido país, influenciando, a partir desse momento, a educação na França, na Inglaterra e na América do Norte (HANS, 1971).

De acordo com Ferreira (2008), é possível demarcar a evolução da EC a partir de várias possibilidades ou perspectivas, estando implícitas as opções e argumentações que cada autor/teórico adota nas suas discussões sobre o referido campo. Para Ferreira (2008), são períodos, para Nóvoa (1998), são perspectivas.

Conforme Ferreira (2008), a EC pode ser explicada historicamente a partir de quatro períodos assim nominados: período da criação, com Marc-Antoine Jullien; período da descrição, com Victor Cousin; período da interpretação, que inicia com Michael Sadler e, que posteriormente, considera três tendências: interpretativo-histórica, com Isaac Kandel e Nicholas Hans; interpretativo-antropológica, com Friedrich Schneider; interpretativo-Filosófica, com Lauweris e Hessen; e período da comparação complexa, esta envolvendo: abordagem positivista (George Bereday e Andreas Kazamias); abordagem de resolução de problemas (Brian Holmes); abordagem crítica (Martin Carnoy, Philip Altbach e Gail Kelly); e abordagem sócio-histórica (Jürgen Schriewer e Antônio Nóvoa).

Na perspectiva de Nóvoa (2009, p. 38), é preciso identificar as bases ideológicas que estão implícitas nas comunidades discursivas da EC. Para o autor, a comparação não é uma operação simples, trata-se de “uma conceitualização que implica o recurso a uma teoria da comparação”, nesse sentido, destaca a importância da “inter-relação entre as ‘questões metodológicas e as discussões teóricas’” (NÓVOA, 2009, p. 38), conforme ilustrado na Figura 1.

¹² Obra: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicada em 1817, entretanto seu esquema de investigação comparada permaneceu desconhecido, somente sendo resgatado por Kemény, em 1935 (MARCONDES, 2005).

Figura 1 – Mapa Comunidades discursivas de Educação Comparada



Fonte: Nóvoa (2009).

Nota: Para a construção da Carta e suas configurações, Nóvoa (2009) analisou os seis periódicos mais conceituados em matéria de Educação Comparada no mundo anglófono e francófono.

Legenda:

- A- Perspectivas historicistas
- B- Perspectivas positivistas
- C- Perspectivas de modernização
- D- Perspectivas da resolução de problemas
- E- Perspectivas críticas
- F- Perspectivas do sistema mundial
- G- Perspectivas sócio-históricas

A partir de estudos analíticos de renomados autores da segunda metade do século XX sobre EC, Nóvoa (2009) classifica o posicionamento de cada um a partir de suas relações de proximidade, em sete configurações (Figura 1), a partir de dois grandes critérios:

- Adoção de **teorias de consenso**, influenciadas pelas perspectivas funcionalistas, baseadas na ideia de equilíbrio social, ou **teorias de conflito**, influenciadas pelas perspectivas críticas fundamentadas na ideia de mudança social – na dimensão vertical (NÓVOA, 2009).

- Adoção de **abordagens descritivas**, baseadas nos fenômenos observáveis considerados como realidades, ou **abordagens conceituais**, que observam os fatos como realidades construídas pelos discursos – na dimensão horizontal (NÓVOA, 2009).

Objetivando a compreensão sistematizada das principais características das comunidades discursivas propostas pelo referido autor, o Quadro 1 sistematiza cada uma delas.

Quadro 1 – Características das comunidades discursivas apresentadas por Nóvoa (2009) e destacadas por Mendes e Marques (2007, p. 14-30)

(continua)

Perspectivas	Projetos/ Intenções de comparação	Teorias/conceitos de comparação	Objetos/unidades de comparação	Práticas/métodos de comparação
Perspectivas historicistas	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque na descrição dos sistemas educativos estrangeiros, objetivando comparar com o sistema nacional. - Atenção às questões históricas, isto é, às razões sociais, econômicas ou culturais que explicam a forma de organização do ensino adotado nos países. 	<ul style="list-style-type: none"> - A abordagem é realizada partindo de uma análise simplista do conceito de comparação baseada na justaposição dos sistemas educativos. - Não há uma teoria propriamente dita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os sistemas educativos nacionais são centrais na comparação, a partir do qual, segundo os autores, é possível influenciar nas políticas educativas dos Estados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem histórica: descritiva e fatural, objetivando construir um saber enciclopédico sobre os sistemas de ensino.
Perspectivas positivistas	<ul style="list-style-type: none"> - Se refere à evolução dos sistemas educativos. - Objetiva a construção de uma abordagem científica, a partir da identificação-descrição-classificação à experimentação, à formulação de teorias e à previsão de evoluções futuras. 	<p>A teoria de referência foi o funcionalismo*estrutural que defendia para a educação uma função de manutenção e reprodução de uma estrutura social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas nacionais de ensino, isolando alguns componentes que formam o objeto de uma análise específica (ex. avaliação). - Deve fornecer alternativas aos planejadores educacionais permitindo uma escolha adequada por parte dos mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo científico com a formulação de hipótese, a experimentação, análise quantitativa e o controle dos resultados. - Defendem que os métodos quantitativos são uma marca de referência das ciências sociais.
Perspectivas da modernização	<ul style="list-style-type: none"> - A mais eclética. - Educação como fator de modernidade e desenvolvimento. Constroem as classificações e as tipologias que servem de orientação às políticas educativas no âmbito nacional, bem como nas agências internacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - O essencial é de colocar bem o problema e tratar de forma rigorosa do ponto de vista técnico e metodológico, de modo a produzir subsídios úteis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os sistemas educativos nacionais são a unidade principal de comparação. - Situam-se na produção de descrições ou de exames de políticas nacionais de educação, de forma a salientar os aspectos comuns e específicos. - A construção de classificações de países, as hierarquias <i>standards</i> educacionais traduzem-se em novos modos de regulação e de formulação das políticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A inovação principal assenta sobre a sofisticação das abordagens quantitativas e dos estudos correlacionados. Coerentes com a adoção de perspectivas econômicas para ler e interpretar as realidades educativas.

Quadro 1 – Características das comunidades discursivas apresentadas por Nóvoa (2009) e destacadas por Mendes e Marques (2007, p. 14-30) (continuação)

Perspectivas	Projetos/ Intenções de comparação	Teorias/conceitos de comparação	Objetos/unidades de comparação	Práticas/métodos de comparação
Perspectivas da resolução de problemas	<p>Articula-se com as duas anteriores; positivista e modernização.</p> <p>O objetivo da educação comparada não é a de formular leis generalizadas, mas de permitir generalizações contextualizadas.</p> <p>- As leis científicas devem ser vistas como hipóteses que serão testadas pela experiência de cada contexto educacional.</p>	<p>Baseiam-se nas concepções neorelativistas, fortemente influenciadas pelo pragmatismo de John Dewey e pelos métodos hipotético-dedutivos apresentados por Karl Popper.</p>	<p>A definição de ideais para dar nota do mundo real e o estabelecimento de leis sociológicas relacionando as instituições educativas, socioeconômicas e políticas;</p> <p>- A unidade de comparação não é definida em termos territoriais, mesmo se os contextos nacionais têm um peso significativo.</p>	<p>Não se centram na definição de um método, mas na orientação do caminho a seguir e das suas diferentes etapas.</p>
Perspectivas críticas	<p>- Ruptura ideológica e teórica com as abordagens anteriores.</p> <p>- O projeto de comparação não é mais a descrição de um sistema ou a análise de um problema, mas, sobretudo, um pilar do processo de inovação e de mudança.</p>	<p>- A Teoria Crítica recolhe influência das perspectivas marxistas e neomarxistas, segundo as quais a contradição e o conflito não são vistos como disfunções, mas como condições essenciais do desenvolvimento social.</p>	<p>- Questões de poder e do papel do Estado na condução dos assuntos educativos, os processos de reprodução social, os problemas de igualdade, oportunidade e da democratização do ensino.</p>	<p>- Crítica à utilização exclusiva dos modelos quantitativos e pela adesão a uma gama de referências qualitativas: estudo de caso, métodos etnográficos, abordagens biográficas, etc.</p>
Perspectivas do Sistema Mundial	<p>- Posiciona-se contra as lógicas tradicionais do trabalho de comparação.</p> <p>- A crença originária do campo da EC, mundo constituído por uma multiplicidade de sociedades regionais ou nacionais que possuíam uma autonomia própria e histórias distintas, é posta em causa.</p>	<p>- Os autores acentuam o caráter transnacional dos fenômenos, usualmente analisados em âmbito estritamente nacional.</p>	<p>- O desenvolvimento do currículo, a escolaridade obrigatória, taxas de escolarização e expansão escolar são alguns dos temas trabalhados pelos autores dentro do quadro.</p>	<p>- A abordagem do sistema mundial trouxe grandes vantagens: a valorização da perspectiva histórica, a adoção de um olhar que não é eurocêntrico e a matriz de um objeto teoricamente bem definido.</p>

Quadro 1 – Características das comunidades discursivas apresentadas por Nóvoa (2009) e destacadas por Mendes e Marques (2007, p. 14-30) (conclusão)

Perspectivas	Projetos/ Intenções de comparação	Teorias/conceitos de comparação	Objetos/unidades de comparação	Práticas/métodos de comparação
Perspectivas Sócio-históricas	<p>- Procura reformular o projeto de comparação, passando da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos. Por um lado, pretende dotar o trabalho comparativo de um grande espessamento histórico e, por outro lado, interrogar os pressupostos epistemológicos da modernidade.</p>	<p>- Esses autores tentaram uma reconciliação entre história e comparação. - É possível falar de uma mudança paradigmática que pode conduzir os comparatistas a consagrar mais atenção à história, e à teoria em detrimento da pura descrição e interpretação dos conteúdos da educação.</p>	<p>- Há um esforço para se passar de um olhar centrado sobre os níveis intermediários de decisão para a complexidade dos fenômenos de globalização e de localização, como dois momentos do mesmo processo histórico. - As questões de identidade estão no centro das preocupações bem como as temáticas como a construção do currículo, as novas regulações políticas e sociais, a relação de poder ou a consolidação de formas “legítimas” de conhecimento escolar.</p>	<p>- Papel central é pensamento histórico, com desejo de enfatizar as comparações complexas. - Três grandes desafios colocados à EC: - perspectiva: ser capaz de trabalhar o objeto a partir das trajetórias de modernização social, de configuração sociocultural e processos transculturais; - método: trabalhar em vez de articular um pensamento histórico e comparativo, de forma a destacar as singularidades, sem negligenciar as razões em que se situam além das histórias nacionais; - conceito: desenvolver as abordagens capazes de produzir orientações teóricas e sistemas conceituais capazes de organizar a comparação como prática científico-social.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Nóvoa (2009) e Mendes e Marques (2007, p. 14-30).

(*) É uma corrente sociológica que originalmente tentava explicar as instituições sociais como meios coletivos de satisfazer necessidades biológicas individuais. Mais tarde concentrou-se na maneira como as instituições sociais satisfazem necessidades sociais, especialmente a solidariedade social (NÓVOA, 2009, p. 41).

Além do que se encontra ilustrado na Figura 1 e o disposto no Quadro 1 acerca de comunidades discursivas a partir dos estudos de Nóvoa (2009), destacamos que anos antes de 2009, tais perspectivas já haviam sido propostas e adotadas por outros pesquisadores da EC, como Bereday (1972) e Bonitatibus (1989), com ligeiras diferenças quanto às nomenclaturas e distinção de períodos, mas com similaridades em relação aos aspectos discursivos e analíticos, que evoluíram para a caracterização de perspectivas citadas também por Marcondes (2005).

De maneira geral, é perceptível que o campo da EC manifesta um leque de concepções e abordagens, sobre os quais teóricos e autores de referência do referido campo se debruçam, sistematizam orientações e direcionamentos para pesquisadores interessados em

seguir determinados rumos em pesquisas, sobretudo a partir da delimitação dos seus objetos de estudo.

Embora com centralidade na dimensão metodológica da EC, em alguns momentos nossa abordagem segue os direcionamentos da perspectiva de modernização que, em essência, tem como uma das características o pluralismo (em alguns momentos utilizamos elementos e autores das perspectivas historicista e positivista), a centralidade dos sistemas nacionais como unidades de comparação (sistema brasileiro e mexicano) e a concentração na produção de descrições ou exames de políticas nacionais de educação (no nosso caso, a análise documental das políticas de avaliação e *accountability*).

Além disso, destacamos também a perspectiva sócio-histórica como um dos parâmetros de nossa pesquisa, tendo destaque os estudos de Antônio Nóvoa, haja vista a existência de um esforço em considerar a complexidade dos fenômenos de globalização como processo histórico, além das novas regulações políticas, sociais, relação de poder e formas legítimas de conhecimento escolar, com o desafio de trabalhar o objeto de investigação a partir das trajetórias de modernização social, de configuração sociocultural e processos transculturais. Acrescentam-se ainda os desafios de, por um lado, trabalhar em vez de articular um pensamento histórico e comparativo, de forma a destacar as singularidades sem negligenciar as razões em que se situam, além das histórias nacionais e, por outro, de desenvolver as abordagens capazes de produzir orientações teóricas e sistemas conceituais capazes de organizar a comparação como prática científico-social.

Os autores de referência utilizados nos permitem perceber certo pluralismo em pesquisas que adotam a educação comparada como possibilidade de pesquisa, entendido até com um campo fragmentado e pluralista (GREGÓRIO, 2009). Entretanto, apesar de inúmeros debates nesse sentido, são tenras as discussões que focalizam especificamente uma das perspectivas, uma vez que a EC está em processo de construção quanto às bases epistemológicas que abarquem os fenômenos da atualidade, isto é, “a educação comparada está engajada numa empreitada de redefinição conceitual, epistemológica e metodológica.” (GREGÓRIO, 2009, p. 22).

1.1.2 Metodologias do Campo da Educação Comparada: o método de Bereday e o cubo de Bray e Thomas

A EC é entendida como um campo de investigação científica e não apenas como uma disciplina acadêmica. Além disso, dada a sua natureza interdisciplinar, conforme já mencionado, é possível perceber nas opções dos estudos comparados a diversidade de representações sociais atuantes no campo da educação (MARCONDES, 2005).

Os pesquisadores da EC apresentam um leque de possibilidades e nomenclaturas quanto às opções de estudos relacionadas às unidades de comparação¹³ no campo da EC. Dentre elas citamos: na perspectiva histórica, a abordagem por fatores proposta por Hans (1971), e na contemporaneidade, temos unidades de análise por Manzon (2015), unidades de comparação por Bray, Adamson e Mason (2015) e entidades geográficas por Bray e Thomas (1995).

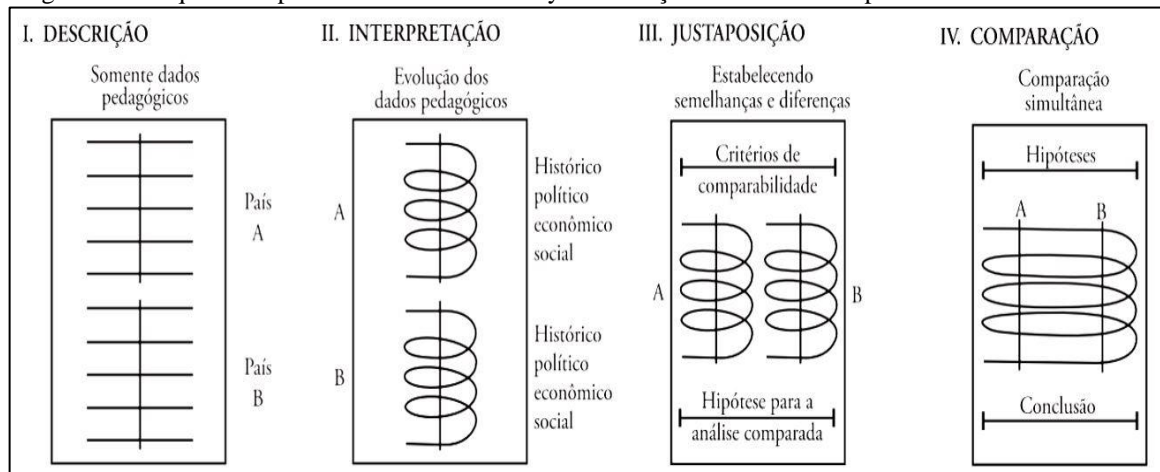
Além disso, não podemos deixar de destacar um dos marcos metodológicos no campo da EC que, apesar do seu direcionamento em uma perspectiva positivista, continua sendo utilizado na atualidade por pesquisadores contemporâneos, os quais não desmerecem sua relevância e importância enquanto opção metodológica. Referimo-nos ao método proposto por Bereday (1972), na obra *Método Comparado em Educação*, que dentre as possibilidades, estabelece parâmetros para efetuar pesquisas em EC considerando dois países¹⁴.

Em sua obra, Bereday (1972) concebe seu método de análise considerando quatro etapas, conforme demonstra a Figura 2.

¹³ Exemplos: Comparação entre lugares, comparação entre sistemas, comparação entre tempos, comparação entre etnias, classes e gêneros, comparação entre culturas, comparação entre valores, comparação entre políticas, entre outros (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015).

¹⁴ Desde a constituição da EC como um campo, o país como unidade analítica foi e continua sendo predominante nas pesquisas (HANS, 1971; BEREDAY, 1972; GREGÓRIO, 2009).

Figura 2 – As quatro etapas do método de Bereday à realização de estudos comparados



Fonte: Bereday (1972, p. 59).

Na perspectiva de Bereday (1972), primeiramente é necessário realizar a descrição dos elementos que farão parte das análises, isto é, a coleta de informações de cada país, para em um segundo momento realizar reflexões analíticas de ambos, submetendo as informações a um exame minucioso.

A terceira etapa consiste no que o autor denomina de justaposição, ou seja, “vista simultânea dos vários sistemas para determinar o quadro em que compará-los.” (BEREDAY, 1972, p. 59). Entretanto, para o autor, essa etapa não necessariamente caracteriza EC, ela é somente o início da comparação. Mas, ele justifica destacando que a confusão, por vezes, acontece pelo fato de que esta etapa os leva “à busca de um conceito e uma hipótese capazes de dar unidade.” (BEREDAY, 1972, p. 52).

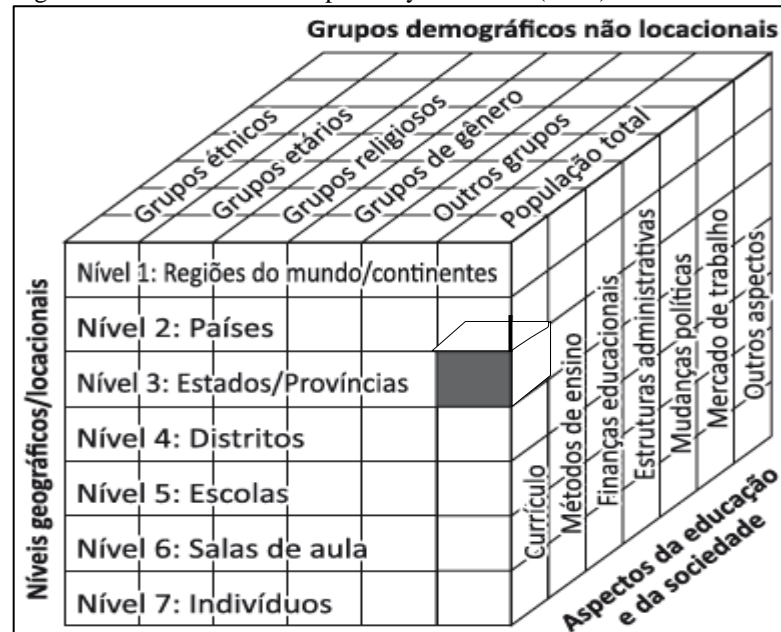
Por último, conforme Bereday (1972), a comparação propriamente dita ocorre de forma simultânea na quarta etapa, destacando os problemas, ou ainda, tudo o que for considerado relevante pelo pesquisador que se utiliza do método comparado.

Outra opção metodológica no contexto da EC, na atualidade, refere-se à possibilidade analítica proposta por Bray e Thomas (1995), cujo objetivo é facilitar a classificação de estudos em EC por nível e tipo. Referimo-nos ao cubo¹⁵, cujos autores lembram que sua classificação possibilita a inserção de outras unidades e não deve ser considerado de maneira fechada.

¹⁵ O cubo foi apresentado por Bray e Thomas (1995, p. 475) em um trabalho com o título *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses* (Níveis de Comparação em Estudos Educacionais: Discernimentos de Diversas Literaturas e o Valor das Análises em Múltiplos Níveis). Seu trabalho começou com a observação de que os diversos campos dentro da área mais ampla de estudos educacionais têm ênfases conceituais e metodológicas diferentes e que o grau de fecundação cruzada entre elas era um tanto limitado (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 34-35).

Para Manzon (2015), o cubo de Bray e Thomas (1995) proporciona uma abordagem tridimensional de diferentes focos abordados em pesquisas comparadas. A Figura 3 apresenta o cubo proposto pelos autores:

Figura 3 – O cubo elaborado por Bray e Thomas (1995)



Fonte: Manzon (2015).

A primeira dimensão do cubo é dividida em sete níveis de cunho geográfico/espacial. A segunda relaciona-se com os aspectos demográficos e a terceira com os aspectos oriundos da educação e da sociedade. Em análises comparadas, essas três dimensões possibilitam a obtenção de respostas para os questionamentos: Onde?, Quem? e O quê?, respectivamente (MANZON, 2015). A possibilidade da realização de um estudo comparativo contemplando as três dimensões pode ser mapeada nas células¹⁶ correspondentes do referido cubo.

Apesar da complexidade do cubo e das suas limitações (GREGÓRIO, 2009), a importância e a necessidade da realização de análises comparativas envolvendo múltiplos níveis, destacadas por Bray e Thomas (1995 apud BRAY; ADAMSON; MASON, 2015), são inquestionáveis. Para Alexander (2015, p. 511), existe certa tendência nas pesquisas em se restringir a um só nível, negligenciando outros padrões que podem propiciar o entendimento da influência de níveis mais elevados sobre níveis inferiores, por exemplo, nos sistemas educacionais. O referido autor destaca, ainda, que a utilização de múltiplos níveis possibilita os estudos comparativos se tornarem multifacetados, no entanto, os pesquisadores que

¹⁶ Como exemplo, a célula destacada na Figura 3 representa um estudo comparativo de currículos para a população inteira de duas ou mais províncias (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015).

realizam estudos comparados devem também reconhecer as suas limitações enquanto foco de pesquisa de seu interesse, nos momentos em que não for possível contemplar a multiplicidade proposta pelo cubo (ALEXANDER, 2015, p. 511).

É certo que o modelo apresentado estimula os pesquisadores na realização de suas análises considerando múltiplos níveis, inclusive “bons pesquisadores de educação comparada poderiam se beneficiar ao examinar os fatores ao longo de cada um dos eixos, antes de isolar as variáveis relevantes para suas hipóteses.” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 466). Entretanto, é preciso considerar nesse processo a abordagem epistemológica adotada, isto é, se o referencial teórico e sua dimensão metodológica propiciam a geração da investigação desejada, levando o pesquisador a observar as finalidades e contextos dos seus estudos. Ponderações nesse sentido estão relacionadas às pesquisas nas ciências sociais. “As indagações surgem dos discursos que informam estudos específicos e, portanto, dos valores que informam e orientam aqueles estudos.” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 466).

Logicamente que as questões metodológicas da EC não se restringem a essas duas possibilidades, afinal, “existem muitos modelos para estudos de educação comparada.” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 457). Entretanto, considerando nosso foco de pesquisa e nossas opções teóricas, optamos por refletir brevemente sobre alguns aspectos destas duas possibilidades de análises, as quais perpassarão nossa pesquisa, ou seja, o método de Bereday nos capítulos 3, 4 e 5 e o método do cubo de Bray e Thomas nos capítulos 4 e 5.

1.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Pesquisas comparadas possuem o potencial de fornecer, considerando realidades educacionais complexas, “ferramentas que permitem a revelação e a compreensão, de relações imbuídas com sentido, na medida em que busquem equivalências conceituais e linguísticas” enfatizando a localização espacial e temporal de determinados fenômenos sociais (McNESS, 2004, p. 326 *apud* BRAY; ADAMSON; MANZON, 2015, p. 161).

De maneira geral, a pesquisa em EC e a utilização da dimensão metodológica do campo demandam aprofundamento epistemológico por parte dos pesquisadores, visto que se trata de um campo constituído historicamente sob a perspectiva de diferentes autores. Em alguns momentos, refletir e dar sustentabilidade às pesquisas a partir da utilização de uma única perspectiva requer recorrer à complementação que ocorre entre os próprios autores da EC. Como demonstrado nas reflexões até aqui destacadas, é possível, sim, estabelecer alguns direcionamentos objetivando o enriquecimento das abordagens em EC, rigor científico e

clareza quanto às opções metodológicas e bases teóricas utilizadas para que a pesquisa apresente certa coerência no seu desenvolvimento.

Apesar de a perspectiva de Bereday (1972) ancorar-se no positivismo (o que não caracteriza o nosso foco de pesquisa), autores da contemporaneidade, como Bray, Adamson e Mason (2015, p. 458) destacam a importância da sua utilização por ser “um modelo frequentemente citado e amplamente apreciado. Na medida em que o modelo se restrinja a uma comparação entre apenas dois países, ele possibilita uma análise bastante profunda.”

Ao nos propormos analisar a realidade de dois países, não nos parece possível afastarmo-nos da utilização do método de Bereday, inclusive pelo fato de ser um dos métodos de referência no campo da EC. Entretanto, destacamos que essa não caracteriza unicamente nossa possibilidade de análise, em razão de que encontramos na EC também outros elementos que nos permitem esclarecer nossos questionamentos enquanto objeto de pesquisa.

Além disso, em determinadas reflexões nos apoiaremos também nas proposições do cubo de Bray e Thomas (1995), considerando que a “análise comparada em múltiplos níveis é desejável e viável.” (MANZON, 2015, p. 160). No nosso caso, a primeira dimensão corresponde ao nível 2 – países, a segunda, representada pelos grupos demográficos, corresponde a outros grupos, entendida aqui como o âmbito dos sistemas nacionais de avaliação, e a terceira dimensão do cubo, direcionada aos aspectos da educação e da sociedade (outros aspectos), referimo-nos aos agentes da política.

Além disso, a pesquisa considera as seguintes unidades de comparação: comparação entre sistemas nacionais de educação e avaliação e comparação entre políticas educacionais de educação e avaliação. Lembrando que “para que uma comparação faça sentido, as unidades de análise devem apresentar aspectos suficientemente comuns entre si para tornar suas diferenças significantes.” (MANZON, 2015, p. 158).

Importante mencionar também que as discussões teóricas, conforme abordado neste capítulo, apresentam autores das diferentes perspectivas, isso ocorre pelo fato de que a EC apresenta conexões entre conceitos e épocas, demonstrando complementação nas teorizações ocorridas com o passar das décadas. Esse fato é perceptível em autores, como: Bray, Adamson e Mason (2015), Manzon (2015), Nóvoa (1998 *apud* MARCONDES, 2005), Larsen (2012), Cowen, Kazamias e Ulterhalter (2012), entre outros.

Apesar das considerações e reflexões realizadas até o momento, é preciso admitir que o campo da EC, no Brasil, caminha a passos lentos, seja em virtude da falta de domínio de idiomas estrangeiros por acadêmicos da área educacional, seja pela ausência de programas de pós-graduação específicos da área, fatores que não levam à estimulação de traduções e,

também, desenvolvimento de publicações no campo (CASTRO, 2013). Além disso, para Castro (2013) e Gregório (2009), é possível perceber que a ideia de Estado nacional¹⁷, enquanto unidade de comparação, tende a ser predominante nas pesquisas brasileiras.

No caso mexicano, Leal (2018) destaca a existência de um conjunto de experiências, tanto de forma generalizada, para comparar as políticas de governo ou de Estado, quanto relacionadas ao ressurgimento de um interesse maior em estudos específicos, a partir da abertura econômica. Tais estudos se direcionam a aspectos e relações institucionais e seu entorno, as quais focalizam a comparação a partir de experiências¹⁸.

Há um conjunto de experiências, um conjunto de estudos comparativos que se fazem tanto de uma forma geral para comparar as políticas do governo geral ou das políticas de Estado para os sistemas educacionais, quanto um ressurgimento de um maior interesse pela abertura econômica, um maior interesse por estudos específicos. aspectos e relações institucionais com o meio ambiente. A comparação das experiências institucionais com o seu ambiente e com as mudanças. (LEAL, 2018, p. 5, tradução nossa).

Enfim, a EC e a pesquisa proposta demandam uma vigilância epistemológica constante, dada a amplitude do campo e as perspectivas que a atravessam, além do leque de nomenclaturas, abordagens e conceitos envolvidos.

1.2.1 Uso de *softwares* para sistematização de dados: a utilização do Iramuteq na revisão de literatura e no mapeamento das políticas de avaliação

No Brasil, o uso de *software* para análises de dados em pesquisas qualitativas começou na década de 1990 (CAMARGO; JUSTO, 2013). O Iramuteq, por sua vez, começou a ser utilizado a partir de 2013, principalmente em pesquisas relacionadas às representações sociais, gradualmente expandindo-se para outras áreas, contribuindo, assim, para a propagação de possibilidades de processamento de dados qualitativos.

Camargo e Justo (2018, p. 8) explicam que:

¹⁷ Um estado é uma unidade política independente que ocupa um território permanentemente habitado e com pleno controle sobre suas relações internas e exteriores. Um país é um sinônimo para o conceito territorial e político de um Estado. Uma nação é um grupo de pessoas com uma cultura e um território em comum, circunscritas por um forte sentimento de união derivado das crenças e dos costumes que compartilham. Um estado-nação, numa definição rigorosa, consiste em um estado cujo território coincide com aquele ocupado por uma nação ou povo distinto e cuja população compartilha um sentimento generalizado de coesão e de aderência a um conjunto de valores comum a todos (GETIS *et al.*, 2001, p. 275-276 *apud* BRAY; ADAMSON; MANZON, 2015, p. 138-139).

¹⁸ *hay un conjunto de experiencias, un conjunto de estudios comparados que se hacen tanto de manera general para comparar las políticas generales de gobierno o las políticas de Estado hacia los sistemas educativos así como también resurge un mayor interés con la apertura económica, un mayor interés por los estudios específicos, sobre aspectos y relaciones institucionales con su entorno. La comparación de experiencias institucionales con su entorno y con los cambios* (LEAL, 2018, p. 5).

A análise textual é um tipo específico de análise de dados [...] essa análise tem várias finalidades, sendo possível analisar textos, entrevistas, documentos, redações etc. Pode-se a partir da análise textual descrever um material produzido por um produtor, seja individual ou coletivamente, como também podemos utilizar a análise textual com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto.

Nossa opção pelo uso do *software* livre¹⁹ Iramuteq é no sentido de auxiliar na sistematização e análise dos textos, considerando a importância e o protagonismo dos meios tecnológicos na atualidade, e, logicamente, nas pesquisas em educação, haja vista a possibilidade de compreensões sobre as dinâmicas sociais de uma maneira verossímil (RAMOS; LIMA; AMARAL-ROSA, 2018).

A possibilidade de análise de dados a partir da utilização de *softwares* permite um aumento significativo na eficiência dos procedimentos, a facilidade na localização de fragmentos textuais, além da agilidade nos processos de codificação. A utilização do *software* ocorre na elaboração da revisão de literatura, a qual está disposta no capítulo 3 desta tese e na sistematização dos documentos regulatórios dos sistemas nacionais de avaliação dos dois países objetos de estudo da pesquisa.

Para a geração dos relatórios, alguns elementos precisam ser organizados e, nesse sentido, os textos foram trabalhados de modo a estarem configurados para rodar no programa (eliminação de acentuações e caracteres, junção de palavras, conversão de arquivo, codificação). Posteriormente, com a inserção no *software*, foi possível a geração de relatórios e gráficos, o que tornou possível a realização de uma análise quali-quantitativa, conforme as orientações contidas no tutorial do programa Iramuteq²⁰.

Os resumos das produções acadêmicas mapeadas que constituíram o *corpus* textual de análise foram organizados por linhas de comando denominadas de “linhas de asteriscos”, nas quais foi informado o número de identificação do texto seguido da variável para identificação do tipo de produção que, no caso desse mapeamento, foram: tese (tes), dissertação (dis) e artigos (art) no caso brasileiro; *tesis de maestria* e *tesis doctoral* (rem), artigos (art) no caso mexicano. O procedimento de organização das linhas de comando, para inserção das produções acadêmicas, pode ser observado no modelo a seguir:

¹⁹ No mercado existem inúmeros programas disponíveis e, dentre esses, alguns são de uso livre, que provém de “um movimento pelo compartilhamento do conhecimento tecnológico baseado em princípios como liberdade de uso, cópia, modificações e redistribuição.” (SOUZA *et al.*, 2018, p. 2). Isso ocorre por meio da distribuição dos códigos-fonte, transformando os programas em bens públicos. Um desses *softwares* livres é o Iramuteq, desenvolvido por Pierre Ratinaud e que atualmente conta com dicionários completos em várias línguas. O Iramuteq é desenvolvido na linguagem *Python* e utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico R.

²⁰ O tutorial *Iramuteq* está disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>

**** *dis_1

Este estudo avalia os impactos das políticas de *hard accountability* sobre a gestão das escolas estaduais das redes públicas brasileiras. Para isto, foi elaborado um indicador de gestão com base nas informações da Prova Brasil dos anos de 2007 e 2013. Posteriormente, através da metodologia das diferenças foi estimada a relação entre os programas de incentivo via bonificação e a gestão.

Na análise lexical clássica são identificadas as palavras denominadas de formas ativas, conforme a frequência no *corpus* textual analisado. Ela é representada graficamente pela nuvem de palavras, na qual o tamanho da fonte é proporcional ao número de frequência dela, ou seja, as palavras maiores são aquelas de maior importância no *corpus* textual analisado e são classificadas de acordo com um indicador de frequência simples.

A teoria dos grafos fundamenta a análise de similitude realizada pelo *software Iramuteq*. Ela possibilita identificar as ocorrências entre as formas ativas do *corpus* textual indicando a conexão entre elas. A observação da conexão ou a força de ligação entre as palavras contidas nos resumos das produções acadêmicas delimitadas foi realizada e gerou uma figura denominada de Árvore Máxima, na qual a espessura das linhas indica maior ou menor conexão entre as palavras.

Além dos elementos propiciados pelo *software* já mencionados, o referido programa também nos possibilita uma análise mais rigorosa e assertiva por meio da geração de um dendograma²¹. As classes de palavras (podemos chamá-las também de categorias) geradas no relatório da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a partir dos segmentos de textos organizados no dendograma, formaram classes, que apresentam vocabulário e semelhança no interior da classe e interclasses.

1.2.2 A análise documental e de conteúdo: as políticas de avaliação e *accountability* do Brasil e do México

Questões relacionadas à utilização de métodos quantitativos e qualitativos em pesquisas de EC possuem uma importância fundamental. De um lado, existe certa pressão de parte do campo no sentido de favorecer o método quantitativo (tendência dentro do campo), de outro, pressões a favor de estudos qualitativos, sob a argumentação da insuficiência

²¹ “[...] A partir dessas análises em matrizes o *software* organiza a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes. O programa executa cálculos e fornece resultados que nos permite a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis). Além disto, o programa fornece uma outra forma de apresentação dos resultados, através de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD.” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 5).

representada pelos métodos quantitativos. Além disso, acadêmicos e agentes formuladores de políticas são tentados a aplicar teorias, práticas e políticas educacionais, objetivando buscar soluções para problemas. Também pesquisas encomendadas (por governos e OIs) podem expressar preferências por determinado método. Entretanto, não se pode negar a importância de estudos qualitativos no campo, à medida que não se desmerecem contextos culturais, políticos, sociais, que descontextualizem a educação dentro da própria cultura local, e esse é um dos fatores que justificam a utilização da pesquisa qualitativa no âmbito da EC (FAIRBROTHER, 2015).

Ainda para Fairbrother (2015), outro fator fundamental se refere à consciência de que falhas existem quanto aos dados estatísticos e que estes são utilizados, muitas vezes, sem considerar os possíveis vieses nos quais as comparações entre as unidades de análise (exemplo países) são realizadas, desconsiderando contextos locais, especificidades, entre outros. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre essas situações, considerar esses elementos, questionar e investigar, objetivando captar as premissas adjacentes à sociedade e às culturas às quais as pesquisas abordam.

Considerando esses apontamentos, a investigação em pauta se baseia nos pressupostos da abordagem qualitativa, posto que essa tipologia permite explorar novos enfoques da realidade social. Por meio da utilização desses pressupostos, procuramos levar em conta, além do sistema de relações que constrói o modo de conhecimento anterior ao sujeito, também as representações sociais que traduzem o mundo de significados (MINAYO, 2015). Além disso, em alguns momentos, como na revisão de literatura, também não descartamos aspectos quantitativos.

A análise documental é interpretada à luz da análise de conteúdo, posto que com Bardin (2001, p. 9) temos que essa análise compreende o uso de instrumentos diversos em contínuo aperfeiçoamento ou, como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a diversos (conteúdos) extremamente diversificados.” Logo, esse tipo de análise parte de uma mensagem verbal (oral ou escrita), e procura, por meio de critérios de análise, produzir inferências acerca do sentido dessas mensagens.

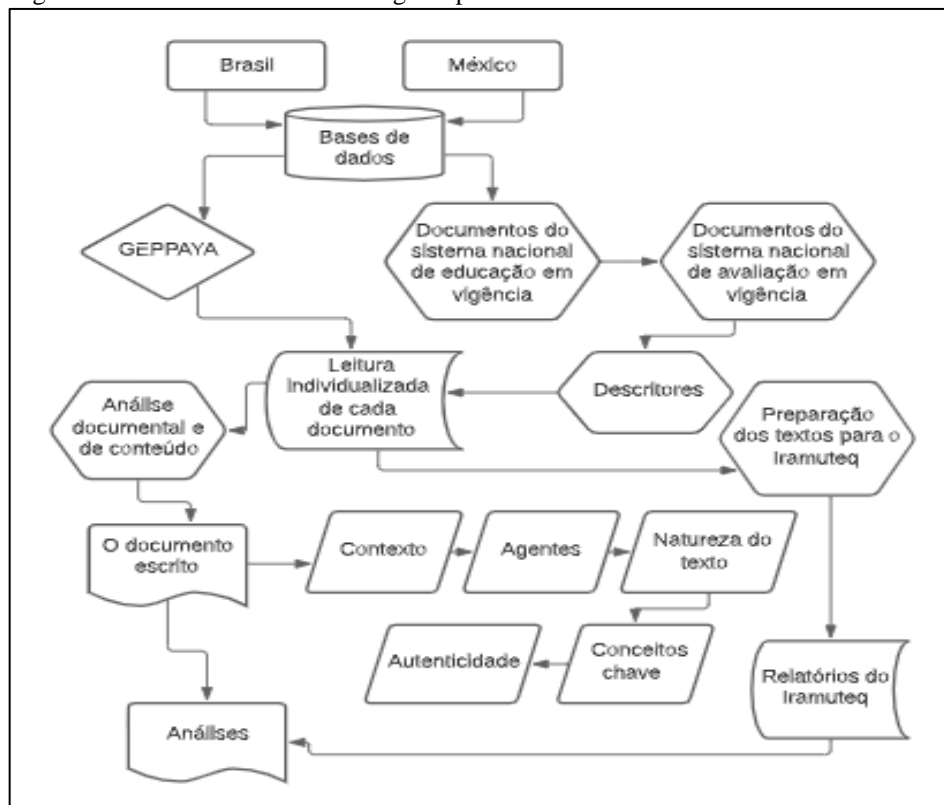
Ainda segundo Bardin (2001, p. 45), é possível definir a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.”

Na linha dessas reflexões, a análise documental evidencia políticas de avaliação e *accountability* que perpassam os sistemas nacionais de avaliação do Brasil e do México, os agentes formuladores da política, além dos caminhos e direcionamentos das mesmas em relação à *accountability*.

No primeiro momento, efetuamos o mapeamento das políticas educacionais do sistema nacional de educação e sistema nacional de avaliação do México, visto que o mapeamento do Brasil já havia sido realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação Educacional e *Accountability* nos países da América Latina (Geppaya) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), o qual esta pesquisadora integra.

A busca das legislações em vigência ocorreu nas plataformas *on-line* do governo mexicano, como: ministério da educação, câmara dos deputados e governo federal. A partir desse mapeamento, buscamos nos documentos mapeados e vigentes dos dois sistemas nacionais de avaliação (brasileiro e mexicano), palavras-chave que nos remetem à *accountability* (*accountability*, responsabilização, prestação de contas, transparência, bonificação, uso de resultados). Além disso, também foi efetuada a preparação de todos os textos para uso no *software* Iramuteq, com o intuito de perceber o predomínio das formas ativas nos documentos regulatórios. Tais informações podem ser visualizadas na Figura 4.

Figura 4 – Procedimentos metodológicos para análise documental do Brasil e do México



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme demonstra a Figura 4, a partir de nosso objeto, as políticas educacionais de avaliação e *accountability*, foi possível gerar uma segunda classificação²², cuja organização para análise documental é destacada por Cellard (2012) e contempla: o documento escrito (obtido por meio do mapeamento); análise preliminar (exame e crítica do documento) relacionando os seguintes elementos: contexto, autor (agentes), natureza do texto, autenticidade e conceito chave; e análises.

1.3 ÉTICA NA PESQUISA: A AUTODECLARAÇÃO COMO POSSIBILIDADE

Para Hermann (2019), a ética é um campo do conhecimento filosófico, responsável pelo estudo de valores, que orienta as ações humanas e que discute a aplicação das normas éticas no condizente com esses valores.

Os princípios éticos da pesquisa caracterizam-se como elementos essenciais na formação de pesquisadores, visto que “se apropriam das discussões sobre questões éticas, tornam-se capacitados para a explicitação dos princípios e dos procedimentos éticos relacionados às suas pesquisas.” (MAINARDES; CURY, 2019).

Além disso, Mainardes e Cury (2019) destacam alguns princípios que devem orientar as pesquisas em educação, como o respeito aos direitos humanos, respeito aos participantes, defesa dos valores democráticos da justiça, da responsabilidade social, entre outros.

No Brasil, a revisão ética ocorre via Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Plataforma Brasil), atrelada ao Ministério da Saúde. Pesquisas do campo da educação são submetidas às comissões multidisciplinares. Além desse procedimento, o pesquisador também pode optar pela autodeclaração de princípios e procedimentos éticos nas suas pesquisas, principalmente em momentos em que não são estritamente necessários seres humanos para a sua realização.

Em essência, a autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa pode ser definida como uma manifestação escrita, em que o pesquisador clarifica os princípios, os procedimentos e demais questões éticas que envolvem a sua pesquisa (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 129), constituindo-se “em um exercício de explicitação, de reflexividade e de vigilância sobre as questões éticas.”

²² Para Bourdieu (2007), a primeira classificação não é formulada pelo pesquisador, mas estruturada socialmente na realidade do objeto. No nosso caso, a primeira classificação contempla os Organismos Internacionais, o Estado, o sistema nacional de educação, o sistema nacional de avaliação (mais detalhes no capítulo 2).

Para Stetsenko (2021), o ético é uma característica distinta e inerente à atividade humana, dimensões éticas e propósitos são ainda inerentes ao modo como fazemos as coisas. Além disso, são essenciais para agir e perceber o mundo em práticas transformadoras colaborativas, além de também conhecer e ser.

A partir desses breves apontamentos, nossa opção recai sobre a autodeclaração, em razão de que nosso objeto de pesquisa são as políticas educacionais de avaliação e *accountability*, e que nos possibilita expressar “o engajamento (e o amadurecimento) do pesquisador no processo de pesquisa.” (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 130).

Apesar de não fazermos uso de procedimentos metodológicos diretamente com seres humanos (como entrevistas, grupo focal, etc.), de forma indireta nossos estudos se voltam para discursos, políticas e modelos adotados por determinados agentes para um bem comum.

No desenvolvimento da pesquisa, pautamo-nos em análises e/ou críticas imparciais e respeitadas no condizente com todos os agentes envolvidos na pesquisa, sejam pesquisadores, autores renomados, formuladores das políticas, além de governos e governantes.

Entendemos também que, ao refletir sobre políticas educacionais em contexto de comparação entre dois Estados, estamos contribuindo para o debate que objetiva, sobretudo, uma melhoria da qualidade educacional, debate este que envolve desde o contexto da instituição escolar até projetos e pesquisas em âmbito acadêmico. Assim, destacamos a importância da nossa pesquisa para o sistema educacional tanto do Brasil quanto do México.

É necessário mencionar dois momentos de nosso trabalho que sinalizam princípios éticos voltados à imparcialidade, ao respeito e autoria dos agentes. Estamos nos referindo à revisão de literatura e também à análise documental. No primeiro, utilizamos pesquisas correlacionadas à nossa temática para aprofundamento, leituras e produção do texto, sendo que, apesar de relacionarmos elementos de cada produção científica de forma individualizada, nossas análises foram realizadas de forma conjunta e anônima, preservando a identidade autoral de todos os trabalhos analisados. No segundo momento, voltado às análises documentais, utilizamos materiais e informações disponibilizadas em domínio público, nos dois países, de forma cortês e respeitosa, com linguagem acadêmica acessível a todos os interessados.

Quanto às perspectivas adotadas por esta pesquisadora, é importante mencionar que assumimos uma abordagem teórica crítica no decorrer da pesquisa, além de considerarmos princípios sócio-históricos em relação à metodologia da educação comparada.

Entendemos que para a melhoria da qualidade educacional de um país, processos avaliativos, de responsabilização e prestação de contas se fazem necessários, pois podem

possibilitar a elaboração de novas políticas, entretanto, revisões relacionadas à implementação dos processos avaliativos e a utilização dos resultados necessitam ser revisitadas para que realmente se efetive a melhoria da qualidade educacional.

No estágio atual das reformas neoliberais pautadas na Nova Gestão Pública, organismos multilaterais recomendam a associação das ferramentas de *accountability* com sistemas de avaliação com base no discurso da qualidade. Defendem assim que a utilização de ferramentas de *accountability* na regulação das políticas educacionais é medida necessária e importante para o comprometimento da comunidade escolar em relação às metas educacionais que, supostamente, assegurariam a qualidade ou, ao menos, determinada qualidade na oferta dos serviços educacionais.

CAPÍTULO 2 – ESTADO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E ACCOUNTABILITY COMO DIMENSÕES CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA: O CAMPO E O PODER A PARTIR DE BOURDIEU

O presente capítulo objetiva compreender singularidades que circunscrevem a atuação do Estado frente às relações de poder e seu papel enquanto avaliador e regulador das políticas de avaliação e *accountability*, Estado esse produtor de um sistema de avaliação que se fundamenta no “monopólio da violência simbólica legítima.” (BOURDIEU, 2007, p. 30).

Iniciamos nossas discussões abordando aspectos relacionados às questões de campo e de poder, alicerçados na teoria de Bourdieu (1989, 2003, 2004, 2007, 2008), para então compreender o Estado (BOURDIEU, 2014) como campo de poder e o papel que assume no contexto da *new public management* (BENTO, 2003; PECI; PIERANTI; RODRIGUES, 2008) e das novas governanças (MORENO, 2016; BENTO, 2003). Além disso, discutimos aspectos relacionados ao Estado como avaliador (AFONSO, 2009, 2013; FREITAS, 2007; SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015) e regulador (BARROSO, 2005; MAROY, 2013, OLIVEIRA, 2005, SCHNEIDER; NARDI, 2019) da educação.

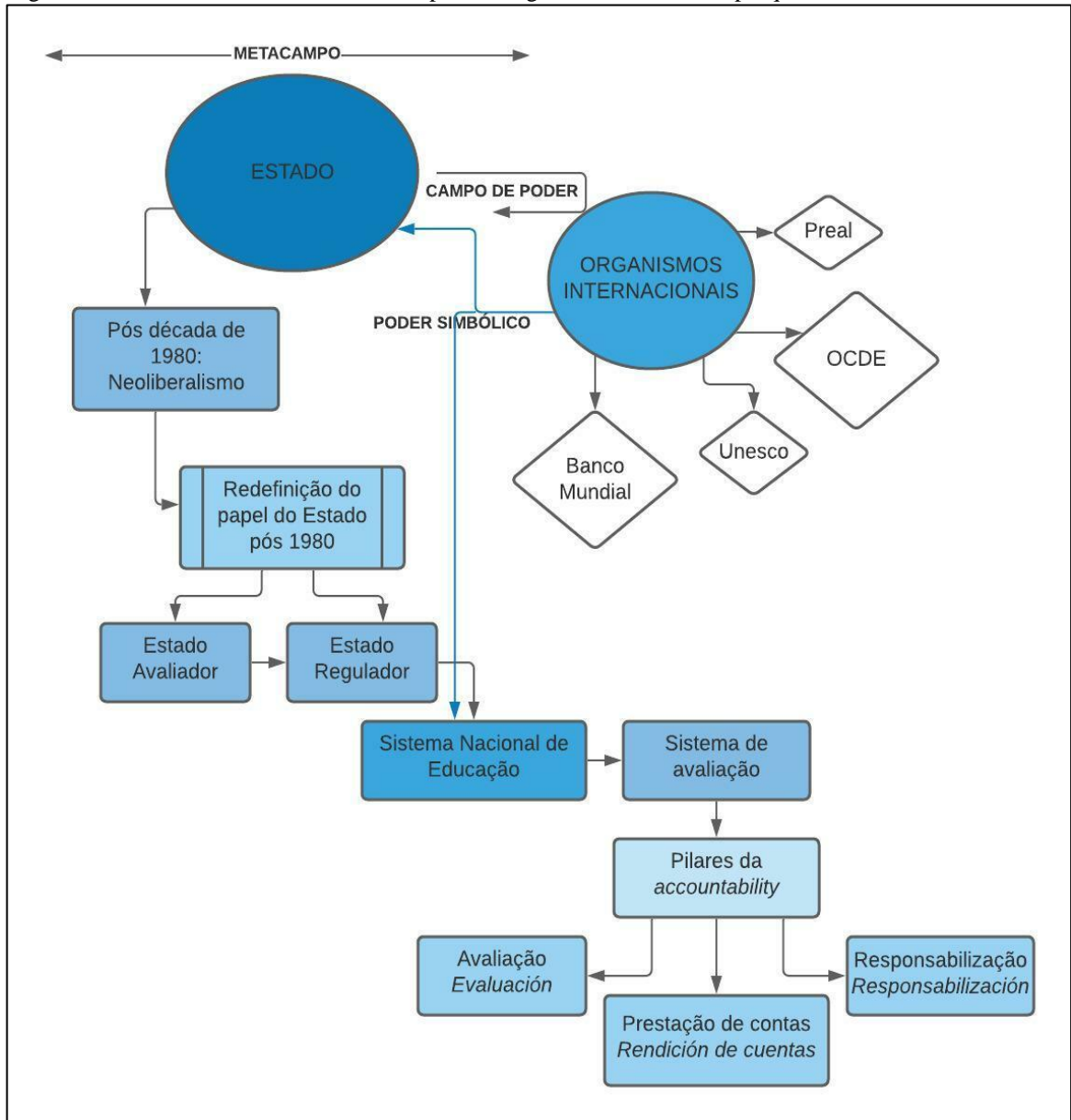
Trazemos, ainda, a atuação e influência dos Organismos Internacionais (OIs) (SOUZA, 2014; FREITAS, 2005; PELUCHEN, 2018; SILVEIRA, 2012), na perspectiva do campo do poder e do poder simbólico de Pierre Bourdieu, que acabam por definir o que os países devem realizar no que diz respeito à política de avaliação e *accountability*, estando estes OIs na centralidade das decisões.

Por fim, realizamos uma discussão conceitual acerca da *accountability* e *accountability* na educação, considerando a polissemia do conceito, visto que ele compõe elementos com múltiplas dimensões, mas que, na literatura, não raras vezes, são tratados como sinônimos. Para esse fim, ancoramo-nos nas discussões de Afonso (2003, 2009, 2010, 2012, 2013), Campos (1990), O’Donnell (1998), Schedler (1999), Brooke, Alves e Oliveira (2015), Moreno (2016), entre outros.

Buscando articulação entre as dimensões metodológica, teórica, conceitual e também epistemológica, ilustramos de forma ampliada os direcionamentos e caminhos que perpassam o trabalho, nomeadamente em relação às bases teóricas que auxiliaram a compreendermos nosso objeto de pesquisa.

Nessa direção, a Figura 5 demonstra os elementos delineados para a construção das discussões teórico-conceituais-epistemológicas deste capítulo.

Figura 5 – Elementos teórico-conceituais-epistemológicos norteadores da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Vejamos a ilustração da sistematização proposta na Figura 5, que perpassa o presente capítulo. Considerando a influência dos Organismos Internacionais sobre os Estados, não podemos deixar de discutir a ideia de campo de poder que envolve ambos. De certa forma, há um poder simbólico que chega aos sistemas educacionais a partir dos seus direcionamentos e diretrizes (objetivando, sobretudo, a possibilidade de comparação dos dados educacionais entre nações). Tais elementos são perceptíveis com maior intensidade em ambos os países pós-década de 1980, com a ascensão do neoliberalismo e a consequente redefinição do papel do Estado, os quais passam a regular e avaliar todo o sistema educacional, e ainda com maior

ênfase nos sistemas nacionais de avaliação, nos quais mecanismos de *accountability* podem (ou não) estar presentes.

Em primeiro lugar, para compreendermos a noção de campo aplicada ao Estado por Bourdieu (2014) e em como esse campo é peculiar se compararmos outros campos sociais, é importante considerarmos o alerta do sociólogo quando se pretende fazer uma sociologia do Estado (não se trata de uma pretensão deste trabalho, obviamente). Pensar o Estado é, segundo este sociólogo, empregar categorizações produzidas por ele mesmo, isto é, “[...] categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, inclusive ao próprio Estado.” (BOURDIEU, 2011, p. 15 *apud* TARGA, 2017).

De maneira geral, o Estado é o lugar da concentração e do exercício do poder simbólico, pois é ele que dispõe de meios para impor e inculcar princípios duráveis de visão e divisão de acordo com suas próprias estruturas. Tais elementos são perceptíveis nos sistemas nacionais de educação e de avaliação dos dois Estados, objetos de estudo da pesquisa, Brasil e México, uma vez que o Estado como metacampo e detentor de um metacapital pode ser entendido a partir da ideia de que o Estado é o produtor e, ao mesmo tempo, produto de um processo dialético: de um lado, os campos relativamente autônomos nos quais as sociedades estão organizadas; e, de outro, a emergência de um espaço que concentra os poderes sobre esses últimos e em que as lutas são lutas entre os próprios campos (TARGA, 2017).

À medida que nos utilizamos de dois Estados situados na América Latina, entendemos esse contexto como um metacampo, por se tratar de um *locus* onde diferentes elites (ou grupos dirigentes) provenientes de diferentes campos sociais “confluem para disputar o controle do acesso às regras e práticas de conversões de capitais e elas mesmas converterem as diferentes formas de capital que acumularam em capital simbólico de dominação.” (TARGA, 2017, p. 74). “A construção do Estado como metacampo, como poder de construção de todos os campos, [passa pela] construção de cada um dos campos. [...] Constrói-se o Estado como instância metacampo contribuindo para a constituição dos campos.” (BOURDIEU, 2014, p. 271).

Para Bourdieu (2017), o que chamamos de Estado é uma espécie de princípios da ordem pública, entendida não somente nas suas formas físicas, mas também em suas formas simbólicas. Em relação aos atos do Estado, Bourdieu (2017, p. 39) menciona a existência de uma política legitimada, porque “ninguém questiona a possibilidade de fazer de outra maneira e porque não é questionada.” Além disso, os atos são autorizados, dotados de autoridade que, por meio de uma série de delegações, remete a um lugar último, isto é, tem a ver com as ações feitas por agentes dotados de uma autoridade simbólica (*idem*).

O Estado compreendido a partir da ideia de campo de Bourdieu (mas que no contexto da pesquisa por compreender uma análise que integra dois Estados nacionais, é preciso também entendê-lo a partir de um metacampo), sofre influências internacionais (campo do poder, que exerce também um poder simbólico sobre os sistemas educacionais), à medida que se formulam políticas, cujos agentes formuladores defendem interesses próprios e que transformam, modificam o próprio campo (educacional e de avaliação).

Considerando o exposto é preciso entender a construção dos campos que formam o Estado sem desconsiderar que estes também são conduzidos e construídos por este Estado. Dito de outro modo, o Estado é moldado de acordo com os subcampos sociais que o formam.

Nessa perspectiva, entendemos que os OIs são centrais, em razão de que suas influências têm poder para alterar o campo da educação e, conseqüentemente, determinar a constituição do campo da avaliação educacional.

Para Bourdieu (2014), o Estado é uma instituição que se incorpora nas estruturas sociais e mentais da população, tratando como natural as ações resultantes de longos e complexos processos e dinâmicas de disputas (violência simbólica legítima). Targa (2017), ao destacar os escritos de Bourdieu (2011), evidencia que a ação do Estado está associada à concentração de capital simbólico de autoridade reconhecida. Capital simbólico é a forma que todo e qualquer tipo de capital (social, econômico, físico) assume quando é percebido pelos agentes sociais a ponto de poderem entendê-lo (percebê-lo) e reconhecê-lo, atribuindo-lhe valor.

2.1 CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS DE PIERRE BOURDIEU NO DESLINDAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE ESTADO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS, AVALIAÇÃO E *ACCOUNTABILITY*: O CAMPO, O PODER, O PODER SIMBÓLICO E O ESTADO

O conceito de campo é um dos elementos essenciais desenvolvidos por Bourdieu (1989, 2003, 2004, 2008) em sua obra, juntamente com os de capital e de *habitus*, e compõem o que Thomson (2018, p. 97) denomina de “trio interdependente”. Sendo investigados em diferentes áreas, como educação, cultura, ciência, entre outras, os apontamentos a seguir evidenciam aspectos para uma compreensão conceitual em relação ao campo, ao campo do poder e ao poder simbólico, que nos permita entendê-lo no contexto da educação e, conseqüentemente, no âmbito das políticas de avaliação e *accountability*. Importante destacar que a organização de nosso texto ocorre considerando-se que Bourdieu (2004, 2008) aborda as questões relacionadas ao poder, a partir das concepções de campo.

Do inglês (*field*), do francês (*le pré*)²³, do português (campo), o vocábulo remete à campina. Entretanto, em seus escritos, Bourdieu não se utiliza dessa perspectiva e sim de uma ideia de campo como um campo de batalha e um campo de conhecimento. Na realidade, existem muitas metáforas utilizadas para explicar o conceito de campo em Bourdieu, como, por exemplo, um campo de futebol, um campo da ficção científica ou mesmo um campo de forças, na Física. Em essência, seu conceito contém elementos importantes de todas essas analogias, mas possui também particularidades (THOMSON, 2018). Vejamos alguns exemplos.

A ideia de um campo social tratado por Bourdieu a partir de um campo de futebol (onde existe um espaço delimitado, jogadores com posições definidas, com regras específicas, condições físicas do campo que produzem efeitos sobre a forma que o jogo deverá ser jogado) não é absurdo, visto que também consiste em posições ocupadas pelos agentes (pessoas ou ainda instituições) e que existem limitações dentro desse campo, da mesma forma que no elemento metafórico. Além disso, o jogo que ocorre em espaços ou campos sociais é competitivo, uma vez que os agentes se utilizam de estratégias para manter ou melhorar suas posições dentro do próprio campo, nesse sentido, o que está em jogo no campo é a acumulação de capital²⁴, podendo ser tanto o processo quanto o produto dele (THOMSON, 2018).

Outro exemplo a que se refere Bourdieu diz respeito aos campos de força da ficção científica, os quais são construídos por meio de uma barreira entre o que acontece dentro e fora, isto é, as atividades do lado de dentro seguem padrões regulares e ordenados, com certa previsibilidade. Por exemplo, existem hierarquias na ordem social de uma nave estelar fictícia, nem todos são iguais, alguns são dominantes e têm poder na tomada de decisões. Nessa perspectiva, o espaço social pode ser concebido nessa mesma perspectiva (THOMSON, 2018).

²³ *Pré* se refere a *terrain*, em francês *camp*; que seria campo – campo de batalha, campo de futebol, campo de plantação; mas tem *champ* que é a forma do conceito para se diferenciar de *camp*.

²⁴ Bourdieu destaca a existência de quatro formas de capital: econômico (dinheiro e bens), cultural (formas de conhecimento, gostos, estéticas, linguagem, entre outros), social (heranças familiares, religiosas, afiliações, entre outras) e simbólico (coisas que representam todas as outras formas de capital e podem ser trocadas em outros campos, como por exemplo, credenciais) (THOMSON, 2018, p. 98). De maneira geral, aos interesses postos em jogo, Bourdieu denomina “capital” – no sentido dos bens econômicos, mas também do conjunto de bens culturais, sociais, simbólicos, etc. Como nos confrontos político ou econômico, os agentes necessitam de um montante de capital para ingressarem no campo e, inconscientemente, fazem uso de estratégias que lhes permitem conservar ou conquistar posições, em uma luta que é tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico e que coloca em jogo os interesses de conservação (a reprodução) contra os interesses de subversão da ordem dominante no campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38).

De acordo com Thomson (2018), o campo social em Bourdieu não é fixo, é possível traçar a história de seu formato significando, assim, a compreensão de como a mudança ocorre dentro de um campo. As pessoas ocupam mais de um campo social de forma simultânea, isto é, ocupam um espaço social comum, que consiste em campos sociais múltiplos, como o econômico, o educacional, o burocrático, o político, entre outros.

Em relação à terceira metáfora (campo de força na Física), o campo funcionará como um campo magnético, com as posições determinadas por meio de suas relações com os polos, podendo ser representado, figurativamente, como um quadrado, em que dois eixos se interseccionam: em um eixo, o capital econômico (para mais ou para menos); no outro, o cultural (para mais ou para menos). De maneira geral, o social se constitui por campos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria. Trata-se, pois, tanto de um campo de forças quanto de lutas, em que os agentes atuam conforme as suas posições no campo, conservando ou transformando sua estrutura.

De acordo com Bourdieu (2008), o Estado tem poder para regular o funcionamento dos diferentes campos, visto que concentra um conjunto de recursos materiais e simbólicos, seja em relação às intervenções financeiras – como, por exemplo, no campo econômico, auxílios públicos a investimentos, ou ainda no campo cultural, os apoios a formas de ensino, seja por meio de intervenções jurídicas ou como nas regulamentações do funcionamento de organizações ou comportamento de agentes.

Enquanto produto histórico, todo campo gera interesse, essa é a condição para que um campo funcione. Nessa perspectiva, Bourdieu (2004) demonstra como funciona o campo econômico, ao afirmar que, enquanto espaço relativamente autônomo, obedecendo às suas próprias leis, com clareza específica voltada a uma história original, esse campo produz uma forma particular de interesse (universo das formas de interesse possíveis). Significa dizer que “a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36). Ou seja,

Os campos são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social. Todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo habitus. O campo estrutura o habitus e o habitus constitui o campo (BOURDIEU, 1983 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38).

De acordo com Bourdieu (2003, p. 120), a estrutura do campo é um “estado da relação de força entre os agentes ou instituições”, ou da distribuição do capital, que

acumulado durante as lutas interiores, orienta as posteriores estratégias. Para o autor, todo campo gera conflito entre os agentes que dominam o referido campo e os outros, ou seja, entre os agentes que possuem o monopólio do capital específico presente no campo, pela via da violência simbólica²⁵ (autoridade) e os agentes com pretensão à dominação. Ainda na perspectiva de Bourdieu (2003), o direito de entrada no campo é dado pelo reconhecimento dos valores fundamentais dos seus agentes, pelo conhecimento das regras e posse do capital específico.

Em suma, o campo se caracteriza pelas relações de força que resultam de estratégias e lutas internas, além de pressões externas. Eles (os campos) se inter-relacionam, exemplificando, o campo escolar e o campo social diferem, entretanto, são interdependentes. Para Bourdieu (1998), a ideia de campo possui estrutura e lógica própria. Criam-se mecanismos de poder, incapazes de serem percebidos facilmente, que somente se podem entender por meio da análise empírica.

No direcionamento de nossas discussões, ressaltamos que quando Bourdieu se refere ao campo do poder, não se refere somente ao campo político, mas ao espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital (como já descrito) ou entre os agentes providos de um dos diferentes tipos de capital que dominam o campo (BOURDIEU, 2008). Já o campo político é entendido, ao mesmo tempo, como campo de forças e como campo de lutas (BOURDIEU, 1989).

Objetivando explicar as lutas existentes no campo do poder, Bourdieu (2008) discute sobre as transformações na estrutura do campo e cita as relações ocorridas entre capital bancário e capital industrial, delimitando o papel dos bancários frente ao poder econômico. Outra transformação diz respeito à produção cultural (capital cultural), a qual, gradativamente, passa a se concentrar em empresas intelectuais, cujos produtores culturais assalariados (engenheiros, professores e pesquisadores) são engajados em projetos de pesquisa em longo prazo.

Mudanças estruturais como estas, que ocorrem e são originadas no campo do poder, ditam novas transformações, trazendo como característica sua diversificação. Dessa forma, há um distanciamento da forma mais tradicional, para manifestar-se em um conjunto de campos e poderes que diferem e ao mesmo tempo são interdependentes (BOURDIEU, 2008).

²⁵ Na concepção de Bourdieu (1989), na violência simbólica existe uma cumplicidade entre quem sofre e quem pratica, no entanto, nem sempre os envolvidos têm consciência do que estão sofrendo ou praticando.

Em sua busca por especificar as relações de poder inscritas na realidade social, ou em um campo, em *O poder simbólico* (1989) Bourdieu considera o compromisso de “revelar as formas implícitas ou escondidas de dominação de classes nas sociedades capitalistas”, a partir da argumentação de que a classe dominante “não domina por completo e não força os outros a se condescenderem com a dominação.” (FARIAS, 2014, p. 198). Essa exemplificação nos transparece uma ideia de poder diferenciada, inscritas na realidade social, ou em um campo social.

Ainda, de acordo com Farias (2014, p. 198), Bourdieu demonstra a existência do poder simbólico (do qual são favorecidas as classes dominantes), à medida que é espalhado e reproduzido por meio de instituições e, também, de práticas sociais, as quais são legitimadas para exercer esse poder. Ao se referir a Bourdieu, Farias (2014) exemplifica que essa simbologia é entendida como instrumento da integração social e faz ser possível obter o consenso acerca do sentido do mundo social, que contribui necessariamente para a reprodução da ordem social.

O poder é invisível e somente é exercido quando os seus sujeitos não querem ou não sabem disso (BOURDIEU, 1989). Percebe-se, nesse ponto, a presença da necessidade de legitimação do poder pelo outro, para que seu exercício surta efeito.

Além disso, o poder relaciona-se diretamente com as noções de capital (como, por exemplo, capital econômico, social e cultural), violência e dominação simbólicos, que transforma os vários tipos de capital, constituindo-se, assim, como poderes que atuam em espaços socialmente definidos.

Na perspectiva de Bourdieu (1989), para sua eficácia, o poder necessariamente adquire a forma de “desconhecimento e de reconhecimento, de enraizamento no corpo de estruturas de dominação [...]” geradoras de uma ordem social, ordem essa inscrita nas relações de força, e tomada como sendo a ordem natural das coisas (CATANI et al., 2017, p. 292). Já o simbólico pode ser entendido como aquilo que não precisa estar explícito, mas que, de certa forma, constitui uma estrutura em operação.

O poder simbólico, para Bourdieu (1989), possui algumas características distintas. Primeiro, é preciso notar que as produções simbólicas funcionam como instrumentos de dominação e que, assim, contribuem para a integração das classes dominantes, diferenciando-as das outras classes; em segundo, para a desmobilização das classes dominadas; e, por último, para a legitimação da ordem por meio do estabelecimento de distinções (FARIAS, 2014). Se considerarmos aspectos culturais, temos que ter em mente que ela (classe), ao

mesmo tempo que une e pode separar, estabelecer diferenciações. A partir da dominação dos meios ideológicos, essa dissimulação parece funcionar muito bem.

Para que isso aconteça de maneira efetiva, Bourdieu (1989) afirma ser indispensável uma estruturação das mentalidades e de seu processo de constituição. As diversas classes estão envolvidas, aparentemente, em uma luta simbólica para estabelecerem o mundo em conformidade com seus interesses, formando um campo das posições sociais. Importante ressaltar que é necessário um entendimento do campo social para compreender as relações de poder.

Enfim, o poder simbólico para Bourdieu (1989) é, fundamentalmente, um poder de construção da realidade. Tal poder detém os meios de afirmar o sentido do mundo, instituindo valores, classificações (hierarquia) e conceitos que se apresentam aos agentes como espontâneos, naturais e desinteressados.

O poder simbólico “faz ver e faz crer”, transforma a visão e a ação dos agentes sociais sobre o mundo, conseqüentemente, transformando o próprio mundo. Trata-se de um poder “[...] quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Em relação ao poder simbólico, Bourdieu (2007) menciona a existência de certa misticidade, já que se obtém algo pela força graças ao efeito de mobilização, sendo reconhecido somente se for exercido. Sendo uma forma transformada e transfigurada das outras formas de poder, o poder simbólico é capaz de se impor em legitimidade, dissimulando a força que existe em seu fundamento. Todo poder verdadeiro age enquanto poder simbólico, uma vez que “a ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam, com a colaboração objetiva de sua consciência ou de suas disposições previamente organizadas e preparadas para tal, a reconhecem e creem nela, prestando-lhe obediência.” (CASTRO, 1994, p. 18).

Em se tratando do Estado, Bourdieu (2014) considera-o um grande produtor simbólico. Para ele, os agentes do Estado são produtores de “problemas sociais”, os quais, muitas vezes, as Ciências Sociais ratificam, transformando-os em problemas sociológicos.

Nas palavras de Targa (2017, p. 73), quando Bourdieu se refere ao Estado, ele está declarando que:

O Estado é o resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital: capital da força física ou instrumentos de coerção, capital econômico, capital de informação, capital simbólico. Esta concentração transforma o Estado no produtor de uma espécie específica de capital, um metacapital, o capital propriamente de Estado, com poder sobre os outros tipos de capitais e seus detentores. Isso permite que o Estado exerça um poder sobre os diversos campos

sociais e as diferentes espécies de capitais. Por isso, o funcionamento do Estado está intrinsecamente relacionado à dinâmica de funcionamento do campo do poder.

Além disso, o desenvolvimento da análise do papel do Estado na construção dos princípios de produção de estruturas cognitivas que permitem concebê-lo e pensá-lo explicita o poder simbólico como pertencente ao corpo social, em sua totalidade. O Estado existe enquanto instituição capaz de impor de modo “universal, na escala de certa instância territorial, princípios de visão e de divisão, formas simbólicas, princípios de classificação”, sendo o poder simbólico pautado na capacidade de “produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coerção permanente.” (BOURDIEU, 1989, p. 228-229).

Para Bourdieu (2014), são indissociáveis as relações entre o monopólio estatal da violência física e simbólica e a dinâmica do campo de lutas vinculadas a ele. O domínio do capital estatal pela “nobreza de Estado” representa o domínio da universalização que o Estado promove através do monopólio que exerce. Assim, as disputas internas ao campo do poder, ou seja, as disputas em torno do controle simbólico do Estado, pelo controle do capital estatal, significam dominar os mecanismos de imposição simbólica sobre as práticas sociais amplamente enraizadas por todos os agentes que estão sob a influência daquele Estado (TARGA, 2017).

O Estado é um campo administrativo (setor particular do campo do poder), estruturado segundo oposições ligadas a formas de capital e interesses específicos (BOURDIEU, 2017), ou, ainda, até como um “metacampo”, conforme já mencionado, visto ser um campo “no qual lutas têm como objeto a determinação da posição que os diferentes campos (econômico, intelectual, artística, entre outros) devem legitimamente ocupar em relação a outros.” (BOURDIEU, 2017, p. 492).

Além disso, o Estado pode ser entendido na perspectiva de agentes sociais portadores de capital econômico, nas palavras de Bourdieu (2017, p. 66), “um conjunto de recursos específicos (agentes sociais detentores de capital) que autorizam seus detentores a dizer o que é certo para o mundo social em conjunto, a enunciar o oficial e a pronunciar palavras que são, na verdade, ordens, porque têm atrás de si a força do oficial.”

Em suas discussões, Bourdieu (2017) cita que o Estado perpassa por variadas caracterizações e concepções ao longo da história da humanidade, que vão desde a sua estruturação, seu papel, até elementos capazes de legitimar ações, estabelecer direcionamentos no contexto das transformações econômicas e político-sociais e modos de regulação.

As considerações aqui realizadas nos permitem perceber um entrelaçamento conceitual trabalhado por Bourdieu durante sua trajetória intelectual que nos ampara no entendimento do campo, do campo do poder (Estado e OIs), poder simbólico e Estado, que podemos perceber na configuração e ação dos próprios OIs.

2.2 A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NO BRASIL E NO MÉXICO PÓS-DÉCADA DE 1980: GOVERNANÇA; *NEW PUBLIC MANAGEMENT*, ESTADO REGULADOR E AVALIADOR

Compreender o Estado e sua atuação enquanto avaliador e regulador, mormente referida à implantação e implementação de políticas públicas educacionais, demanda um olhar para as décadas finais do século XX, cujas transformações políticas e econômicas, ocorridas globalmente, ensejaram um amplo movimento de reestruturação do Estado, assentado na ideologia neoliberal e neoconservadora (SCHNEIDER; NARDI, 2019).

Para Peci, Pieranti e Rodrigues (2008), a relação do Estado com o setor privado e com a sociedade civil sofreu consideráveis modificações a partir da década de 1980, ensejando reflexões acerca de transformações significativas no foco e no conteúdo da gestão pública em âmbito global. Para os referidos autores (PECI; PIERANTI; RODRIGUES, 2008, p. 40), é fato que o *modus operandis* da gestão pública foi substanciado no movimento da *New Public Management* (NPM), que visou à adaptação e à transferência dos conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público, pressupondo “a redução do tamanho da máquina administrativa, o aumento de sua eficiência e a criação de mecanismos voltados à responsabilização dos atores políticos.” (PERCI; PIERANTI; RODRIGUES, 2008, p. 40). Como afirma Barroso (2003, p. 83), em suma, “combater a ineficiência do Estado.”

Para Bento (2003), a NPM se propõe a dotar os Estados de uma nova governança, objetivando fazer frente à crise fiscal, adaptando, assim, as formas de intervenção econômica e social à nova fase do capitalismo, marcada pela competitividade sistêmica em escala global.

Outros autores, como Peci, Pieranti e Rodrigues (2008), destacam que a governança pode ser entendida como um movimento que ocorreu também pós-décadas de 1980 e 1990, o qual, em conjunto com a NPM, assume uma importância cada vez mais acentuada em relação à importância e necessidade de uma boa interação entre governo, sociedade civil e setor privado.

Para Rhodes (1996), não se deve tratar a governança como sinônimo de governo. Nas palavras do autor, governança significa uma mudança no significado de governo, referindo-se a um novo processo de governar; ou uma condição alterada de regra ordenada; ou um novo

método pela qual a sociedade é governada. Entretanto, Rhodes (1996) alerta para os problemas de definição desse novo processo, condição ou método, e destaca que há pelo menos seis usos do vocábulo: como estado mínimo, como governança corporativa, como boa governança, como um sistema sociocibernético, como a nova gestão pública e como redes auto-organizadas²⁶. Vejamos algumas características no Quadro 2.

²⁶ *Current use does not treat governance as a synonym for government. Rather governance signifies a change in the meaning of government, referring to a new process of governing; or a changed condition of ordered rule; or the new method by which society is governed. So far, so simple; but the problems of definition become acute when specifying this new process, condition or method. There are at least six separate uses of governance: as the minimal state, as corporate governance, as 'good governance', as a socio-cybernetic system, as self-organizing networks, as the new public management. Of course words should have clear meanings but there is a more interesting theme to my discussion (RHODES, 1996, p. 653).*

Quadro 2 – Características da utilização do vocábulo governança segundo Rhodes (1996)

VOCÁBULO	CARACTERÍSTICAS
Governança como estado mínimo	- Termo genérico que redefine a extensão e a forma de intervenção pública e o uso de mercados e quase mercados para fornecer “serviços públicos”. - O tamanho do governo foi reduzido pela privatização e cortes no serviço público*.
Governança corporativa	- Este uso refere-se ao “sistema pelo qual as organizações são dirigidas e controladas”. - Discute a <i>accountability</i> na ‘nova gestão pública’ e “bom governo”. - A gestão do setor privado prática tem uma influência importante no setor público**.
Governança como “boa governança”	- A reforma do governo é uma tendência mundial e a “boa governança” é o mais recente destaque do Banco Mundial, moldando sua política de empréstimos para países do Terceiro Mundo. - Serviço público eficiente, um sistema judicial independente e um quadro jurídico que faça cumprir os contratos; a administração responsável dos fundos públicos; um auditor público independente, responsável perante uma legislatura representativa; respeito pela lei e pelos direitos humanos em todos os níveis de governo; uma estrutura institucional pluralista e uma imprensa livre***.
Governança como um sistema sócio cibernético	- A abordagem sociocibernética destaca os limites de governar por um ator, alegando que não há mais uma única autoridade soberana. - Limites incertos entre os setores públicos, privado e voluntário. - A governança é o resultado da interação entre as formas sociopolíticas de partidos afetados.
Governança como nova gestão pública (NPM):	- Inicialmente a NPM tinha dois significados: Gerencialismo (métodos do setor privado para o público) e a nova economia institucional (introduzir estruturas de incentivo - como a concorrência de mercado - na prestação de serviços públicos). - A NPM é central para a análise da gestão e direção públicas e é um sinônimo para governança.
Governança como redes auto-organizadas:	- Significa que uma rede é autônoma e autogovernada. Governança como um termo mais amplo do que governo com serviços prestados por qualquer permutação do governo e dos setores privado e voluntário. - As ligações interorganizacionais são uma característica definidora da prestação de serviços e Rhodes (1996) usa o termo rede para descrever os vários atores interdependentes envolvidos na prestação de serviços. Essas redes são formadas por organizações que precisam trocar recursos (por exemplo, dinheiro, informação, conhecimento) para alcançar seus objetivos****.

Fonte: elaborado pela autora com base em Rhodes (1996, p. 653-659).

Notas: (*) *This use is a blanket term redefining the extent and form of public intervention and the use of markets and quasi-markets to deliver ‘public services’. To employ Stoker’s apt phrase ‘governance is the acceptable face of spending cuts. The extent of any change is a matter of dispute. Indisputably, the size of government was reduced by privatization and cuts in the civil service (RHODES, 1996, p. 653).*

(**) *This specialized use refers to ‘the system by which organizations are directed and controlled. Although a narrow use of the word, the concerns of corporate governance are echoed when discussing accountability in the ‘new public management’ and ‘good governance’. Also, this use reminds us that private sector management practice has an important influence on the public sector (RHODES, 1996, p. 654).*

(***) *Government reform is a world-wide trend and ‘good governance’ is the latest flavour of the month at the World Bank, shaping its lending policy towards Third World countries.’ For the World Bank, governance is ‘the exercise of political power to manage a nation’s affairs’ and ‘good governance’ involves: an efficient public service, an independent judicial system and legal framework to enforce contracts; the accountable administration of public funds; an independent public auditor, responsible to a representative legislature; respect for the law and human rights at all levels of government; a pluralistic institutional structure, and a free press (LEFTWICH, 1993 apud RHODES, 1996, p. 656).*

(****) *‘Socio-cybernetics’ is protected by the cloak of language, but I try to avoid most of its neologisms. The socio-cybernetic approach highlights the limits to governing by a central actor, claiming there is no longer a single sovereign authority. In its place, there is the multiplicity of actors specific to each policy area; interdependence among these social-political-administrative actors; shared goals; blurred boundaries between public, private and voluntary sectors; and multiplying and new forms of action, intervention and control. Governance is the result of interactive social-political forms of governing (RHODES, 1996, p. 657).*

(*****) *Initially the ‘new public management’ (NPM) had two meanings: managerialism and the new institutional economic. Managerialism refers to introducing private sector management methods to the public sector. It stresses: hands-on professional management, explicit standards and measures of performance; managing by results; value for money; and, more recently, closeness to the customer. The new institutional economics refers to introducing incentive structures (such as market competition) into public service provision. It stresses disaggregating bureaucracies; greater competition through contracting-out and quasi-markets; and consumer choice NPM is relevant to this discussion of governance because steering is central to the analysis of public management and steering is a synonym for governance (RHODES, 1996, p. 658).*

(*****) *At its simplest, self-organizing means a network is autonomous and self-governing. This use sees governance as a broader term than government with services provided by any permutation of government and the private and voluntary sectors. Interorganizational linkages are a defining characteristic of service delivery and I use the term network to describe the several interdependent actors involved in delivering services. These networks are made up of organizations which need to exchange resources (for example, money, information, expertise) to achieve their objectives (RHODES, 1996, p. 659).*

Em suma, podemos perceber, a partir de Rhodes (1996), que se trata de um conceito com inúmeras caracterizações e entendimentos teórico-conceituais diversos, porém se trata de uma discussão necessária para entender a atuação dos Estados no estágio posterior ao final dos anos 1990.

Ainda nas discussões relacionadas à NPM e à governança, Peci, Pieranti e Rodrigues (2008) sintetizam e destacam características importantes em relação a esses dois movimentos, conforme ilustramos no Quadro 3.

Quadro 3 – *New Public Management* versus governança: elementos à guisa de comparações

Conceito	<i>New Public Management</i>	Governança
Desenvolvimento de novos instrumentos para controle e <i>accountability</i>	Ignora ou reduz o papel dos políticos eleitos, recomendando a independência dos burocratas; <i>accountability</i> é uma questão pouco resolvida; o foco está na introdução dos mecanismos de mercado.	Enfatiza a capacidade de liderança dos políticos eleitos, responsáveis pelo desenvolvimento e gestão de redes público-privadas; <i>accountability</i> continua uma questão pouco resolvida; o foco está na participação de acionistas especialmente, no cliente-cidadão.
Redução da dicotomia público-privada	A dicotomia é considerada obsoleta, por causa da ineficiência do Estado. Solução proposta: importação de técnicas gerenciais do setor privado.	A dicotomia é considerada obsoleta, por causa da maior participação de outros atores. Solução proposta: o setor público deve assumir um papel de liderança na mobilização de redes público-privadas.
Ênfase crescente na competição	A competição é estratégia central para o aumento da eficiência da gestão pública e para responder melhor ao cliente.	A competição não é vista como estratégia central; o foco está na mistura de recursos públicos e privados, com maior competição, onde for o caso.
Ênfase no controle dos resultados ao invés do controle dos insumos	Foco nos resultados e crítica ao controle dos insumos. Mecanismos como contratos de gestão e acordos de resultados são incentivados.	Existe dificuldade em especificar os objetivos e, conseqüentemente, resultados das políticas públicas. Mecanismos como contratos de gestão ou acordos de resultados são incentivados.
Ênfase no papel articulador do Estado	O Estado deve ser capaz de cortar gastos, ao mesmo tempo que responde às expectativas crescentes e diversificadas da clientela.	O Estado deve ser capaz de aumentar as coalizões com outros atores, definindo prioridades e objetivos. A comunicação entre os diversos atores é estimulada pela ação do Estado.
Desenho das estruturas organizacionais	Estruturas governamentais mínimas. Diferença entre formulação e execução de políticas, a partir da lógica agente-principal.	Estruturas interorganizacionais, acompanhadas por modificações na estrutura de pessoas, procedimentos, instrumentos de gestão, planejamento e orçamento e transparência.

Fonte: Peci, Pieranti e Rodrigues (2008, p. 41).

Em suma, para Peci, Pieranti e Rodrigues (2008, p. 41), “a governança deriva da cultura política do país onde se insere, [...] a NPM não demonstra essa sensibilidade contextual e ideológica”.

Além dos elementos destacados pelos referidos autores, Bento (2003, p. 151) menciona a existência de uma nova governança, marcada pela competitividade sistêmica

global, tendo o Estado papel relevante, ativo e positivo, em relação “ao aperfeiçoamento e catalisação do sistema econômico.” (BENTO, 2003, p. 151).

Apesar disso, na perspectiva de Bento (2003), não se deve confundir a referida contextualização com retorno do Estado de Bem-estar da social-democracia. No contexto da NPM, a intervenção do Estado na ordem social e econômica não acontecerá por meio da produção direta de bens e serviços para o mercado, mas mediante a formulação de normas reguladoras dos diversos mercados, objetivando “a construção de um desenho institucional que propicie uma rede de estímulos eficazes ao comportamento produtivo e socialmente benéfico pelos seus agentes.” (BENTO, 2003, p. 152). Nas palavras do autor:

[...] instrumentos políticos e administrativos tais como flexibilização das rotinas burocráticas, autonomia organizacional, incentivo à inovação, descentralização, gestão por resultados, administração voltada para o cliente, negociação de metas e índices de desempenho entre agências estatais e utilização de mecanismos de mercado na prestação de serviços públicos foram desenvolvidos a fim de dotar esse Estado facilitador e competitivo de uma governança para bem desempenhar sua função regulatória. (BENTO, 2003, p. 152).

Em síntese, embasados nas reflexões realizadas até o momento, é possível afirmar que a administração pública, pós-década de 1990, passa a funcionar nos moldes da NPM, em que o objetivo central do Estado é governar com a sociedade, isto é, com a participação civil nos assuntos públicos que, conseqüentemente, impulsiona ferramentas de *accountability* no setor público.

Para pesquisadores mexicanos, como Moreno (2016, p. 112, tradução nossa), a própria avaliação em larga escala pode ser entendida como um elemento da governança embasado na “política de números”, uma vez que permite estabelecer um acompanhamento sobre as escolas e o sistema educacional em geral e, assim, determinar ações voltadas para o cumprimento de políticas educacionais relevantes para o Estado²⁷.

Em essência, a governança pode ser compreendida como forma de governo que implica considerar a participação de diversos agentes na tomada de decisões em processos importantes, que antes eram administrados exclusivamente pelo Estado, ou seja, “qualquer forma de governo que envolva agentes, sejam eles públicos ou privados”, inclusive formas

²⁷ *Esta facultad de la evaluación a gran escala de poner especial atención en los resultados logrados por los estudiantes favorece su implementación como un elemento de gobernanza, basado en el llamado policy by number [...] en el cual el uso de mediciones permite establecer un monitoreo sobre las escuelas y el sistema educativo en general y así establecer acciones orientadas a cumplir las políticas educativas de importancia para el Estado* (MORENO, 2016, p. 112).

mais tradicionais de governo, como a derivada da imposição hierárquica das medidas de informações²⁸ (MORENO, 2016, p. 112, tradução nossa).

No campo educacional, o momento pós-década de 1990 é marcado pela alteração nos modos de regulação do Estado sobre os sistemas educativos, despontando transformações no entendimento e práticas das políticas educativas (SCHENEIDER; NARDI, 2019). Vejamos algumas características do Estado em seu papel enquanto regulador e avaliador do sistema educacional.

Especificamente em relação à regulação do sistema educativo, esse papel não constitui uma ação meramente funcionalista do Estado, mas um arranjo institucional, político e normativo, posto que a regulação coordena e orienta os sistemas educativos, associada a um modelo de governabilidade que influenciará na conduta dos indivíduos envolvidos (BARROSO, 2005).

De acordo com Schneider e Nardi (2015), é no contexto de amplas mudanças que envolvem a reforma, reestruturação e administração do Estado, que é possível perceber uma transformação no modo como a regulação das políticas educacionais são entendidas e praticadas.

De maneira geral, o Estado regulador determina metas e traça diretrizes ao mesmo tempo que monitora e avalia os resultados, ainda que sem exercer influência direta sobre a escola. Essa forma de regulação pressupõe um Estado que reconhece, segundo Schneider e Nardi (2015, p. 28), a “autonomia local no traçado de programas e ações visando ao alcance das metas educacionais”, mas que faz uso das avaliações (em larga escala) com o intuito de orientar decisões políticas. Trata-se, portanto, de uma forma de controle do Estado sobre o que considera importante ser assegurado nas reformas educacionais.

Em relação às concepções de regulação no campo da educação, Barroso (2005, p. 727) destaca que essa terminologia em geral está associada “ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas.” O autor esclarece, ainda, distinções entre regulação e regulamentação, à medida que a regulação (mais flexível na definição dos processos e rigorosa na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) é oposta à regulamentação (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados),

²⁸ *De manera particular, la gobernanza debe entenderse como cualquier forma de gobierno que involucre a agentes públicos y privados, incluyendo las formas tradicionales de gobierno, así como aquella derivada de la imposición jerárquica de las medidas de información [...]. La gobernanza implica entonces la consideración de la participación de diversos agentes en la toma de decisiones sobre procesos importantes que anteriormente corrían únicamente a cargo del Estado* (MORENO, 2016, p. 112).

em um contexto de intensas mudanças relacionadas com a reforma e reestruturação do Estado e de sua administração.

Para Barroso (2005, p. 727), a diferença entre a regulação e a regulamentação não tem a ver com a sua finalidade, visto que “uma e outra visam à definição e cumprimento das regras que operacionalizam objetivos”, mas do fato de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que, nesse caso, as regras estão codificadas sob a forma de regulamentos, não raras vezes tendo valor em si mesmas, independentemente do seu uso. Em momentos/períodos distintos: o primeiro no que se designa de regulação pós-burocrática e o segundo, de regulação burocrático-profissional.

Oliveira (2005 p. 763) corrobora o posicionamento de Barroso (2005) quanto à conceituação e exemplifica que as formas de gestão e financiamento da educação, emergidas nos anos 1990, “constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares”. A autora complementa, afirmando que essas medidas, implantadas em contexto de reformas, “surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa [...] ou racionalização dos recursos existentes [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Diebolt (2001 *apud* BARROSO, 2005, p. 727) define a regulação como “[...] o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento de um determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação”, ou seja, a regulação “postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência.”

Para Maroy (2013, p. 323), *accountability* é um instrumento de regulação no âmbito da educação, visto que “consiste em estabelecer instrumentos de regulação ancorados nos conhecimentos que permitem avaliar os resultados”, seja por meio de testes, avaliações em larga escala, seja em assegurar um controle sobre o processo as quais se referem aos padrões de qualidade.

Esses instrumentos de regulação são portanto mais baseados no conhecimento que noutros pontos clássicos do controle, referem-se à regra (a regulamentação como instrumento de regulação), ou ao dinheiro (seja uma regulação baseada nas formas de financiamento, de estímulos ou recompensas financeiros etc.). Por esse motivo, os dispositivos de *accountability* participam do que chamamos, de outro modo, regime de regulação pós-burocrático dos sistemas de ensino, inspirado no modelo do Estado avaliador. (MAROY, 2013, p. 323).

Ainda sobre a regulação, Maroy e Dupriez (2008 *apud* SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 25) especificam ser um fenômeno institucional e político, à medida que “arranjos

institucionais constituídos pelo Estado, ou com sua chancela, informam modos de regulação”, dessa forma, a regulação compreende “modos de orientação, de coordenação e de controle dos atores, que são objetivados e institucionalizados, em dispositivos materiais, legais, técnicos, derivados de uma ação pública e de Estado.”

De maneira geral, as considerações relacionadas à regulação demonstraram o que Barroso (2005) denomina como uma polissemia do conceito. Existem variadas questões e problematizações a serem entendidas em determinado campo ou contexto, sobretudo as que encerram diferenciados processos, não raras vezes contraditórios e conflituosos em relação à definição de condutas e de regras.

Considerando os referidos elementos, as políticas educacionais sofrem influência de modelos ou referenciais de regulação ou, ainda, de governabilidade, já que servem de referência normativa e guias de ação, que tendem a promover a evolução, em âmbito institucional e organizativo, de modos de regulação institucional importantes ao sistema educacional (SCHNEIDER; NARDI, 2019).

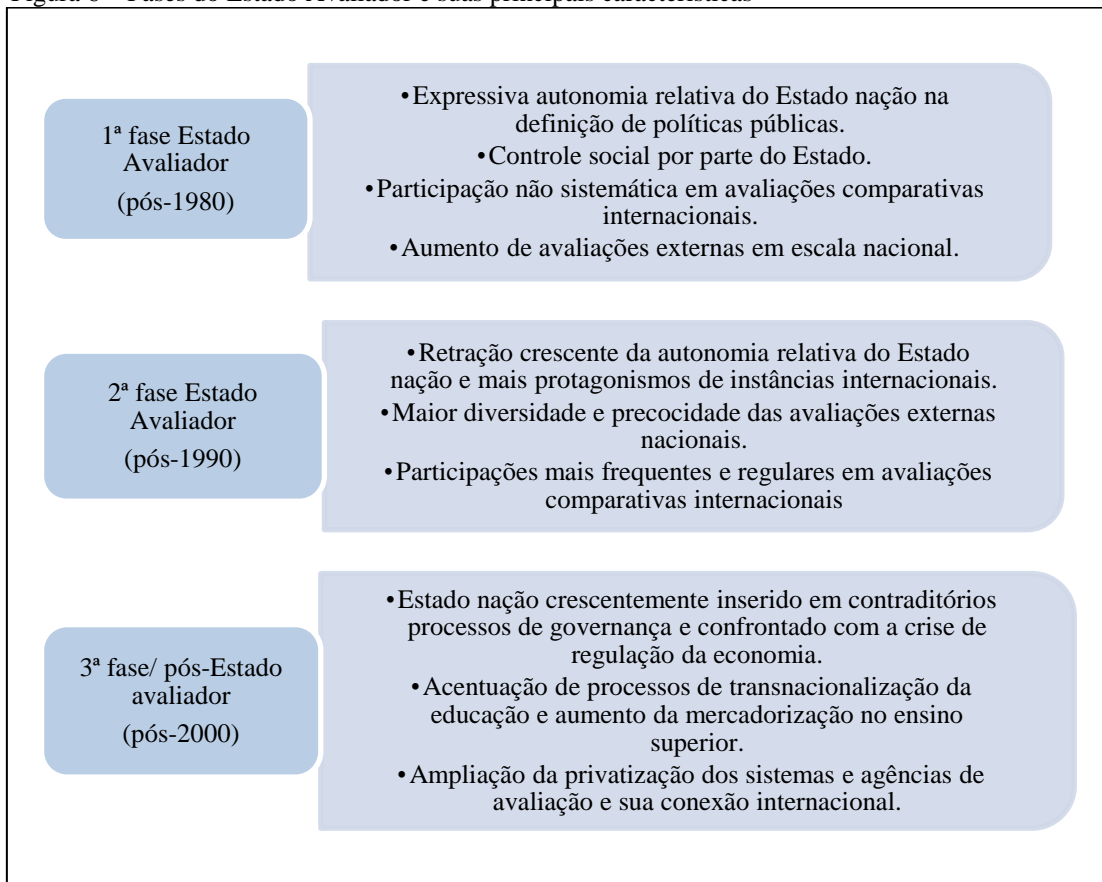
Além disso, pós-década de 1990, podemos citar, ainda, a caracterização do Estado como avaliador, cujo interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, faz emergir a expressão “Estado avaliador”²⁹ (NEAVE, 1988 *apud* AFONSO, 2009, p. 49). Para o referido autor, essa expressão pode ser entendida como a adoção pelo Estado de um “ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada”, que enfatiza resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 50).

Freitas (2007) destaca que, no contexto do Estado avaliador, o discurso da autonomia dos estabelecimentos de ensino foi usado como subterfúgio para a avaliação e responsabilização de professores (mecanismos de *accountability*), que intensificou uma representação do papel do Estado na contramão da que se firmara com o Estado de bem-estar social. Em realidade, principalmente no contexto brasileiro, percebe-se a presença de uma autonomia utópica, visto que as instituições escolares, obrigatoriamente seguem parâmetros e diretrizes de órgãos superiores, principalmente na realização dos processos avaliativos, vinculados ao cumprimento de metas a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

Para Afonso (2013), é possível demarcar duas fases no Estado avaliador, além de um terceiro momento, pós-Estado avaliador, que Schneider e Rostirola (2015) denominam terceira fase do Estado avaliador, conforme demonstra a Figura 6.

²⁹ Originalmente, foi usada por Guy Neave (1988, p. 7-23).

Figura 6 – Fases do Estado Avaliador e suas principais características



Fonte: elaborado pela autora com base em Afonso (2013) e Schneider e Rostirola (2015).

Conforme demonstrado na Figura 6, a primeira fase, que envolveu fortemente países capitalistas centrais, como Estados Unidos e Inglaterra, pode ser entendida como parte de mudanças sociais, políticas e culturais mais abrangentes, marcadas pelo neoconservadorismo e pelo neoliberalismo. A avaliação, nesse momento, constitui “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e de formas de governo [...]” (AFONSO, 2013, p. 271).

O autor refere, ainda, que, nessa primeira fase, a adoção de políticas de avaliação, inclusive a avaliação em larga escala, em grande medida dependeu de uma (ainda) expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais ou, mesmo, da autonomia relativa de Estados enquanto unidades de uma federação. Em países que há mais de três décadas iniciaram reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação “constitui-se ela própria como uma política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos, tendo muito a ver com leituras internas das especificidades nacionais” (AFONSO, 2013, p. 272), ainda que interpretadas à luz de novas orientações ideológicas que, em alguns casos, aspectos simbólicos tomaram centralidade em oposição a outras realidades.

Na sequência de políticas avaliativas estreitamente articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado, pode igualmente ser referenciada à primeira fase do Estado-avaliador a introdução de mecanismos de accountability baseados em testes estandardizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos [...] (AFONSO, 2013, p. 272).

A segunda fase é marcada pela forte presença de OIs no campo educacional, momento em que Estados, independentemente de suas orientações político-ideológicas, participam e interferem na construção de indicadores de avaliação em larga escala comparada internacionalmente, cujas consequências possibilitam a legitimação de muitos discursos (AFONSO, 2013).

Hodiernamente, são aplicados inúmeros testes em países que participam de avaliações internacionais, colocando em evidência uma prática de regulação resultante não apenas de “uma nova conjuntura política”, mas “de um contexto internacional favorável a este tipo de regulação.” (BARROSO, 2003, p. 83). Isto é, o Estado tem exercido a sua função de coordenação e controle, no quadro do que se definiu como “regulação institucional.” (BARROSO, 2003, p. 83).

Nesse sentido, Schneider e Rostirola (2015) destacam que, com a internacionalização das políticas avaliativas, o segundo estágio culminaria com maior protagonismo de instâncias internacionais e uma contração da autonomia do Estado nação. Para as referidas autoras, é possível afirmar que essa fase é marcada pela entrada da OCDE no campo das avaliações internacionais, resultando na legitimação da eficácia da avaliação.

A terceira fase (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015) ou pós-Estado avaliador (AFONSO, 2013) é marcada pelo alargamento de formas de avaliação comparada entre países, objetivando garantir determinados padrões de qualidade educacional. Nas palavras de Schneider e Rostirola (2015, p. 499), a comparabilidade “representaria uma estratégia para influenciar a determinação de políticas que permitissem maior regulação internacional do capitalismo.”

Esse momento indica um Estado que, além de avaliar, é seletivo, legitima desigualdades e uniformiza procedimentos utilizando-se dos processos avaliativos externos em larga escala, muitas vezes desenvolvidos e aplicados por OIs, sob a justificativa de uma melhoria na qualidade educacional em âmbito global.

Além disso, Afonso (2013) chama a atenção para o interesse dos OIs em elevar os níveis educacionais de países periféricos, visto que eles coexistem sob a lógica do sistema capitalista, cuja ânsia ilimitada pelo lucro e acumulação é central no referido sistema. Nessa

perspectiva, a partir das reflexões do autor, é possível compreender que seu real interesse ocorre dentro dos limites desejáveis para a contínua expansão do sistema capitalista mundial, principalmente em relação às qualificações exigidas para a mão de obra ou, ainda, como condição para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial.

A partir dessas reflexões, abordaremos a seguir as influências exercidas por OIs na implementação de políticas de avaliação e *accountability* nos Estados, tendo as influências como sinônimo de poder, autoridade, entendidas, portanto, a partir das concepções acerca do poder simbólico de Bourdieu (1989, 2014, 2017).

2.3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DO CAMPO DO PODER POLÍTICO E ECONÔMICO

O campo político é um campo³⁰ carregado de poder simbólico. O campo possui regras próprias e somente determinados indivíduos são legitimados para exercer a atividade política. Além disso, a noção de campo político admite vantagens: permite construir de maneira rigorosa a realidade que é a política ou o jogo político e comparar essa realidade construída com outras realidades. Pode ainda ser descrito “como um jogo no qual o que está em disputa é a imposição legítima dos princípios de visão e divisão do mundo social.” (BOURDIEU, 2011, p. 206).

O fato de o campo político ser autônomo e ter uma lógica própria implica a existência de um interesse político específico. Há interesses que se definem na relação com as pessoas do mesmo partido, por exemplo, ou contra as pessoas dos outros partidos. De maneira geral, “quanto mais um espaço político se autonomiza, mais avança segundo sua lógica própria, mais tende a funcionar em conformidade com os interesses inerentes ao campo.” (BOURDIEU, 2011, p. 197).

Ainda para Bourdieu (2011), é possível reconhecer os agentes que pertencem ao campo político, pelo fato de transformarem o estado do campo, isto é, são capazes de

³⁰ Importante destacar quatro elementos fundamentais na dinâmica do campo: primeiramente, para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis do jogo, dos objetos de disputas; em segundo, a estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta; terceiro, menos visível, mas não menos importante na propriedade de um campo: todas as pessoas que estão engajadas num campo têm certo número de interesses fundamentais em comum, a saber, tudo aquilo que está ligado à própria existência do campo; por último, todo campo possui regras e leis próprias para o seu funcionamento e os agentes que quiserem fazer parte dele, devem estar dispostos a aceitar essas regras e leis (BOURDIEU, 1983, p. 89).

modificá-lo. Além disso, há, no campo político, lutas simbólicas nas quais os adversários dispõem de armas desiguais, de capitais desiguais, de poderes simbólicos desiguais.

Em relação ao campo econômico, não podemos considerá-lo apenas em termos de riqueza, mas também na inter-relação deste com um campo de relações econômicas, sendo que é nesta relação que a riqueza se constitui enquanto capital, isto é, enquanto mecanismo de apropriação do equipamento institucional e dos instrumentos necessários para o funcionamento desse campo. Em vista disso, a atuação dos OIs ocorre na esteira da concessão de empréstimos e financiamentos aos Estados, em paralelo ao acolhimento desses últimos de determinadas orientações.

Nessa direção, as próprias influências internacionais são agentes transformadores no campo do poder, uma vez que impõem legitimidade e operam na perspectiva do poder simbólico, utilizando-se, inclusive, da educação comparada para elaboração de relatórios e o estabelecimento de diretrizes a serem implementadas pelos países. Em outras palavras, “as agências internacionais, também, precisam ser práticas para poder aconselhar seus clientes adequadamente”, visto que com o advento da globalização, a formulação de políticas governamentais e de consultoria adquiriram dimensões internacionais e intergovernamentais (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 469).

Portanto, é sob esse viés que a *accountability*, no âmbito da educação, começa a aparecer com frequência em documentos produzidos por organismos internacionais, além de se constituir como objeto de reflexões e discussões de vários pesquisadores. Usamos, para ilustrar e exemplificar nossas considerações, a influência exercida pelos seguintes OIs: BM, OCDE, Preal e Unesco.

Essa presença em documentos e relatórios, no entanto, não é por acaso, ela tem objetivos e delineamentos que estabelecem diretrizes aos Estados, sobretudo influenciando-os na implantação de determinadas políticas educacionais que norteiam seus sistemas educacionais, especialmente pós-década de 1980, momento em que a educação passa a ser considerada indispensável ao desenvolvimento econômico das nações.

De acordo com Peluchen (2018), dentre seus objetivos, os OIs influenciam Estados na produção e implantação de políticas educacionais de modo a garantir a continuidade da evolução capitalista em âmbito global, por meio da intensificação de auxílios financeiros, elaboração de projetos e relatórios, influenciando a adoção de determinadas políticas educacionais.

Observando, pois, a existência desse contexto no delineamento de uma política educacional com vistas a criar estratégias menos verticalizadas de regulação e gestão dos

serviços públicos³¹, nascido na fase aguda do neoliberalismo da nova direita³², as recomendações desses OI se encaminham na direção de os Estados promoverem outras estratégias de monitoramento da educação pública, menos centralizadas e mais duradouras (PELUCHEN, 2018).

Enquanto poderosas instituições multilaterais³³, esses organismos são capazes de consolidar modos de pensar, agir e sentir de maneira a assegurar a hegemonia burguesa em âmbito mundial, difundindo importantes orientações ou, conforme anuncia Souza (2014, p. 80), “um conjunto de diretrizes para a educação que consolidam tanto uma formação técnica para atender aos interesses do mercado de trabalho, quanto uma formação ético-política de acordo com a sociabilidade burguesa, o que contribui para uma (con) formação voltada para o capital.”

De acordo com Silveira (2012), o papel dos OIs é tido como essencial na elaboração e propagação de uma ideologia de desenvolvimento educacional em nível mundial, a partir da normatização e legitimação da produção de conhecimento, substancial para a conservação do capitalismo.

Na lógica dos compromissos assumidos internacionalmente³⁴, nas décadas de 1980 e de 1990, países situados em diferentes continentes, como na América e na Europa, passaram a implantar políticas que tomam sistemas nacional e internacional de avaliação como pressuposto basilar para o planejamento educacional, especialmente na Educação Básica.

A influência cada vez maior dos OI tem oportunizado importantes mudanças, especialmente nas políticas sociais, posto que, não raro, esses organismos dispõem de orçamento e meios para a realização de pesquisas e estudos, geralmente desproporcionais quando comparados ao potencial de instituições nacionais.

³¹ Abrucio (2007, p. 75) destaca que a nova forma de gestão pública tem uma série de peculiaridades que dizem respeito à necessidade de se ter instrumentos gerenciais e democráticos novos para combater os problemas que o Estado enfrenta no mundo contemporâneo. Se o formalismo e a rigidez burocrática devem ser atacados como males, alguns alicerces do modelo burocrático (weberiano) podem, porém, constituir uma alavanca para a modernização, principalmente em prol da meritocracia e da distinção clara entre o público e o privado.

³² Movimento que parte dos pressupostos da própria direita política e que considera: 1) a existência da diversidade no mundo; 2) que há desigualdades produzidas pelo sistema de acumulação do capital; e 3) a correção desta desigualdade seria a homogeneização que a cultura capitalista deve investir a partir de seus aparelhos ideológicos, no discurso (e práticas políticas) da justiça social (equidade) (PLATT, 2015, p. 7).

³³ Rosemberg (2002) apresenta Organismos internacionais e multilaterais como sinônimos.

³⁴ Um exemplo é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), que inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e de outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Participaram das discussões a Unesco e a Unicef, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs).

No contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, com o surgimento de problemas comuns aos Estados, as discussões para o estabelecimento de diretrizes e melhoramentos passaram a ser coletivas. Essas questões ensejaram recomendações em diferentes formatos, que, “[...] tomando a forma de princípios, de diretrizes, de planos e até mesmo de avaliações [...]”, conforme destacado por Freitas (2005, p. 80), “[...] passaram a funcionar como referências capitais para o governo da educação nos países participantes e signatários de declarações, acordos e convenções internacionais.” Os resultados se traduziram em inúmeras reuniões de cúpulas, conferências mundiais, oficinas, estudos e relatórios internacionais que geraram referências basilares para a educação, tanto no âmbito mundial quanto no regional.

Desde então, OIs, como BM (grupo ao qual também pertence o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)), a Unesco e a OCDE, e também alguns de abrangência regional, como o Preal, passaram a prescrever indicações quanto ao funcionamento dos sistemas educacionais dos países em geral e a recomendar o uso de avaliações como estratégia de regulação da qualidade educacional nos países membros.

As recomendações desses OIs alinham-se ao que alguns pesquisadores denominam de um quase mercado. Para Afonso (2003, p. 39), a promoção de mecanismos de mercado dentro da estrutura espacial do Estado constitui-se uma das características das políticas neoliberais, posto que projetam:

[...] pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência. (AFONSO, 2003, p. 39).

Tais reflexões evidenciam o caráter híbrido de novas modalidades de financiamento, provimento e regulação, incentivadas pelo Estado e que se enquadram na redefinição das próprias funções. Esse caráter, porém, não significa diminuição do poder de intervenção do Estado. No contexto de políticas de um quase mercado, o Estado torna-se mais reduzido e limitado nas suas funções, mas, ao mesmo tempo, *forte* enquanto mecanismo de coação e controle social (AFONSO, 2003).

Essa lógica de um quase mercado³⁵ a que a educação está submetida hodiernamente tende a uma inversão das prioridades educacionais, em que a centralidade passa a ser a

³⁵ De acordo com Dale (1994 apud FREITAS, 2007), o termo “mercado” na educação diz respeito a formas de combinação de financiamento, fornecimento e regulação educacional distintas das tradicionalmente assumidas, com exclusividade, pelo Estado. E, ainda, que a introdução de elementos de quase mercado na educação não

melhoria de índices e *rankings* que englobam os mais variados aspectos educacionais. Observa-se certa similaridade nos modelos e métodos de avaliação desenvolvidos em diferentes sistemas de avaliação, o que nos leva a concluir que estes respondem a um perfil internacional de avaliação, implantado e influenciado pelo protagonismo do OI.

Apesar de o BM ser o primeiro OI a ser instituído (1945), é a Unesco que realizará a primeira publicação que trata da avaliação educacional, entre os anos de 1954 a 1959, momento em que enseja recomendações aos países em desenvolvimento, por meio da obra denominada *L'éducation dans le monde*, no volume V: *Politique, législation et administration de l'éducation*, destacando questões relacionadas ao planejamento, à pesquisa e à avaliação. A avaliação da eficácia dos sistemas nacionais de ensino, pelos governos, era recomendada aos Estados-membro como condição necessária ao planejamento educacional (FREITAS, 2005).

A partir desse momento, intensificam-se conferências, encontros, seminários, comparação de dados entre países, elaboração de relatórios, entre outros que ensejassem caminhos para as futuras atividades avaliativas nos sistemas educacionais. Além disso, também foi perceptiva a recomendação de melhoria da comunicação das pesquisas entre os países, a criação de métodos de pesquisa e mensuração comuns, em âmbito internacional.

Vejam os documentos da OCDE, *accountability* aparece, não raras vezes, como sinônimo de prestação de contas e responsabilização (OCDE, 2011) e em documentos gerais ou ainda em documentos específicos da área educacional, somente como responsabilização. Também Corvalán (2006), em publicações do Preal, traduz a *accountability* como prestação de contas e responsabilização.

Sob a bandeira da melhoria da qualidade do ensino, em países latino-americanos e caribenhos, por meio do monitoramento e implantação de políticas públicas na área da educação, desde 2003 o Preal tem integrado os temas da *accountability* à sua agenda política. Para o Preal, a *accountability* educacional remete “[...] aos resultados da aprendizagem escolar e a responsabilidade que cabe às escolas – e dentro delas à comunidade escolar – pelos resultados obtidos por seus alunos.” (GAJARDO; PURYEAR, 2006, p. 7, tradução nossa)³⁶.

Esse organismo vai além e realiza, em 2005, um seminário com a temática “*Accountability* educacional: *possibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*”, com o objetivo central de discutir a importância da prestação de

necessariamente levou a um papel menor do Estado, mas a uma atuação modificada, podendo esta corresponder a uma atuação maior (FREITAS, 2007, p. 134).

³⁶ “*a los resultados del aprendizaje escolar y a la responsabilidad que le cabe a las escuelas – y dentro de ellas a la comunidad escolar – por los resultados que obtienen sus alumnos [...]*” (GAJARDO; PURYEAR, 2006, p. 7).

contas na educação, entendendo que os sistemas de prestação de contas fornecem informações sobre o desempenho e os resultados escolares, fornecem *feedback* às partes interessadas sobre as realizações e, ao mesmo tempo, exercem pressão para alcançar melhorias (PREAL, 2006, tradução nossa)³⁷. Assim, a *accountability* é sugerida como um tema compatível e necessário para os processos de reforma educativa entre os membros do Preal, ancorado, sobretudo na ideia de potencializar o sistema de avaliação e a formulação de *standards* (CORVALÁN, 2006).

Na interpretação do Preal, de acordo com Schneider (2015), em um sistema de *accountability*, os governos passam a ter a função de agentes ativos que, legitimados pelo voto, concretizam o direito de exigir prestação de contas a seus funcionários (os gestores e professores dos estabelecimentos de ensino). Ainda na visão da referida autora, a avaliação realizada pelo professor perde força e lugar, em favor das avaliações externas, que passam a definir quanto o aluno aprendeu e seu nível de aprendizagem, enquanto a prestação de contas fica ao encargo da escola e dos sistemas de ensino e a responsabilização em poder do Estado.

Apesar de sobressair, dentre as finalidades, as que informam aspectos da justiça social e o caráter democratizante da educação, há que se destacar, na perspectiva de Barroso (2005), que as influências dos OIs, sejam elas por meio de reformas estruturais, de dimensões e amplitudes diferentes, direcionadas à redução da intervenção do Estado, quer por meio de discursos dos políticos e meios de informação, em sentido de crítica ao serviço público estatal e de encorajamento do mercado, foram sentidos no Estado neoliberal.

De fato, conforme já mencionado, a partir de 1980, governos neoconservadores e neoliberais demonstram interesse pela avaliação, “a ampliação da avaliação pelo Estado” culminou na expressão “Estado avaliador”. Em sentido amplo, o Estado adquire uma lógica de mercado em que adota modelos de gestão privada, enfatizando sempre os resultados. De maneira geral, transparece-nos a ideia da existência de um consenso no campo político e no Estado sobre a ideia de avaliar, além disso, há uma dessemelhança em relação às concepções que são objetos de disputa em outros campos, espaço em que também participam agentes de diferentes campos sociais, como organismos e universidades.

As recomendações dos OIs têm sido na direção de utilizar avaliações como mecanismo para assegurar determinado padrão de qualidade na educação básica. Assim, recomendam a utilização de avaliações nacionais como mecanismo para introduzir medidas

³⁷ “*Debatir sobre la importancia de la rendición de cuentas en educación, entendiendo que los sistemas de accountability proveen información sobre el desempeño escolar y sus resultados.*” (PREAL, 2006).

de *accountability* no setor educacional. A produção de política de avaliação com essa finalidade tem sido largamente utilizada em países, como os Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha (PELUCHEM, 2018).

Não se pode conceber um sistema educacional que não tenha a avaliação como ferramenta preciosa. Em vista disso, a sua pertinência e utilização são essenciais (MAUÉS, 2011). No entanto, o que se tem questionado, principalmente pós-década de 1990³⁸, são os sentidos que a avaliação passou a ter, atrelando financiamento aos resultados, com fortes indícios economicistas, desconsiderando outras variáveis, como a formação dos profissionais, as condições de trabalho, a valorização do profissional, dentre outras.

As influências de organismos internacionais ocorrem em um contexto no qual os Estados vivem sob os fortes efeitos das políticas neoliberais. A demanda mercadológica, a ascensão intensa do capitalismo e a consequente necessidade de determinado padrão de mão de obra favorecem a atuação dos OIs visando, sobretudo, atender interesses do capital (capital econômico). É nesse contexto que são implantados sistemas nacionais de avaliação em muitos países, como, por exemplo, no Brasil e no México.

Como procuramos enfatizar, esses OI atuam por meio da organização de um conjunto de eventos, como congressos, seminários e reuniões, produzindo acordos e relatórios que, em diferentes graus e circunstâncias, comprometem os países signatários a cumprir determinadas metas, como é caso que dispõe sobre melhoria da qualidade educacional. Seja por meio de financiamentos, de projetos, da produção de indicadores comparativos, os OIs influenciam o estabelecimento de políticas para os sistemas nacionais de educação e de avaliação, efetivando a atuação do poder simbólico no campo de poder.

Em síntese, no campo da educação, a *accountability* pode ser reconhecida em políticas de avaliação implementadas por sistemas municipais com foco no IDEB; na adoção de metas quantitativas de qualidade, que focalizam os resultados em detrimento dos processos educativos; nos mecanismos de governança, implementados no sentido de mobilizar diferentes atores e segmentos sociais de modo a garantir o alcance de metas nacionais e internacionais de qualidade educacional; em medidas adotadas pelos Estados nacionais no sentido de exigir maior transparência, por parte dos governos locais, na utilização dos recursos financeiros destinados à educação.

³⁸ Redefinição do papel do Estado, conforme já discutido no início do capítulo.

2.4 ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES ACERCA DE UMA POLISSEMIA CONCEITUAL

O impulso do debate sobre *accountability* está relacionado, por um lado, com o debate sobre regimes democráticos modernos, especialmente quanto aos meios sociais e institucionais presentes no sistema político para sujeitar agentes públicos a mecanismos de controle e sanção; e, por outro, com os ciclos de reformas estruturais dos Estados nacionais, de inspiração neoliberal, ocorridos nos anos de 1980 a 1990.

Nessa direção, em razão da existência de diferentes interpretações de autores que discutem o tema *accountability*, o que o torna um conceito polissêmico, percebemos a necessidade de realizar uma discussão teórica expondo diferentes perspectivas, interpretações e caracterizações em relação aos aspectos conceituais, relacionando elementos norteadores da concepção adotada por esta pesquisadora para o desenvolvimento da pesquisa.

Etimologicamente, o vocábulo *accountability* está relacionado à ação de controle, de avaliação, de julgamento ou, ainda, de verificação de algo coletivamente, a partir da ação de computar. Quanto ao campo de significados ao qual *accountability* se forma, podemos afirmar que considera os princípios relacionados a contar, enumerar, ajustar e justificar (LAVALLE; VERA, 2010). Essa terminologia tem origem inglesa, especificamente, na área da Administração, ainda não possuindo uma tradução exata para a língua portuguesa.

Enquanto tradução, o que encontramos no Brasil são aproximações de significados que, em sua maioria, referem-se à prestação de contas e/ou responsabilização (CAMPOS, 1990). Há que se considerar que talvez isso aconteça em decorrência do espectro de significados existentes do termo em inglês. Em razão de não existir ainda um consenso entre autores brasileiros, que possam traduzir o conceito como único e indissociável, o que temos é uma concordância dos autores quanto à ausência de clareza conceitual no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que envolvem o conceito.

Alguns autores discutem a temática considerando tipologias. É o caso, por exemplo, do politólogo argentino Guillermo O'Donnell, que destaca o conceito a partir de duas dimensões: a vertical e a horizontal, as quais são cunhadas com base na teoria democrática, liberal e republicana de Estado. Vale ressaltar, ainda, que o referido autor foi um dos pioneiros a estabelecer distinções entre tipos de *accountability*.

Para O'Donnell (1998), a *accountability* vertical diz respeito às relações entre o Estado e seus cidadãos que, integrando mecanismos institucionais, possibilitem, por meio de eleições, que a sociedade civil exija a prestação de contas dos atos públicos o que, de certa

forma, oportuniza aos cidadãos eleitores controlar as ações desempenhadas pelos seus representantes. Nessa perspectiva e considerando essa dimensão verticalizada, seria possível assegurar a democracia a partir do direito dos cidadãos em participar da escolha de seus governantes, expressando livremente as suas opiniões e reivindicações (O'DONNELL, 1998). O autor exemplifica que essa dimensão inclui ações desempenhadas pela sociedade civil e pelos meios de comunicação, designados a expor atos aparentemente contrários ao interesse público, efetuado, não raras vezes, pelas autoridades públicas, tensionando a inevitabilidade de preservação de um conjunto de liberdades como opinião e acesso à informação.

Em contraponto, a *accountability* horizontal destacada por O'Donnell (1998) está relacionada aos processos de supervisão institucional, integrando-se na divisão dos poderes e dos controles e equilíbrios entre eles, que dispõem de mecanismos de punição diante de atos impróprios praticados por agentes públicos (KADZERSKI, 2017).

De acordo com O'Donnell (1998), essa dimensão também presume uma relação igualitária, diante da existência de agências estatais que têm o direito e o poder legal e que estão, de fato, dispostas e capacitadas para realizar ações, envolvendo tanto inspeções de rotina, sanções legais quanto *impeachment* contra ações de agentes ou agências de Estado.

Ao recorrermos à dimensão teórica do termo, Schedler (1999) lembra a importância em compreender a existência de três dimensões estruturantes da *accountability*: o ato de justificar; a transparência; e a sanção. Em um entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o conceito que concentra as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações; para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever, regulamentados legalmente ou não, de atender ao que é solicitado. Informar e justificar constituem, assim, duas dimensões da prestação de contas, a qual pode ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações.

A responsabilização, por sua vez, sintetiza outras dimensões, não apenas a que se refere à imputação de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, mas também as que podem ser acrescentadas, como a própria admissão autônoma de responsabilidades pelos atos praticados, a persuasão, o reconhecimento informal do mérito, a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização. Enquanto aspectos políticos administrativos relacionados com a esfera pública, existe, de um lado, o direito na exigência em prestar contas, e de outro, a obrigação em atender tal solicitação (SCHNEIDER; NARDI, 2019).

Conforme mencionado, não é uma terminologia com raízes no campo da Educação, e sim da Ciência Política e da Administração Pública, mas que nas últimas décadas vem sendo tratada também na área educacional dada a sua importância no tratamento das políticas públicas inseridas e percebidas nos Estados via sistemas nacionais de avaliação da educação. Justifica-se, portanto, sua singularidade e pertencimento a estudos relacionados às políticas de avaliação em educação.

Para Mota (2006), essa indefinição conceitual pode ofuscar o debate ao tratar de discussões em âmbito político. A autora destaca que o vocábulo, não raras vezes, aparece de maneira adjetivada (horizontal, vertical, social, econômica, política). Por outro lado, estudos realizados por Pinho e Sacramento (2008) depreendem que o significado do termo, muitas vezes descrito pelos sinônimos *account* ou *accountable* (expostos em dicionários de língua inglesa), traz subentendida a responsabilização pessoal pelos atos praticados e, com clareza, a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado. Nesse caso, *accountability* refere-se aos aspectos relacionados à responsabilização e à prestação de contas. Entretanto, para Schedler (1990), que reconhece se tratar de um conceito radial, é possível falar de *accountability* sem uma dessas dimensões.

Importante destacar que os significados de prestação de contas e responsabilização na educação são associados frequentemente às políticas de avaliação dos sistemas e das unidades escolares, justamente no contexto de emergência e influência dos pressupostos da *New Public Management*³⁹.

A diferença conceitual pode também ser comprovada por Cárdenas (2017), em documento elaborado para o monitoramento global da educação da Unesco, ao dizer:

Em suma, a *accountability* na educação é frequentemente conceituada no México como:

a) **Transparência e direito à informação.** Como o processo de garantir o acesso à informação a qualquer cidadão (regularmente sobre orçamento e licitações), seja nas escolas ou nos órgãos públicos de educação. Normalmente, esta definição não se aprofunda no uso esperado dessas informações, ou como se relaciona com a avaliação de desempenho. Essa interpretação foi observada entre pais, jornalistas e ONGs.

b) **Teste.** Como o processo de administração de testes “padronizados” nacionais (por exemplo, ENLACE ou PLANEA). A responsabilidade é frequentemente conceituada como o processo de informar as escolas e os pais sobre os resultados dos testes, muitas vezes sem mais debates sobre os padrões/objetivos a serem

³⁹ Conforme discutido, o enfoque central do movimento consiste na adaptação e a transferência dos conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público, pressupondo uma diminuição da máquina administrativa, o aumento de sua eficiência e a criação de mecanismos voltados à responsabilização dos atores políticos (PIERANTI; RODRIGUES; PECI, 2007).

alcançados, ou a identificação de quem deve ser responsável pelos resultados. Essa interpretação é comum entre funcionários públicos, políticos, pais e ONGs.

c) **Gestão escolar.** Como o processo de distribuição de informações entre os pais sobre as atividades organizadas pelos diretores das escolas durante o ano letivo (por exemplo, atividades culturais e esportivas). Muitas vezes, essa conceituação está vinculada à implementação de programas governamentais voltados para a promoção da autonomia escolar, como o “Programa Escolas de Qualidade”, programa federal implantado de 2001 a 2015. Assim como nas categorias anteriores, informações sobre resultados acadêmicos muitas vezes são esquecidas. Essa interpretação é comum entre funcionários públicos, professores, diretores e pais.

d) **Conceito acadêmico.** A definição de accountability como um processo de definição e implementação de padrões, coleta de informações, administração de sanções ou recompensas vinculadas aos resultados acadêmicos do aluno e desenvolvimento de capacidades para melhor usar a informação é a definição menos comumente usada no México. Esta definição é encontrada principalmente em estudos acadêmicos ou relatórios técnicos e geralmente não é amplamente adotada por funcionários públicos e/ou comunidades escolares. (CÁRDENAS, 2017, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).⁴⁰

Percebemos que, no contexto mexicano, o pilar da avaliação está implícito à realização de testes padronizados e a responsabilização é atrelada aos resultados. Entretanto, as discussões acadêmicas vêm gradativamente destacando outros aspectos relacionados à *accountability* que são importantes para pensar o conceito, como a coleta de informações e a administração de sanções ou recompensas vinculadas aos resultados, conforme menciona Cárdenas (2017).

As políticas de *accountability* têm sido marcadas por oscilações mais ou menos acentuadas, não sendo, de maneira alguma, indiferentes a regimes políticos, natureza de governos e aos dinamismos emergentes das sociedades civis nacionais e internacionais (AFONSO, 2010). Dessa forma, como salienta o autor, não é de se estranhar o surgimento de

⁴⁰ *In sum, accountability in education is frequently conceptualized in Mexico as:*

a) Transparency and right to information. As the process of guaranteeing access to information to any citizen (regularly on budget and procurement), either from schools or public education agencies. Usually, this definition does not delve into the expected use of this information, or how it relates to performance evaluation. This interpretation has been observed among parents, journalists, and NGOs.7

b) Testing. As the process of administering national “standardized” tests (e.g. ENLACE8 or PLANEA9). Accountability is frequently conceptualized as the process of informing schools and parents about test results, often times without further debate on standards/goals to be achieved, or the identification of whom should be accountable for results. This interpretation is common among public officials, politicians, parents, and NGOs.10

c) School management. As the process of distributing information among parents about activities organized by school principals during the school year (e.g. cultural and sport activities). Often times, this conceptualization is linked to the implementation of government programs aimed to promote school autonomy, like “The Quality Schools Program”, a federal program implemented from 2001 to 2015. Just like in previous categories, information about academic results often times is overlooked. This interpretation is common among public officials, teachers, principals, and parents.11

d) Academic concept. A definition of accountability as a process of defining and implementing standards, collecting information, administering sanctions or rewards linked to student’s academic results, and developing capacities to better use information, is the least common used definition in Mexico. This definition is found mainly in academic studies or technical reports, and is usually not extensively adopted by public officials and/or school communities

fragilidades em termos da construção e consolidação de uma cultura social e política de *accountability*.

No contexto nacional brasileiro, alguns autores, como Brooke, Alves e Oliveira (2015) consideram que o conceito adquire um significado especial ao ser incorporado à educação. Em essência, segundo tais autores, o conceito indica a publicização dos resultados das avaliações de maneira que os cidadãos possam identificar diferenças e realizar comparações entre sistemas e instituições escolares, isto é, transmitir a ideia de heterogeneidade e de que os membros das equipes escolares e dos órgãos educacionais assumam parte de responsabilidade pelos resultados. Ainda, na perspectiva desses autores, responsabilização representa uma mudança significativa, uma vez que os profissionais são responsabilizados perante toda a sociedade pela aprendizagem de seus alunos.

A nosso ver, responsabilizar apenas a comunidade escolar pelos resultados obtidos nas avaliações, resultados esses entendidos de maneira supérflua, que tem servido apenas para *rankings* numéricos e não para repensar a prática pedagógica, é inadequado, visto que a elaboração e implementação das políticas educacionais, a disponibilização de recursos financeiros e incentivos à formação docente, provém do Estado, logo, autoisentar-se dos resultados educacionais torna todo o processo incoerente. Tais elementos poderiam auxiliar na construção de uma *accountability* democrática⁴¹.

Tal qual entendida como um conceito amplo, na educação a *accountability* também se alicerça na responsabilidade, na obrigação e responsabilização de uma pessoa ocupante de um cargo prestar contas segundo os parâmetros legais, com a possibilidade, ou não, de ônus (PINHO; SACRAMENTO, 2008). Em síntese, para os referidos autores, a *accountability* nasce com a assunção, por uma pessoa ou instituição, de exigir a prestação de contas⁴² das ações desenvolvidas, que envolvam diretamente recursos financeiros ou não.

Afonso (2010) propõe, ainda, que a *accountability* seja interpretada e distinguida considerando uma tipologia que envolve três aspectos: formas parcelares de *accountability*, modelos de *accountability* e sistemas de *accountability*. A primeira relaciona-se àquelas ações ou procedimentos que dizem respeito a algumas dimensões (como prestação de contas ou

⁴¹ Para Afonso (2014, p. 503), “um modelo de *accountability* deve ser um conjunto de relações articulado e sustentável, não apenas na sua dimensão argumentativa e dialógica, mas também nas suas dimensões avaliativas, políticas, éticas e metodológicas, ainda que nunca isento de tensões ou contradições, nomeadamente entre os seus pilares fundamentais (avaliação, prestação de contas e responsabilização). Por isso, no campo da educação, uma visão crítica e avançada de *accountability* deve, entre outros aspetos, pôr em confronto uma visão hegemónica e uma visão contra-hegemónica, assente, neste último caso, numa conceção de democracia mais avançada e numa partilha de poder.”

⁴² O conceito de prestação de contas será desenvolvido na subsecção 2.4.2.

responsabilização, ou, na denominação de Schedler (1999), atos de *accountability*). A segunda refere-se a uma estrutura mais complexa, aberta e dinâmica, em que as formas parcelares estão relacionadas entre si. Finalmente, a terceira caracteriza-se por um conjunto articulado de modelos e formas, apresentando especificidades e podendo ter diferentes graus de autonomia, harmônico com a ação e orientação do Estado (AFONSO, 2010).

A Figura 7 ilustra os pilares de *accountability* desenvolvidos na pesquisa (AFONSO, 2003, 2009, 2012), além da existência de uma integração entre os pilares que, em conjunto, propõem uma *accountability* completa.

Figura 7 – Pilares integradores de uma *accountability* completa



Fonte: elaborado pela autora com base em Afonso (2003, 2008, 2012).

É partindo de tais considerações e do reconhecimento da expansividade conceitual, que destacamos os estudos do sociólogo português Almerindo Janela Afonso, como base para um debate sobre *accountability*, considerando a avaliação como parte integradora desse processo, visto ser por meio das políticas nacionais de avaliação que a *accountability* pode ser percebida com mais intensidade no setor educacional. Nesse contexto, Afonso (2009, 2010, 2012) define três pilares norteadores para a existência de uma *accountability* educacional completa: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.

2.4.1 *Accountability* e o Pilar da Avaliação

Ao considerar a avaliação como um dos pilares da *accountability*, Afonso (2009, 2010) é enfático ao destacar sua importância na sistematização de uma *accountability* completa. Segundo ele, o modelo estará incompleto se sua capacidade de descoberta não for ampliada, com o acréscimo do pilar da avaliação. A avaliação pode estar presente antes da

prestação de contas (*ex-ante*), ou ainda, entre a prestação de contas e a responsabilização (*ex-post*). A avaliação poderá ser usada como condição para que os processos de prestação de contas e responsabilização ocorram, isto é, para que se possa justificar algo e explicar seu funcionamento é preciso desenvolver de alguma forma um processo avaliativo ou de autoavaliação.

Democraticamente, para se prestar contas à sociedade deve-se avaliar tal situação de maneira objetiva, buscando tornar consistente a dimensão democrática de todo o processo. Afonso (2009) chama a atenção para as funções simbólicas da avaliação, haja vista que, no interior dos contextos organizacionais, esta passa a ser concebida como um dos pressupostos fundamentais da gestão escolar, à medida que seus resultados incidem nas relações de trabalho, tornando-se, assim, um importante elemento de controle e legitimação política. Para o autor, tais funções têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico.

Sempre que possível, a avaliação deve preceder a prestação de contas e a responsabilização e, em caso de ocorrer posteriormente à prestação de contas, deve ter um espaço considerando as informações disponibilizadas e os argumentos produzidos sobre as políticas, ações e desempenhos em causa (AFONSO, 2010).

No caso brasileiro, de acordo com Schneider e Rostirola (2015), a constituição de um sistema nacional de avaliação da educação básica, com fins de *accountability*, foi ganhando espaço em meio ao amálgama de legislações nacionais pautadas, sobretudo, na melhoria da qualidade educativa. Nas últimas décadas, a temática da avaliação, mormente na sua dimensão externa, tem assumido centralidade nos discursos oficiais, na literatura especializada, nos debates acadêmicos da área e nas políticas públicas, em face, principalmente, do papel que lhe foi atribuído na melhoria educacional. Dada a diversidade de modalidades e acepções que lhe são imputadas para referir a sua dimensão externa, a temática da avaliação implica um leque de designações.

A dimensão referida pode abranger municípios, estados ou mesmo a nação como um todo (FREITAS *et al.*, 2014). Por conta de sua especificidade, a avaliação externa está sob a responsabilidade dos governos ou de instituições por ele designadas ou, quando extrapola a fronteira dos países, como ocorre com o *Programme for International Student Assessment* (PISA), fica geralmente ao encargo de organismos internacionais, como a OCDE. Importante ressaltar, ainda, que a avaliação, na sua dimensão externa, admite sinônimos, como, por exemplo: avaliação em larga escala (VIANNA, 2005; WITTMANN, 2008; BECKER, 2010),

avaliação de sistemas (DIAS SOBRINHO, 2003; GONÇALVES; LARCHERT, 2012), e/ou avaliações estandardizadas (FONTANIVE, 1997; AFONSO, 2009; LIRA, 2013).

Em relação ao México, é possível asseverar que, no condizente com sua utilização, a avaliação em larga escala “tem sido implementada e mantida pelas necessidades educacionais e sociais de padronização de conteúdo e sua verificação por meio do aprendizado alcançado pelos alunos”, basicamente incentivado por decisões políticas governamentais, voltadas para a *accountability*. Além disso, “a massificação da educação trouxe consigo a necessidade de haver elementos objetivos para a regulação da entrada e saída das instituições de ensino.” (MORENO, 2016, p. 113, tradução nossa)⁴³.

Como exposto, a diversidade de designações e formatos que a avaliação assume em diferentes países e contextos se devem, em boa medida, à complexidade de elementos agregados às dimensões internas e externas da avaliação. A diversidade rapidamente retratada permite evidenciar que o tema da avaliação educacional⁴⁴ possui um caráter multifacetado e plural, decorrente das suas múltiplas determinações e dos fatores que lhe oferecem sustentação.

Dentre as designações e formatos, destacamos a avaliação externa/estandardizada, praticada tanto em âmbito internacional quanto em âmbito nacional, regional e local. Trata-se de uma avaliação em larga escala, externa à escola, mas que vem asseverando ainda mais as consequências nefastas das políticas neoliberais no âmbito educacional, com fins de *accountability*.

O desenvolvimento de novas teorias e práticas de medidas educacionais têm impulsionado os sistemas de avaliação tradicionalmente empregados, nos últimos dez anos, em diferentes países. Em vista das mudanças operadas, os sistemas de avaliação externa teriam passado a ser aplicados a uma grande quantidade de estudantes ou mesmo a uma amostra representativa da população, tendo sido adotados, preponderantemente, na identificação de um conjunto de vetores capazes de, segundo Fontanive (1997), monitorar e comparar a qualidade nos mais diversos sistemas de ensino.

⁴³ *El uso de la evaluación a gran escala se ha implementado y mantenido por necesidades educativas y sociales de estandarización de contenidos y su verificación por medio del aprendizaje logrado por los alumnos, alentadas básicamente por decisiones de política gubernamental centrada en la rendición de cuentas, como a continuación se describe. Adicionalmente, la masificación de la educación ha traído consigo la necesidad de contar con elementos objetivos para la regulación del ingreso y egreso a las instituciones educativas* (MORENO, 2016, p. 113).

⁴⁴ Para aprofundamento consultar: Brandalise (2020).

É comum, por isso, que essa modalidade utilize outros mecanismos, além de testes de medidas, como questionários ou entrevistas à comunidade educacional, como ocorre na Holanda, por exemplo, onde são efetuadas consultas às autoridades educacionais, professores e pais de alunos, e gerados relatórios sobre a situação educacional dos sistemas locais de ensino (FONTANIVE, 1997) e também no Brasil e no México através do PISA⁴⁵.

Em suma, a avaliação, em essência a avaliação em larga escala/externa/standardizada, vem sendo utilizada como uma das condições para que uma *accountability* completa se efetive, haja vista seu papel enquanto fornecedor de um diagnóstico do sistema, sistema esse que, posteriormente, possa prestar contas (segundo pilar proposto por Afonso (2009, 2010)) à sociedade e responsabilizar (terceiro pilar proposto por Afonso (2009, 2010)) os envolvidos, utilizando-se para isso de políticas educacionais que objetivem melhorar a qualidade educacional.

2.4.2 *Accountability* e o Pilar da Prestação de Contas

Em relação à prestação de contas, segundo pilar de um sistema completo de *accountability*, esta visa, segundo Afonso (2012), à informatividade ou justificação dos resultados, das ações implementadas para a melhoria da qualidade educativa ou dos investimentos delineados. Sendo assim, tem a função de tornar públicas as ações encampadas por determinado grupo, no exercício de poder, pela informação e justificação.

A ideia de prestação de contas vem ganhando espaço em políticas de *accountability* como estratégia para garantir transparência, participação e o próprio direito dos cidadãos, em relação ao andamento das políticas públicas, bem como dos serviços confiados à esfera pública de forma geral. A prestação de contas é tomada, na maioria das vezes, como a própria *accountability*.

Consoante Afonso (2010), ela possui uma dimensão informativa e outra argumentativa, podendo ser entendida como atividade comunicativa ou discursiva, em razão de que pressupõe uma relação de diálogo crítico e a possibilidade de desenvolver um debate público aprofundado. No entanto, a prestação de contas enquanto obrigação ou dever de dar respostas (*answerability*), não é apenas uma atividade discursiva, que possa se esgotar na informação e na justificação, ela contém também uma dimensão impositiva, coativa ou

⁴⁵ *Programme for International Student Assessment.*

sancionatória (*enforcement*) integrável, neste último caso, no que poderia se designar de pilar da responsabilização (AFONSO, 2010).

De acordo com Schedler (1999), a prestação de contas envolve o recebimento de informação como um direito de outrem e, ao outro, obrigatoriamente a explicação e a disponibilidade de informação. Para o autor, visando à informatividade e justificação dos resultados, a mesma tem a função de tornar públicas as ações realizadas por um grupo, a outro interessado, ou que solicite essas informações.

Não raras vezes, a própria *accountability* é tida como sinônimo de prestação de contas por pesquisadores e entidades, muito em razão da sua possibilidade em garantir a transparência e a participação em relação ao andamento das políticas públicas, o que vai ao encontro do próprio direito do cidadão. Ao correlacionar o pilar da prestação de contas com a democratização de uma sociedade, ou ainda com o diálogo crítico, aqui compreendido como uma estrutura de participação ativa da população, O'Donnell (1998) menciona que a prestação de contas e, como consequência, também a *accountability*, está diretamente interligada com o modelo de democracia em vigor.

Ao observarmos a questão educacional correlacionado com a temática, Akutsu e Pinho (2002) nos dizem que cada vez mais professores desempenham funções educativas envoltos em inúmeras pressões, tanto internas quanto externas. Submersos em um modelo de Estado Avaliador, são impelidos a prestarem contas a diferentes instâncias acerca do progresso escolar dos alunos sem, contudo, contar com mecanismos recíprocos de auxílio por parte dessas instâncias e de seus agentes. Rostirola (2014) anui com os autores e esclarece ainda que essa perspectiva concede ao pilar da prestação de contas, muitas vezes, um caráter negativo e meramente burocrático.

Em relação ao México, podemos dizer que existe certa tendência em trazer *accountability* como sinônimo de prestação de contas (*rendición de cuentas*) e isso é perceptível em estudos realizados por Moreno (2016), González e Monarca (2018), Rodall (2006), e também nos trabalhos que integram nossa revisão de literatura. Apesar de divergências conceituais, admitem a existência de uma polissemia conceitual. Nas palavras de González e Monarca (2018, p. 384, tradução nossa), a literatura acadêmica anglo-saxônica tem se mostrado prolífera no estudo da *accountability* no campo da educação, abordando o tema sob diversos pontos de vista, seja na influência do discurso, das políticas de “*rendición*

de cuentas” na identidade do professor e na organização escolar, na relação das famílias com as escolas, entre outros⁴⁶.

Portanto, é perceptível que não podemos falar em *accountability* sem aprofundarmos as reflexões acerca da prestação de contas. É importante ressaltar também que, em se tratando do Estado brasileiro, a prestação de contas se encontra presente na Constituição Federal de 1988, em que, no seu artigo 70, afirma que:

A fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas, será exercida pelo Congresso Nacional, mediante controle externo, e pelo sistema de controle interno de cada Poder, devendo prestar contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada que gere ou administre dinheiro.

Conforme destacado, a prestação de contas é uma ferramenta chave dos governos, uma vez que se utiliza da transparência, demonstra à sociedade caracterizações e um ambiente democrático (ZUCCOLOTTO; TEIXEIRA, 2014).

A prestação de contas envolve muito mais que uma mera geração de dados e argumentos, contém uma dimensão informacional e a possibilidade de uma geração de consequências, que podem incluir premiações ou punições, portanto, está inter-relacionada com o terceiro pilar proposto por Afonso (2010), a responsabilização.

É importante destacar também que ao considerarmos uma *accountability* democrática, é necessário fazer uso da prestação de contas, pois ela fornece informações e justificativas sobre as ações ou os atos praticados. Por essa razão, esse pilar comporta uma dimensão informativa e argumentativa, requerendo ainda um debate público e publicização de relatórios de avaliação, não sendo necessárias ações impositivas ou coercitivas (SCHNEIDER, 2017).

Por fim, importante mencionarmos que a prestação de contas é utilizada também na intenção de justificar os ajustes fiscais e assinalar a possibilidade de corte de serviços públicos por parte dos Estados, já que são utilizados dados para explicar as ações efetuadas.

2.4.3 *Accountability* e o Pilar da Responsabilização

⁴⁶ *La literatura académica anglosajona ha sido prolífica en el estudio de la rendición de cuentas en el ámbito de la educación, abordando la cuestión desde distintos puntos de vista. La mayoría de estos se han enfocado en la influencia del discurso y de las políticas denominadas de rendición de cuentas sobre la identidad docente y la organización escolar [...], y en la relación de las familias con las escuelas [...]. Otros han buscado establecer clasificaciones de modelos de rendición de cuentas [...]* (GONZÁLEZ; MONARCA, 2018, p. 384).

Por fim, o vocábulo responsabilidade, de origem latina, e evidenciado como o terceiro pilar proposto por Afonso (2003, 2009, 2012), tem a ver com o dever de assumir as consequências por um comportamento, do próprio indivíduo ou de outrem (RIBEIRO, 2017).

Para a filósofa política alemã, Hanna Arendt (2004), podemos ser responsáveis por coisas que não fizemos, entretanto, não podemos nos considerar culpados. Para ela, o conceito de responsabilidade difere do conceito de culpa. “Quando somos todos culpados, ninguém o é. A culpa, ao contrário da responsabilidade, sempre seleciona, é estritamente pessoal. Refere-se a um ato, não a intenções ou potencialidades.” (ARENDR, 2004, p. 214). Isto é, tem uma conotação coletiva e uma direção política. O que forma a coletividade e dá significação ao mundo em que vivemos é a compreensão dele como resultado de atributos humanos com suas singularidades. Dessa forma, a responsabilidade para com o mundo (esfera pública) deve ir além do momento atual (RIBEIRO, 2017).

Em relação à educação, Arendt (2004) afirma que ela tem um papel importante e necessário, visto que se responsabiliza pelo mundo, comprometendo-se com sua perduração e conservação. Já ao tratar da responsabilidade pessoal, a filósofa salienta que a compreensão deve ser oposta à responsabilidade política. Para ela, na responsabilidade política o governo e seus cidadãos consideram atos de seus antecessores, assumindo compromisso por todo e qualquer ato praticado por seus membros.

Partindo desse pressuposto, o que está em questão é a responsabilidade entre/e para todos, ou seja, pode ser tanto política (em conjunto) quanto ética (individual). É, pois, no espaço público, atuando como cidadão e envolvido politicamente, que o indivíduo é capaz de assumir uma responsabilidade pessoal (RIBEIRO, 2017). Em contrapartida, o filósofo, também de nacionalidade alemã, Karl Jaspers (1998), estabelecerá distinções entre a responsabilidade e a culpa. Para ele, esta última pode ter uma conotação política ao ser associada com atos de um governo, por ação ou omissão de um povo (envolvendo inclusive violações dos direitos humanos, como ocorreu no holocausto), ou, ainda, quando os alemães promoveram o extermínio dos judeus (JASPERS, 1998).

Afonso (2014) defende que a responsabilização não deve ser confundida com responsabilidade coletiva ou com culpabilização individual, deve sim ser pensada como lugar de medida das consequências de determinada ação política, educacional ou social.

Para Afonso (2009), falar de responsabilização no campo educacional é tratar, de certa forma, de algo controverso, em decorrência da multiplicidade de hierarquias de caráter interno ou externo, que acabam invocando esse pilar da *accountability*, haja vista que, assim como na prestação de contas, os professores passam a ser os maiores alvos desse processo,

principalmente quando a avaliação dos sistemas educacionais aparece vinculada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo, pela utilização de testes estandardizados. Além disso, o autor destaca que esse pilar parece ser o menos justificado em termos éticos, políticos e teórico-conceituais, apesar de ser o mais utilizado ao tratarmos dessa temática (AFONSO, 2014). Isso ocorre, não raras vezes, em razão da forma simplificada e superficial com que *accountability* é tratada.

Ainda para o referido autor, não é indiferente à natureza mais impositiva e autoritária como têm sido apresentadas muitas das decisões políticas para a educação nos últimos anos (AFONSO, 2014). Nesse contexto, sistematicamente esse pilar apropria-se de um sentido mais negativo e culposo, em termos discursivos e de representação social, congruente “com a obsessão managerialista [ou gestionária] direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis” sem muita preocupação quanto aos objetivos ou ainda com a complexidade dos processos organizativos (AFONSO, 2014, p. 551). E, considerando ainda a hodierna supremacia de valores neoconservadores e neoliberais, quando se analisa a questão da responsabilização, é quase impossível não atribuir uma conotação negativa à própria conceitualização de *accountability* como um todo. Além disso, dificulta o desenvolvimento de um pensamento crítico também em relação a outras práticas alternativas de *accountability* (AFONSO, 2014).

Na mesma linha de pensamento do referido autor, é possível afirmar que o que se tem vislumbrado na maioria dos países é a predominância do pilar da avaliação por meio de dados educacionais quantitativos, em decorrência, necessariamente, da visão do papel do Estado como avaliador, no atual contexto educacional. Além disso, em relação à responsabilização, a mesma sintetiza várias dimensões, não apenas quanto à imposição de sanções negativas, mas também à assunção autônoma de responsabilidades pelos atos praticados, à persuasão ou advocacia moral, ao reconhecimento informal do mérito, à avocação de normas de códigos deontológicos, à atribuição de prêmios ou recompensas materiais e simbólicas, ou, ainda, a outras formas legítimas de indução de responsabilização (AFONSO, 2010).

No Brasil, observa-se certa concordância de que o objetivo de um programa de *accountability* é responsabilizar escolas e docentes pelos resultados educacionais logrados pelos alunos em exames externos, isso faz com que transpareça uma compreensão autoritária e negativa do pilar da responsabilização (RIBEIRO, 2017). Por outro lado, podemos pensar em uma consequência positiva da responsabilização quando toda a comunidade escolar se coloca na condição de agente da ação educativa, tomando para si o compromisso de

protagonizar uma proposta educativa coerente com a realidade educacional daquela comunidade (RIBEIRO, 2017).

No contexto mexicano, estudos, como de Fernández (2011), sugerem uma responsabilização a partir de resultados de avaliações que perspectivam melhorar a qualidade educacional e citam a atuação de OIs nesse processo (como, por exemplo, com aplicações do PISA). Entretanto, não associam de forma clara o vocábulo *accountability* com a responsabilização.

Em relação ao Brasil, Brooke (2013) separa as políticas de responsabilização em dois grupos: *high stakes* e *low stakes*, já mencionados anteriormente. O primeiro grupo se refere aos sistemas que oferecem bônus salariais ou prêmios monetários, enquanto o segundo está relacionado à produção de boletins e à publicação e disseminação de indicadores de desempenho, sem consequências materiais às instituições de ensino e comunidade escolar. Para o autor, o primeiro grupo é tido como altamente impactante e influenciador, enquanto o segundo não possui potencial significativo que venha a afetar a vida dos atores escolares. A partir dessa reflexão, as políticas de responsabilização funcionam como estratégia de melhoria de resultados.

Além do Brasil, outros países, como México e Chile, vêm implementando políticas de responsabilização associadas a sistemas locais ou nacionais de avaliação, com o objetivo de premiar e/ou punir escolas e docentes pelos resultados. Nesses casos, o conceito de responsabilização assume o sentido de culpa, remetendo à sua dimensão negativa (RIBEIRO, 2017). Entretanto, para Afonso (2014), a responsabilização não precisa necessariamente ser negativa, isto é, pode e deve ser pensada como lugar em que se verificam as consequências decorrentes de determinada ação política, educacional ou social. Em essência, além das alternativas relativas à punição unicamente pelos resultados, há que se pensar que a *accountability* pode assumir um caráter democrático e integrador.

Conforme mencionado, a responsabilização é considerada, para muitos pesquisadores, sinônimo de *accountability*. Brooke (2006) é um dos autores que considera essa terminologia e, para ele, a exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares passou a ser respondida pela implementação de políticas de *accountability* mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas, corresponsabilizando toda a equipe escolar pelo desempenho do aluno. Considerando a implementação de tais políticas em nível internacional (como Inglaterra e Estados Unidos), o autor destaca quatro elementos necessários ao se pensar a responsabilização, são eles: a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das

escolas; o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer esse tipo de informação; critérios para analisar esta informação e determinar quais escolas têm melhor desempenho; e critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (BROOKE, 2006).

Ao refletir historicamente, Brooke (2006), em consonância com o pensamento de Anderson (2005), destaca a existência de três formas ou modalidades de responsabilização que se diferenciam de acordo com as instituições que as aplicam e com o comportamento que lhes é exigido: a primeira, de cunho burocrático, procura semelhanças com a normatização legal ditada pela rede de ensino em que o docente atua, sendo ele, então, responsabilizado pelo cumprimento das legislações contratuais; a segunda, diz respeito à exigência de um comportamento profissional em conformidade com as normas formais e informais estabelecidas pelos colegas de profissão (isto é, o docente é responsabilizado pela manutenção dos padrões da profissão perante seus pares); e, a terceira modalidade baseia-se nos resultados da instituição de ensino, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as consequências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos (ANDERSON, 2005; BROOKE, 2006).

O pilar da responsabilização, que, integrado à avaliação e à prestação de contas vem sendo inserido nos sistemas de avaliação da educação, considerando apenas a ação do educador e do educando, vai muito além da ação do professor, conforme já referido. É preciso pensar na comunidade como um todo e, principalmente, na ação do Estado que, por meio das políticas educacionais, interfere continuamente nos processos de ensino-aprendizagem no interior dos estabelecimentos de ensino.

Em suma, *accountability* não é um conceito consensual e claro, mas implícito nos sistemas de avaliação, por meio de políticas que avaliam, disponibilizam dados e responsabilizam os atores em relação aos resultados obtidos por intermédio dos processos avaliativos realizados em larga escala, políticas estas delimitadas pelos Estados, com influências de OIs tanto no processo de elaboração quanto de materialização.

CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E *ACCOUNTABILITY* NO BRASIL E NO MÉXICO: ELEMENTOS PARA UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Objetivando compreender os sentidos que investigadores sobre o tema vêm atribuindo à *accountability* além dos seus enfoques e singularidades, neste capítulo apresentamos o mapeamento⁴⁷, análises e comparações acerca da produção de conhecimento do Brasil e do México sobre as políticas de avaliação educacional e *accountability*. Nessa etapa se faz presente o método comparado proposto por Bereday (1972), nomeadamente os elementos da comparação⁴⁸ que envolvem a descrição (de forma separada), a justaposição (possíveis hipóteses para a análise comparada) e a comparação (realizada de forma simultânea a partir de duas realidades).

Embora apresente um leque de nomenclaturas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), limitamos a presente caracterização em revisão sistemática (*systematic review*), considerando-se que ela sintetiza pesquisas existentes em determinado campo ou tema, buscando respostas para questões específicas de investigação (MAINARDES, 2009). Ainda de acordo com o referido autor, comumente essas pesquisas são realizadas objetivando alcançar um aprofundamento do conhecimento produzido sobre determinado tema.

As produções acadêmico-científicas mapeadas nessa revisão de literatura são interpretadas à luz dos dados gerados pelo *software* Iramuteq, visto que ele nos possibilita um aprofundamento e um direcionamento em relação ao entendimento da academia sobre *accountability*, considerando-se que pesquisas e revisões de literatura referentes a essa temática são relativamente recentes, tanto no Brasil quanto no México.

É necessário explicitarmos, também, que a seleção dos trabalhos observou a concepção de Afonso (2003, 2009, 2012) sobre a *accountability* no campo da educação, em razão de seus estudos a considerarem a partir de uma visão ampla, integradora e democrática. Dessa forma, foram relacionadas produções que contemplassem um/dois/e/ou três pilares propostos pelo referido autor, isto é, a presença dos descritores: avaliação, prestação de contas e responsabilização, nos títulos, palavras-chave, resumos e, em algumas situações, dada a incerteza nas informações, foram observados ainda os sumários. Em relação às pesquisas mexicanas, não nos transpareceu uma obrigatoriedade da presença de resumos nas produções,

⁴⁷ Os quadros com todo o mapeamento podem ser visualizados nos apêndices I, J, K e L.

⁴⁸ Nenhum dos trabalhos mapeados desenvolveu a pesquisa considerando a metodologia da educação comparada.

nesse sentido, em vários momentos observamos e selecionamos também as introduções dos trabalhos.

3.1 ELEMENTOS PARA UMA REVISÃO SISTEMÁTICA: O MAPEAMENTO

Dialogar sobre a produção de conhecimento de determinada temática não é uma tarefa simples, demanda dedicação, reflexão, rigor e seriedade sobre os aspectos relevantes selecionados pelo pesquisador para o desenvolvimento de uma pesquisa. É um processo contínuo que complementa e/ou contesta contribuições já expostas sobre determinado tema e exige do pesquisador uma análise do estado atual do conhecimento da área escolhida, “comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisas”, destacando consensos, controvérsias e lacunas que necessitam ser esclarecidas nas pesquisas vindouras (MAZZOTTI, 2002, p. 26).

Análítica, a revisão de literatura no campo da educação deve priorizar a sistematização da produção, além da sintetização do conhecimento e dos resultados de pesquisa da temática escolhida. Isto é, deve apresentar uma síntese fornecendo um panorama histórico sobre um tema ou assunto, considerando as publicações do referido campo. Outrossim, análises das publicações levantadas podem “contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos” sobre os estudos relacionados ao tema apontado (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Ademais, a produção de conhecimento em qualquer campo, incluindo o campo da educação, demanda uma permanente “vigilância epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 12) por se tratar de uma área de conhecimento em que transitam conceitos e métodos provenientes de outros campos disciplinares, mas que possuem como objeto de investigação a educação. Esse é um dos nossos desafios na elaboração da revisão de literatura, visto que trabalhamos com conceitos que provêm de outras áreas de conhecimento, necessitando assim um rigor diferenciado no levantamento e nas análises.

Em um primeiro momento não nos foi possível relacionar as produções considerando os três pilares isoladamente ou mesmo em associação, dada a produção ínfima sobre essa temática em ambos os países, motivo pelo qual buscamos levantar trabalhos utilizando o conceito central: *accountability* na educação, adotando os mesmos critérios de seleção já nominados.

No caso brasileiro, foi possível adotarmos *accountability* como descritor central, refinando-o para a área educacional, com leituras entendidas a partir da concepção de Afonso (2003, 2009, 2012). No caso mexicano, em razão da disponibilidade e organização das produções nos referidos bancos de dados, além da inexistência da possibilidade de refinamento, foi necessário delimitarmos dois descritores para as buscas: *accountability y educación* e *accountability y evaluación*, selecionando as produções segundo os critérios já nominados. Como descrito, a revisão de literatura desaguou em algumas etapas singulares, visto que a pesquisa utiliza o estudo comparado como metodologia predominante e se preocupa em realizar as análises considerando dois países distintos.

Em relação ao recorte temporal, pela atualidade do tema, escassez de publicações e inserção na área educacional pós-década de 1990, consideramos a primeira publicação da produção acadêmico-científica relacionada com a temática, com a finalização no segundo semestre de 2018⁴⁹, justificando-se assim a diferenciação de ano ao efetuar a comparação entre o Brasil e o México, como ilustrado no Quadro 4. Importante destacar, ainda, que o quadro apresenta as produções mapeadas já refinadas, as quais foram objeto de análises no decorrer do texto (teses, dissertações e artigos científicos).

Quadro 4 – Sistematização das produções acadêmico-científicas mapeadas do Brasil (1990-2018) e do México (1988-2019)

PRODUÇÃO	BANCO DE DADOS		BRASIL	MÉXICO	
Teses e dissertações da área educacional	Capes		25	—	
	BDTD		14	—	
	Remeri		—	40	
Artigos científicos da área educacional	Google Acadêmico		43	—	
	SciELO		19	02	
	Redalyc		14	04	
	Revistas mexicanas*	Revista Mexicana de Orientación Educativa		—	02
		Revista Iberoamericana de Educación		—	01
		Revista Investigación Educativa		—	03
		Revista Perfiles Educativos		—	14
		Revista Electrónica de Investigación Educativa		—	09
Total			115	75	

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: No caso brasileiro, foi possível mapear as revistas científicas por meio do Google Acadêmico, SciELO e Redalyc. No caso mexicano, além dessas duas últimas e considerando-se a necessidade de ampliar as buscas, foi realizado, também, um mapeamento das revistas educacionais do país, disponibilizadas em listagem na página do Ministério da Educação. Dentre as listadas, realizamos as buscas nas revistas que disponibilizavam seus bancos de dados via plataformas eletrônicas, justificando-se, dessa forma, a descrição no quadro das revistas mapeadas.

⁴⁹ Semestre que antecedeu a finalização da revisão da literatura.

O Quadro 4⁵⁰ nos permite perceber que o Brasil possui um número maior de trabalhos em comparação com o México e que a maior parte da produção se concentra em artigos científicos, principalmente, no caso brasileiro. Em parte, isso ocorre justamente por ser uma temática recente⁵¹ na área educacional e que se insere gradativamente por meio das políticas educacionais (principalmente políticas de avaliação) especialmente a partir da redefinição do papel do Estado e da entrada do neoliberalismo, após a década de 1990, momento em que também os Estados assumem o papel de avaliador e são constituídos novos modos de regulação educacional.

A partir dos trabalhos levantados, foi necessária uma preparação dos textos para utilizar no *software* Iramuteq, o que nos possibilitou a geração de três tipos de relatórios, que serviram de embasamento para as nossas análises: a análise lexicográfica; a análise de similitude; e a análise de classificação hierárquica descendente. Importante destacar que, para rodar no programa, fizemos uso dos resumos (ou introduções) das teses, dissertações e artigos de ambos os países.

3.2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY* NO BRASIL

Esta seção apresenta os resultados do mapeamento brasileiro e as análises realizadas a partir dos relatórios gerados pelo *software* Iramuteq. Em um primeiro momento, faremos a discussão analítica com base nas teses e dissertações e, na sequência, com base nos artigos científicos.

3.2.1 Teses e dissertações do campo da educação do Brasil

Iniciamos nossas análises demonstrando a predominância das terminologias nas teses e dissertações por meio da contagem de palavras gerada pelo *software*.

⁵⁰ Todas as referências das produções mapeadas estão disponíveis nos apêndices A, B, C e D.

⁵¹ “[...] a introdução e utilização de ferramentas e modelos de *accountability* em políticas para a regulação no campo educacional constitui fenômeno relativamente recente.” (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 17).

de andarem frequentemente juntos, não têm o mesmo significado, nem semântico, nem político, nem educacional.”

Há que se perceber a existência de uma ligação direta da *accountability* com o Estado e este com a responsabilização, entretanto, ao considerarmos a prestação de contas (curiosamente desconexa do financiamento), percebemos que o foco das pesquisas se centraliza muito mais nas instituições de ensino do que na política do próprio Estado. Existe uma tendência em analisar a *accountability* sob a perspectiva da prestação de contas em conexão com a escola, com os processos e o gestor, do que uma relação mais verticalizada que contemple a atuação do Estado nesse processo.

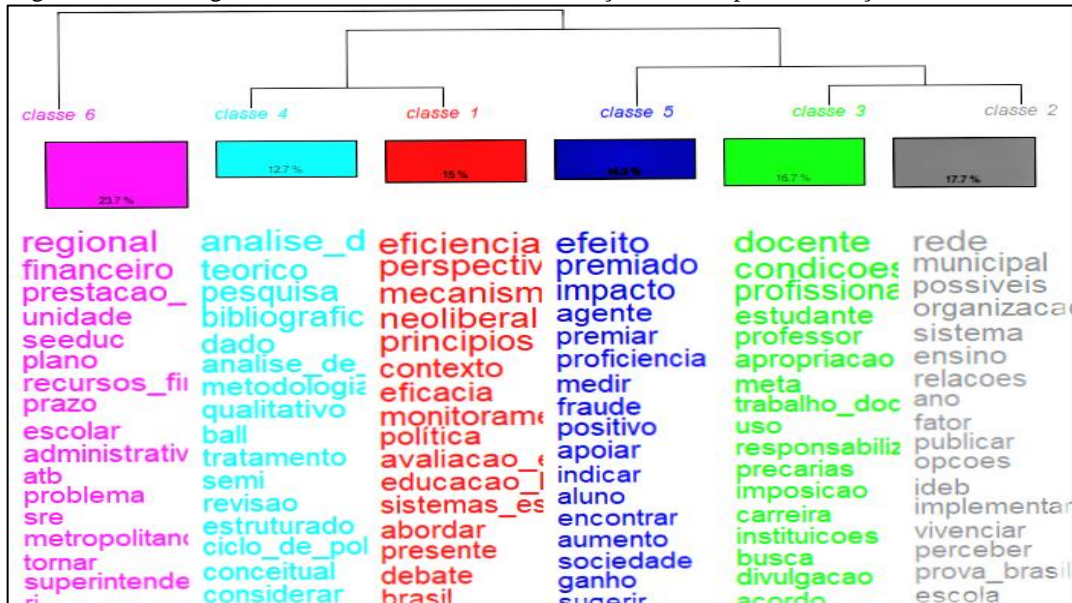
Quanto à avaliação, é possível verificar uma conexão muito maior com a *accountability*. Isso também é visível ao percebermos, em segundo plano, a presença da avaliação em larga escala ligada também à prestação de contas. Também podemos considerar as formas parcelares que temos de *accountability* no Brasil e que utiliza, basicamente, o próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para exemplificar a existência de políticas de *accountability*.

Atentemo-nos, também, para a vinculação da *accountability* com o “trabalho” e com o “profissional da educação”, estando implícita a responsabilização docente advinda de dados oriundos de avaliações externas, endossada tanto pela política pública quanto pela própria sociedade.

Há uma interligação do ambiente escolar com estudos de casos, com processos de prestação de contas por parte da escola. A partir desses achados é possível compreender que a prestação de contas é requerida após o resultado das avaliações.

O terceiro relatório, pertinente à análise dos dados por meio do dendograma, remete singularmente à categorização e classificação, dimensionado em seis classes demonstradas na Figura 10.

Figura 10 – Dendograma de Classes das teses e dissertações do campo da educação do Brasil



Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2019).

Nota: Os recortes das figuras que ilustram dendograma ocorrem com objetivo de demonstrar apenas as palavras em maior número, conseqüentemente com maior relevância.

A primeira partição feita pelo programa Iramuteq separou os segmentos textuais, originando o primeiro *subcorpus* formado pela classe 6. A segunda partição originou dois *subcorpus*: o primeiro formado pelas classes 1 e 4 e o segundo formado pela classe 5, que, por sua vez, contém as classes 3 e 2. As seis classes contém as formas ativas ou palavras organizadas em letras de tamanhos apresentados em ordem decrescente, que correspondem aos valores do teste de associação qui-quadrado⁵³ gerado nos relatórios do Iramuteq.

Observa-se no dendograma que as seis classes⁵⁴ têm ligação entre si e em cada uma delas está presente alguns dos aspectos das pesquisas mapeadas sobre *accountability*, aspectos estes que possibilitaram denominá-las, de acordo com a apresentação das palavras pelos maiores valores do teste de associação qui-quadrado: classe 6 – *accountability* e prestação de contas; classe 4 – metodologias das pesquisas sobre *accountability*; classe 1 – *accountability*, Estado e avaliação; classe 5 – *accountability* e responsabilização; classe 3 – *accountability* e trabalho docente; e classe 2 – *accountability*, sistemas educacionais e avaliação.

A classe 6 nos faz perceber ênfase na prestação de contas, nesse sentido, aparenta expansão das políticas de avaliação e *accountability* como estratégia para garantir

⁵³ Qui-quadrado, simbolizado por (χ^2) é um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas. É um teste não paramétrico, ou seja, não depende dos parâmetros populacionais, como média e variância. Para aprofundamento consultar: Bussab e Moretin (2002).

⁵⁴ As classes, valores qui-quadrado e excertos podem ser consultados nos apêndices E, F, G e H.

transparência, participação e o próprio direito dos cidadãos, em relação ao andamento das políticas públicas, bem como dos serviços confiados à esfera pública de forma geral. Portanto, não é surpresa que a prestação de contas seja tomada, na maioria das vezes, como a própria *accountability*, mesmo que exista uma polissemia conceitual.

Na classe 4 são perceptíveis as caracterizações metodológicas adotadas nas pesquisas, o que nos permite perceber quais as opções adotadas na realização de um estudo que, implícita ou explicitamente, têm as políticas de *accountability* como objeto de pesquisa. Em essência, são estudos analíticos, sendo visível na Figura 10, a utilização de análises documentais no desenvolvimento das pesquisas. Situações como essa são visualizadas quando observamos a associação com as palavras no interior dessa classe.

Além disso, importante mencionar também que alguns aspectos metodológicos são predominantes, como, por exemplo, estudos e análises de cunho documental, enfatizando a utilização de documentos (legitimadores das práticas adotadas pelo Estado) que norteiam o sistema educacional. Ao serem realizadas teses e dissertações no âmbito das políticas públicas, é comum os estudos utilizarem-se do ciclo de políticas proposto por Stefan Ball, o que se justifica pela presença significativa em termos de questões metodológicas adotadas. Metodologicamente, as pesquisas nos mostram uma linearidade, uma ideia de sistematização, além de um entrosamento entre o que se estuda teoricamente e a essência das políticas educacionais.

Na sequência, em observância à classe 1, podemos afirmar que não é possível tratar do Estado sem considerar as perspectivas, a eficiência, as políticas educacionais, além dos princípios neoliberais, visto que a ascensão das políticas de *accountability* ocorre em um contexto de Estado neoliberalista, cuja argumentação de uma melhoria da qualidade educacional nos parece provir de políticas públicas resultadas do monitoramento do sistema, realizado principalmente por meio das avaliações. Assim, não nos causa surpresa a presença das formas ativas dessa classe na Figura 10.

Para Afonso (2009), a avaliação poderá ser usada como condição para que os processos de prestação de contas e responsabilização ocorram. Isto é, para que se possa justificar algo e explicar seu funcionamento, é preciso desenvolver de alguma forma um processo avaliativo ou de autoavaliação. Democráticamente, para se prestar contas à sociedade, deve-se avaliar tal situação de maneira objetiva, buscando legitimar a dimensão democrática de todo o processo e, portanto, é inegável a função do Estado nesse processo, razão que é endossada pela associação entre as palavras presentes nessa classe.

Em relação à classe 5, a presença das referidas palavras demonstra aspectos relacionados à responsabilização pelos atos praticados, essencialmente uma responsabilização dirigida à escola, conclusão essa perceptível pela amplitude da premiação, do prêmio, da bonificação na associação das palavras, além da predominância do termo “efeito”, sinônimo de consequência, conclusão, resultado, etc.

A responsabilização concebida por Afonso (2009) como um dos pilares⁵⁵ que integram uma *accountability* completa, mas tomada na literatura nacional e internacional conceitualmente também como *accountability*, é considerada, na maioria das vezes, como uma forma de sanção dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, concomitante à prestação de contas. Nessa perspectiva, políticas de bonificação pelos resultados de tais avaliações são comuns em situações que envolvem a responsabilização, desdobramentos esses que são corroborados nas pesquisas analisadas.

Muito em razão do entrelaçamento das políticas de responsabilização, a presença das palavras da classe 3 demonstram, ainda, que o trabalho docente é uma peça fundamental em estudos analíticos que se propõem a investigar a *accountability*. Em nossas análises foi possível perceber que parte das pesquisas analisadas focaliza o trabalho docente e, conseqüentemente, as condições a que são submetidos os profissionais da educação, quando se trata de responsabilização por meio de resultados. As palavras apresentadas na Figura 10 corroboram esse pensamento, uma vez que são atreladas premiações às instituições de ensino e profissionais com base em resultados apresentados, principalmente, por meio das avaliações em larga escala, caracterizando a atuação de políticas de responsabilização.

Conforme descrito anteriormente e corroborado pelas palavras presentes na classe 2 da Figura 10, não é possível falar de *accountability* sem considerar a avaliação (aqui entendida como em larga escala) realizada pelo Estado em sistemas educacionais. Desse modo, tais avaliações vêm sendo utilizadas como condição *sine qua non* para que a *accountability* se efetive, haja vista seu papel enquanto fornecedor de um diagnóstico do sistema, sistema esse que, posteriormente, possibilite prestar contas à sociedade e responsabilizar os envolvidos, utilizando-se para isso (mesmo que utopicamente), de políticas educacionais que objetivem melhorar a qualidade educacional.

Para encerrar, as informações da classe 2 permitem concluir que uma parcela das pesquisas realiza estudos voltados aos sistemas (municipais, estaduais ou o federal), associando-os às avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e indicadores como o IDEB.

⁵⁵ Para aprofundamento consultar Afonso (2009, 2014), no capítulo 2.

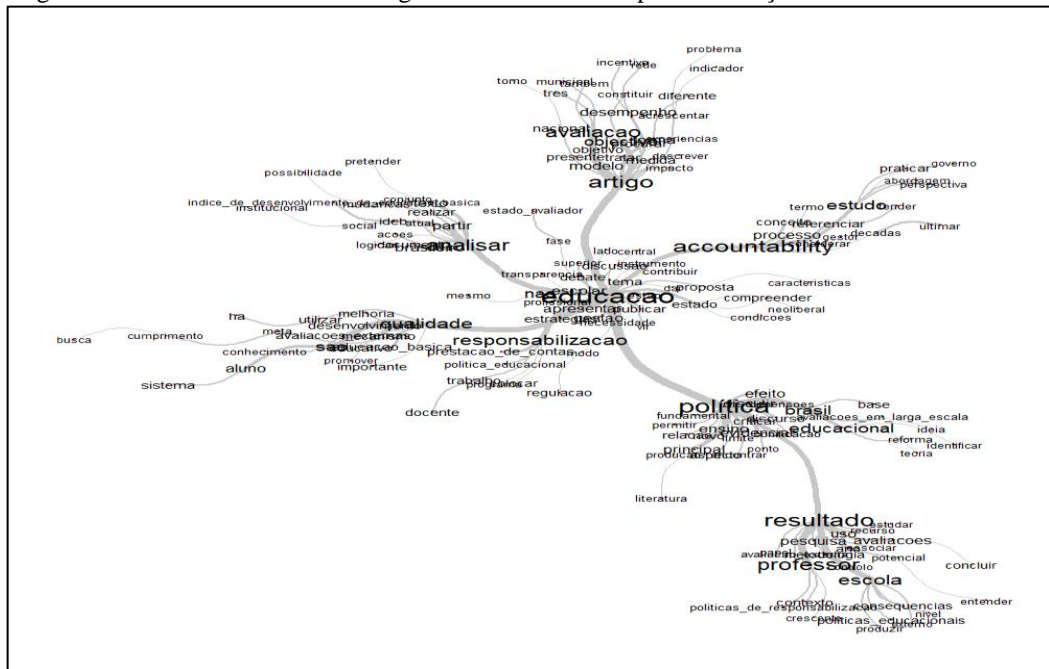
“*accountability*”, na “avaliação”, em “analisar”, “resultado”, em “professor”, em “responsabilização”, entre outros.

As formas ativas “**educação**” e “**política**” aparecem em maior amplitude, demonstrando que as produções mapeadas discutem esses dois elementos de maneira acentuada. Metodologicamente, percebemos que a maioria dos artigos se concentra em realizar estudos e análises, seja em relação à escola, ao professor, aos resultados, etc.

Imprescindível observar as formas ativas “responsabilização” e “prestação de contas”, atreladas aos trabalhos da área, pois se tratam de conceitos centrais e/ou sinônimos de *accountability* em muitas pesquisas. Curiosamente, não há uma predominância de tais formas ativas nos artigos, sendo muito mais presente a “avaliação”, corroborando com o que já mencionamos anteriormente sobre os estudos e pesquisas de Afonso (2003, 2009, 2012).

Prosseguindo, na Figura 12 podemos vislumbrar a conexidade entre as palavras dentre os estudos mapeados.

Figura 12 – Árvore máxima dos artigos científicos do campo da educação do Brasil



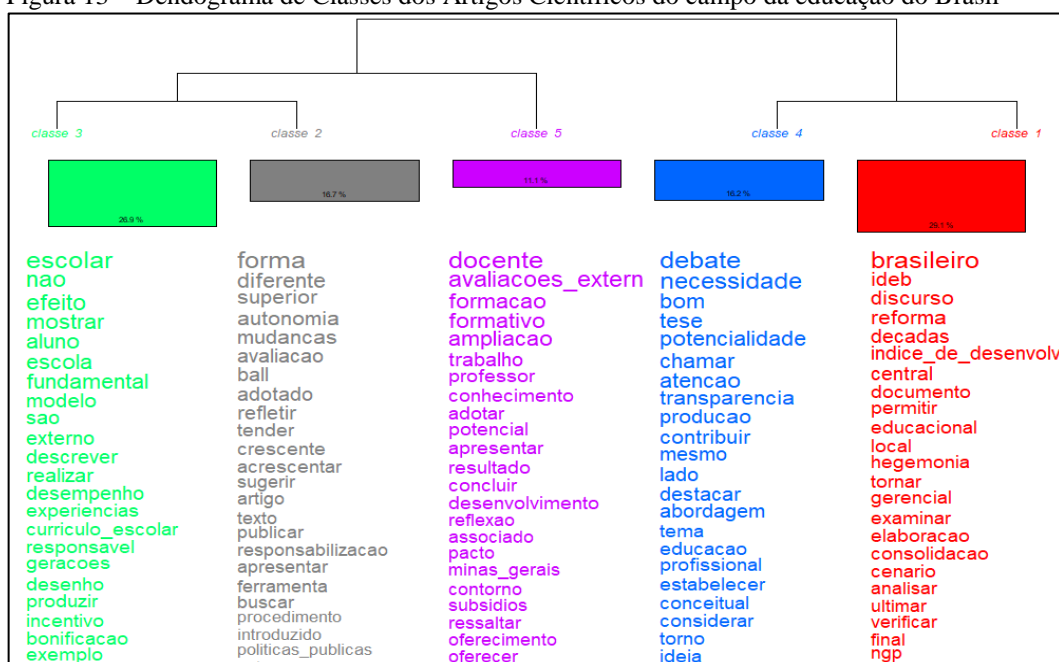
Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2020).

A análise de similitude, totalmente oposta à Figura 11, permite evidenciar uma interligação entre os conceitos bem acentuada, com vários blocos bem delimitados, concentrando várias palavras, mas que parecem derivar de “educação”. Tais ramificações são visíveis em “política”, “resultado”, “*accountability*”, “avaliação”, etc.

Os estudos sobre *accountability*, mesmo sendo centrais nas discussões, ainda se desvinculam de elementos essenciais em discussões sobre a temática, como, por exemplo, a necessidade de aprofundamentos para compreender que a vinculação entre “*accountability*” e “política” deve ter uma ampla conexidade, visto não ser possível realizar análises com maior rigor científico a partir de um afastamento entre ambas, considerando-se que é por meio das políticas que mecanismos de *accountability* são percebidos.

A terceira e última análise considera a categorização e classificação (dendograma), dimensionando-as em cinco classes, conforme demonstra a Figura 13.

Figura 13 – Dendograma de Classes dos Artigos Científicos do campo da educação do Brasil



Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2020).

O *software* Iramuteq separou os segmentos textuais em duas partições, originando dois *subcorpus*, sendo o primeiro formado pela classe 5 (contendo as classes 3 e 2), e o segundo formado pelas classes 4 e 1. Conforme a presença das formas ativas, assim denominamos as classes: classe 1 – *accountability*, Estado e sistemas educacionais; classe 4 – metodologias das pesquisas sobre *Accountability*; classe 5 – *accountability* e trabalho docente; classe 3 – *accountability* e escola; e classe 2 – *accountability*, avaliação e responsabilização. Observemos algumas particularidades nas classes apresentadas.

Em relação à classe 1, constatamos que a atuação do Estado se faz presente nas produções mapeadas, dado seu papel enquanto avaliador e regulador do sistema educacional. Além disso, a presença do IDEB como uma das ferramentas centrais relacionada à *accountability*, consideração essa endossada por autores, como Fernandes e Gremaud (2009),

em que consideram o IDEB um instrumento com finalidades de *accountability* em razão de que permite “contornar os riscos de agravar os problemas de fluxo que um sistema de *accountability* tradicional poderia gerar em um país como o Brasil” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 14). Têm, portanto, capacidade de integrar objetivos de *accountability* em razão de que trabalha com metas claras e concretas de qualidade, a serem atingidas por escola e por dependência administrativa (federal, estadual, municipal).

Sobre a classe 4, percebemos que se trata de estudos essencialmente analíticos e reflexivos, com uma preocupação em observar diferentes aspectos (escola, a gestão escolar, o Estado, etc.) e as suas relações com as políticas de avaliação e a *accountability*. Além disso, para o pesquisador, a opção de verificação de aspectos metodológicos em uma revisão de literatura é uma necessidade uma vez que possibilita perceber sob qual viés a pesquisa se desenvolve, qual a abordagem, a tese, etc., auxiliando o pesquisador nos caminhos que irá adotar, frente ao seu objeto de estudo. Assim, seu grau de importância é inegável.

Em sequência, a classe 5, embora a correlacionemos com o trabalho docente, apresenta uma forte interlocução com a responsabilização, em razão de que, comumente, recai sobre o professor e seu trabalho, sendo “medida” pelos processos avaliativos. O professor torna-se responsável e é responsabilizado pelos resultados dos processos avaliativos, principalmente aqueles realizados externamente (avaliações externas), demonstrando uma unilateralidade sem precedentes do Estado e da própria sociedade nessa responsabilização, a qual desconsidera inúmeros fatores que influenciam nos resultados.

Em relação à classe 3, as pesquisas que centralizam os radicais mencionados chamam a atenção para a realidade escolar, para a heterogeneidade, para as diferenças culturais e regionais, destacando a necessidade de rever a própria institucionalização das políticas avaliativas. Além disso, não é possível estabelecer os mesmos parâmetros de avaliação em um sistema educacional nacional gigantesco, como é o caso do Brasil, sem antes realizar estudos dos impactos e efeitos desses processos frente à sociedade.

Por fim, a classe 2 considera elementos relacionados a sistemas nacionais de avaliação, responsáveis pelo monitoramento do desempenho dos estudantes em determinada área. Tais processos avaliativos apresentam-se no cotidiano e, frequentemente, são objetos de estudos de pesquisadores da área da *accountability*, preferencialmente no desdobramento das políticas de avaliação.

Implicitamente, percebemos, ainda, que, a partir da regulamentação do sistema de avaliação, entram em cena as políticas de responsabilização, as quais, como já mencionado, estabelecem sanções de acordo com metas a serem atingidas, visando, ao final do processo,

uma possível melhoria da qualidade educacional.

De acordo com o mapeamento das pesquisas, o já mencionado sistema nacional de avaliação, importante ferramenta nos estudos sobre *accountability*, fornece resultados que, posteriormente, são utilizados para elaboração de políticas que possam responsabilizar outrem no âmbito escolar (como exemplo, com bonificação e sanção).

Tratar das políticas de responsabilização ainda é um caminho pouco explorado no cenário nacional, a produção de conhecimento dos artigos científicos mapeados nos transparece a necessidade de aprofundamento tanto em relação a conceitos quanto a impactos sentidos no chão da escola.

Pensar *accountability* em contexto macro, a partir da percepção da atuação do Estado, é papel fundamental do pesquisador que se compromete a pesquisar a referida temática. Ela ocorre no entrelaçamento de políticas, mas que considera influências externas nos processos de implementação. Logo, há urgência em produzir conhecimento considerando os “bastidores” do sistema nacional de educação e avaliação brasileiro.

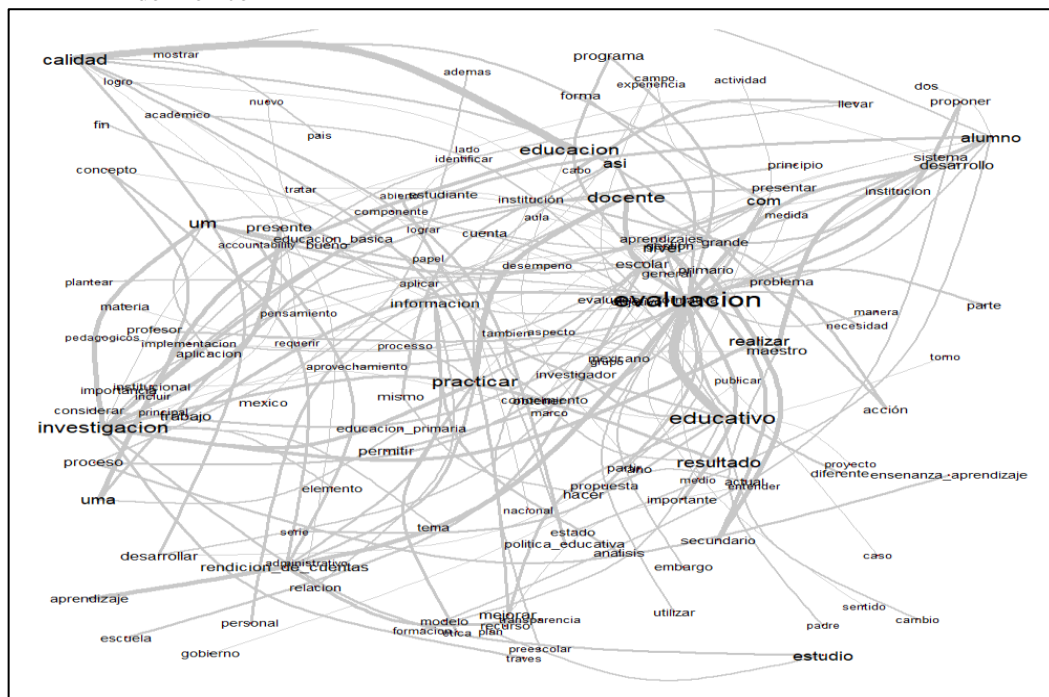
3.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY* NO MÉXICO

Seguindo os mesmos desdobramentos anteriores, esta seção retrata o mapeamento da produção acadêmica mexicana relacionada à avaliação e a *accountability* educacional.

3.3.1 *Tesis de maestria e tesis doctoral* do campo da educação do México

Primeiramente, faremos uma análise da produção de conhecimento mexicana vinculada às *tesis de maestria e tesis doctoral*. A Figura 14 nos permite identificar as formas ativas nas pesquisas mapeadas no banco de dados *Remeri*, usando os descritores em associação: *evaluación y accountability* e *accountability y educación*, como já mencionado anteriormente.

Figura 15 – Árvore Máxima das tesis de maestria e tesis doctoral do campo da educação do México



Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2020).

De imediato, percebemos que as pesquisas concentram as conexidades na forma ativa “*evaluación*” e esta com o termo “*educativo*”, sugerindo a centralidade dos estudos na avaliação educacional. Interessante verificar também a forte conexidade entre “*educación*” e “*calidad*”, apercebendo-se, assim, amplitude das pesquisas em analisar a avaliação e a educação em uma perspectiva de melhoria da qualidade.

Captamos uma amplitude, nas pesquisas mapeadas, de uma abordagem da avaliação como objeto de estudo, estando esta em conexão com “*resultado*”, “*rendición de cuentas*”, “*alumno*”, “*docente*”, entre outros.

Além desses elementos, não é perceptível amplitude nos estudos, quanto à utilização conceitual de ferramentas de *accountability*, mesmo utilizando-a como descritor central no momento do mapeamento.

Nos estudos mapeados, *accountability* é apresentada como prestação de contas (*rendición de cuentas*), reforçando a ideia da polissemia conceitual a qual discutimos no capítulo 2, conforme evidenciam os excertos a seguir:

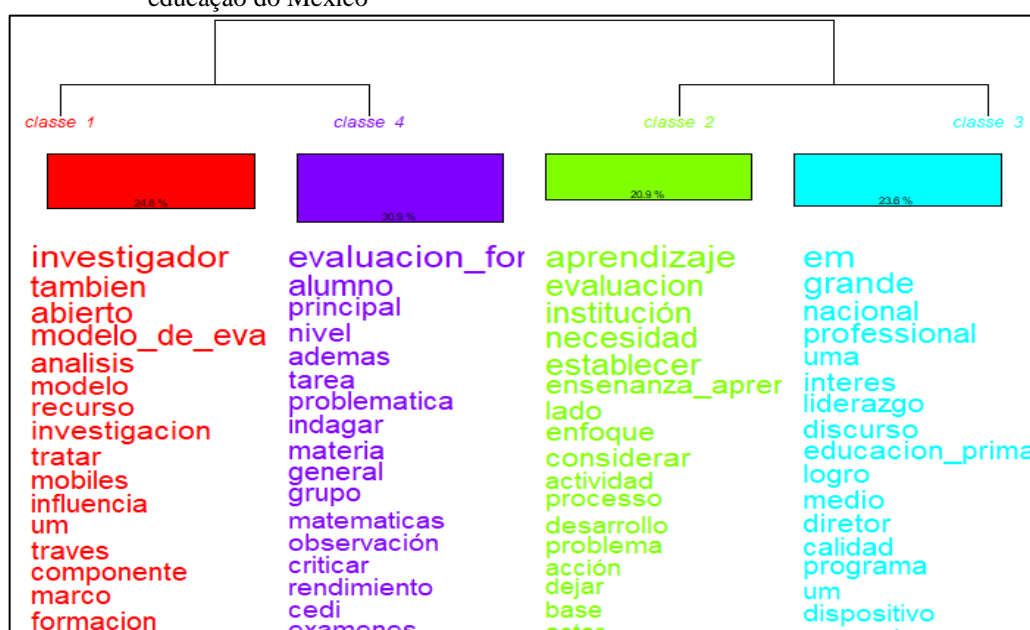
Se plantea importancia de rendición_de_cuentas (accountability) en organizaciones mexicanas mediante discusión del concepto propuesta de fortalecerlo destacando los factores de carácter ético que lo constituyen (rem. 2).

[...] revisión_de_bibliografía especializada de autores como J Ackerman de A Schedler así como del Programa_de_Promoción_de_la_Reforma_Educativa_em_America_Latina_y_el_C

aribe PREAL permitio comprender primeiramente que antecedente de rendicion_de_cuentas es termino em ingles accountability, que hace referencia a um processo dinamico pro activo que define las relaciones entre Estado sociedad por medio del cual los servidores publicos informan explican justifican sus planes de accion su desempeno sus logros se sujetan a las sanciones recompensas correspondientes reconfigurando asi naturaliza misma de democracia de participacion ciudadana [...] (rem. 12).

Para encerrar as análises das *tesis de maestria* e *tesis doctoral*, a Figura 16 retrata a classificação hierárquica descendente das palavras no dendograma:

Figura 16 – Dendograma de classes das tesis de maestria e tesis doctoral do campo da educação do México



Fonte: Relatório do software Iramuteq (2020).

O *software* desmembrou os segmentos textuais em duas partições, cada uma delas com dois *subcorpus* (partindo de um único *corpus*): o primeiro contendo a classe 1 e a classe 4; e o segundo, as classes 2 e 3.

A classificação das formas ativas clarifica a predominância nos estudos segundo os conjuntos de palavras expostos, os quais são objeto de análise considerando-se cada classe separadamente, além disso, a classificação nos permite nomeá-las dessa forma: classe 1 – Metodologias das pesquisas sobre *Accountability*; classe 4 – *Accountability* e avaliação; classe 2 – *Accountability* e os processos de ensino-aprendizagem; e classe 3 – *Accountability*, Estado e gestão.

Ressaltando os caminhos metodológicos das pesquisas, a classe 1 destaca a predominância nos estudos em dois objetivos: “*investigación*” e “*analisis*”. A adoção de tais objetivos transparece uma preocupação dos autores em apurar e refletir sobre determinados

fenômenos relacionados ao sistema educacional mexicano. Necessário ressaltar, também, a forte centralidade das investigações em observar “*modelos de evaluación*”, com preocupação sobre a adoção deles no Estado mexicano.

Em relação à classe 4, ao tratar de temáticas sobre avaliação, as pesquisas mapeadas direcionam parte dos estudos na avaliação formativa, visto que essa modalidade de avaliação é indispensável na prática pedagógica, enquanto promotora de uma aprendizagem significativa. Sobre a importância da realização dos processos avaliativos, tanto em relação ao sistema quanto no meio escolar, podemos afirmar sua necessidade à medida que propicia um diagnóstico do sistema nacional, também é capaz de, por meio de uma avaliação formativa, efetivar os processos de ensino-aprendizagem, ainda que a atualidade globalizatória e as influências de organismos internacionais compelem modificações nos sistemas educacionais, sobretudo para atender à demanda capitalista, mesmo que, não raras vezes, desconsiderando a importância da realização de uma avaliação.

A classe 2 destaca ser perceptível, nas produções eleitas, que as políticas educacionais têm focado sobremaneira a avaliação, entretanto, é necessário pensar essas políticas com fins mais claros e enfáticos, que possam auxiliar no processo ensino-aprendizagem e, a nosso ver, que sejam congruentes às heterogeneidades culturais e socioeconômicas do alunado.

Apesar da inexistência, nessa classe, da forma ativa ‘*accountability*’, percebemos que está implícita na própria necessidade da elaboração de políticas de avaliação, cujos resultados apresentados (prestar contas) são utilizados para “diagnosticar” o sistema e, posterior a esse processo, elaborar mecanismos que objetivem melhorar a educação (subentendendo-se a responsabilização).

Por fim, a classe 3 demonstra que não é possível desvincular o conceito objeto dessa reflexão do Estado enquanto avaliador e regulador do sistema educacional, com repercussão nos processos de gestão e que opera por meio dos modelos avaliativos em curso.

Há que se mencionar que os profissionais da educação, como os professores, diretores e gestores são considerados corresponsáveis pelos resultados das avaliações. Assim, eles devem, ao menos em parte, “responder pelo desempenho dos estudantes nos exames.” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 14). Partindo desse pressuposto, a influência da *accountability* sobre a gestão é presente. Mesmo que não se tenha uma política explícita que responsabilize instituições e/ou indivíduos, implicitamente, existe uma responsabilização pelos resultados apresentados, por meio de avaliações de estudantes.

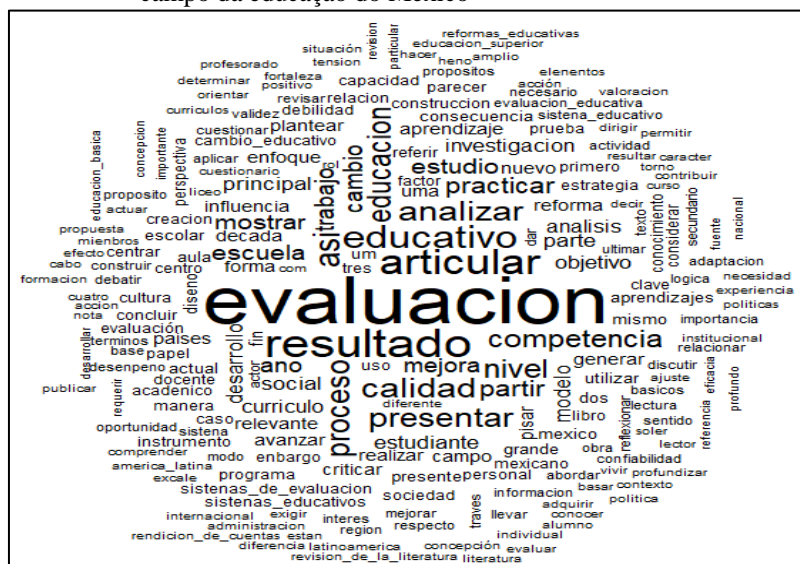
De maneira geral, as *tesis de maestria* e *tesis doctoral* mapeadas apresentam a

avaliação como central, embora sua associação com mecanismos de *accountability* seja menos explícita. Entretanto, algumas menções sugerem a presença de ferramentas correlacionadas.

3.3.2 Artículos científicos do campo da educação do México

Em relação aos *artículos* científicos mapeados (mencionados no Quadro 4), também percebemos a centralidade na forma ativa “*evaluación*”, como demonstra a Figura 17.

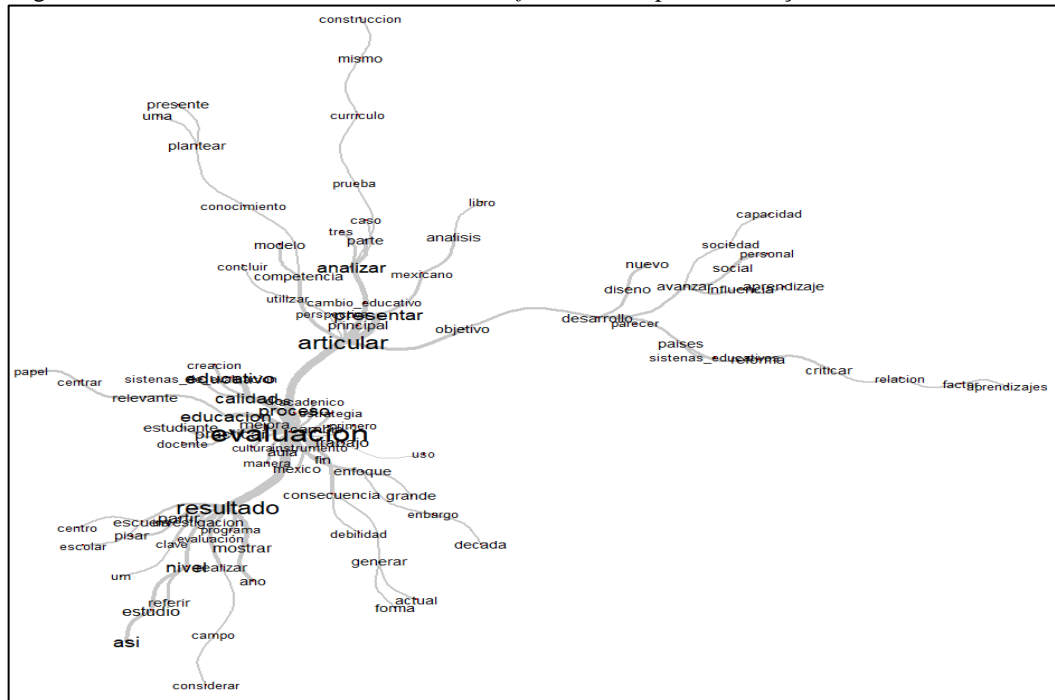
Figura 17 – Nuvem de palavras do corpus textual – artigos científicos do campo da educação do México



Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2020).

Tais quais as *tesis*, os *artículos* científicos publicados em periódicos mexicanos parecem caminhar em uma mesma direção quanto a elencar elementos relacionados à avaliação e à *accountability*. A avaliação caminha junto com “*resultado*”, “*calidad*”, “*articular*”, “*proceso*”, “*nível*”, etc., todas as sentenças inter-relacionadas com os processos avaliativos.

A Figura 18 destaca a forma dessas inter-relações e/ou conexidades por meio da amplitude dos traços.

Figura 18 – Árvore máxima dos *artículos científicos* do campo da educação do México

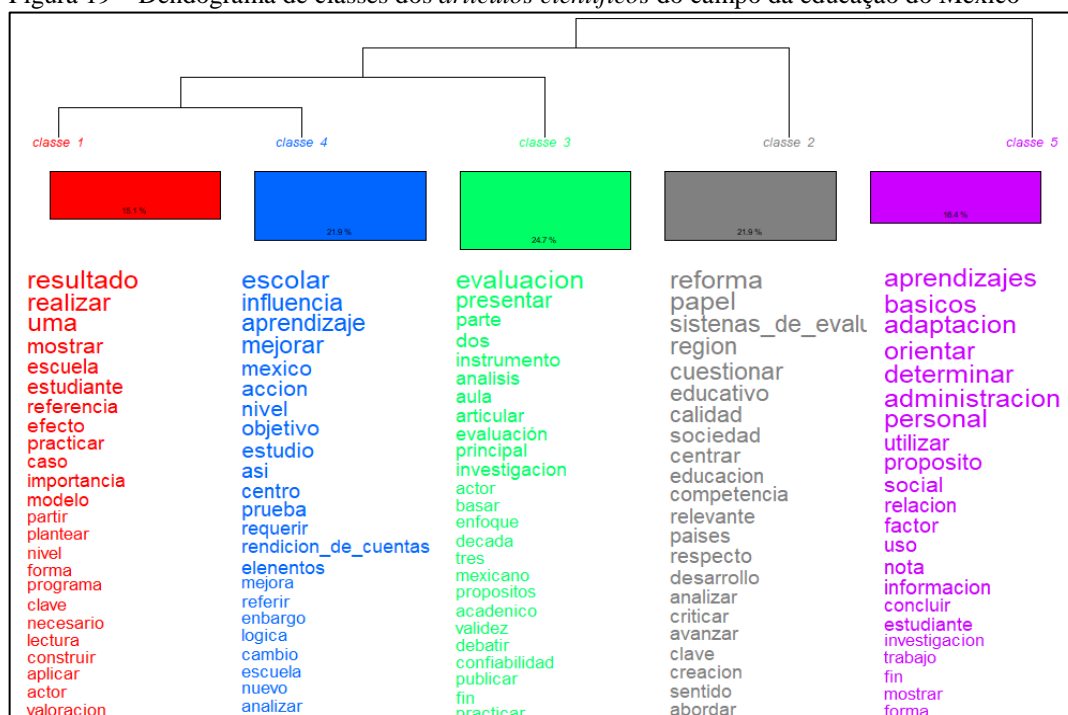
Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2020).

Existe uma centralidade (*evaluación*) por meio da qual um número significativo de formas ativas parece partir. Os termos “*resultado*” e “*articular*” são formas ativas com forte conexão com “*evaluación*”, demonstrando serem estudos focalizados na avaliação e nos processos avaliativos.

A forte conexidade entre “*evaluación*” e “*resultado*” clarifica a evidência, nos estudos, em analisar a avaliação sob essas duas perspectivas. Assim, percebemos o destaque ao intenso papel da avaliação como geradora de resultados, não sendo destacados da mesma forma outros processos relevantes do campo da avaliação educacional, como, por exemplo, a forma em que são aplicadas as avaliações ou como ela é interpretada no ambiente escolar.

Interessante destacar também a conexidade entre “*evaluación*” e “*resultado*”, remetendo à ideia generalizada do uso das avaliações como um mecanismo que, ao final da curva, preocupa-se com a qualidade da educação. Entretanto, curiosamente, as pesquisas não focalizam políticas educacionais ou de avaliação que intercedam ou que estabeleçam os caminhos para o alcance da referida “qualidade”.

O dendograma a seguir, dimensionado em cinco classes, auxilia-nos a compreender a produção do conhecimento mexicana quanto aos artigos científicos.

Figura 19 – Dendograma de classes dos *artículos científicos* do campo da educação do México

Fonte: Relatório do *software* Iramuteq (2020).

Constatamos por intermédio da Figura 19, no dendograma, que a classe 5 contém a classe 2, que contém a classe 3, que, por sua vez, contém as classes 1 e 4. Conforme mencionado, todas contêm as formas ativas organizadas e apresentadas em ordem decrescente.

Existe uma integração entre as cinco classes, sendo perceptível uma categorização das formas ativas que nos permite realizar uma análise partindo de conceitos-chave quando falamos de avaliação e *accountability*, nesse sentido, elas ficaram assim nomeadas: classe 5 – *Accountability* e aprendizagem; classe 2 – *Accountability* e Estado; classe 3 – *Accountability* e avaliação; classe 1 – *Accountability* e prestação de contas; e classe 4 – *Accountability* e o ambiente escolar.

Na classe 5 fica evidente a preocupação das pesquisas mexicanas em tratar da avaliação em consonância com a aprendizagem, demonstrando que não é possível dissociar a aprendizagem de tais processos.

Para os pesquisadores brasileiros Fernandes e Gremaud (2009), as avaliações constituem-se em um dos pilares de toda política educacional, nessa perspectiva, são ferramentas essenciais relacionadas a uma melhoria da qualidade de um país. Dessa forma, cabe melhoramentos para que os processos e procedimentos ocorram da forma mais contundente possível e a aprendizagem se efetive.

Sumariamente, a classe 2 representa as temáticas relativas à atuação do Estado nos

processos de avaliação abordados nos estudos. Nesse contexto, radicais, como “*calidad*” e “*sistemas de evaluación*”, corroboram o que já discutimos anteriormente sobre a atuação dos Estados nos processos avaliativos. Além disso, há que se mencionar a ampliação das avaliações pós-anos 1990.

Nesse contexto, o Estado avaliador determina metas e traça diretrizes ao mesmo tempo que monitora e avalia os resultados. Essa forma de regulação pressupõe um Estado que reconhece, segundo Schneider e Nardi (2015, p. 28), a “autonomia local no traçado de programas e ações visando ao alcance das metas educacionais”, mas que faz uso de resultados com o intuito de orientar decisões políticas. Trata-se, portanto, de uma forma de controle do Estado sobre o que considera importante ser assegurado nas reformas educacionais, além disso há uma ênfase à autonomização da escola, haja vista favorecer a construção de estratégias focalizadas na produção de resultados.

Transparecendo uma preocupação em analisar o contexto da melhoria da qualidade do ensino mexicano, a classe 3 concentra produções relacionando-as às políticas avaliativas. Singularmente, os trabalhos direcionam-se para análises, articulações e, também, revisões nas discussões sobre a centralidade das avaliações e as possíveis acepções referentes à *accountability* no sistema educacional mexicano.

Considerando que, em muitos momentos, são menos claras as evidências da inserção da *accountability* nas pesquisas mexicanas, percebemos que a expressão ainda é tenra na produção de conhecimento do referido país.

Essa classe enfatiza ainda a necessidade de se pensar a avaliação além do senso comum, com particularidades e visões aquém do que existe sobre sistema nacional de avaliação em muitas nações, sobretudo realizando interlocuções entre avaliações em larga escala e avaliações de aprendizagens, modalidades que integram um campo vasto e complexo.

A partir de nossas discussões acerca da Figura 18, classe 1 apresenta aspectos relacionados à *accountability* em relação ao pilar da prestação de contas. Pensar na prestação de contas de maneira geral implica pensar na transparência dos atos praticados. Em âmbito educacional não é diferente, porém o sistema educacional utiliza-se fundamentalmente dos resultados das avaliações para realizar esse processo, destoando frequentemente de uma postura democrática.

Para encerrar, a classe 4 destaca a presença enfática da avaliação educacional no âmbito do Estado. Apesar das iniciativas privadas endossadas pelo Estado, esse fenômeno não parece estar contribuindo para a melhoria da aprendizagem. Além disso, os resultados dos exames nacionais parecem ter pouco impacto positivo na educação básica.

Concluindo, faz-se necessário lembrar que a implantação de políticas de avaliação em larga escala (entendida também como estandardizada) (PELUCHEN, 2018) tem sido uma medida fortemente recomendada pelos organismos internacionais aos países emergentes. A partir disso, países vêm atuando intensamente no aperfeiçoamento de seus mecanismos de avaliação de modo a alcançar padrões internacionais de desenvolvimento econômico, buscando atender, sobretudo, a demanda capitalista.

A partir do exposto, na sequência efetuamos uma reflexão acerca das particularidades, considerando o quarto momento proposto pelo método de Bereday (1972): a comparação.

3.4 PARTICULARIDADES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY* NO BRASIL E NO MÉXICO

O campo da educação comparada (MANZON, 2011) sempre marcou a evolução do pensamento humano, estando presente na própria construção do conhecimento. Compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos a eles relacionados por via da comparação é o desafio e uma necessidade nos tempos atuais. Reconhecer o saber com sentido da educação comparada é, para os pesquisadores, a esperança de um mundo melhor (FERREIRA, 2008).

Especialmente tendo em conta analogias, “uma forma legítima da comparação, aliás, o único meio prático à nossa disposição para tornar as coisas inteligíveis” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 68), homogeneidades e heterogeneidades (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006), buscamos analisar comparativamente a produção de conhecimento do Brasil e do México, sem desconsiderar a reflexividade⁵⁶ de Bourdieu, a qual perpassa esta pesquisa.

O mapeamento das teses e dissertações brasileiras e mexicanas demonstrou aproximação expressiva entre os dois países nas reflexões e análises sobre as avaliações, sejam elas em larga escala, das aprendizagens, ou outras. Em parte, isso ocorre pela utilização de descritores em associação nos dois casos. Entendemos a forte ligação do sistema nacional de avaliação com as políticas de responsabilização implementadas em alguns estados,

⁵⁶ “A reflexividade como um conceito metodológico na obra de Bourdieu é alimentada por uma investigação teórica crítica, que é ela própria impulsionada por uma abordagem fenomenológica da criação de conhecimento: se, como e até que ponto um processo de pesquisa permite que o sujeito do conhecimento compreenda a parte essencial do objeto que escolheu estudar.” (GRENFELL, 2018, p. 254).

políticas essas relacionadas com ferramentas de *accountability* no sistema educacional. O Quadro 5 apresenta as temáticas categorizadas conforme os dados gerados pelo Iramuteq.

Quadro 5 – Comparativo das temáticas das teses e dissertações do campo da educação do Brasil e do México agrupadas conforme as categorias (classes) que emergiram da análise dos dados

Brasil	México
<i>Accountability</i> , Estado e avaliação	<i>Accountability</i> , Estado e gestão <i>Accountability</i> e avaliação
<i>Accountability</i> , Sistemas educacionais e avaliação	-
<i>Accountability</i> e trabalho docente	<i>Accountability</i> e os processos de ensino-aprendizagem
Metodologias das pesquisas sobre <i>accountability</i>	Metodologias das pesquisas sobre <i>accountability</i>
<i>Accountability</i> e responsabilização	-
<i>Accountability</i> e prestação de contas	-

Fonte: elaborado pela autora (2020).

No Brasil, percebemos uma relação de aprofundamento de pesquisas com centralidade na escola e no ambiente escolar, ao contrário do México que, partindo das avaliações, parece diversificar seus objetos de estudos, destacando outras particularidades, como a gestão escolar, concepções e instrumentos de avaliação.

Embasados nos elementos gerados via *software*, na maioria das pesquisas não ficou perceptível, em ambos os países, a *accountability* como objeto central de pesquisa. Em grande parte do mapeamento, os pesquisadores refletem conceitualmente, relacionam elementos-chave, entretanto, não nos transparece um aprofundamento teórico-conceitual em relação à temática.

Os estudos acadêmico-científicos brasileiros evidenciam a carência de estudos que demonstrem outras finalidades possíveis das políticas de avaliação educacional bem como das ferramentas de *accountability*, de modo a sinalizar alternativas e possibilidades de subversão ao modelo hegemônico de regulação da qualidade no Brasil. Além disso, não há estudos suficientemente aprofundados que considerem a existência de um sistema completo e, também, sobre perspectivas democráticas de *accountability* no sistema educacional brasileiro. Lembrando que *accountability* democrática envolve outros elementos, como a organização do próprio Estado e a conseqüente elaboração e sistematização das políticas educacionais, discussão essa que não caracteriza foco de nossa pesquisa.

Nas pesquisas mexicanas, não observamos uma relação direta e intensa da *accountability* com a prestação de contas e com a responsabilização, conceitos esses considerados chave para muitos autores (AFONSO, 2009, 2010, 2014; FERNANDES; GREMAUD, 2009; BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015) quando se referem à *accountability* educacional no que seria sua forma completa.

Conforme destacado, não há consenso, no meio educacional, sobre uma conceituação mais precisa da *accountability*, e isso ficou claro nas teses e dissertações mapeadas. No Brasil, percebe-se a *accountability* sob um viés mais direcionado à responsabilização, inclusive com vários exemplos estaduais de implementação de políticas com esse cunho, como o caso do Ceará, Rio de Janeiro e Paraná. Já no México, algumas pesquisas abordam esse conceito como sinônimo de “*rendición de cuentas*” (prestação de contas)⁵⁷, sendo a responsabilização praticamente inexistente explicitamente.

Os caminhos a serem percorridos em ambos os países em relação a concepções, teorias e aprofundamentos sobre *accountability* são longos, apesar de que, no Brasil, percebemos uma produção maior e com mais centralidade na temática do que nas produções mexicanas.

Admitindo os três pilares que compõem uma *accountability* completa, conforme proposta por Afonso (2009, 2010, 2014), identificamos que o pilar da avaliação, no Brasil, possui uma interlocução mais acentuada com *accountability*, predominantemente com o pilar da responsabilização, oposto ao México, que, apesar da centralidade das pesquisas nas avaliações, grande parte das produções não parecem realizar uma relação mais direta com o pilar da responsabilização.

Outro ponto que merece destaque se refere aos estudos a partir das políticas implementadas. Existe um distanciamento entre as produções brasileiras e mexicanas, no sentido de que o Brasil considera as políticas educacionais e de avaliação como um aspecto necessário no entendimento da *accountability*, enquanto no México não nos transpareceu esse aprofundamento pelos dados gerados pelo *software* (pela carência nas formas ativas: políticas, políticas educacionais, políticas de avaliação, entre outras).

Apesar disso, as pesquisas mapeadas vêm demonstrando a necessidade de se discutir conceitos centrais e singularidades em reflexões sobre *accountability*, como, por exemplo, o impacto na escola, a atuação do gestor, a atuação do Estado nesse processo, a presença dos processos avaliativos ao nos referirmos a uma política de *accountability*, além da responsabilização e da prestação de contas tanto no âmbito escolar quanto no âmbito de todo o sistema educacional.

Em relação aos artigos científicos, observamos maiores aproximações principalmente nas reflexões acerca de conceitos correlacionados à *accountability*, como avaliação, política, Estado, entre outros. Entretanto, nas produções brasileiras, a presença do vocábulo é mais

⁵⁷ Os excertos de cada classe do dendograma podem ser consultados nos apêndices E, F, G e H.

acentuada, as discussões teórico-conceituais possuem maior profundidade, além de maior clareza sobre a *accountability* como um objeto de estudo. Já no México, os estudos aparentam centralidade no pilar da prestação de contas. O Quadro 6 apresenta um comparativo em relação às temáticas interfaciais que emergiram dos dados oriundos da utilização do Iramuteq.

Quadro 6 – Comparativo das temáticas dos artigos científicos do campo da educação do Brasil e do México agrupadas conforme as categorias (classes) que emergiram da análise dos dados

Brasil	México
<i>Accountability</i> , Estado e sistemas educacionais	<i>Accountability</i> e Estado
<i>Accountability</i> , avaliação e responsabilização	<i>Accountability</i> e avaliação <i>Accountability</i> e prestação de contas
<i>Accountability</i> e escola	<i>Accountability</i> e aprendizagem
Metodologias das pesquisas sobre <i>accountability</i>	-
<i>Accountability</i> e trabalho docente	<i>Accountability</i> e o ambiente escolar

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Conceitos inter-relacionados e intrínsecos à *accountability* na educação como, por exemplo, avaliação, resultados, políticas, gestão, prestação de contas, responsabilização, qualidade, processos, Estado, entre outros, são desenvolvidos em ambos os países. Contudo, nos artigos publicados no Brasil isso é mais claro. Parece haver uma preocupação maior dos pesquisadores brasileiros no entendimento desses conceitos, dada a gradativa intensificação da *accountability* via sistema nacional de avaliação.

Nas pesquisas mexicanas, percebemos a presença mais intensa da “*calidad*” (qualidade) nos trabalhos, e esta, com as “*evaluaciones*” (avaliações), o que nos permite destacar que, apesar da presença tímida do vocábulo *accountability* nas produções, implicitamente existe contato com essa temática.

Analogias podem ser percebidas, ainda, em relação à atuação dos Estados e dos organismos internacionais (por meio de recomendações) na implantação de políticas, sobretudo, de avaliação. O destaque para esses elementos nos artigos em ambos os países não é intenso, fazem-se necessários aprofundamentos e reflexões acerca dessas influências, sobre o porquê da recomendação de alguns elementos em declínio de outros, da adoção dos Estados por determinada política, com quê finalidade, objetivo, o que o Estado espera como “retorno”, entre outros.

Metodologicamente, os estudos mapeados realizam pesquisas analíticas e grande parte centraliza seus objetos de estudos em escolas, estados, municípios, instituições de ensino (contexto micro). Poucos dos estudos mapeados dispõem sobre Estado (contexto

macro) e nenhum em uma perspectiva macro e comparada sobre políticas de avaliação e *accountability*, como o que nos propomos a realizar.

Os elementos apresentados atestam que a *accountability* ganha maior destaque no meio educacional pós-década de 1990, em consonância com a redefinição do papel do Estado, atuando como regulador e avaliador dos sistemas nacionais de educação, em contexto neoliberal.

Nosso entendimento é que muitas das lacunas que apresentamos nas nossas reflexões se devem à atualidade e complexidade do tema, de suas singularidades e, também, pelo fato de essas políticas estarem em constante reformulação, o que pode dificultar a sistematização de elementos necessários à investigação com aprofundamento, sem negligenciar a vigilância epistemológica.

CAPÍTULO 4 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY NO BRASIL E NO MÉXICO: INTERPRETAÇÃO E ANÁLISES À LUZ DA CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Neste capítulo apresentamos os documentos em vigência ou que recentemente sofreram reformulações que regulamentam os sistemas nacionais de avaliação do Brasil e do México e que nos permitem depreender elementos que nos auxiliam na compreensão do andamento da política de avaliação educacional e correlações da *accountability* em ambos os sistemas nacionais de educação.

Com o intuito de compreender duas nações distintas, que possuem características físicas, econômicas, culturais, territoriais e políticas muito específicas, no primeiro momento descrito e justaposto de cada país, destacamos alguns elementos que são centrais na compreensão da estruturação e organização do sistema educacional de cada país, com base nos documentos regulatórios vigentes.

O segundo momento apresenta brevemente a historicidade da inserção da avaliação no sistema nacional de educação (dos dois países), destacando elementos relacionados ao contexto político e histórico que compõem o processo de sistematização das políticas de avaliação.

À luz da análise de conteúdo, o terceiro momento destaca elementos de cada um dos documentos mapeados relacionados ao sistema nacional de avaliação, que nos permitem perceber hodiernamente a presença e sistematização da *accountability* dentro dos sistemas nacionais, nomeadamente no âmbito da educação básica dos dois países. Tais dados operam a partir de uma 2ª classificação⁵⁸ efetuada pela pesquisadora, à luz de Bourdieu (2008), disposta em quadros e que nos auxilia na percepção do emprego da *accountability* no meio educacional dos dois países.

4.1 ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES

Em se tratando de políticas educacionais, a educação brasileira ao longo de seu desenvolvimento perpassou momentos políticos marcantes que influenciaram a adoção de

⁵⁸ À luz dos pressupostos de Bourdieu (2008), a primeira classificação é oriunda do objeto de pesquisa, isto é, está posta (no nosso caso os OIs, os Sistemas Nacionais de Educação e os Sistemas Nacionais de Avaliação), já a segunda classificação é formulada pelo próprio pesquisador.

determinadas políticas educacionais que estruturam e organizam o sistema⁵⁹ educacional brasileiro. Citamos, como exemplo, o governo de Fernando Henrique Cardoso FHC (direita⁶⁰ neoliberal), o governo Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (esquerda) e o atual governo Jair Messias Bolsonaro (extrema-direita, conservador).

Historicamente, a educação brasileira começa a ser considerada direito de todos a partir do disposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título VIII, artigo 205, onde se lê: a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. O artigo 206 complementa e fixa que o ensino deve observar os princípios do acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais do ensino, gestão democrática e garantia da qualidade (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 é, e não poderia deixar de ser, direcionada de acordo com o estabelecido na Constituição Federal. Em vigência há mais de duas décadas, a LDB vem passando por reformulações, vetos e revisões em seus mais variados artigos, em consonância com projetos de governo e direcionamentos político-partidários.

De acordo com a LDB 9.394/96, a União, Estados da federação, Distrito Federal e os Municípios devem atuar em regime de colaboração na organização dos seus respectivos sistemas de ensino, sendo que a coordenação da política nacional de educação está sob a responsabilidade da União, que, dentre suas incumbências, necessita elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE).

Aos Estados da Federação compete a elaboração e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os

⁵⁹ Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 estabelecer a educação brasileira como um sistema e constar essa nomenclatura em vários momentos do documento, é somente com a promulgação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, art. 13º, que a organização de um sistema nacional de educação é mencionada. Segundo a redação do art. 13º, “o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.”

⁶⁰ Destacamos que em nossa pesquisa utilizamos as nomenclaturas “direita”, “esquerda”, considerando a ideologia a qual os próprios governos se autointitulam e/ou são intitulados por cientistas políticos ou pela mídia, em razão de que não caracteriza nosso foco de pesquisa realizar uma discussão conceitual acerca dos posicionamentos ideológicos governamentais e suas características. Isso se aplica tanto ao contexto brasileiro quanto ao contexto mexicano.

estabelecimentos do seu sistema de ensino; normatizar seu sistema de ensino; assegurar o ensino fundamental, priorizando o ensino médio, entre outros.

Aos municípios, cabe a organização e desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; normatizar seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental.

É necessário ressaltar, entretanto, que esse sistema de colaboração – em contexto de cooperação federativa – entre os entes federados pode ser considerado um tanto utópico, em razão de não termos, até o desenvolvimento da pesquisa, um sistema nacional de educação que viabilize normas, diálogos, decisões que possam difundir essa visão colaborativa e também assegurá-la.

Além disso, é possível perceber que, apesar do conhecimento por parte dos municípios, a efetivação do regime de colaboração é pouco explorada, carecendo de mecanismos mais atuantes em relação à sua efetivação, como as ações entre municípios e/ou estados. Percebemos uma atuação individualista dos entes federados e uma dificuldade na compreensão de princípios democráticos de envolvimento e participação.

Quanto à estruturação e organização da educação brasileira, o Quadro 7 apresenta os níveis e modalidades da educação e ensino a partir da LDB 9.394/96.

Quadro 7 – Níveis e modalidades da educação e ensino brasileiro

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO							
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	0-3 anos	Educação Especial /Educação Bilíngue Surdos	de	Educação de Jovens e Adultos	
		Pré escola	4-5 anos				
	Ensino fundamental		6 - 14 anos				Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional Técnica de Nível Médio
	Ensino médio		15- 17 anos				
Educação Superior	Graduação		Ensino médio concluído				
	Especialização		Após graduação				
	Mestrado		Após graduação				
	Doutorado		Após mestrado				

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brasil (2021).

O Quadro 7 apresenta dois níveis que integram a vida escolar de um cidadão brasileiro. A educação básica, que compreende escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos, subdividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Primeira etapa da educação básica, a educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Além disso, é oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos; e pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Importante mencionar que a partir de 2013, com a Lei n. 12.796, de 4 de abril, a educação infantil passa a integrar processo avaliativo, conforme Artigo 31, inciso I - “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”

Com duração de nove anos (Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), o ensino fundamental possui matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. O ensino fundamental é obrigatório e gratuito, objetivando a formação básica do cidadão, englobando a

capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, entre outros. Inclui jornada escolar de pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, ampliando-se progressivamente, a critério dos sistemas de ensino.

Etapa final da educação básica, o ensino médio, igualmente obrigatório, possui duração mínima de três anos, objetivando o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos. Prepara para o trabalho e para o exercício da cidadania, capacitando o educando na adaptação e flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior⁶¹.

No que se refere às modalidades de ensino, a Lei n. 9.394/96 normatiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; a Educação Especial, compreendida conforme o artigo 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2021); a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio; a Educação Profissional e Tecnológica, integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Por fim, com a alteração por meio da Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021, temos outra modalidade: Educação Bilíngue de Surdos. Oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Em relação à organização da educação nacional, nos termos da LDB, cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

⁶¹ Por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o governo brasileiro promoveu uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Ao propor a flexibilização curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. A proposta é extremamente discutível em razão de desconsiderar consulta pública para essa regulação.

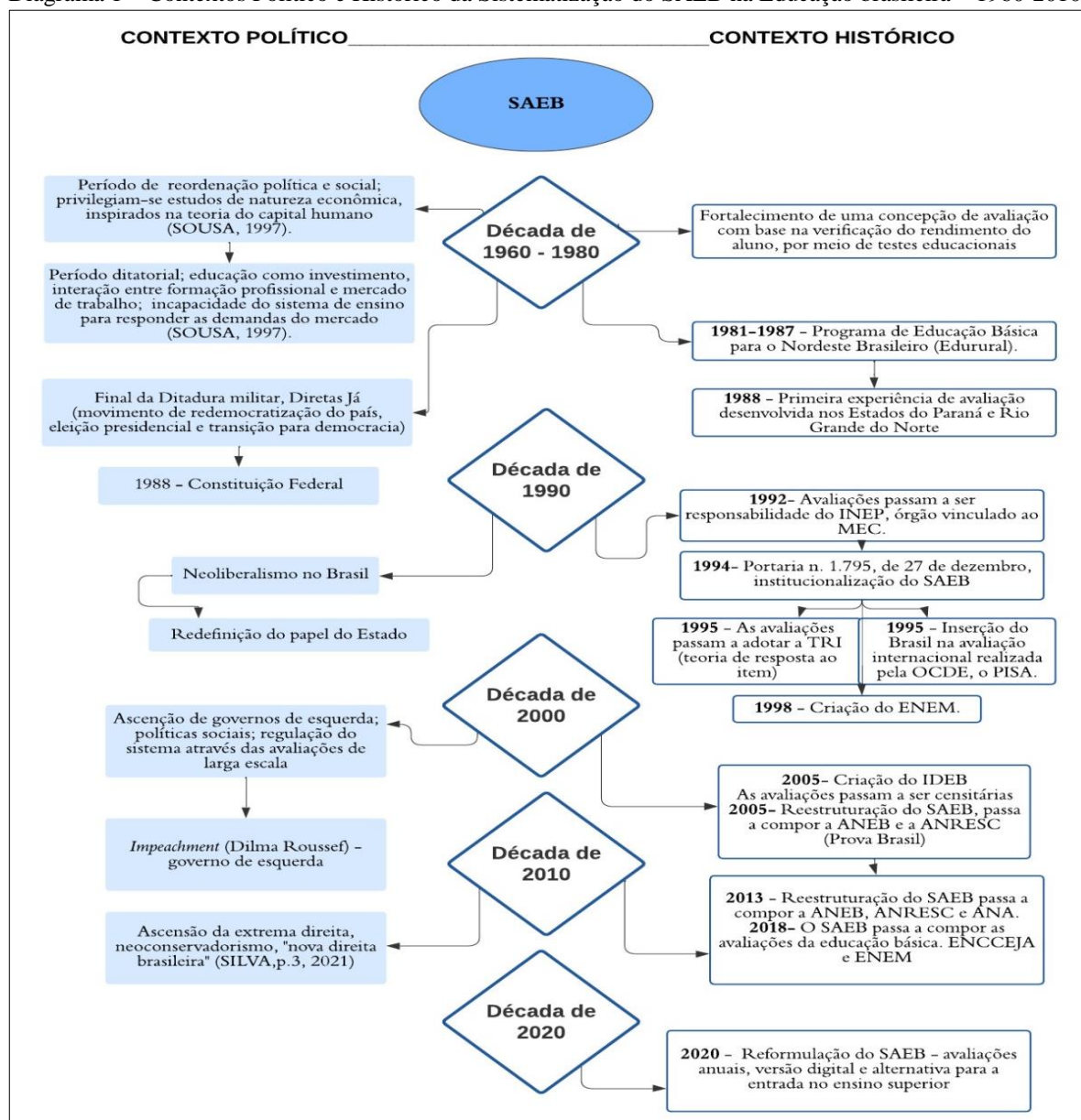
O primeiro PNE, por não possuir regulamentação, não vigorou. O segundo vigorou de 2000 a 2010. Atualmente, estamos na vigência de um terceiro PNE (2014-2024), mas se observarmos do ponto de vista de sua regulamentação na forma de lei, trata-se, na verdade, do segundo PNE em vigor no Brasil.

4.2 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

Considerando estudos realizados por Gatti (2002) e Horta Neto (2007), dentre outros, podemos afirmar que, no Brasil, foi somente a partir da década de 1960 que avaliações escolares, baseadas em instrumentos, técnicas e critérios mais objetivos, passaram a ganhar destaque. Não obstante, foi somente na década de 1980, por influência de OIs, que essas avaliações, denominadas de “em larga escala”, foram transformadas em políticas públicas direcionadas à qualidade educacional. Por isso, o desenvolvimento das avaliações compreendeu um processo de aprimoramento de experiências de avaliação externa iniciada nos anos 1980.

Considerando o exposto, o Diagrama 1 apresenta uma síntese dos principais momentos que perpassam a criação e sistematização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), considerando, para isso, seu contexto histórico e político, visto que a dimensão em larga escala dos processos avaliativos está atrelada às mudanças políticas e governamentais do Estado, no sentido de encaminhamentos que são regidos pelos direcionamentos políticos adotados pelos governos.

Diagrama 1 – Contextos Político e Histórico da Sistematização do SAEB na Educação brasileira – 1960-2010



Fonte: elaborado pela autora, com base em Souza (1997), Silva (2021), Gatti (2002) e Horta Neto (2007).

Conforme demonstra o Diagrama 1, os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema nacional de avaliação da educação básica ocorreram por dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edurural). O Programa tinha como objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Tratando-se de um contexto de ditadura, não é surpresa que o objetivo versasse sobre uma avaliação centrada no rendimento, visto que o contexto educacional era de uma pedagogia tecnicista.

Em 1988, já em um contexto de democratização e fim da ditadura militar, são aplicados de forma amostral exames nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, sob a

nomenclatura de Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), sem a institucionalização de um sistema enquanto política educacional, mas caracterizado como um projeto.

Alimentados fortemente pela entrada do neoliberalismo no Brasil, os anos de 1990 tornam-se palco de um conjunto sem precedentes de reformas na educação brasileira. Dentre elas, a mais expressiva foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desenvolvido desde o ano de 1990, o SAEB institucionaliza-se no ano de 1994, por meio da Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro, marcando o início das avaliações nacionais de larga escala do Brasil, nomeadamente na educação básica.

Em 1998, temos a criação de um processo avaliativo destinado ao ensino médio, cujo objetivo é aferir se o participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao final da escolaridade obrigatória, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem⁶².

Duas importantes reformulações marcaram o processo histórico do SAEB. A primeira, no ano de 1995, quando o Inep, responsável por essas avaliações, adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia de construção do teste e de análise de resultados, possibilitando a comparabilidade entre os estados da federação. A segunda ocorre em 2005, quando o Brasil passa a desenvolver avaliações censitárias permitindo, enfim, a comparabilidade entre escolas, redes de ensino e municípios brasileiros⁶³.

Apesar da reformulação sofrida em 2005, que possibilitou importante avanço na política de avaliação em larga escala praticada no Brasil e favoreceu aproximação com padrões internacionais de avaliação, consideramos que foi com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que se estabeleceu a possibilidade de realização de avaliações em larga escala com objetivos de *accountability*, haja vista a avaliação ter se tornado censitária. Por meio do IDEB, as escolas passaram a ter metas progressivas bianuais, o que representou importante referência na prestação de contas quanto à qualidade educacional.

⁶² Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep.

⁶³ O SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, que instituiu a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral do modelo de avaliação até então realizado na educação não superior, e a Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas.

O IDEB integra dois indicadores relacionados com o modelo oficial de qualidade na educação básica brasileira: fluxo escolar e desempenho, permitindo um retrato do avanço logrado pelas redes de ensino e unidades escolares em relação às metas nacionais. Conforme destacam Schneider e Nardi (2014), a criação do índice possibilitou que os resultados censitários da Prova Brasil adquirissem maior visibilidade no cenário educacional.

Para Schneider e Nardi (2013, p. 41),

Há evidências suficientes para afirmar que o IDEB constitui uma fase inicial de construção de modelos accountability em educação no Brasil, dado a forte presença do pilar da prestação de contas na aferição do indicador. No entanto, pouco se pode dizer acerca das possibilidades de avanço deste modelo para a construção de um sistema mais amplo, que incorpore preocupações efetivas com as dimensões éticas, de justiça e de democracia visto sua forte aproximação com protótipos pautados na lógica mercantil de administração dos sistemas.

Os anos 2000 certamente trazem um desafio e uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação, em razão da necessidade em cumprir compromissos assumidos internacionalmente, como na Conferência Mundial de Educação em Jomtien (1990) e Dakar (2000). Para Jeffrey (2015), objetivando atender a tais demandas e acordos, houve envolvimento e iniciativas que envolveram União, Estados e Municípios visando legitimar medidas de caráter político-educacional, financeiro e normativo, *pari passu* à melhoria da educação básica e a garantia do direito à educação.

Marcada pela ascensão de governos situados mais à esquerda do espectro político, especificamente após 2003, percebemos, segundo Jeffrey (2015), uma continuidade das políticas educacionais da década anterior. A qualidade da educação continuou central nas políticas educacionais e no âmbito da educação básica, há ênfase em processos avaliativos (Prova Brasil, ANEB), garantia de financiamento (por meio do Fundeb), metas educativas (IDEB), entre outros. Isto é, apesar da bandeira esquerdista, os direcionamentos e políticas educacionais adotadas alinham-se com preceitos liberalistas de governos anteriores.

A década de 2010 traz também reformulações importantes ao SAEB, especificamente em 2013, com a integração da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁶⁴ prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶⁵, ao SAEB, por meio da promulgação da Portaria n. 482, de 7 de junho.

⁶⁴ A ANA é uma avaliação que objetiva contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados.

⁶⁵ O PNAIC é um programa do Ministério da Educação que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na

Com o processo político que ocorreu com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, seguido da ascensão de um governo de extrema direita, neoconservador, ainda a década de 2010, no âmbito do sistema de avaliação, foi marcada por sucessivas nomeações ministeriais, trazendo longos momentos de silêncio ao desenvolvimento dos processos avaliativos. Em 2018 o SAEB sofre nova reformulação, agora integrando o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o ENEM, além de as avaliações da educação infantil e fundamental passarem a ser denominadas SAEB.

As reformulações por que passou o sistema de avaliação brasileiro na educação básica, ao longo de seu processo histórico, permitem verificar tentativas de o Estado produzir dados cada vez mais objetivos e racionais, supostamente visando à elaboração de novas políticas para a etapa de escolaridade obrigatória.

A ampliação das finalidades dos processos avaliativos coloca o Brasil no patamar de países com potencial para produzir uma sólida combinação entre *standards*, informações, consequências e autoridade, aspectos estes inclusive recomendados por OIs, visando à implementação de ferramentas de *accountability* educacional em países em desenvolvimento.

Uma das últimas reformulações por que passou o SAEB ocorreu em 2020, por meio da Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020, que estabeleceu novas regulamentações para o sistema, quais sejam: avaliação anual, formato digital e a possibilidade da avaliação (ENEM) propiciar acesso ao ensino superior.

4.3 ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DESTAQUES E REFLEXÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Objetivando reduzir custos do Estado, em resposta a uma crise fiscal e estrutural e tornar mais eficiente à administração, o país adentra uma reforma (anos 1990) pautada nos princípios da NPM (fortalecimento do Estado, regulação, eficiência e controle de resultados). Em suma, um dos princípios era a reorganização das estruturas da administração pública, com vistas à qualidade e à produtividade dos serviços prestados. Isto envolveria as funções de descentralização, regulação e coordenação do Estado (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

No momento em que o Estado deixa de ser provedor para ser o regulador⁶⁶, as recomendações de agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, “passam a adequar o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, para atender às necessidades do mercado de trabalho.” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 462).

Em relação às avaliações em larga escala no Brasil, foram determinantes fatores, como a ineficiência dos sistemas escolares, novas exigências de qualificação e formação que estavam aliadas à reestruturação do Estado para sua ascensão. As políticas elaboradas com direcionamentos a uma possível melhoria da qualidade, com mote na utilização dos resultados dos processos avaliativos comprovam isso.

A partir do exposto, destacamos algumas ferramentas de *accountability* no campo da avaliação brasileira. O mapeamento⁶⁷ dos documentos norteadores do SAEB em vigência e que embasarão nossas discussões analíticas, nos auxiliará na observação de mecanismos e ferramentas de *accountability* presentes no sistema nacional de avaliação educacional, nomeadamente em referência à educação básica, considerando-se que a *accountability* intensifica-se em um contexto político do Estado regulador e avaliador neoliberalista.

Atualmente o SAEB é norteado por seis documentos⁶⁸ que regulamentam a política, orientam a realização das avaliações em larga escala, o regime de colaboração, parcerias, além da matriz de referência utilizada a partir de 2020. Vejamos em ordem cronológica o primeiro documento de destaque para o sistema nacional de avaliação brasileiro: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, disposto no Quadro 8.

Quadro 8 – Elementos de classificação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 – Brasil (continua)

Constituintes	Características
Natureza do documento	Documento correlato
Identificação	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007
Ementa	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Dispositivos em destaque (relacionado às ferramentas de <i>accountability</i>)	Carta de recomendação à aprovação; Art. 3 (IDEB)

⁶⁶ Capítulo 3.

⁶⁷ Mapeamento realizado em parceria com o Geppaya (Grupo de estudo e pesquisa sobre política de avaliação e *accountability* na América Latina).

⁶⁸ Quadro completo com a classificação dos documentos, vide apêndices M e N.

Quadro 8 – Elementos de classificação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 – Brasil (conclusão)

Constituintes	Características
Os agentes formuladores da política	Ministro Fernando Haddad (Doutor em filosofia)
Elementos chave que caracterizam a política	Adesão ao compromisso, assistência técnica e financeira, Plano de ações articuladas.
Contexto político	Governo Lula (esquerda)

Fonte: elaborado pela autora com base em Geppaya (2021) e Brasil (2007).

Em se tratando do documento em vigência mais antigo vinculado ao sistema nacional de avaliação da educação básica, o Compromisso Todos pela Educação (Quadro 8) foi, inicialmente, um debate que envolveu empresas com atuação predominante no setor financeiro nacional e internacional (grupo Gerdau, grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, organizações Globo, entre outras) que, em articulação com órgãos públicos e/ou representativos das gestões educacionais centrais e locais, construiu um plano de metas para a política educacional brasileira e conquistou a aprovação do Decreto n. 6.094, de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Estamos falando do “acordo mais incisivo hoje na política educacional brasileira, exponencialmente em seu sistema de avaliação” (SOUSA, 2012), em razão de que impacta profundamente o sistema educacional, dentre os fatores, por meio dos ranqueamentos a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

Implementada no governo Lula, sob a batuta de um ministro formado em Filosofia, ambos reconhecidos internacionalmente como políticos de esquerda, comprovam, por meio de acordos e parcerias com instituições privadas vinculadas ao mercado financeiro, uma continuação da política liberal advinda do seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso (centro-direita). Prevalece, portanto, interesses mercadológicos que se utilizam de resultados de avaliações em larga escala para uma “melhoria da qualidade” (Para quem?) na educação.

A carta de recomendação à aprovação do Decreto enviada ao presidente pelo então ministro da educação já nos traz indícios da utilização de ferramentas de *accountability* que auxiliam no processo da melhoria da qualidade. No item 5, temos a seguinte redação:

[...] Com esses resultados (da realização da Prova Brasil), as questões cruciais da *qualidade da educação* e do nível de aprendizagem ficaram mais claramente identificadas, permitindo a orientação de ações para as regiões onde elas se fazem mais urgentes e necessárias. Além disso, a *divulgação* desses *resultados* por escola e

por redes contribui para que os professores, gestores locais, alunos e familiares disponham de informações precisas e se *mobilizem para melhorar a qualidade* da educação oferecida. *Esse processo de responsabilização de todos os atores educativos enseja a articulação de esforços para a melhoria da qualidade, oferece parâmetros comparáveis e promove maior participação de todos, inclusive das famílias, no acompanhamento da educação.* (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 2, grifo nosso).

Como é possível observar, não é ao acaso que autores como Schneider e Nardi (2019) vêm destacando que a legislação vinculada ao IDEB é uma das ferramentas de *accountability* presentes no sistema educacional brasileiro. Significativamente, a redação acima destaca a responsabilização (um dos três pilares propostos por Afonso (2009, 2012, 2015)) como um fator preponderante para a melhoria da qualidade educacional. Além disso, ao utilizar-se da mobilização⁶⁹, incita instituições escolares a melhorar seus resultados e, conseqüentemente, a qualidade, de forma individualizada, o que contribui para o aumento de disputas e competição entre elas, o que não contribui em nada para a melhoria almejada, quiçá auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

A isenção do Estado também é notável e transparece no momento em que destaca que a melhoria da qualidade deve ser mobilizada apenas por “professores, gestores locais, alunos e familiares.” (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 2). Há, portanto, uma autoisenção do Estado no processo de responsabilização citado. Ora, com tamanhas dificuldades, que vão desde infraestrutura até materiais pedagógicos, observadas em escolas de todo o país, é no mínimo incoerente a isenção do próprio Estado na melhoria da qualidade. Não é possível melhorar a qualidade sem infraestrutura adequada, formação continuada, materiais pedagógicos e tecnológicos, valorização do professor, entre outros.

Logicamente, o Decreto estabelece no capítulo IV parâmetros relacionados à assistência técnica e financeira da União, mas ao mesmo tempo que afirma a adesão como voluntária, vincula apoios financeiros aos municípios que atenderem pré-requisitos dispostos no art. 2, além do Programa de Ações Articuladas (PAR)⁷⁰.

Em nossa percepção, *accountability* e o pilar da responsabilização se fazem novamente presentes, à medida que o referido programa possibilita apoio financeiro baseado

⁶⁹ Mobilizar: Colocar alguém ou um grupo de pessoas para fazer alguma coisa, geralmente uma tarefa, campanha, ação coletiva; Insistir para que várias pessoas façam parte de uma ação coletiva, geralmente de teor social, político etc. (DICIO, 2022).

⁷⁰ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.

na adesão dos municípios e nos resultados alcançados, tratando-se, de forma implícita, de bonificações no cumprimento dos parâmetros propostos e, também, por que não dizer, sanções, uma vez que a não adesão ao Compromisso Todos pela Educação implica menores possibilidades de auxílio financeiro.

Além disso, outros elementos presentes no referido decreto nos remetem à responsabilização, como a referência à meritocracia, nos incisos do art. 2º:

XIII- implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, *privilegiando o mérito*, a formação e a avaliação do desempenho;
 XIV- *valorizar o mérito do trabalhador da educação*, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 6, grifo nosso).

Tratar sobre a meritocracia nos demandaria longas discussões, tempo esse que nesse momento não dispomos. Entretanto, podemos afirmar que se trata de um termo relativamente novo, cunhado pelo sociólogo britânico Young (2008 apud RAMOS, 2019), e que mistura raízes latinas e gregas em uma combinação de termos que significam ganho, salário digno e esforço.

Em relação à igualdade de oportunidades, Bourdieu e Passeron (2009) realizam uma crítica e destacam que a igualdade seria uma mera ideologia apta a justificar a permanência das desigualdades, tornando-as aceitáveis a todos. A partir dos referidos autores, o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade, como mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar.

Além disso, considerando o decreto Compromisso Todos pela Educação, podemos citar ainda vislumbres do pilar da prestação de contas, uma vez que considera, no art. 2º, dentre seus incisos:

XIX- *divulgar* na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referido no art. 3º. (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 7, grifo nosso).

Conforme destacado, a divulgação relaciona-se intrinsecamente ao processo de prestar contas, já que possibilita à sociedade acesso aos dados obtidos por meio dos processos avaliativos e, conforme destaca o texto mencionado, não somente dados do IDEB, mas todo e qualquer relacionado à educação. Vejamos, ainda, outro elemento de destaque:

XXI- zelar pela *transparência da gestão pública* na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social. (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 7, grifo nosso).

Na direção dessa análise, observando o inciso XXI (do art. 2º) a transparência é outro vocábulo mencionado no documento. Nas palavras de Zuccolotto e Teixeira (2014), é fundamental a transparência dos governos nacionais, no sentido de contribuir explicitamente para o aumento da *accountability* e, implicitamente, para a consolidação democrática.

O outro documento de destaque que regulamenta a política nacional de avaliação e exames da educação básica está ilustrado no Quadro 9.

Quadro 9 – Elementos de classificação do Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018 – Brasil

Constituintes	Características
Natureza do documento	Legislação
Identificação	Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018.
Ementa	Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica
Dispositivos em destaque (relacionado às ferramentas de <i>accountability</i>)	Artigos 2º, 3º, 4º, 5º e 8º.
Os agentes formuladores da política	Ministro da Educação: Rossieli Soares da Silva (Bacharel em direito, mestre em gestão e avaliação educacional).
Elementos chave que caracterizam a política	Objetivos e princípios da política nacional de avaliação e exames da educação básica; Avaliações que compõem o SAEB.
Contexto político	Governo Temer (vice de Dilma, Temer assume após <i>impeachment</i>)

Fonte: elaborado pela autora com base em Geppaya (2021) e Brasil (2018).

Conforme demonstra o Quadro 9, a política que regulamenta o SAEB mais recentemente data de 2018, sancionada pelo então vice-presidente Michel Temer, no exercício da presidência, por ocasião do *impeachment* da presidenta Dilma. Era o fim de uma década de um governo de esquerda e de inúmeros programas sociais e o início de uma política de cortes e congelamentos de gastos do Estado, afetando intensamente o campo da educação brasileira em todos seus níveis e modalidades. Se antes o país era governado por partido de esquerda, mas que não se isentou dos interesses do mercado e da própria política liberal, agora o retorno de partido de direita reforçou o caminho para o neoliberalismo, fazendo-se sentir principalmente nas áreas da saúde e da educação.

O contexto político vivenciado era frágil, de ameaças à democracia e com grandes incertezas, principalmente no cenário educacional. Os anos de 2015 a 2016 foram marcados por variadas sanções e revogações, principalmente no âmbito da política educacional de

avaliação para a educação básica, prevalecendo, por fim, o decreto de regulamentação da política do SAEB de 2018.

O referido decreto agrega a educação infantil no movimento das avaliações em larga escala e integra processos já existentes, como o Enceja e o ENEM (arts. 3º e 4º). Podemos dizer que a influência ministerial foi significativa nesse sentido, pela própria formação do ministro,⁷¹ em gestão e avaliação educacional, e sua defesa à adoção de avaliações de desempenho docente, com vistas à introdução da responsabilização, em conformidade com orientações do Banco Mundial.

De maneira geral, a própria referência à avaliação como um processo de aferição da qualidade, de diagnosticar o sistema, como constam os arts. 2º e 3º do referido documento, já nos trazem indícios de ferramentas de *accountability*. Além disso, a presença de vocábulos como monitoramento e padrão de qualidade, além dos citados anteriormente, remete à utilização dos resultados das avaliações e, nesse sentido, percebemos vislumbres de prestação de contas e de responsabilização, uma vez que se menciona consideravelmente a questão da qualidade educacional.

Trata-se de uma legislação sucinta, que carece de normas complementares para a efetiva sistematização do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o que irá ocorrer somente em 2020, conforme ilustra o Quadro 10, com a Portaria n. 458.

Quadro 10 – Elementos de classificação da Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020 – Brasil

Constituintes	Características
Natureza do documento	Legislação
Identificação	Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020
Ementa	Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.
Dispositivos em destaque (relacionado às ferramentas de <i>accountability</i>)	Artigos 6º, 7º, 8º e 9º.
Os agentes formuladores da política	Ministro Abraham Weintraub (graduação em ciências econômicas, mestre em administração com ênfase em finanças)
Elementos chave que caracterizam a política	Exames que integram o SAEB; objetivos do SAEB; Uso dos resultados do SAEB; Funções e competências do INEP; o ENEM.
Contexto político	Governo Bolsonaro (conservador, extrema direita).

Fonte: elaborado pela autora com base em Geppaya (2021) e Brasil (2018).

⁷¹ Para mais informações, consultar Silva (2017).

A portaria demonstrada no Quadro 10 complementa a regulamentação de 2018. Importante destacar que foi formulada sob forte influência conservadora e de extrema direita do atual governo, inclusive sob a batuta de um ministro cuja formação é voltada totalmente ao mercado e aos vieses econômicos.

Realizada em regime de colaboração entre os entes federados, a prática das avaliações em larga escala fica ao encargo do INEP; em seu art. 8º considera a realização do SAEB de forma censitária, anual, objetivando “aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.” (BRASIL, 2020).

O art. 6º da referida portaria utiliza-se do pilar da prestação de contas, à medida que, dentre os seus incisos, destaca a construção de uma cultura avaliativa que ofereça à sociedade, de forma transparente, informações sobre os processos de ensino-aprendizagem. Como citamos anteriormente, a transparência é um dos fatores fundamentais no processo de prestação de contas.

Ao mesmo tempo que temos a prestação de contas à sociedade, mantém-se na referida portaria a autoisenção do Estado e direciona-se a responsabilidade pelos resultados aos professores e demais integrantes da comunidade escolar, quando cita:

I- construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma *transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem* em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, *para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar.* (BRASIL, 2020, p. 57, grifo nosso).

Percebemos, ainda, que se intensifica no texto a utilização do termo “comparabilidade”⁷² dos dados entre os entes federados. Isso não é surpreendente, visto que cada vez mais vemos influências externas de OIs no sistema de avaliação do país, que são categóricos na questão da comparabilidade dos resultados (como exemplo, citamos a OCDE, com a realização do exame PISA).

Seu art. 9º, inciso V, também remete à prestação de contas, na seguinte redação:

V - a difusão, com *transparência e de fácil acesso, para toda a sociedade, de diagnósticos e pesquisas sobre o sistema de educação básica, em níveis de desagregação distintos, até a instituição escolar, comparáveis em nível nacional.* (BRASIL, 2020, p. 58, grifo nosso).

⁷² Aparece 4 (quatro) vezes na Portaria.

Na direção das discussões relacionadas à *accountability* proposta por Schedler (1999), o autor explicita três dimensões ao tratarmos de uma vertente política: a informação, a justificativa e a sanção. Elas podem ser consideradas variáveis contínuas, mas que, se observarmos a falta de uma delas, teremos então o que o Schedler (1999) denomina de “atos de *accountability*.” Afonso (2009) vai além dessa caracterização e esclarece que as duas primeiras dimensões (a informação e a justificação) são os pináculos que sustentam o que ele denomina de prestação de contas. Esse pilar deve se orientar pela transparência, atendendo ao direito de informação e levar ainda em consideração outros princípios legais e éticos congruentes com especificidades das situações (AFONSO, 2009).

Considerando os documentos regulatórios mapeados, compõe o sistema nacional de avaliação a Portaria n. 328, de 5 de maio de 2020 (INEP), cuja caracterização está disposta no Quadro 11.

Quadro 11 – Elementos de classificação da Portaria n. 328, de 5 de maio de 2020 INEP – Brasil

Constituintes	Características
Natureza do documento	Documento técnico
Identificação	Portaria n. 328, de 5 de maio de 2020 INEP
Ementa	Regulamenta o regime de parceria do INEP com os Estados, Distrito Federal e Municípios, para realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB
Dispositivos em destaque (relacionado às ferramentas de <i>accountability</i>)	Art. 2º e 4º.
Os agentes formuladores da política	Ministro: Abraham Weintraub (graduação em ciências econômicas, mestre em administração com ênfase em finanças) Presidente INEP: Alexandre Ribeiro Pereira Lopes (analista de comércio exterior, graduado em engenharia química)
Elementos chave que caracterizam a política	Parceria com os Estados e o Distrito Federal, dentre outras formas, dar-se-á pela indicação de interlocutores; atribuições dos interlocutores; organização de reuniões.
Contexto político	Governo Bolsonaro (conservador, extrema direita).

Fonte: elaborado pela autora com base em Geppaya (2021) e Brasil (2018).

Seguindo a mesma caracterização da portaria mencionada anteriormente, o documento técnico (emitido em forma de portaria do INEP), complementa a política do SAEB, cuja coordenação ocorre por meio do INEP, nesse sentido, entra em vigor na mesma data da portaria anterior, sob a coordenação do mesmo ministro da educação. Entretanto, agora sob a influência do presidente do INEP, Alexandre Ribeiro Pereira Lopes, formado em engenharia.

De maneira geral, a referida portaria destaca o regime de parceria entre os entes federados na indicação de interlocutores que auxiliarão nos processos avaliativos, sob a orientação do INEP.

Talvez, a questão mais significativa presente no referido texto seja a tentativa de democratização do processo avaliativo coordenado pelo INEP. Referimo-nos à “tentativa”, porque o processo de indicação (dos interlocutores) não representa um processo democrático, e citamos, pois, entendemos que a própria *accountability* fortalece um processo democrático (*accountability* social), à medida que se realizam eleições para o preenchimento de cargos públicos, independentes de siglas político-partidárias.

Para encerrar, não podemos deixar de realizar uma breve análise do documento norteador dos processos avaliativos, a matriz de referência utilizada no SAEB e o que podemos perceber em relação à *accountability*. O Quadro 12 apresenta a caracterização do documento:

Quadro 12 – Elementos de classificação da matriz de referência do sistema de avaliação da educação Básica – Brasil

Constituintes	Características
Natureza do documento	Documento Técnico
Identificação	Sistema de Avaliação da educação básica: documentos de referência – Versão Preliminar – 2019.
Ementa	Documentos de Referência que passará a orientar as próximas edições do Saeb: (i) a Matriz-Mestre do Saeb, (ii) o delineamento da Matriz de Referência para os Questionários e (iii) as Matrizes de Referência para os Testes Cognitivos do Ensino Fundamental.
Dispositivos em destaque (relacionado às ferramentas de <i>accountability</i>)	2. Pressupostos legais e normativos 3. Breve histórico de constituição da matriz de avaliação do Saeb 4. Modelo da matriz de avaliação do Saeb
Os agentes formuladores da política	Aline Mara Fernandes Muler - Coordenadora do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Doutorado em Estudos Linguísticos) Anderson Soares Furtado Oliveira – Diretor de Avaliação da Educação Básica (mestrando em gestão pública) Clara Machado da Silva Alarcão – assessoria técnica (mestrado em educação) ⁷³ .
Elementos chave que caracterizam a política	Matriz de referência Saeb para questionários e testes cognitivos
Contexto político	Governo Bolsonaro (conservador, extrema direita).

Fonte: elaborado pela autora com base em Geppaya (2021) e Brasil (2018).

Considerando que a matriz de referência que norteará as avaliações em larga escala na educação básica é um dos documentos centrais no SAEB, da mesma forma que as análises

⁷³ Os três primeiros, de uma lista de mais de 20 pessoas.

anteriores, buscamos elementos principalmente nos textos introdutórios do documento, indícios da utilização de ferramentas de *accountability*.

Para a nossa discussão teórica, utilizamos principalmente os itens: 2. Pressupostos legais e normativos; 3. Breve histórico de constituição da matriz de avaliação do SAEB; e 4. Modelo da matriz de avaliação do SAEB.

Inicialmente, destacamos que esse é o primeiro documento relacionado ao sistema nacional de avaliação em que a *accountability* é citada de forma explícita, no eixo relacionado à gestão:

[...] Monitoramento e avaliação: existência e funcionamento de sistemas de monitoramento, acompanhamento e avaliação da rede; elaboração e monitoramento do Projeto Pedagógico; metas institucionais atribuídas pela SE ou pela escola; *políticas de accountability (responsabilização e prestação de contas)*. (BRASIL, 2019, p. 28, grifo nosso).

Dentro deste Tema (da gestão) serão pesquisados a organização da rede (sua estrutura e a forma de escolha do diretor), como é feito o monitoramento e a avaliação (se existem e como funcionam, envolvendo inclusive os projetos pedagógicos, as metas institucionais e as *políticas de accountability*), como acontece a gestão pedagógica da escola (atividades de supervisão e acompanhamento pedagógico, atividades de recuperação de aprendizagens e extracurriculares, critérios de formação de turmas e atribuição de aulas aos professores, utilização dos resultados das avaliações externas nacional, estaduais e locais), os recursos à disposição da gestão e o apoio disponível a ela (apoio da Secretaria de Educação, apoio que a escola presta ao aluno, efeitos do corte ou aumento de recursos, absenteísmo docente, relação efetivos/contratados) e liderança da equipe gestora. (BRASIL, 2019, p. 42-43, grifo nosso).

Conforme demonstram as citações, a princípio o que percebemos é a adoção de uma concepção de *accountability* que envolve a prestação de contas e/ou a responsabilização. É importante destacar também que *accountability*, mesmo presente no campo educacional, no âmbito do Estado, é fortemente vinculada à administração e gestão das instituições escolares, dada a sua menção, não tendo atribuições do Estado nesse contexto.

Em relação à melhoria da qualidade da educação básica, o referido documento também menciona *accountability* no que se refere à gestão democrática da escola (eixo da qualidade):

[...] Planejamento e Gestão, da escola e da rede: [...] Processos de alocação e seleção de alunos; Políticas de avaliação; Políticas de testagem (*assessment*); *Políticas de accountability (responsabilização e prestação de contas)* [...] (BRASIL, 2019, p. 185, grifo nosso).

A utilização da *accountability*, possivelmente provém de orientações e influências internacionais, como OCDE, Unesco, Banco Mundial, visto que seus documentos são continuamente citados na matriz (como exemplo, foram utilizadas dez referências

documentais da OCDE). Além disso, o modelo de fluxo utilizado nas avaliações externas apresentado na matriz provém de duas avaliações realizadas por OIs: *Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education (LLECE)* e *Program for International Student Assessment (Pisa)*, Unesco e OCDE respectivamente. Tais elementos demonstram as influências que perpassam o SAEB.

Em outros momentos, também são perceptíveis as vinculações com *accountability*, como a utilização e adoção de um conceito de qualidade, que agrega duas dimensões: intra e extraescolar, conforme apresentado no Quadro 13:

Quadro 13 – Dimensões da qualidade da educação presente na Matriz do SAEB

Dimensões	Níveis	Desmembramento
Extraescolar	Espaço social	Acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias dos alunos.
	Estado	Direitos, obrigações e garantias educacionais.
Intraescolar	Sistema	Condições de oferta de ensino
	Escola	Gestão e organização do trabalho escolar.
	Professor	Formação, profissionalização e ação pedagógica.
	Aluno	Acesso, permanência e desempenho escolar.

Fonte: Dourado, Oliveira e Santos (2007 apud BRASIL, 2019, p. 23).

O nível referente ao espaço social diz respeito ao acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias dos alunos, obrigando a escola a organizar-se para enfrentar os diferentes desafios que esse acúmulo, ou a falta dele, traz para o processo educativo. O segundo nível trata dos direitos, das obrigações e das garantias constitucionais que deveriam propiciar o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade e originar políticas complementares.

Em síntese, percebemos que apesar de os documentos, na maioria das vezes, não apresentarem *accountability* de forma explícita, ela pode ser percebida por meio de seus pilares ou ainda mediante vocábulos correlatos.

As reflexões apresentadas até o momento esclarecem que *accountability* na educação é uma terminologia que carece de aprofundamentos, mas que, de forma gradativa, vem ganhando espaço na legislação nacional, alinhada a um contexto de Estado neoliberalista, o qual direciona a educação para interesses do mercado.

4.4 ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL MEXICANO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES

Quanto à estrutura organizacional da educação no país, esta se desenvolve no século XX, momento em que também foram fundadas muitas instituições educacionais mexicanas, consideradas ainda destaque no sistema educacional como, por exemplo, a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), primeira universidade autônoma do país.

No processo de expansão da oferta educativa mexicana, a partir dos anos 1960, por ocasião do desenvolvimento econômico e aumento populacional, estiveram historicamente em disputa distintas concepções de escola e modelos educativos. De alguma maneira, seguiam vivos os princípios democráticos e laicos da Revolução Mexicana e os impactos da adoção de uma educação socialista (governo de Lázaro Cárdenas (1934-1940)), mas também avançavam, especialmente no ensino técnico, as perspectivas tecnicistas e pragmáticas de educação (SILVA, 2018).

Na perspectiva de Silva (2018), é possível perceber, ainda, pós-anos 1960, que as perspectivas educativas passaram a ser cada vez mais associadas aos discursos, aos interesses e à lógica de mercado, além de estruturar as orientações dos organismos internacionais em busca de um modelo educativo internacional. Nesse contexto, aumentaram as pressões para que as instituições de ensino se aproximassem cada vez mais do setor produtivo e atendessem às suas demandas. Com a crise econômica dos anos 1970, essas perspectivas ganhavam ainda mais terreno, agora com edificação teórica e o patrocínio de diferentes organismos internacionais (SILVA, 2018).

Atualmente, a educação mexicana é regida pela Lei Geral da Educação, datada de 2019, sancionada pelo atual presidente (desde dezembro de 2018), Andrés Manuel López Obrador, que pertence a um partido publicamente declarado de esquerda, algo considerado inédito naquele país. Uma de suas primeiras ações no governo foi a promulgação de uma reforma educativa, que culminou com a nova LGE.

Para o especialista e pesquisador mexicano em ciência política, Mauro Jarquín (2020, p. 1), apesar do posicionamento político do presidente, essa nova política educacional que rege o sistema educacional “está longe de ser pensada como um direito”, já que o Secretário de Educação atual foi presidente de uma das maiores fundações privadas de educação. “Lucro e educação continuam sendo um norte para a política educativa mexicana” destacou. Além disso, menciona que:

O que tem se fortalecido nessa nova reforma educativa é a privatização endógena, pois se recuperam mecanismos de administração e de gestão privada na educação pública. O que é mais evidente é o direcionamento para a geração de uma espécie de

governança corporativa na educação. É uma privatização da política educativa (JARQUÍN, 2020, p. 1, tradução nossa)⁷⁴.

Obrador chegou ao governo com um grande apoio do magistério mexicano, em virtude da promessa de campanha de revogação da reforma educativa de Peña Nieto⁷⁵. O foco do atual presidente foi particularmente no tema das políticas de prestação de contas em educação em relação ao magistério e a constituição de um esquema de carreira docente menos meritocrático, menos padronizado (JARQUÍN, 2020), entretanto, perduram elementos que ligam a educação a interesses corporativos.

Na reforma atual, substituíram toda a noção de qualidade – como conceito reitor do artigo constitucional – por excelência, de modo que o fundamento de toda a reforma é que a educação mexicana entende excelência como a melhoria integral constante que promove o máximo nível de aprendizagem nos educandos para o fomento do pensamento crítico e o vínculo entre a escola e a comunidade. No entanto, quando vemos as políticas de avaliação que estão sendo apresentadas, realmente é uma espécie de continuidade. (JARQUÍN, 2020, p. 1, tradução nossa)⁷⁶.

Outro elemento fundamental que merece destaque na Lei Geral da Educação (2019) é a caracterização enquanto um sistema educacional. A partir do art. 31º, título terceiro, temos que o Sistema Educativo Nacional é o conjunto de atores, instituições e processos de prestação do serviço público de educação que é assegurado pelo Estado, suas organizações descentralizadas e pessoas físicas com autorização ou reconhecimento de validade oficial dos estudos, do ensino básico ao superior, bem como pelas relações institucionais dessas estruturas e seu vínculo com a sociedade mexicana, suas organizações, comunidades, municípios, setores e famílias (MEXICO, 2019, p. 56, tradução nossa)⁷⁷.

⁷⁴ “Lo que se ha fortalecido en esta nueva reforma educativa es la privatización endógena porque se recuperan mecanismos de administración y gerenciales privados en la educación pública. Lo que es más evidente es el lineamiento para la generación de una especie de gobernanza corporativa en la educación. Es una privatización de la política educativa.” (JARQUÍN, 2020, p. 1).

⁷⁵ Enrique Peña Nieto é um político e advogado mexicano, que foi presidente do país, de 2012 até 2018, eleito nas eleições presidenciais mexicanas de 2012. Sua reforma educativa estabelecia uma educação de caráter gerencial, com políticas de autonomia para as escolas, e fomentava alianças público-privadas, bem como mudanças no sistema de governança. Costumava-se dizer que era uma espécie de choque em relação à tradição educativa mexicana (JARQUÍN, 2020).

⁷⁶ “En la reforma actual, sustituyeron toda la noción de calidad – como concepto rector del artículo constitucional – por excelencia, de modo que el fundamento de toda la reforma es que la educación mexicana entiende excelencia como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje en los educandos para el fomento del pensamiento crítico y el vínculo entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, cuando vemos las políticas de evaluación que se están planteando realmente es una especie de continuidad.” (JARQUÍN 2020, p. 1).

⁷⁷ “Artículo 31. El Sistema Educativo Nacional es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias.” (MEXICO, 2019, p. 56).

Além disso, prevê que por meio do Sistema Nacional de Educação, os esforços do Estado, dos setores social e privado serão concentrados e coordenados, para o cumprimento dos princípios, objetivos e critérios de educação estabelecidos pela Constituição e pelas leis da matéria (MEXICO, 2019, p. 56, tradução nossa)⁷⁸.

A partir das considerações destacadas até o momento, ilustramos no Quadro 14 a estrutura do sistema nacional de educação do México.

Quadro 14 – Estrutura do Sistema Nacional de Educação Mexicano

Sistema Nacional de Educação					
Educação básica	Educação inicial	0-2 anos	Educação Indígena, comunitária e especial. e Geral, técnica, comunitárias, especial ou regional ou Telessecundária/ educação para trabalhadores		
	Pré-escolar	3 - 5 anos			
	Primária	6 - 11 anos			
	Secundária	12 - 14 anos			
Educação média superior		15 - 17 anos	Bacharelado geral, tecnológico / educação técnica e profissional/ Bacharelado intercultural, artístico/ profissional técnico/ telebacharelado comunitário/ educação media superior a distância.		
Educação superior	Técnico superior	Acima de 18 anos			
	Universitário	Acima de 18 anos			
	Pós-graduação	Acima de 18 anos			

Fonte: elaborado pela autora com base em Siteal (2019) e México (2019).

De acordo com a Lei Geral de Educação (2019), o sistema nacional de educação mexicano é composto pela educação básica, educação média superior e educação superior. A educação básica consiste no nível pré-escolar, no nível primário e no nível secundário (tipo básico). A educação, nas suas diferentes modalidades, níveis, modalidades e opções educativas, responderá à diversidade linguística, regional e sociocultural do país, bem como à

⁷⁸ “Artículo 32. A través del Sistema Educativo Nacional se concentrarán y coordinarán los esfuerzos del Estado, de los sectores social y privado, para el cumplimiento de los principios, fines y criterios de la educación establecidos por la Constitución y las leyes de la materia.” (MEXICO, 2019, p. 56).

população rural dispersa e aos grupos migratórios, para além das características e necessidades dos diferentes setores da população (MÉXICO, 2019, p. 57, tradução nossa)⁷⁹.

Além disso, a Federação e os estados oferecem educação secundária nas modalidades geral, técnica, telessecundária, comunitária, para trabalhadores e educação para jovens e adultos. Jovens e adultos com mais de 16 anos com escolaridade inacabada são habilitados para cursar a secundária na forma de educação para trabalhadores e educação para jovens e adultos (SITEAL, 2019). A telessecundária oferece educação por meio da televisão. Trata-se de uma proposta educacional voltada à população residente em comunidades dispersas, que não contam com estabelecimentos educacionais de nível secundário ou técnico (SITEAL, 2019).

O tipo médio superior inclui o nível de bacharelado, os demais níveis a ele equivalentes, bem como a formação profissional que não exige o bacharelado ou seus equivalentes. Será organizada “sob o princípio do respeito pela diversidade, através de um sistema que estabeleça um quadro curricular comum a nível nacional e a revalidação e reconhecimento dos estudos entre as opções oferecidas por esta modalidade de ensino.” (MÉXICO, 2019, p. 58, tradução nossa)⁸⁰.

A idade de referência para cursar o ensino médio superior varia de 15 a 17 anos. A Federação e os estados oferecem a educação média superior nas modalidades bacharelado geral, bacharelado tecnológico e educação técnica e profissional. O sistema nacional de bacharelado estabelece uma estrutura curricular comum para a educação média superior. Depois de concluir a seção comum, cada proposta educacional tem seus próprios planos de estudo, padrões de qualidade, critérios de ingresso, conclusão, objetivos e metas. Sua duração varia de acordo com o foco da formação, podendo ir até cinco anos (SITEAL, 2019).

Oferece-se educação média superior em estabelecimentos educacionais que estão sob a órbita da Subsecretaria de Educação Média Superior (SEMS) e em instituições de ensino agrupadas sob a figura de órgãos desconcentrados: Colégios de Bacharelados (Colbach),

⁷⁹ “La educación, en sus distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas responderá a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios, además de las características y necesidades de los distintos sectores de la población.” (MÉXICO, 2019, p. 57).

⁸⁰ El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo.” (MÉXICO, 2019, p. 58).

Colégio Nacional de Educação Técnica e Profissional (Conalep) e Centros de Educação Técnica e Industrial (CETI).

Além disso, a Federação (o Estado), entidades federativas e municípios podem oferecer educação em diversas modalidades (indígena, comunitária, especial, juvenil e adulta, escolar e não escolar, entre outras), objetivando abordar as particularidades de matrícula e necessidades educacionais especiais (SITEAL, 2019).

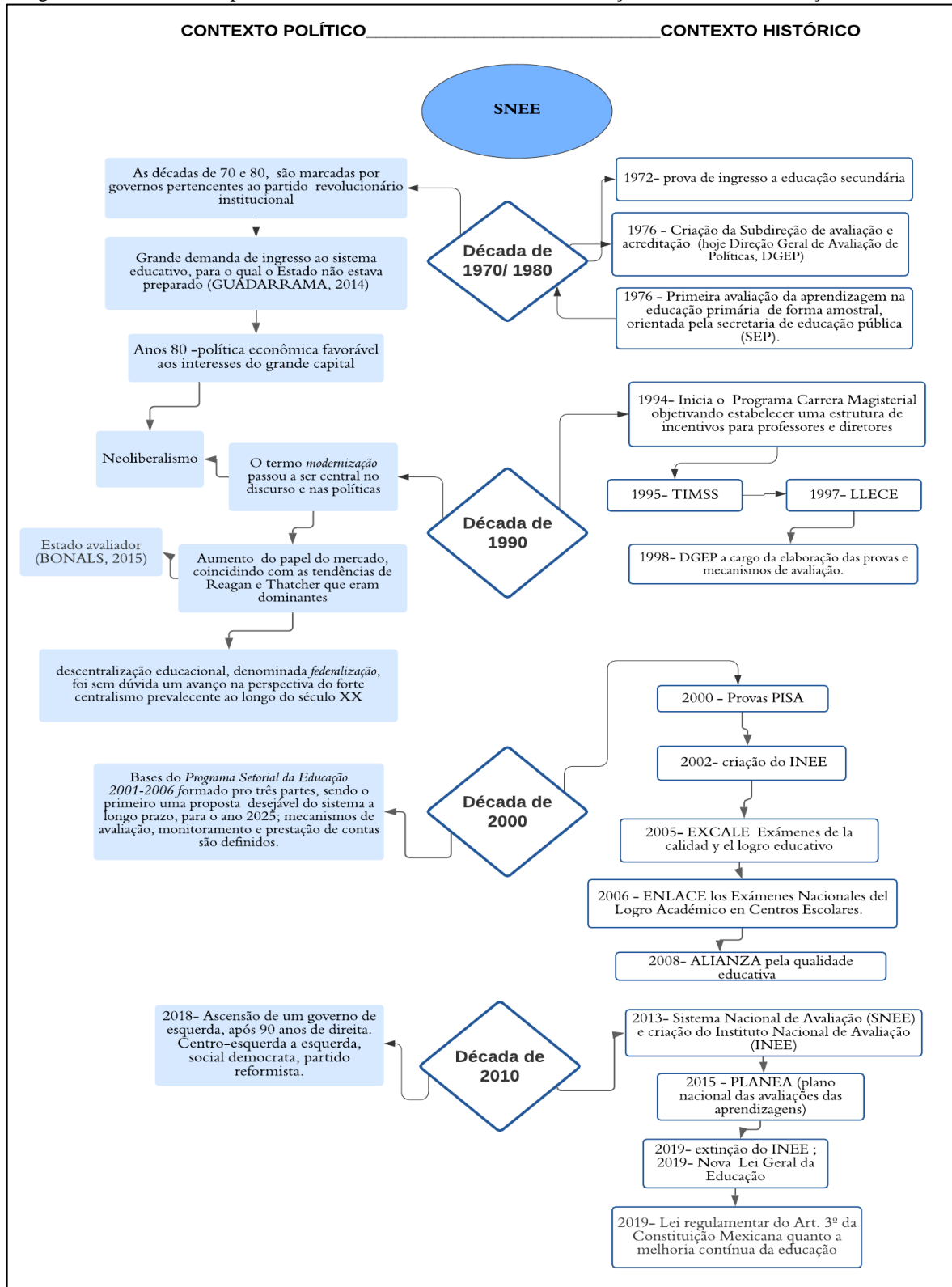
As instituições de ensino podem ser administradas pelo Estado, por congregações religiosas ou laicas e por entidades privadas. As instituições administradas pelo Estado podem ser fiscais ou municipais, forças armadas ou policiais. As instituições educacionais são administradas por congregações, ordens ou qualquer outra denominação confessional ou laica. Essas instituições são total ou parcialmente financiadas pelo Estado. Todos os serviços educacionais são regulados pelo Estado (SITEAL, 2019).

Encerrando a estrutura do sistema educacional mexicano, o tipo superior é aquele ensinado após o ensino médio ou seus equivalentes. Esse tipo é composto pelos graus de bacharelado, especialidade, mestrado e doutorado, além de opções terminais anteriores à conclusão do bacharelado. Inclui o ensino normal (educação básica) em todos os níveis e especialidades (MÉXICO, 2019).

4.5 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MÉXICO: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

Considerando as mudanças nos parâmetros regulatórios e a criação de instituições que monitoram os processos de avaliação no setor da educação, cujos alinhamentos seguem metas das propostas internacionais de avaliação, elencamos momentos que consideramos centrais no desenvolvimento de uma cultura avaliativa no contexto mexicano. Nessa direção, o Diagrama 2 considera o contexto político e histórico na concretização do sistema nacional de avaliação (SNEE).

Diagrama 2 – O contexto político e o contexto histórico da sistematização do SNEE na educação mexicana



Fonte: elaborado pela autora com base em Rizo (2001), Siteal (2019), Silva (2018), Guadarrama (2014), Horbath e Gracia (2014), Gamboa e Bonals (2016).

A partir do Diagrama 2, podemos perceber que é a partir dos anos 1970 que os processos avaliativos começam a aparecer e a intensificarem-se. Concomitantemente, ocorre

um aumento significativo da procura, principalmente de jovens, pelo ensino superior, ao mesmo tempo que o Estado não estava preparado para recebê-los.

No início da década de 1980 o Estado passa por uma estruturação política considerável, dada a ascensão ao governo do primeiro presidente neoliberalista, Miguel de La Madrid Hurtado, que assume em um contexto de forte crise econômica.

Começando em 1982, o projeto neoliberal resultou no abandono do Estado interveniente, bem como sua responsabilidade social; além disso, o modelo foi substituído de industrialização por importação (“para dentro”) para a liberalização e desregulamentação industrial, comercial e financeira (externo); ao contrário do passado, a prioridade foi dada ao capital financeiro ou ao investimento de carteira de capital produtivo; da soberania operacional no desenho da política econômica, de Diretrizes do FMI e do Banco Mundial. Na esfera social, exclusão, marginalização, “pobreza extrema” foram as palavras-chave; na esfera política, houve a divisão da elite PRI⁸¹ e o domínio da tecnocracia neoliberal sobre o Estruturalismo keynesiano; o encolhimento do dispositivo Estado (privatizações) e a diminuição dos gastos públicos afetaram o corporativismo e o controle clientelista (SALAZAR, 2004, p. 5).

Apesar desse contexto político, o Diagrama 2 nos mostra um hiato de quase duas décadas em relação a implementações de avaliações que objetivassem diagnosticar o sistema educacional mexicano.

Nos anos 1990, temos a instauração na América Latina de um discurso educativo que permeou em um grau nunca antes visto as agendas dos governos nacionais, os congressos acadêmicos sobre educação, os meios de comunicação e até as conversas entre cidadãos (LOYO, 2018). Para Loyo,

Foi um discurso totalizador, pois, mesmo com diferenças de nuance e ênfase, conteve um núcleo duro cujo emissor mais poderoso – não o único – foi o Banco Mundial. Isso foi possível no âmbito da crise derivada da dívida pública e do descrédito do modelo de Estado benfeitor. A reforma do Estado foi considerada uma saída viável e iniciaram-se vários processos interconectados no âmbito educativo. (2018, p. 95).

No México, o ímpeto reformador dos anos 1990 conseguiu instalar tendências que marcariam as políticas educativas, como, por exemplo, no âmbito social, optou-se pela focalização em beneficiar os setores mais pobres. O que houve no México foi,

⁸¹ O Partido Revolucionário Institucional é um dos principais partidos políticos do México que teve o poder hegemônico sobre este país entre 1929 até 2000. Todos os presidentes do México foram deste partido, até que foi derrotado nas eleições de 2000 pelo candidato do Partido da Ação Nacional, Vicente Fox Quesada.

fundamentalmente, “uma descentralização limitada no nível estadual” que, embora tenha transferido o controle das escolas de educação básica e normal aos governos das unidades federativas, “manteve centralizados todos os aspectos normativos, em especial o curricular.” (LOYO, 2018, p. 95).

No campo da avaliação educacional, a década de 1990 é marcada pelo início de dois processos avaliativos: TIMSS (1995) e LLECE (1997). O primeiro estuda as tendências em matemática e ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS*), é uma avaliação internacional do conhecimento de alunos de matemática e ciências matriculados no 4º e 8º anos em todo o mundo. O TIMSS foi desenvolvido pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA), para permitir que as nações participantes comparem o desempenho educacional dos alunos por meio das fronteiras.

O segundo, aplicado em 1997 (PERCE⁸²), faz parte do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc/Unesco Santiago), que atualmente junto com a participação de 18 países, contribui para o acompanhamento do progresso na aprendizagem dos alunos da região. O LLECE é também um espaço de intercâmbio, colaboração e inovação para oferecer informações por meio de seu Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE). Os testes e questionários no estudo ERCE atual são aplicados a alunos do terceiro e sexto ano. É a maior avaliação em larga escala que é implementada com a participação ativa dos países membros do LLECE (UNESCO, 2021).

A década de 2000 é marcada pela ascensão das políticas de avaliação, sejam elas em contexto do Estado, sejam de cunho comparativo internacional. Referimo-nos à participação do México no Pisa (OCDE) e à criação das provas Excale (*Exámenes de la calidad y el logro educativos*) e Enlace (*Exámenes nacionales del logro académico en centros escolares*), sendo os dois últimos aplicados pela Secretaría de Educación Pública (SEP) e o Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (INEE).

A primeira realização da prova Excale foi em 2005, quase no final do ano letivo 2004-2005, para obtenção de resultados em nível nacional. O exame foi elaborado com três características próprias: eram criteriosas, estavam alinhadas ao currículo e eram matriciais. O interesse era saber o nível de aproveitamento que os alunos alcançavam com a escolaridade

⁸² Os estudos recebem por ocasião de sua aplicação, nomenclaturas variadas: Estudo ERCE 2019 (quarto estudo regional comparativo e explicativo, 18 países) Estudo TERCE 2013 (Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo, 15 países) Estudo SERCE 2006 (segundo estudo regional comparativo e explicativo, 16 países) Estudo PERCE 1997 (primeiro estudo regional comparativo e explicativo, 13 países) (UNESCO, 2021).

formal. Cada conteúdo temático foi avaliado em profundidade, procurando contemplar todos os conhecimentos e competências relevantes à disciplina e nível de escolaridade.

De maneira geral, o Enlace foi realizado todos os anos (entre 2006 e 2013) no México em todas as escolas públicas e privadas de nível básico, a fim de conhecer o nível de desempenho dos alunos nas disciplinas de espanhol e matemática, enquanto que o Excale avaliava periodicamente até que ponto os objetivos do currículo educacional estavam sendo atendidos.

Além disso, o ano de 2002 pode ser considerado central no âmbito do sistema nacional de avaliação mexicano, dada a criação do Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (INEE), apesar da sua recente revogação. A principal função do INEE foi avaliar a qualidade, o desempenho e os resultados do Sistema Educativo Nacional nas modalidades de ensino básico e médio. Na concepção do INEE (2021⁸³), avaliar significa fazer julgamentos de valor que resultam da comparação dos resultados de uma medição ou observação de componentes, processos ou resultados do Sistema Educativo Nacional com uma referência previamente estabelecida.

Concomitante, houve a sistematização do Sistema Nacional de Avaliação (SNEE), cujo objetivo é contribuir para a garantia da qualidade dos serviços educacionais prestados pelo Estado e pelas pessoas físicas com autorização ou reconhecimento de validade oficial dos estudos. Trata-se de um conjunto orgânico e articulado de instituições, processos, instrumentos, ações e outros elementos que contribuem para o cumprimento de seus propósitos (INEE, 2015).

Ambas as caracterizações que regulamentam a política de avaliação educativa no México ocorrem em um contexto de Estado neoliberal, governado por Enrique Peña Nieto, que marcou também a volta ao governo do partido político PRI. O foco governamental no âmbito das avaliações e uso dos resultados caracterizou sua reforma educacional, passando de um modelo focado na alfabetização e na ampliação da cobertura para um modelo com foco na qualidade da educação, ou seja, na aquisição de habilidades e competências, embasado, sobretudo, em recomendações de OIs e os resultados do PISA.

Por fim, como ilustra o Diagrama 2, destacamos ainda o Plano Nacional para Avaliação das Aprendizagens (Planea) como fundamental no SNEE, cuja justificativa de sua criação é de que as avaliações externas complementam as internas e fornecem uma visão

⁸³ Todos os materiais, estudos e resultados realizados pelo INEE permanecem no ar e podem ser consultados no site: <https://www.inee.edu.mx/>.

ampla sobre o que crianças de diferentes contextos sociais e escolares aprenderam. Além disso, nelas um grande número de alunos normalmente participa, são geralmente aplicados no final de um processo educacional (por exemplo, no final de um ano letivo), considera os aprendizados que são comuns a todos avaliados (como o conteúdo principal do currículo) e são padronizados para permitir a comparação (INEE, 2015).

O INEE desenvolveu o Planea a partir do qual as informações são obtidas com o intuito de complementar e apoiar a melhoria educacional. Seu objetivo geral é saber até que ponto os alunos alcançam o domínio de um conjunto de aprendizagens essenciais em diferentes momentos da educação obrigatória (INEE, 2015).

4.6 *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO BÁSICA MEXICANA: DESTAQUES E ANÁLISES A PARTIR DE DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Nos últimos anos a avaliação educacional perpassou momentos significativos com aprovações e revogações de legislações, muito em razão do contexto político vivenciado no país, principalmente a partir da última eleição presidencial, em que assume um governo de esquerda após décadas de líderes de direita. Conforme demonstraremos, esse é um dos fatores decisivos para o direcionamento das políticas educacionais voltadas ao sistema nacional de avaliação⁸⁴. No último governo de direita, a política volta-se muito mais a responsabilizar os profissionais atuantes nas escolas, o que foi determinante para a categoria migrar na última eleição para a proposta de reformas educacionais.

Para Jarquín (2020, p. 1), o que fez o presidente atual foi focar particularmente no tema das políticas de prestação de contas em educação em relação ao magistério, e a constituição de um esquema de carreira docente menos meritocrático, um pouco menos padronizado (revogação da criação do INEE, revogação da lei de serviço profissional docente, aprovação da nova Lei geral da educação e aprovação da Lei regulamentaria do art. 3º da constituição mexicana quanto à melhoria contínua da educação).

Uma das reformas proposta pelo governo de Enrique Peña Nieto, em 2013 (último presidente de direita), a lei do serviço profissional docente, foi concentrada e reduzida a partir do ponto de vista trabalhista, pois colocou o professor como central, sendo-lhe devido vincular o conhecimento à qualidade e não ao modelo educacional. A lei estabelecia que, para

⁸⁴ Quadro com os documentos regulatórios do sistema nacional de avaliação mexicano podem ser consultados nos apêndices O e P.

o professor permanecer no cargo, deveria ser submetido, sem o consentimento das partes, a um processo de avaliação, subentendendo-se que seu emprego dependia dos seus resultados. Ou seja, especulava-se que o problema da qualidade educacional somente era encontrado nos professores, sem considerar a educação como um todo, inclusive, deixando o próprio Estado isento de qualquer responsabilidade pelos resultados. Cabia ao serviço profissional de ensino a realização de todo este trabalho de avaliação de admissão, permanência e promoção, apoiado pelo INEE.

Em nosso entendimento, apesar das revogações, os aspectos apresentados propiciam ao leitor visualizar e compreender as políticas educacionais do sistema de avaliação em vigência no México em uma perspectiva integradora, possibilitando compreender o contexto de sua implementação.

Na direção de nossas reflexões, o Quadro 15 sintetiza aspectos da lei de criação do INEE e do Sistema Nacional de Avaliação Educativa, esse último admitindo centralidade nas nossas discussões.

Quadro 15 – Elementos de classificação do Decreto que cria o INEE e SNEE no México – 2013

Constituintes	Características
Natureza do documento	Decreto
Identificação	<i>Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Publicada en 11 de septiembre de 2013.</i>
Ementa	<i>Se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.</i>
Dispositivos em destaque (relacionados às ferramentas de <i>accountability</i>)	Art. 10º, 60º, 63º (<i>rendición de cuentas</i>).
Os agentes formuladores da política	<i>Secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong (abogado); Sylvia Schmelkes Del Valle (Maestría en Pesquisa Educacional, consejo INEE); Eduardo Backhoff Escudero (doctor em educación, consejo INEE); Teresa Bracho González (doctora em ciencias sociales, consejo INEE); Gilberto Guevara Niebla (pedagogo, consejo INEE); Margarita Zorilla Fierro (doctora em educación, consejo INEE).</i>
Elementos chave que caracterizam a política	<i>Regula: I. El Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y II. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.</i>
Contexto político	Presidente Enrique Peña Nieto (governo direita, neoliberal).

Fonte: elaborado pela autora, com base em México (2013).

Em seu art. 10º, a redação apresenta conceitualmente o sistema nacional de avaliação como um conjunto orgânico e articulado de instituições, processos, instrumentos, ações e outros elementos que contribuam para o cumprimento de seus fins, estabelecidos na

Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos⁸⁵. Além disso, “o sistema objetiva garantir a qualidade dos serviços educacionais prestados pelo Estado e indivíduos com autorização ou com reconhecimento da validade oficial dos estudos.” (MÉXICO, 2013, art. 11, tradução nossa)⁸⁶.

Sendo o vocábulo “garantir” um sinônimo de “afirmar”, “asseverar”, “responsabilizar-se”, sua presença na sistematização do Sistema Nacional de Avaliação mexicano transparece um forte vínculo com a responsabilização, mesmo que sua presença não ocorra de maneira implícita.

Em relação à prestação de contas, seus arts. 60º e 63º destacam elementos voltados à transparência e divulgação de dados à sociedade, sobretudo referentes a todas as ações realizadas pelo INEE no âmbito do sistema nacional de avaliação.

Conforme mencionamos, não há a presença do vocábulo *accountability* na política educacional, mas conceitual e operacionalmente podemos interpretá-la a partir de outros vocábulos e frases correlacionados. Além disso, não raras às vezes, na concepção mexicana, *accountability* é traduzida como prestação de contas (*rendición de cuentas*), nessa perspectiva, o pilar da responsabilização integrado a ela, perspectiva a qual adotamos, não é apresentada com clareza.

Em ordem cronológica destacamos no Quadro 16 o documento técnico do Plano Nacional para Avaliação das Aprendizagens (Planea) que, apesar de datar de 2015 e ser implementado pelo governo anterior, continua em vigor.

Quadro 16 – Elementos de classificação do Documento técnico do Planea no México – 2018 (continua)

Constituintes	Características
Natureza do documento	Documento tecnico
Identificação	<i>Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) - 2018</i>
Ementa	<i>Su elaboración estuvo a cargo de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional.</i>
Dispositivos em destaque (relacionados às ferramentas de <i>accountability</i>)	Pgs. 9, 12, 20, 26, 27 (<i>rendición de cuentas</i>); 11, 12, 13, 16, 18 (resultados).
Os agentes formuladores da política	Jorge Antonio Hernández Uralde (<i>titular da Unidad de Evaluación del sistema educativo nacional/INEE/ psicólogo</i>)

⁸⁵ “Artículo 10. El Sistema Nacional de Evaluación Educativa es un conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen al cumplimiento de sus fines, establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.” (MÉXICO, 2013).

⁸⁶ “Artículo 11. El Sistema Nacional de Evaluación Educativa tiene por objeto contribuir a garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.” (MÉXICO, 2013).

Quadro 16 – Elementos de classificação do Documento técnico do Planea no México – 2018

(conclusão)

Constituintes	Características
Elementos chave que caracterizam a política	<i>Con el fin de conocer qué tanto los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes clave, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha desarrollado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) a partir del cual se obtiene información complementaria para apoyar la mejora educativa. En la elaboración de este Plan se ha considerado como antecedente el análisis de las fortalezas y limitaciones de las pruebas Excale y Enlace y las recomendaciones derivadas de un estudio que se llevó a cabo a petición del INEE durante 2013 y 2014.</i>
Contexto político	Presidente Enrique Peña Nieto (governo direita, neoliberal).

Fonte: elaborado pela autora com base em México (2015).

Vigorando desde 2015, o Planea foi aplicado a alunos do sexto ano do ensino básico, terceiro ano do ensino secundário e última série da educação secundária superior. O Planea recupera os pontos fortes conceituais e operacionais do teste Enlace e supera suas limitações para informar à sociedade sobre o estado da educação, em termos de desempenho de aprendizagem dos alunos, em duas áreas de competência: Linguagem e Comunicação (Compreensão da Leitura) e Matemática (MÉXICO, 2018).

Na perspectiva do documento, o Planea não deve ser usado para recompensar ou punir alunos, nem avaliar a qualidade educacional. Entretanto, ao mesmo tempo, dentre seus principais objetivos está informar a sociedade sobre o estado da educação, em termos de desempenho de aprendizagem dos alunos. Isso é no mínimo curioso, para não dizer controverso, já que se observarmos esse aspecto, por meio da prestação de contas, a própria sociedade *ranqueia* a educação. Talvez não formalmente, mas de maneira informal, o Planea possibilita aos processos avaliativos a utilização de resultados com fins de *accountability*.

Além disso, conforme ilustra o Quadro 15, a prestação de contas é mencionada ao menos cinco vezes (por exemplo, na p. 27 – difusão e uso dos resultados, p. 12 – elementos que orientam a definição do Planea, entre outros). Esses fatores nos transparecem a utilização de mecanismos de *accountability* na perspectiva da prestação de contas.

Na sequência, o Quadro 17 apresenta a lei que regulamenta o art. 3º da Constituição mexicana, além de revogar a lei de serviço profissional docente.

Quadro 17 – Elementos de classificação da Lei regulamentaria do art. 3º da Constituição mexicana, quanto à melhoria contínua da educação – 2019

Constituintes	Características
Natureza do documento	<i>Ley de 30 de septiembre de 2019.</i>
Identificação	<i>Se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación</i>
Constituintes	Características
Ementa	<i>Se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación</i>
Dispositivos em destaque (relacionados às ferramentas de <i>accountability</i>)	Arts. 16º (<i>da oferta de formación, capacitación y actualización</i>); 18º (<i>de las evaluaciones diagnósticas</i>).
Os agentes formuladores da política	Secretaria de Gobernación, Dra. Olga María del Carmen Sánchez Cordero Dávila (direito)
Elementos chave que caracterizam a política	<i>Su objeto es regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, así como el organismo que lo coordina, al que se denominará Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación que será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas.</i>
Contexto político	Presidente Andrés Manuel López Obrador (governo esquerda).

Fonte: elaborado pela autora, com base em México (2019).

Na referida reforma, substitui-se toda a noção de qualidade (como conceito chave do artigo constitucional) por excelência, de modo que o fundamento de toda a reforma é que a educação mexicana entende excelência como a melhoria integral constante, que promove o máximo nível de aprendizagem nos educandos para o fomento do pensamento crítico e o vínculo entre a escola e a comunidade. No entanto, quando vemos as políticas de avaliação que estão sendo apresentadas, realmente é uma espécie de continuidade (JARQUÍN, 2020).

A referida lei destaca a função de meninas, meninos, jovens e professores como fundamentais dentro do sistema nacional de educação, seguindo os princípios de transformação social que endossa o presidente Obrador. Por ela, a avaliação é eliminada do art. 3º da Constituição, a qual, de acordo com a expressão majoritária do magistério, foi traduzido em uma medida punitiva para com os professores, o que acarreta como consequência necessária a criação de um corpo diversificado dotado de autonomia técnica especializada em treinamento e formação de professores, bem como no planejamento e tarefas de avaliação diagnóstica para melhorar as funções educacionais de escolas normais e outras instituições de treinamento de professores (PERFILES EDUCATIVOS, 2019).

Ainda, essa reforma reconhece como atores principais do processo educacional os professores, tendo seu esforço e compromisso no trabalho escolar como fonte de qualidade de

ensino. Portanto, “eles merecem o pleno respeito pelos seus direitos humanos e laborais.” (PERFILES EDUCATIVOS, 2019, p. 195)⁸⁷.

Estabelece a criação de um sistema nacional de melhoria contínua da educação que, em essência, trata-se do sistema nacional de avaliação educativa existente na lei anterior, visto que se utiliza da mesma perspectiva conceitual mencionada anteriormente. Em síntese, substitui o INEE e o sistema nacional de avaliação implementado anteriormente, apresentando, como proposta inicial, apenas uma avaliação diagnóstica.

No referido documento: as avaliações diagnósticas serão formativas e abrangentes e consistirão em processos por meio dos quais se formulem julgamentos baseados em evidências, sobre as qualidades dos atores, instituições ou processos do Sistema Educacional Nacional, a fim de obter um *feedback* que promova uma ação de melhoria. Além disso, a avaliação do Sistema Educacional Nacional será abrangente, contínua, coletiva, inclusiva, diagnóstica e comunitária. Terá pelo menos as etapas de diagnóstico, implantação, monitoramento e avaliação. Será participativa e transparente em todas as suas etapas, com base nos princípios da igualdade substantiva, interculturalidade, imparcialidade, transparência e responsabilidade da autoridade educativa, além dos critérios de equidade e excelência na educação (MÉXICO, 2019, p. 5).

Em princípio, por ser muito recente, essa implementação ainda não ocorreu para que fosse possível um maior aprofundamento quanto à materialização do modelo. No entanto, sinaliza-nos monitoramento e transparência do sistema educacional, além de possíveis responsabilidades, o que demonstra a possibilidade de intensificarem-se ferramentas de *accountability*, apesar de os processos de implementação e aplicação não estarem expostos com clareza no documento.

Considerando as recentes reformas, não podemos deixar de mencionar a promulgação da nova lei geral da educação, em vigor desde 2019, sintetizada no Quadro 18.

Quadro 18 – Elementos de classificação da Lei Geral da Educação do México – 2019. (continua)

Constituintes	Características
Natureza do documento	<i>Ley</i>
Identificação	<i>Ley general de la educación de 30 de septiembre de 2019.</i>
Ementa	<i>Se expide la Ley General de Educación</i>
Dispositivos em destaque (relacionados às ferramentas de <i>accountability</i>)	Art. 9º (VII, XIII), 21º, 22º, 90º, 109º, 132º (<i>rendición de cuentas</i>).

⁸⁷ Quadro comparativo entre a lei anterior e a lei em vigor pode ser consultado no apêndice Q.

Quadro 18 – Elementos de classificação da Lei Geral da Educação do México – 2019 (conclusão)

Os agentes formuladores da política	<i>Secretaría de Gobernación, Dra. Olga María del Carmen Sánchez Cordero Dávila (direito)</i>
Elementos chave que caracterizam a política	<i>Su objeto es regular la educación que imparta el Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, la cual se considera un servicio público y estará sujeta a la rectoría del Estado</i>
Constituintes	Características
Contexto político	Presidente Andrés Manuel López Obrador (governo de esquerda).

Fonte: elaborado pela autora, com base em México (2019).

O México vive hoje um momento diferenciado no âmbito educacional, visto que há dois anos entrou em vigor a nova Lei Geral da Educação. Implementada pelo atual governo, a LGE foi uma promessa de campanha eleitoral; em seu art. 1º, garante o direito à educação reconhecido no art. 3º da Constituição e dos Tratados Internacionais dos quais o Estado mexicano é parte, cujo exercício é necessário para alcançar o bem-estar de todas as pessoas. As suas disposições são de ordem pública, de interesse social e de observância geral em toda a República.

Além disso, a LGE tem por objetivo regular a educação ministrada pelo Estado (Federação), Estados, Cidade do México e Municípios, seus organismos descentralizados e pessoas físicas com autorização ou reconhecimento de validade oficial dos estudos, que é considerada um serviço público e estará sujeita à reitoria do Estado. A distribuição da função social educativa do Estado baseia-se na obrigação de cada ordem de governo de participar do processo educativo e de aplicar os recursos econômicos que são atribuídos a essa matéria pelas autoridades competentes para cumprir os objetivos e critérios da Educação.

Em relação ao contexto de nosso estudo, alguns pontos presentes na atual LGE merecem destaque. Estamos nos referindo ao art. 9º, incisos VII e XIII, os quais mencionam “programas” e “incentivos” que possam melhorar a qualidade educacional (logicamente, o texto se refere a um contexto de exclusão social, entretanto, não deixa de ser uma forma de utilização de ferramentas de *accountability*, apesar de, nesse momento, não estar envolvido o sistema de avaliação). Transparece-nos existir uma necessidade imediata de melhorar a qualidade educacional a todo custo.

Os arts. 21º e 22º mantêm a realização de processos avaliativos em larga escala, inclusive prestando contas à sociedade e à comunidade escolar dos resultados obtidos, com o intuito de melhorar a qualidade educativa.

A partir do art. 90º, prevê a valorização dos professores com vinculação à avaliação diagnóstica presente na lei, que regulamenta o art. 3º da Constituição, quanto à melhoria

educativa, conforme abordado. De maneira geral, o documento destaca que a referida avaliação não possui vínculos com promoções, nem está atrelada a resultados, servindo apenas para diagnosticar o sistema para que possam ser realizadas formações e atualizações para os profissionais. A nosso ver, transparece-nos uma *accountability low stakes*, em que a responsabilização não ganha destaque.

Em diversos momentos da LGE, os processos avaliativos são mencionados, a partir disso citamos o art. 109º, o qual determina que um conselho técnico escolar terá ao seu encargo a formulação de um programa de melhoria contínua que inclua, de forma integral, a infraestrutura, os equipamentos, o avanço dos planos e programas educacionais, as práticas de treinamento e ensino, a carga administrativa, a assistência aos alunos, o uso do acadêmico, a atuação das autoridades educacionais e contextos socioculturais. Além disso, a LGE integra o sistema nacional de avaliação (entendido como *Sistema de Mejora Continua de la Educación*), em seu título sexto, da melhora contínua da educação, arts. 110º, 111º e 112º.

Por fim, o art. 132º apresenta a prestação de contas e transparência como necessária entre a escola e a comunidade escolar, a qual deve ser realizada a partir da constituição e interlocução dos conselhos escolares. Como visto, a presença da *accountability* está muito implícita na lei que rege o sistema nacional de educação mexicano. A presença de vocábulos, como prestação de contas, transparência, incentivos, etc., é que nos direciona à existência de ferramentas de *accountability* no âmbito educacional mexicano.

Na sequência, o Quadro 19 ilustra aspectos do documento técnico, que pode ser considerado uma matriz de referência à avaliação de conteúdos e métodos educativos do México.

Quadro 19 – Elementos de classificação do Documento técnico de referência para avaliação de conteúdos e métodos educativos do México – 2019 (continua)

Constituintes	Características
Natureza do documento	Documento técnico
Identificação	<i>Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos.</i>
Ementa	<i>Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos; Primera edición, 2019.</i>
Dispositivos em destaque (relacionados às ferramentas de <i>accountability</i>)	Pg. 8, 18 (<i>mejora educativa, resultados</i>).
Os agentes formuladores da política	Pamela Manzano Gutiérrez (INEE); Lourdes Margarita Aguilar Choza (INEE); Mario Alberto Benavides Lara (licenciatura pedagogia/ INEE); Álvaro Fernando Adaya Villanueva Diego Rodríguez Calderón de la Barca (doctor antropología social/ INEE).

Quadro 20 – Elementos de classificação do Documento técnico de referência para avaliação de conteúdos e métodos educativos do México – 2019 (conclusão)

Elementos chave que caracterizam a política	<i>Este texto está organizado en tres apartados. El primero, llamado Marco general, incluye los fundamentos legales y los principios que el Instituto se ha planteado como guía para su labor, además de incorporar un breve recorrido histórico y normativo del currículo nacional de la educación obligatoria. En el segundo apartado se incluyen algunos referentes conceptuales sobre el componente del sistema educativo que es objeto de evaluación de la DECME, así como una descripción de las dimensiones centrales que, a juicio del área, lo comprenden. El tercer apartado refiere al tema de la evaluación curricular, denominación genérica encontrada en el campo y que permite configurar un conjunto de ideas fuerza para el espacio de actuación del área.</i>
Contexto político	Presidente Andrés Manuel López Obrador (governo esquerda).

Fonte: elaborado pela autora, com base em México (2019).

O documento mencionado no Quadro 19 foi elaborado pelo INEE, no mesmo ano de seu fechamento; sendo sua matriz mais recente, optamos por utilizá-la como objeto de análise.

Direito à educação, avaliação e currículo são centrais no documento, o qual está organizado em três momentos. O primeiro, chamado de estrutura geral, inclui os fundamentos e princípios jurídicos que o Instituto estabeleceu como um guia para seu trabalho, além de incorporar um breve percurso histórico e normativo do currículo nacional da escolaridade obrigatória. O segundo inclui algumas referências conceituais sobre o componente do sistema educacional que é objeto de avaliação da *Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos* (DECME), bem como uma descrição das dimensões centrais. Embora o texto do documento não seja exaustivo, ela busca dar conta do objeto avaliação com a maior precisão possível, permitindo que decisões sejam tomadas sobre as prioridades de avaliação destinadas a definir o plano de avaliação educacional, garantindo sua viabilidade e relevância.

Por fim, o terceiro refere-se à questão da avaliação curricular, nome genérico encontrado no campo e que permite configurar um conjunto de ideias fortes para o espaço de atuação da área (INEE, 2019).

O INEE se orientava a partir de cinco eixos condutores, dentre os quais destacamos o primeiro relacionado à melhoria educacional, nesse sentido traz a seguinte redação:

O sistema de avaliação integral, por meio desse princípio, deve contribuir para a retroalimentação das disciplinas, instituições e subsistemas avaliados com o objetivo central de melhorar a qualidade e a equidade educacional. Assim, a avaliação educacional contribui para o conhecimento das conquistas alcançadas e desejadas e torna visíveis as lacunas existentes na educação entre regiões e grupos populacionais, contando com elementos empíricos que explicam causas e consequências dos resultados obtidos. (INEE, 2019, p. 8, tradução nossa)⁸⁸.

⁸⁸ “El sistema de evaluación integral, a través de dicho principio, deberá coadyuvar a la retroalimentación de los sujetos, las instituciones y los subsistemas evaluados con el propósito central de mejorar la calidad y la

A citação referida nos dá uma boa ideia dos fins da avaliação educacional mexicana. Certamente, a utilização dos seus resultados volta-se à melhoria da qualidade e equidade educativa, palavras essas muito presentes em todos os documentos e políticas educacionais do México.

Na página 18, ao se referir à avaliação do sistema educativo, o INEE não descarta a sua importância cada vez maior, como integrante da própria política educativa. Isso ocorre em razão da escassez de dados e informações sobre os componentes curriculares, necessários à melhoria da qualidade. Nessa direção, esclarecem que uma avaliação de currículo se faz necessária, à medida que

[...] buscará identificar e avaliar as formas pelas quais o currículo prescrito ou desenhado é articulado ou enfatizado com o currículo implementado ou implementado por meio de práticas educacionais e seus impactos ou resultados, como um documento que orienta o trabalho de professores, alunos e diretores com tomada de decisão baseada em informações que levem à melhoria no nível institucional, em cada uma das dimensões do currículo, e que se refiram aos componentes, processos e resultados a ele relacionados. (INEE, 2019, p. 18, tradução nossa)⁸⁹.

Para encerrar, apresentamos no Quadro 20, o programa *sectorial* da educação (PSE) que vigora de 2020 a 2024 (durante o mandato de Obrador) e que deriva do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2019-2024.

Quadro 21 – Caracterização do Documento técnico – Programa setorial de educação (2020-2024) do México (continua)

Constituintes	Características
Natureza do documento	Documento técnico
Identificação	<i>Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024</i>
Ementa	<i>Programa sectorial de Educación (PSE) derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024</i>
Dispositivos em destaque (relacionados às ferramentas de <i>accountability</i>)	Item 6.6 p. 39, prioritária 6.3, p. 64; prioritária 6.5, p. 66; (<i>rendición de cuentas</i>); 36, 43, 52, 62, (<i>evaluación</i>).

equidad educativas. Así, la evaluación educativa contribuye al conocimiento respecto a los logros alcanzados y a los deseados y visibiliza las brechas existentes en materia educativa entre regiones y grupos poblacionales, contando con elementos empíricos que explican causas y consecuencias de los resultados obtenidos.” (INEE, 2019, p. 8).

⁸⁹ “[...] buscarán identificar y valorar las formas en que se articula o tensiona el currículo prescrito o diseñado frente al currículo implementado o puesto en marcha por medio de las prácticas educativas y su impacto o resultados, en cuanto documento que orienta el trabajo de docentes, alumnos y directivos [...] con la toma de decisiones basada en información que conduzca a la mejora a nivel institucional, en cada una de las dimensiones del currículo, y que refiere a los componentes, procesos y resultados relacionados con éste.” (INEE, 2019, p. 8).

Quadro 22 – Caracterização do Documento técnico – Programa setorial de educação (2020-2024) do México (conclusão)

Os agentes formuladores da política	<i>SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: Delfina Gomez Alvarez (maestría en educación); Martha Velda Hernandez Moreno (doctorado en educación); Juan Pablo Arroyo Ortiz (bacharel en economía); Luciano Concheiro Borquez (doctor en desenvolvimiento rural); Luis Humberto Fernandez Fuentes (doctor en administración publica).</i>
Elementos chave que caracterizam a política	<i>La formulación del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, en el marco de lo dispuesto en el artículo 23 de la Ley de Planeación, tiene como base los principios rectores del PND 2019-2024, así como aquellas prioridades, disposiciones y previsiones que, por su naturaleza, le corresponden al sector educativo. En este sentido, el derecho a la educación, considerado dentro del Eje General 2. Política Social del PND 2019-2024, articulará las acciones del gobierno federal en el ámbito educativo. Corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaborar el PSE y asegurar la congruencia con el PND, de acuerdo con lo establecido en el artículo 16, fracciones III y IV, de la Ley de Planeación, y en el ejercicio de las facultades que le confiere el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Asimismo, la SEP es la dependencia responsable de coordinar la publicación, ejecución y seguimiento del PSE.</i>
Contexto político	Presidente Andrés Manuel López Obrador (governo esquerda).

Fonte: elaborado pela autora, com base em México (2019).

O documento exposto no Quadro 20 destaca seis objetivos prioritários para a educação mexicana, além de estratégias e ações pontuais para a sua concretização. Dentre as estratégias, podemos perceber que começam a ganhar destaque ferramentas de *accountability* (pilar da prestação de contas), como necessárias ao desenvolvimento e melhoria da qualidade, conforme o exposto no objetivo prioritário 6, estratégia 6.6: Fortalecer a liderança do Estado e a participação de todos os setores e grupos da sociedade para realizar a transformação do Sistema Educacional Nacional, com foco na aprendizagem de meninas, meninos, adolescentes, jovens e adultos.⁹⁰

[...] para consolidar o novo paradigma da governança do SEN (Sistema Nacional de Educação), é imprescindível fortalecer o compromisso e a responsabilidade social, dotar as escolas de instrumentos que sustentem sua autonomia com responsabilidade, promover esquemas de atendimento à educação social no ensino médio e a educação superior, bem como gerar mecanismos de participação ativa com perspectiva de direitos humanos e gênero. Tudo isso com o objetivo de garantir a convergência de políticas, programas e recursos de instituições públicas e privadas e organizações da sociedade civil na implementação de soluções sustentáveis para os desafios educacionais, sociais e produtivos nos níveis local e regional. (MÉXICO, 2019, p. 36, tradução nossa)⁹¹.

⁹⁰ “Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.” (MÉXICO, 2019).

⁹¹ “[...] para consolidar el nuevo paradigma de la gobernanza del SEN (Sistema Educativo Nacional), resulta imprescindible fortalecer el compromiso y la responsabilidad social, dotar a las escuelas con instrumentos que apoyen su autonomía con rendición de cuentas, impulsar esquemas de servicio social en la educación media superior y superior, así como generar mecanismos de participación activa con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. Todo lo anterior con el propósito de asegurar la convergencia de las políticas, programas y recursos de instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil en la

Vemos que o documento destaca a autonomia das instituições escolares quanto à prestação de contas à sociedade como um dos fatos necessários à consolidação de uma nova governança, logicamente resultado das opções políticas governamentais.

Além disso, na página 64, dentre as ações pontuais temos o desenvolvimento de critérios de transparência, prestação de contas e eficiência, aplicáveis aos recursos destinados a manter as instituições escolares. Nesse sentido, observamos uma *accountability* no meio educacional, mas voltada a sua essência proveniente da área da administração.

A autonomia das escolas é considerada um elemento essencial vinculado à utilização de ferramentas de *accountability* no México. Comprovamos isso na ação pontual presente na página 66, onde consta a seguinte redação: “Proporcionar maior autonomia às escolas que atendam aos critérios de qualidade e prestação de contas, com ênfase na implantação de planos participativos de melhoria.” (MÉXICO, 2019, tradução nossa)⁹².

O pilar da prestação de contas é observado também na página 64, onde aparece vinculado à gestão escolar e à necessidade de ela dispor de informações, para a comunidade escolar, sobre as atividades realizadas.

De certa maneira, os documentos retratam ferramentas de *accountability* em uma perspectiva de prestação de contas bastante acentuada e, sobretudo, com entendimentos que provêm da área da administração, não considerando conceitos e contextos que já se fazem presentes no meio educacional. Esse é um dos fatores que nos fazem perceber que *accountability* encontra-se muito mais subentendida que explícita no sistema educacional mexicano.

É perceptível também que, considerando o contexto político, tanto governos de direita quanto de esquerda não colocam agentes formuladores da política educacional formados na área nos cargos educacionais estratégicos, mas com direcionamentos ao meio econômico. Esse elemento transparece na elaboração de políticas que se voltam mais às estratégias de melhoria da qualidade e utilização de resultados, que na garantia de formação social integradora do indivíduo.

implementación de soluciones sostenibles a los desafíos educativos, sociales y productivos en los ámbitos local y regional.” (MÉXICO, 2019, p. 36).

⁹² “Dotar de mayor autonomía a las escuelas que cumplan con criterios de calidad y rendición de cuentas, con énfasis en la implementación de planes de mejora participativos.” (MÉXICO, 2019).

Considerando as análises dos documentos norteadores da política de avaliação educacional tanto brasileira quanto mexicana, o próximo capítulo destaca elementos à guisa de comparações e possíveis perspectivas de *accountability* educacional em ambos os países.

CAPÍTULO 5 – ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MÉXICO: PERSPECTIVAS E ESPECIFICIDADES EM SEUS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

Para o desenvolvimento do capítulo, em um primeiro momento destacamos elementos a respeito da polêmica e polissêmica questão conceitual, presente nas duas nações objetos de análises: Brasil e México.

Outrossim, no decorrer do texto, consideramos também informações que nos permitem atender nosso objetivo de comparar especificidades, perspectivas e contrastes acerca das políticas de avaliação educacional e mecanismos de *accountability* na configuração dos sistemas nacionais de educação básica do Brasil e do México. Para tanto, consideramos nossas discussões observando as três faces do cubo de Bray e Thomas (1995).

Desse modo, o texto apresenta a seguinte estruturação: envolvendo a primeira dimensão do cubo de Bray e Thomas (1995) temos os sistemas nacionais de educação (estruturação e organização dos dois sistemas); a segunda dimensão, correspondente a outros aspectos (sistema nacional de avaliação), e a terceira dimensão, grupos demográficos (outros grupos) – os agentes formuladores da política, conforme ilustrado na Figura 20.

Figura 20 – As faces do cubo a partir do objeto de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Não obstante, nos apoiamos na sociologia reflexiva de Bourdieu, na qual é preciso uma constante vigilância do pesquisador enquanto produtor de conhecimento, em relação ao próprio campo científico e ao objeto de estudo próprio, os quais devem ser trabalhados em todas as suas nuances até a exaustão, conforme discutimos anteriormente. Para este trabalho

minucioso, o pesquisador “não deve recusar nenhuma construção teórica ou metodológica que possa lhe servir para compreender seu objeto.”

De acordo com Bourdieu (1989, p. 26), não é adequado dissociar o método e a prática, sendo um equívoco pensar em um método separado do objeto de pesquisa, que se encaixe neste objeto e que não necessite complementação de outras correntes metodológicas.

É preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem e tentar, em cada caso mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis. [...] Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos”. (BOURDIEU, 2002, p. 26).

Partindo de tais assertivas, utilizamos a metodologia da educação comparada, a partir das duas perspectivas do campo da EC já mencionadas e discutidas em momentos anteriores a este capítulo, procurando atender nosso objetivo de comparar especificidades e perspectivas acerca das políticas de avaliação educacional e mecanismos de *accountability* na configuração dos sistemas nacionais de educação básica do Brasil e do México.

5.1 PARTICULARIDADES DA *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL PRESENTES NO BRASIL E NO MÉXICO

Ao nos referirmos às questões conceituais da terminologia da *accountability*, percebemos que Brasil e México utilizam e traduzem o conceito de forma diferenciada. Enquanto no Brasil os estudos e pesquisas acadêmicas e as políticas de avaliação da educação básica trabalham com a responsabilização e a prestação de contas, no México, singularmente, há um direcionamento para a prestação de contas, inclusive, como demonstrou nossa revisão de literatura e também os documentos objetos de análises do capítulo 4, não raras vezes o conceito é entendido como sinônimo dela.

Hipoteticamente, dada a existência de diferenças conceituais e de variadas ferramentas e mecanismos, é que a *accountability* não possui uma clareza conceitual nas políticas de avaliação observadas em ambos os países, embora no Brasil, o entendimento de *accountability*, a partir dos pilares da responsabilização e da prestação de contas, comece, atualmente, a se fazer presente nos documentos oficiais, como já mencionamos no capítulo 4. No entanto, é importante mencionar que é algo muito recente para que possamos realizar

discussões analíticas profundas quanto à repercussão e resultados dessa inserção clara no sistema educacional.

Conforme nossos dados revelaram, existem especificidades conceituais sobre *accountability* no âmbito dos dois países. Parece carecer de uma unicidade conceitual e, conseqüentemente, de uma teoria solidificada para, então, ser caracterizada enquanto um campo científico.

Entender *accountability* em uma perspectiva integradora e completa caracteriza uma discussão aprofundada de suas nuances e a sua sistematização efetiva nos sistemas nacionais de avaliação, o que nos documentos oficiais não está claro. Menciona-se de forma esporádica, sem direcionamentos conceituais, ou ainda, por meio de palavras correlacionadas, como, por exemplo, transparência, bonificação, entre outras.

Esses elementos nos fazem perceber a necessidade de aprofundamento teórico epistemológico para que dentro dos sistemas educacionais de avaliação (nomeadamente, no âmbito da educação básica), considere-se uma *accountability* que vá além de apenas menções, que seja integradora no processo educacional e que propicie a geração de elementos capazes de serem transformadores da realidade da educação.

5.2 ATOS DO ESTADO FRENTE AOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO MÉXICO

As reformas por que passaram Brasil e México nos anos de 1980 a 1990 foram orientadas para o mercado. Apesar das particularidades dos modelos econômicos adotados em cada país antes de tais reformas, fatores externos e internos às economias nacionais fizeram com que irrompessem mudanças de corte econômico liberal. Os encaminhamentos, contudo, foram distintos. Em parte, tal diferença pode ser atribuída às peculiaridades de cada sociedade, no que diz respeito à sua composição de classes, aos pactos estabelecidos entre os diversos segmentos sociais e ao maior ou menor enraizamento das estruturas estatais a serem reformadas. Mas, além disso, boa parte das diferenças se deve ao fato de que ambos os países possuem sistemas político-institucionais distintos que, primeiro, proporcionam mecanismos mais ou menos eficazes para a tomada de decisões – conferindo maior ou menor lentidão ao encaminhamento das reformas – e, segundo, reagem de forma diversa às tentativas de levar adiante iniciativas de maior impacto (COUTO, 2001).

Considerando a presença da lógica neoliberalista, percebemos uma aproximação entre Brasil e México no sentido de que se intensificam os processos avaliativos e ferramentas

de *accountability* em contextos com fins muito similares (melhoria da qualidade). Os documentos em vigência, sobre os seus sistemas de avaliação, conforme evidenciou a análise de conteúdo, permitem-nos compreender essa intensificação.

Tal amplitude ocorre em um contexto de Estado neoliberalista (de ambos os países), cuja bandeira remete a uma redução do aparelho do Estado, liberdade de comércio (mão livre do mercado) objetivando crescimento econômico nos Estados. Entretanto, é importante observar que a despeito de nas décadas dos anos de 1980 a 1990, no Brasil e no México, os governos terem sido de direita, a ampliação da utilização de ferramentas de *accountability*, nomeadamente no caso brasileiro, ocorre a partir de um governo de esquerda, governo esse voltado às chamadas políticas neodesenvolvimentistas, que reuniu não somente a burguesia interna brasileira, mas também a baixa classe média, operários, desempregados, o campesinato, autônomos, classe baixa e os em situação de pobreza.

Para Souza e Hoff (2019), as políticas neodesenvolvimentistas adotadas foram no sentido de buscar o crescimento econômico e social brasileiro e o fortalecimento do capitalismo no país, contando com programas de transferência de renda e atendendo a interesses das classes dominadas, em vez de romper radicalmente com a política neoliberalista do bloco político que estava até então no poder.

Conforme apreendemos em Bourdieu (2014), o Estado é um lugar de concentração e do exercício do poder, é ele que dispõe dos meios para impor e incultar princípios de acordo com suas próprias estruturas. Nessa direção, tanto o Brasil quanto o México baseiam-se nesses elementos para efetivar políticas, nomeadamente as de avaliação que, de maneira implícita, atendem interesses de seus próprios países, interesses esses mercadológicos e capitalistas.

O Estado também regula o campo da educação e da avaliação educacional, dada a concentração de capital que detém. Por exemplo, no campo econômico, os recursos financeiros, no campo cultural, os agentes formuladores das políticas (não raras vezes, cargos políticos ou comissionados) e que, logicamente, são espelhos do próprio Estado. Importante mencionar que o Estado segue uma diretriz governamental que vigora dentro do Estado por determinado período e o transforma em um campo de lutas conforme seus próprios interesses. Isso ficou indiciado a partir dos documentos analisados e dos contextos políticos nos quais foram implantados, tanto no Brasil quanto no México.

Percebemos que, apesar da elaboração de inúmeras políticas educacionais de avaliação destinadas à educação básica, em muitas situações elas não se concretizam como políticas de Estado e sim de governo, visto que sofrem constantes reformulações e revogações

para atender interesses próprios governamentais. Como exemplo, no contexto mexicano fica nítida essa prerrogativa com a revogação do INEE e, no contexto brasileiro, a renomeação de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil.

Além disso, é importante destacarmos, ainda no contexto do Estado, alguns elementos que se direcionam à estruturação e organização dos sistemas nacionais de educação dos dois países em uma dimensão comparativa, visto cada Estado enfocado possuir suas particularidades.

O exame dos documentos regulatórios do sistema nacional de educação em vigência nos dois Estados nos possibilitou percebermos algumas aproximações. Ambos os sistemas contêm níveis e modalidades que envolvem a educação básica e educação superior com idades de ingresso e conclusão muito similares, que vão de zero a 17 (dezesete) anos na escolaridade obrigatória (educação básica no Brasil e educação básica e média superior no México).

As diferenças são perceptíveis quanto a nomenclaturas, como, por exemplo, no Brasil, ensino médio, no México, *educación media superior*, mas que possuem as mesmas idades de ingresso e conclusão: 15 a 17 anos. Também, quanto a algumas modalidades, por exemplo, no México não há uma modalidade destinada à linguagem surda, como no Brasil. Ao menos por enquanto, os distanciamentos são perceptíveis, uma vez que o México apresenta maiores possibilidades e opções de formação aos alunos antes de seu ingresso na universidade, citamos, por exemplo, a educação técnica e profissional. Entretanto, com a sistematização do novo ensino médio no Brasil, ambos os sistemas se aproximam, dadas as opções apresentadas aos estudantes, de formações voltadas ao meio tecnológico (ensino superior), técnicos (nível médio), entre outros.

Importante destacarmos que ambos os países são regidos por uma legislação magna em matéria educacional: no Brasil, a LDBEN de 1996 e, no México, a LGE de 2019. Apesar de existir décadas de distanciamento em relação à entrada em vigor das duas leis, o contexto de estruturação e organização da educação dos dois países são similares. Em relação ao México, é difícil contextualizar elementos que possam nos dizer se ela está atingindo os objetivos propostos ou não, visto que é uma vivência do sistema muito recente, enquanto que no caso brasileiro, apesar de vigorar desde 1996, a LDB praticamente já teve todo seu texto alterado; sofreu revogações e direcionamentos de impacto, como o ensino de nove anos e, mais recentemente, o novo ensino médio.

Antes da LGE em vigor desde 2019 no México, as políticas educacionais estabeleciam uma educação de caráter gerencial, com políticas de autonomia para as escolas,

e fomentava alianças público-privadas, bem como mudanças no sistema de governança. Costumava-se dizer que era uma espécie de “choque” em relação à tradição educativa mexicana. Atualmente, o que já é perceptível, é que são políticas que favorecem a privatização e o lucro na educação, em detrimento de sistemas educativos públicos e gratuitos (JARQUÍN, 2020, p. 2).

O atual presidente mexicano, em atendimento às promessas de campanha e as fortes críticas da categoria em relação à política até então em vigor, foca particularmente no tema das políticas de prestação de contas na educação, e a constituição de um esquema de carreira docente menos meritocrático, um pouco menos padronizado. Esses são alguns elementos indicativos de mudanças, entretanto, permanecem os interesses direcionados ao mundo corporativo. Para exemplificar: na reforma de 2013, o conceito chave direcionado à questão da qualidade na educação e à definição de qualidade educativa era a máxima obtenção de aprendizagem pelos educandos. Atualmente, substituiu-se o conceito chave por excelência (alteração no art. 3º da Constituição Mexicana), de modo que o fundamento de toda a reforma é que a educação mexicana entende excelência como a melhoria integral, que promove o máximo nível de aprendizagem nos educandos para o fomento do pensamento crítico e o vínculo entre a escola e a comunidade.

Parte do projeto do atual governo mexicano é gerar políticas de alocação direta de recursos. É um tanto questionável, já que se trata de um governo contra o período neoliberal. Quando observamos os vieses da política econômica mexicana, realmente não existe muita diferença em relação aos anos anteriores. Isso não nos causa surpresa, visto que no Brasil aconteceu algo muito semelhante, sob a liderança de governos de esquerda, em que foram implementadas políticas educacionais de avaliação por força e intermédio de um grupo de entidades, grande parte voltada ao empresariado, com interesses economicistas explícitos.

Outro elemento fundamental em relação ao México e que merece destaque relaciona-se com a atuação da comunidade escolar como agente central em processos de *accountability* em educação (como nos *Consejos de Participación Social en la Educación* – CPSE) e que, com a nova reforma educativa, adquire centralidade.

Tratam-se, portanto de políticas legitimadas, autorizadas, dotadas de autoridade, as quais são formuladas por agentes que detêm autoridade simbólica.

5.3 AGENTES FORMULADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO E *ACCOUNTABILITY*: ANÁLISES A PARTIR DO CAMPO E CAPITAL CIENTÍFICO

No campo científico fundamentado por Bourdieu (2002), o que temos em jogo é o monopólio da autoridade científica e, portanto, acúmulo de capital científico. As práticas científicas não podem ser entendidas como práticas desinteressadas, ao contrário, elas produzem sim uma forma determinada de interesse. “A ideia de uma ciência neutra é uma ficção.” (BOURDIEU, 1983, p. 148).

A análise relacional do mundo social de Bourdieu conceitualiza os indivíduos como “agentes”, uma vez que parte do princípio de que esses produzem e, ao mesmo tempo, são produzidos pelos espaços sociais – as estruturas sociais – das quais fazem parte. Estes indivíduos (os agentes) agem em espaços relacionais entendidos não como instituições, mas como “campos”.

Dentro do campo científico (campo de forças e de lutas) a posição ocupada pelos agentes (que podem ser tanto indivíduos quanto instituições) é determinante para suas decisões no sentido do que podem ou não fazer o que é de seu interesse e, conseqüentemente, interesse do grupo que está em um lugar de poder, de tomada de decisões, além do que será publicado, o que é relevante segundo seus princípios éticos e políticos.

Em suma, significa dizer que somente compreendemos o discurso e as premissas de um agente quando conseguimos vislumbrar a posição que ele ocupa no campo, isto é, “de onde ele fala”. As possibilidades que um agente tem de submeter as forças do campo às suas vontades são proporcionais à quantidade de capital científico que ele detém, ou à sua posição na estrutura de distribuição do capital.

A partir dessas considerações, destacamos que a elaboração da política e sua implementação, tanto por parte do Estado brasileiro quanto do mexicano, apesar de sofrerem influências e direcionamentos internacionais para sua elaboração, um dos fatores determinantes no seu encaminhamento diz respeito aos agentes e à conseqüente ideologia política defendida pelo grupo que assume o governo dos Estados (metacampos).

A partir do exposto, observamos o conjunto de agentes formuladores da política de avaliação educacional do Brasil e do México e percebemos uma tendência, tanto por parte do governo de esquerda (no México) quando do de direita (no Brasil) em nomear, para cargos públicos centrais no âmbito educacional, agentes com formações superiores que não são da área educacional (salvo algumas exceções, como demonstrado nos quadros analíticos do capítulo anterior).

É perceptível o predomínio de agentes com formações na área da economia ou afins. No cenário mexicano, o Secretário da Educação Pública foi presidente da Fundação Azteca durante 27 anos. A Fundação Azteca⁹³ tem sido a organização que tem impulsionado debates sobre o *voucher* educativo e tem investimentos em educação, o que nos faz perceber o sentido empresarial que é adotado pelo governo no âmbito da educação.

Historicamente, percebemos que ambos os países privilegiaram agentes com formação em direito, gestão, economia, finanças, entre outros. Tais elementos nos auxiliam a pensar no direcionamento dado às políticas educacionais, sobretudo as voltadas à avaliação educacional e às ferramentas de *accountability* das quais os sistemas fazem uso. Percebemos rumos voltados a um quase mercado na educação, em que o fator econômico é preponderante nas decisões.

5.4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E *ACCOUNTABILITY* NO BRASIL E NO MÉXICO: ALGUNS APONTAMENTOS

Em relação aos sistemas nacionais de avaliação (segunda face do cubo de Bray) podemos dizer que o interesse pelo campo começa a se destacar, conforme já citamos, após os anos de 1980 a 1990, o que levou à criação de mecanismos institucionais, organismos e planos sistemáticos de avaliação, além da elaboração de indicadores nacionais de educação, em inúmeros países nas mais diversas regiões do mundo, inclusive no Brasil e no México, como demonstraram os contextos políticos e históricos da sistematização da política nacional de avaliação dos dois Estados.

Concordamos com Freitas (2004), quando nos diz que esse interesse foi motivado, dentre outros fatores, pela pressão nas mudanças contextuais sobre os sistemas de ensino, sobretudo por OIs em relação a mudanças nos modos de administração e controle dos sistemas, demanda social de informação e prestação de contas, além de um novo modelo de gestão educacional.

Em relação ao sistema de avaliação mexicano, Rizo e Blanco (2010) comentam que um sistema de avaliação é essencial para o desenho de políticas e programas educacionais eficazes, bem como para a inovação escolar. Além disso, citam também a prestação de contas

⁹³ A *Fundación Azteca* é o principal braço social do Grupo Salinas, que há mais de 20 anos cria valor social, ambiental, educacional e cultural por meio de programas de alto impacto, sinergias com o setor público e os cidadãos mexicanos. O Grupo Salinas é um grupo de empresas dinâmicas e de rápido crescimento na vanguarda da tecnologia com foco na criação de valor econômico, social e ambiental.

como fundamental para o controle social e institucional das decisões governamentais sobre educação.

Tomada de decisão: a avaliação é essencial para o desenho de políticas e programas educacionais eficazes, bem como para a inovação escolar.

- Prestação de contas: a avaliação é essencial para o controle social e institucional das decisões governamentais sobre educação.
- Distribuição de incentivos: a avaliação pode ser usada para estabelecer um sistema de incentivos que premie as práticas eficazes e estimule sua disseminação no sistema.
- Participação e escolha social: a avaliação é útil para estabelecer mecanismos de controle social direto sobre a educação, seja por meio da participação social ou da escolha das escolas a partir de seus resultados. (RIZO; BLANCO, 2010, p. 94, tradução nossa)⁹⁴.

Apesar da inegável importância, os autores alertam para uma avaliação que não se consolida integralmente no contexto mexicano. Para os referidos autores, a avaliação mexicana não é usada de forma sistemática no desenho de políticas ou na implementação de iniciativas de melhoria escolar. No que diz respeito à prestação de contas, a mera disponibilização de informações não tem sido suficiente para que a sociedade formule e canalize suas demandas de forma eficaz. A complexidade dos problemas e o fato de os resultados das reformas serem apenas visíveis em médio e longo prazo tornam esse processo particularmente difícil (RIZO; BLANCO, 2010).

Mesmo que na atualidade o México disponha de novas diretrizes que regulamentam os processos avaliativos, as reflexões de Rizo e Blanco (2010) são ainda muito atuais, pois apesar da reformulação do sistema, que inclusive tem como centralidade a melhoria da qualidade, é proposta a realização de uma avaliação diagnóstica que não estabelece critérios claros e concisos para sua implementação. Em essência, o que é perceptível nessa reforma educativa é uma “privatização endógena, pois se recuperam mecanismos de administração e de gestão privada na educação pública. O que é mais evidente é o direcionamento para a

⁹⁴ “Toma de decisiones: la evaluación es indispensable para el diseño de políticas y programas educativos eficaces, así como para la innovación escolar.

- Rendición de cuentas: la evaluación es fundamental para el control social e institucional de las decisiones gubernamentales sobre la educación.
- Distribución de incentivos: la evaluación puede utilizarse para establecer un sistema de incentivos que premie las prácticas eficaces y fomente su difusión en el sistema.
- Participación social y elección: la evaluación es útil para establecer mecanismos de control social directo sobre la educación, ya sea por medio de la participación social o de la elección de escuelas en función de sus resultados.” (RIZO; BLANCO, 2010, p. 94).

geração de uma espécie de governança corporativa na educação. É uma privatização da política educativa.” (JARQUÍN, 2020, p. 2, tradução nossa)⁹⁵.

Em razão de o México atravessar momentos difíceis por conta da corrupção, o governo implementa um programa de autonomia de gestão para as escolas, que serão administradas pelos comitês de pais e mães, responsáveis por todos os gastos da escola em matéria de infraestrutura, material didático, manutenção das instalações e resolução dos problemas que surgirem. Por ser uma reforma recente, elementos para análises ainda são escassos, entretanto, percebemos, mesmo que implicitamente, a responsabilização como ferramenta de *accountability*.

O pilar da responsabilização, até então, não possuía centralidade em relação às ferramentas de *accountability* nas políticas educacionais do México. Conforme mencionamos, existia/existe uma forte significação para a prestação de contas, presente em vários documentos. A inclusão mais clara da utilização da *accountability* na educação mexicana, que ultrapassa apenas questões relacionadas à prestação de contas, nos fornece um direcionamento da existência de uma expansão gradativa conceitual.

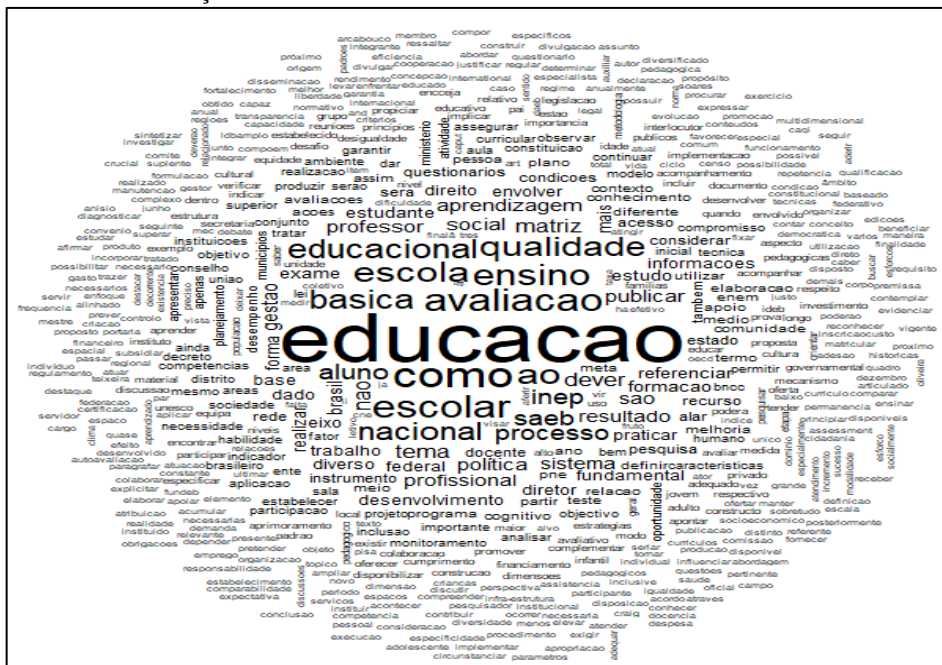
Em contrapartida, o Brasil vem se utilizando de ferramentas de *accountability* há vários anos (notadamente a partir da introdução do IDEB), com enfoques muito maiores no pilar da responsabilização que no da prestação de contas, conforme também demonstrou a revisão de literatura. Além disso, importante mencionarmos que ambos os países se utilizam da *accountability* visando, sobretudo, à melhoria da qualidade. Apesar dos discursos, as formas de elaboração e implementação dos processos avaliativos, as consequentes prestações de contas, por meio da divulgação dos resultados e, ainda, em alguns casos, a responsabilização dos agentes educacionais pelos referidos resultados nos transparecem pouco repercussivas na melhoria da qualidade.

Apesar dessas diferenciações, constantes revogações e regulamentação de novas políticas do sistema de avaliação voltado à educação básica de ambos os países, as palavras que prevalecem nos documentos regulatórios são similares: melhoria da qualidade. De certa forma, as ferramentas de *accountability* utilizadas pelos dois sistemas, seja *rendición de cuentas*, no México, seja prestação de contas/responsabilização no Brasil, são utilizadas com

⁹⁵ “Lo que se ha fortalecido en esta nueva reforma educativa es la privatización endógena porque se recuperan mecanismos de administración y gerenciales privados en la educación pública. Lo que es más evidente es el lineamiento para la generación de una especie de gobernanza corporativa en la educación. Es una privatización de la política educativa.” (JARQUÍN, 2020, p. 2).

fins da elaboração de novas políticas que versem sobre uma melhoria da qualidade educacional. No âmbito brasileiro, a Figura 21 ilustra nossas considerações:

Figura 21 – Nuvem de palavras – Iramuteq – Documentos regulatórios do sistema nacional de avaliação brasileiro



Fonte: Relatório Iramuteq (2021).

A nuvem de palavras gerada pelo *software* Iramuteq, a partir da utilização de todos os documentos em vigência no sistema nacional de avaliação no Brasil, demonstra a centralidade na “qualidade” educacional, visto se tratar de uma das formas ativas de maior destaque na Figura 21. Na perspectiva dos documentos, a qualidade referida, entre seus fatores, deve abranger os aspectos contextuais e os resultados de desempenho dos alunos nos testes cognitivos usualmente difundidos.

A partir do exposto, é possível afirmar que apesar das constantes reformulações no sistema nacional de avaliação do Brasil (que procuram atender recomendações internacionais), ainda há muito para (re)pensar. Atrelar a melhoria da qualidade aos resultados dos alunos nos processos avaliativos é no mínimo inesperado. É de conhecimento comum que a avaliação, por si só, não traz melhoria, ela precisa ser, sobretudo, formativa e que objetive a construção do ser humano enquanto um ser social, atuante na sociedade. Para que isso ocorra, a própria política precisa ser (re)pensada, pois parece que a única questão relevante são os resultados puramente quantitativos que resultam dos processos avaliativos. Tem-se um sentido limitado, se não equivocado, da avaliação externa, à medida que torna os resultados

documentos e diretrizes voltadas à publicização dos resultados, diagnóstico do sistema educacional, entre outros.

Apesar do recente fechamento do INEE, optamos por considerá-lo no texto em razão de ser um marco no sistema de avaliação mexicano, além de possibilitar a análise do contexto de sua revogação e a aprovação das novas políticas que orientam o sistema.

A revogação do sistema de avaliação e o fechamento do instituto de avaliação do México ocorrem em um momento de mudança governamental, em que assume um governo de esquerda, que procura atender às demandas da classe educacional, terminantemente contrária às questões meritocráticas e constantes processos avaliativos aos quais era submetida no governo anterior. É nesse contexto que ocorrem as revogações e entram em vigor as novas regulações, como a LGE, o novo sistema, mencionado na lei que regulamenta o art. 3º da Constituição mexicana, com a nomenclatura de sistema de melhora contínua na educação, a princípio, envolvendo somente uma modalidade de avaliação: a avaliação diagnóstica.

No âmbito brasileiro ocorre um processo inverso em relação à dinâmica de ascensão ao poder. Sai um governo de esquerda para assumir um governo de direita, ultraconservador. Nesse contexto, permanece o sistema nacional de avaliação, entretanto com reformulações significativas, como a inclusão de uma avaliação a ser realizada na educação infantil, além de passar a englobar todos os processos avaliativos realizados em larga escala na educação básica brasileira, como ENEM e ENCCEJA. Enquanto estruturação e organização do sistema, a nova lei propõe uma ordenação com maior clareza, entretanto, seus processos permanecem inalterados.

No âmbito dos dois sistemas nacionais de avaliação, conforme descrevemos e analisamos, transparecem-nos muitas similaridades, que vão desde a estruturação do sistema, contexto político de elaboração e implementação das políticas, até nos planos nacionais (no Brasil PNE, no México, PSE). Também há similaridades na matriz que orienta a realização dos processos avaliativos.

Em suma, podemos perceber, tanto no Brasil quanto no México, a construção de um sistema avaliativo complexo, com informações relevantes acerca do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares. Entretanto, a utilização e o uso que ambos fazem dos resultados carecem de reflexões aprofundadas, uma vez que podem ser utilizados tanto como norteadores no aprimoramento das políticas educacionais, rumo à universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos, quanto para uma simplificação da concepção de qualidade, pendendo para uma lógica meritocrática e competitiva entre as unidades e redes de ensino.

Os casos brasileiro e mexicano nos apresentam características bastante distintas no seu passado recente sob certos aspectos, mas um futuro talvez semelhante, de aproximação em relação à *accountability* educacional.

As políticas de avaliações implementadas por meio dos seus sistemas nacionais demonstram que a tendência não é diminuição, ou desconsideração com o campo da avaliação educacional, pois as políticas podem sofrer revogações, mas logo se efetivam “novas”, no sentido de serem parecidas, alinhada com os parâmetros do governo que estiver exercendo o poder.

No entanto, não podemos deixar de mencionar alguns perigos para o sistema nacional dos dois países, caso a forma de implementação e, principalmente, o uso dos resultados a que a comunidade escolar é submetida, se continuar a ser sistematizada da forma como vem sendo nos últimos anos. Um desses perigos se refere a um estreitamento curricular, com valorização de áreas e tópicos que abrangem a avaliação padronizada, levando os professores a atuarem com vistas à realização dos exames, desconsiderando o processo formativo que a avaliação educacional possibilita.

Além disso, as avaliações em larga escala, padronizadas, podem ter consequências sociais, intensificando a desigualdade existente. Isso pode acontecer em razão do ranqueamento a que as escolas são submetidas, não raras vezes, “rotulando-as” apenas com base nos resultados obtidos nos processos avaliativos realizados pelo Estado. Trata-se, portanto, de um mecanismo de responsabilização, tendo a *accountability* um viés negativo e podemos dizer punitivo para a comunidade escolar.

Concordamos com Silva (2010), quando destaca alguns elementos que necessitam ser repensados em relação aos documentos regulatórios brasileiros: descentralização administrativa e financeira, quando são celebrados convênios que induzem cada ente federado a resolver seus problemas nas suas redes de ensino, por meio da elaboração do PAR, o que pode gerar uma diferenciação entre os sistemas, em vez da equidade proclamada no documento; reprodução dos objetivos já expressos na legislação educacional brasileira (LDB, PNE), como o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade, que carece urgentemente de discussão em torno de sua real significância, além de estratégias claras para a superação de seu caráter polissêmico, realizando questionamentos, como: que entendimento se tem e como obter a melhoria do padrão de qualidade do ensino? A democratização da gestão está pautada em que grau e instâncias de participação? Quais as estratégias mais eficazes para a busca da equidade?

Em relação ao contexto mexicano, as análises feitas por pesquisadores demonstram a urgência em repensar as políticas educativas relacionadas à avaliação educacional. Da mesma forma que ocorre no Brasil, a padronização e o ranqueamento são fatores determinantes nas questões relacionadas às desigualdades e a uma “padronização do currículo”. O México vem utilizando com intensidade os vocábulos qualidade, melhoria, transparência, como demonstrou nossa revisão de literatura e os documentos analisados. Entretanto, que concepção de qualidade está sendo considerada? Que estratégias são mais eficazes para melhorar a qualidade? Tal qual no Brasil, são questionamentos cujos documentos ainda nos deixam sem resposta.

No Brasil, o pilar da responsabilização é preponderante nos estudos e nas discussões sobre essa temática, entretanto, percebemos indícios de uma caracterização mais consistente, conceitualmente falando, visto que os próprios documentos já trazem a nomenclatura *accountability* e sua significação como prestação de contas e responsabilização. No México, a prestação de contas é muito presente nas políticas de avaliação e, apesar da não utilização da terminologia responsabilização, percebemos indícios de sua utilização por meio de ações e projetos que se voltam para este pilar da *accountability*.

Na direção dessas discussões, Maroy (2013) alerta para a questão voltada ao profissionalismo e autonomia docente. De um lado, o profissionalismo poderia ser afetado à medida que a autonomia para tomada de decisões é influenciada (matérias a serem ensinadas ou práticas pedagógicas limitadas pelo Estado); de outro lado, a criação dessas ferramentas de *accountability* poderiam andar, lado a lado, com o aumento da suspeita de suas qualidades profissionais, isto é, suas qualidades profissionais se confirmam pelo desempenho dos seus alunos. Emerge uma suspeita de sua competência técnica e mesmo do compromisso com seu ofício.

De maneira geral, o profissionalismo do professor é posto à prova, a partir dos resultados dos alunos de uma classe ou de um estabelecimento. “Se os resultados são bons sob a ótica dos padrões esperados, o profissionalismo não será questionado, mas, em caso contrário, serão interrogados.” (MAROY, 2013, p. 11).

Em princípio, da forma que vem se desenvolvendo, a *accountability* está muito mais voltada para o “mal”, que para o “bem” dos sistemas educacionais. Quando nos referimos a isso, estamos destacando que ela é muito mais punitiva, pois responsabiliza quase que unicamente a comunidade escolar (os Estados se autoisentam de qualquer responsabilidade).

Com isso, não estamos dizendo que pensar *accountability* nos sistemas educacionais de avaliação, não seja necessário. É possível pensá-la “para o bem”, no sentido de utilizá-la

para que realmente aconteça uma melhoria na qualidade educacional, mas que considere as heterogeneidades presentes nos ambientes escolares, as desigualdades, a utilização dos resultados de forma interna, com responsabilidades que vão além da comunidade escolar, que envolva também o Estado, este que, hierarquicamente, exerce poder sobre os agentes e é o maior responsável pela promoção da melhoria da qualidade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *accountability* adentra e ganha amplitude no contexto educacional no final do século passado, momento em que os Estados brasileiro e mexicano ensejam redefinições, passando a ter papel de regulador e avaliador das políticas educacionais, mormente os de avaliação da educação básica, papel esse ensejado em um contexto de Estado capitalista.

Nas últimas três décadas, as avaliações em larga escala/externas figuram como objeto de investigações de muitos trabalhos acadêmicos, em diferentes áreas de conhecimento, especialmente em razão de o tema constituir foco de reformas educacionais em muitos países, dentre eles o Brasil e o México. Nesse contexto, dispositivos de *accountability* começam a ser discutidos no âmbito da educação, entretanto, como demonstrou nossa pesquisa, assumindo uma perspectiva gerencial, sem grandes delimitações conceituais, circundada a polissemia que perpassa o conceito no campo da educação.

No Brasil, as reflexões realizadas sobre o tema *accountability* na educação por pesquisadores, em muitos momentos, têm sido servidas das contribuições do Almerindo Janela Afonso, entretanto importante mencionar que no plano da política pública, não há contribuições dele, mas, principalmente, de autores americanos.

Almerindo Janela Afonso concebe uma *accountability* sustentada em três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Já no México, nossos estudos apontam um direcionamento às conceitualizações com heranças no campo da administração, em que a prestação de contas, em muitos momentos, é tratada como sinônimo de *accountability*.

Estudos e pesquisas sobre políticas de avaliação com a integração de dispositivos de *accountability*, em âmbito nacional, como no Brasil e no México, carecem de aprofundamentos, considerando-se que a trajetória da temática nos sistemas nacionais de avaliação é generalizada. Poucos são os momentos em que *accountability* é abordada a partir de concepções e abordagens que a delimitem conceitualmente, em sua maioria, são termos interligados e interfaceados que são mais destacados. Citamos, como exemplo, a transparência e a bonificação.

Em conta dessas premissas, nosso objetivo geral foi analisar especificidades das políticas públicas de avaliação educacional e *accountability* na educação básica do Brasil e do México. Ao considerarmos o contexto histórico e político dos dois países, percebemos muito mais aproximações que contrastes nos caminhos adotados até a estruturação educacional vivida hoje. Os posicionamentos políticos adotados e defendidos pelos governantes e suas consequentes políticas educacionais, nomeadamente no âmbito dos sistemas nacionais de

avaliação são similares. Predomina o discurso de melhoria da qualidade, direta ou indiretamente uma responsabilidade de toda comunidade escolar quanto aos resultados e metas atingidas, além de uma clara autoisenção do Estado como corresponsável de todo o sistema nacional de educação e avaliação.

As implementações e direcionamentos de determinadas políticas de avaliação e *accountability* no âmbito da educação básica seguem influência, ora de forma implícita, ora explícita, de organismos internacionais, momentos em que clarifica o que Pierre Bourdieu denomina como poder simbólico. As influências na delimitação de determinadas políticas educacionais ocorrem sob o viés do poder simbólico que direta e/ou indiretamente os Estados realizam, principalmente com intenção de comparabilidade entre diferentes realidades (Estados).

As influências dos organismos internacionais estão presentes tanto no Brasil quanto no México, como parecem ser generalizadas no ocidente a partir dos anos 1980. Isso ocorre independentemente das matrizes político-partidárias que se alternam nos governos dos Estados.

Importante mencionar, ainda, que em alguns casos as delimitações político-partidárias dos governantes eleitos também são defendidas e pesam na sistematização de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de avaliação. Citamos, como exemplo, reivindicações e pressões da categoria do magistério mexicano, na revogação da política docente em vigência em governo anterior (direita), que foram atendidas pelos eleitos (esquerda), políticas essas incisivas e de culpabilização da escola e profissionais da educação.

Nacionalmente, percebemos particularidades e contrastes muito em razão de serem nações localizadas em regiões continentais diferentes, com heterogeneidades culturais, territoriais, econômicas e sociais. Citamos, como exemplo, as modalidades de ensino presentes nas legislações magnas, a sistematização de um sistema nacional de avaliação (no Brasil uma caminhada mais sedimentada, no México mais recente).

Além disso, os Estados, campos de lutas e disputas, determinam metas e estabelecem objetivos a serem seguidos pelas instituições escolares a partir do poder que exercem sobre as esferas inferiores hierarquicamente. Entretanto, há que se questionar até onde a validade de tais atos e delimitações objetivam melhoria da qualidade educacional.

De igual maneira, concordamos com Maroy (2013), quando afirma que a própria instituição escolar já não é percebida como uma instituição a serviço das funções de socialização, importantes para as coletividades, mas como uma organização orientada para a produção de competências individuais e de títulos escolares que as certificam.

Nessa direção, a *accountability* desestabiliza o princípio da discricção, que impede comparar a eficácia e a implicação pedagógica de cada um nos resultados do estabelecimento educacional como um todo. Em princípio, não se pode imputar certa responsabilidade dos resultados insuficientes às práticas locais dos professores (fatores que podem ser alheios à realidade educativa, os quais, muitas vezes, os dispositivos de avaliação mal conseguem verificar).

Além disso, as boas práticas que os serviços de inspeção ou de acompanhamentos pedagógicos podem preconizar são também incertas. Sua influência pode invalidar e entrar em choque com os conhecimentos locais dos professores, diminuir a autonomia de reflexão que orienta seu profissionalismo e, portanto, limitar seu investimento na pesquisa de práticas pedagógicas melhores (MAROY, 2013).

Nessa linha de pensamento, seria a *accountability* na educação prejudicial? Não deve estar presente no âmbito escolar, nem figurar nas políticas educacionais de avaliação que preconizam melhoria da qualidade?

O que precisa ser questionado não é se devem ou não ser desenvolvidas formas de prestação de contas da escola, de avaliar, ou de responsabilizar. Concordamos que é necessário e é inerente ao sistema educacional.

A utilização da avaliação para a formulação de políticas e, conseqüentemente, a possibilidade de trazer uma melhoria da qualidade, a prestação de contas à sociedade, em uma perspectiva de transparência de todo o processo, e de responsabilizar, em uma perspectiva democrática, os agentes envolvidos (Estado, comunidade escolar, profissionais da educação, entre outros) é fundamental ao processo educativo, para que a melhoria da qualidade seja efetivamente concretizada.

Instiga o questionamento sobre qual forma de *accountability* está sendo posta em prática e para que fins. Os documentos legais analisados demonstram indícios de prestação de contas e responsabilização direcionadas para a escola e para os professores, principalmente com base em metas puramente quantitativas e classificatórias, vinculadas exclusivamente aos resultados das avaliações.

O desafio é também pensar uma política de avaliação na contramão de uma perspectiva neoconservadora e resultados gerencialistas, uma prestação de contas com transparência e democrática, uma responsabilização com viés proativo, voltada a uma melhoria da qualidade, em uma perspectiva emancipatória, democrática, participativa e não somente de culpabilização.

Em termos metodológicos, a investigação considerou a metodologia do campo da educação comparada com o intuito de apreender o objeto de investigação de maneira ampliada, visto se tratar de duas realidades educativas nacionais distintas. Assim, nossa abordagem foi direcionada à perspectiva de modernização que, em essência, tem como uma das características o pluralismo (em alguns momentos utilizamos elementos e autores das perspectivas historicista e positivista), a centralidade dos sistemas nacionais como unidades de comparação (sistema brasileiro e mexicano) e concentração na produção de descrições ou exames de políticas nacionais de educação (no nosso caso, a análise documental das políticas de avaliação e *accountability*).

Além disso, destacamos a perspectiva sócio-histórica como um dos parâmetros da pesquisa, enfatizando os estudos de Antônio Nóvoa, haja vista a existência de um esforço em considerar a complexidade dos fenômenos de globalização como processo histórico, além das novas regulações políticas, sociais, relação de poder e formas legítimas de conhecimento escolar; trabalhar em vez de articular um pensamento histórico e comparativo, de forma a destacar as singularidades, sem negligenciar as razões em que se situam; e desenvolver as abordagens capazes de produzir orientações teóricas e sistemas conceituais capazes de organizar a comparação como prática científico-social.

A metodologia da educação comparada propiciou um novo olhar sobre aspectos que foram fundamentais para entendermos e analisarmos as duas realidades. A utilização das fases de Bereday e o cubo de Bray e Thomas como possibilidades analíticas nos permitiram um alargamento das análises, no sentido de considerar não somente aspectos para a comparação, mas também os contextos históricos e políticos, os agentes formuladores das políticas e os documentos que norteiam os sistemas nacionais de educação e avaliação.

Como qualquer investigação, essa também apresenta limites, próprios das condições de realização da pesquisa e da capacidade do pesquisador de apreender a totalidade do real, que nem sempre se mostra de forma transparente e objetiva.

Outra consideração fundamental que merece ser mencionada é o momento que atravessaram/atravessam os países durante a realização da pesquisa, demandando alterações no curso da pesquisa, principalmente metodológicas, haja vista a pandemia. A ideia inicial de visitação e entrevistas *in loco*, em órgãos e instituições de ensino dos dois países, não foi possível de ser concretizada. Por isso, entendemos que estudos futuros poderão focalizar os objetos aqui mobilizados, buscando responder a questões que permanecem em aberto.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 67-86, 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122007000700005&script=sci. Acesso em: 10 mar. 2017.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, jan./abr. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05. Acesso em: 5 jul. 2015.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 18, n. 53, p. 267-280, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability*. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 119, v. 33, p. 471-484, abr./jun. 2012.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma crítica da avaliocracia. **OPS! Revista de Opinião Socialista**, Lisboa, n. 2, p. 14-16, 2008.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014a. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414. Acesso em: 10 out. 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014b. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414. Acesso em: 10 out. 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. *In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.
- AKUTSU, Luiz. **Sociedade da informação, accountability e democracia delegativa: investigação em portais de governo no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- AKUTSU, Luiz; PINHO, José Antonio Gomes. Sociedade da informação, *accountability* e democracia delegativa: investigação em portais de governo no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 5, p. 723-745, 2002.
- ALEXANDER, Robin. Border crossings: towards a comparative pedagogy. **Comparative Education**, Londres, v. 37, n. 4, p. 507-523, 2001.
- ANDERSON, Jo Anne. Accountability in education. *In: IAE, IIEP. Education Policy Series*, Paris: Unesco, 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org/iiep>. Acesso em: 5 dez. 2018.

ARANTES, Margareth Gomes Rosa; ANDRADE, Lara Cristina Queluz de. Educação Comparada: Abordagem Histórica, Possibilidades e Limites. *In*: ANPED, 12., GT2, 2018, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: PUC Goiás, 2018. Disponível em: sites.pucgoias.edu.br. Acesso em: 12 ago. 2019.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BALL, Stefan. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001. São Paulo: Livrarias Martins Fontes, 2001.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

BAUMANN, Renato. **As Economias Emergentes e o Cenário Internacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ipea, 2016.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 53, 2010. Disponível em: rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

BENTO, Leonardo Valles. **Governança e Governabilidade na Reforma do Estado**: entre eficiência e democratização. Barueri: Manole, 2003.

BEREDAY, George Z. F. **Método Comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf. Acesso em: 25 nov. 2014.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada conceito, evolução, métodos**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de Poder, Campo Intelectual**: itinerario de um concepto. Tucumán: Montessor, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Petrópolis: Vozes, 2017.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5 jan./jul. 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/262594166_O_campo_politico/link/039edc2a0cf2e77d0c9267ff/download. Acesso em: 16 set. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). **Avaliação Educacional interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Texto constitucional, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 23 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em 11 set. 2021.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005**. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro 1994**. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Portaria n. 328, de 5 de maio de 2020. O presidente do instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira - INEP, no exercício de sua competência [...] regula a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (SAEB), regulamenta. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n328. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020**. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Atividades do TCU 2º Trimestre de 1999**. Disponível em: <http://www.tcu.gov.br/isc/relatorios/Atividades/1999-t2/GLOSS%C3%81RIO.htm>). Acesso em: 19 set. 2018.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. Modelos diferentes, ênfases diferentes, discernimentos diferentes. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 457-476.

BRAY, Mark; THOMAS, R. Murray. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995. Disponível em: <https://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/376/Bray-Thomas-Comparison-1995.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BROOKE, Nigel. As Novas Políticas de Incentivo Salarial para Professores: uma avaliação. *In*: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 523-540.

BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BROOKE, Nigel. Sobre a Equidade e outros Impactos dos Incentivos Monetários para Professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2719>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (org.). **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

BUSSAB, Wilton de Oliveira; MORETTIN, Pedro Alberto. **Estatística Básica**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script>. Acesso em: 25 ago. 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, fev./abr. 1990. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049>. Acesso em: 13 mar. 2019.

CÁRDENAS, Sergio. The State of Accountability in the Education Sector of Mexico. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Global Education Monitoring**, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331533447_The_State_of_Accountability_in_the_Education_Sector_of_Mexico. Acesso em: 10 ago. 2021.

CARMO, Rafael Moreira do. **Políticas Educacionais no Ensino Médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no Estado de Goiás**. Dissertação (Mestrado em sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Revista Ciências da Educação**, Lisboa, p. 71-79, 2009. Disponível em: www.sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em: 10 nov. 2016.

CASTRO, Magali de. Aportes da Sociologia Clássica e contemporânea para a análise do poder em instituições educacionais: a presença de Max Weber na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 17., 1994, Caxambu, Minas Gerais. **Anais [...]**. Trabalho apresentado no GT Educação e Sociedade. Caxambu, Minas Gerais, 1994.

CASTRO, Marta Luz Sisson. Educação Comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica Educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 223-231, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **Vocabulário BOURDIEU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel *et al.* (org.). **A Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, 2015.

COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Carta de recomendação à aprovação do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

CORREIA, Luís Grosso; MADEIRA, Ana Isabel; CARUSO, Marcelo (org.). **Entre Paris e Pisa – 200 anos de educação comparada**. Porto: CIIE/Edições Afrontamento, 2017.

CORVALÁN, Javier; MCMEEKIN, Robert W. **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: CIDE, PREAL, 2006.

COUTO, Cláudio Gonçalves. *Accountability* e processo de governo no Brasil e no México: o encaminhamento das reformas orientadas para o mercado. 25º encontro anual da ANPOCS Caxambu, Minas Gerais, **Anais [...]**. 2001. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. **Educação Comparada Panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Políticas educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DICIO. **Mobilizado**. 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mobilizado>. Acesso em: 10 set. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: Inep, 2007. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de avaliação da educação básica documentos de referência - versão preliminar**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2019.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. A Língua Portuguesa como Objeto de Avaliações em Larga Escala: Interpretações da Mídia. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 15, 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/314901335_A_lingua_portuguesa_como_objeto_de_avaliacoes_em_larga_escala_interpretacoes_da_midia. Acesso em: 11 set. 2016.

FAIRBROTHER, Gregory Paul. Enfoques quantitativos e qualitativos na Educação Comparada. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 101-124.

FARIAS, Daniel Costa. Um breve debate sobre o poder em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **Áskesis**, v. 3, n. 1, p. 193-201, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/133>. Acesso em: 26 ago. 2019.

FERNANDES, Domingos. A Avaliação das Aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3 p. 581-600, set./dez. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf. Acesso em: 27 ago. 2016.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amauri. Qualidade da educação: Avaliação, indicadores e metas. 2009. *In*: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 499-509.

FERNÁNDEZ, Teresita Gómez. Responsabilidad social em la educación. Una palabra de la editora. **DIDAC**, Ciudad del México, n. 58, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.iberomexico.mx/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERREIRA, Antonio Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764. Acesso em: 22 ago. 2020.

FONTANIVE, Nilma Santos. Relações entre parâmetros curriculares e “standars”. *In*: **Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación**: serie azul, Santiago: Unesco, 1997.

FREITAS, Dice Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zTgYMwR8wHwnsvkNzqXpjij/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A Avaliação Educacional como objeto de Recomendações Internacionais. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, 2005. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2143. Acesso em: 22 ago. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional Caminhando na Contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAJARDO, Marcela; PURYEAR, Jeffrey. Prefácio. In: CORVALÁN, Javier; MCMEEKIN, Robert. **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: CIDE; PREAL, 2006. p. 5-9.

GAMBOA, Luis Alan Acuna; BONALS, Leticia Pons. Calidad Educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, Asunción, Paraguay, v. 12, n. 2, p. 155-174, 2016. Disponível em: http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2226-40002016000200155&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 15 jul. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 2007, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/51.pdf. Acesso em: 9 set. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, v. 4, p. 17-41, 2002. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 9 set. 2016.

GEPPAYA. **Grupo de pesquisa em política educacional e accountability em países da América Latina**. Levantamento da legislação da educação brasileira – dados preliminares. Joaçaba, 2021.

GONÇALVES, Alba Lúcia; LARCHERT, Jeanes Martins. Avaliações da aprendizagem. **Editus**, Universidade Estadual de Santa Cruz, fev. 2012. Disponível em: GONZÁLEZ, Noelia Fernández; MONARCA, Héctor. Los sentidos de la rendición de cuentas em el discurso educativo. **Perfiles Latinoamericanos**, México, v. 26, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322345003>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GREGÓRIO, Marcia Gomes. **Os Estudos em Educação Comparada Internacional no Banco de Dissertações e Teses da Capes no Período de 1987 a 2006**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUADARRAMA, Christian Mendoza. **Los Setenta: década de Contrariedades y del Surgimiento de un nuevo Plantel**. Universidad Autónoma del Estado de México, Secretaría de Rectoría, 2014. Disponível em: <http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronica/setentadecada.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

HANS, Nicholas. **Educação comparada**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

HERMANN, Nadja. **Ética**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

HORBATH, Jorge Enrique; GRACIA, Amália. La Evaluación Educativa en México. **Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad**, Bogotá, Colombia, v. 9, n. 1, enero-junio, p. 59-85, 2014.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 42, p. 5-25, abr. 2007. Disponível em: rieoei.org. Acesso em: 13 jun. 2016.

INEE. Documento del SNEE. **Política Nacional de Evaluación de la Educación**. 2015. Disponível em: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E302.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

INEE. Documento técnico. **Trayectoria de la evaluación en México: El camino hacia el SNEE**. 2019. Disponível em: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/8.-Trayectoria-de-la-evaluaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico_camino-hacia-el-SNEE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

INEE. **Instituto Nacional para a Avaliação da Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.inee.edu.mx/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

JARQUÍN, Mauro. Nova reforma educativa no México e o lucro na educação. **Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación** (por Thais Lervolino), 2020. Disponível em: <https://redclade.org/pt-br/noticias/nueva-reforma-educativa-en-mexico-lucro-y-privatizacion/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

JASPERS, Karl. **El problema de la culpa: sobre la responsabilidad política de Alemania**. Tradução: Román Gutiérrez Cuartango. Barcelona: Ediciones Paidós, 1998.

JEFFREY, Debora Cristina. A Trajetória da Qualidade de Ensino no Brasil: evidências de um modelo de política educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p235/anais.html?titulo=&edicao=&autor>. Acesso em: 10 ago. 2021.

KADZERSKI, Chaiane Oliveira. **Elementos do debate acadêmico sobre políticas de accountability em educação no Brasil (2011-2015): o pilar da prestação de contas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2017.

KAZAMIAS, Andreas. O conhecimento educacional: um tema negligenciado na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; ULTERHALTER, Elaine. **Educação Comparada Panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2012. p. 193-2004.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA Vera Lúcia. Homogeneidade e Heterogeneidade nos Sistemas Educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300009>. Acesso em: 10 set. 2020.

LAMMOGLIA, Bruna. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2013. Tese. (Doutorado em Educação matemática) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Rio Claro, 2013.

LARSEN, Marianne. Educação comparada, pós-modernidade e pesquisa histórica: honrando os antepassados. *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; ULTERHALTER, Elaine. **Educação Comparada Panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2012. p. 479-496.

LAVALLE, Adrián Gurza; VERA, Ernesto Isunza. Precisiones conceptuales para el debate contemporáneo sobre la innovación democrática: participación, controles sociales y representación. *In*: ISUNZA VERA; Ernesto; LAVALLE, Adrán Gurza (org.). **La innovación democrática em América Latina: tramas y nudos de la representación, la participación y el control social**. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social, Universidad Veracruzana, 2010. p. 19-82.

LEAL, Marco Aurélio Navarro. La educación Comparada en México: breves reflexiones históricas. **Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-6, jun. 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article>. Acesso em: 10 set. 2020.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito. A cultura do desempenho na Educação: uma análise do modelo americano. *In*: SIMPÓSIO DA ANPAE, 2013, Paraíba. **Anais [...]**. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

LOYO, Aurora. O que resta hoje da grande onda de reformas educativas dos anos noventa na América Latina? **Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México**. Instituto Nacional para la evaluación de la educación, Ciudad del México, v. 4, n. 12, p. 94-97, nov./fev. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a02.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de Princípios e de Procedimentos Éticos na Pesquisa em Educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na Pesquisa: princípios gerais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MANZON, Maria. Comparações entre lugares. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 127-168.

MANZON, Maria. **Comparative education: the construction of a field**. Hong Kong: Springes, 2011.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/406>. Acesso em: 25 set. 2020.

MAROY, Christian. Estado Avaliador, *Accountability* e Confiança na Instituição Escolar. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 319-338, jul./dez. 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As Políticas Educacionais e o Sistema de Avaliação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011. **Anais [...]**. São Paulo, 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs. Acesso em: 13 ago. 2016.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

MENDES, Madalena; MARQUES, Fátima Mendes. **O Campo e a Carta: Abordagens e perspectivas de desenvolvimento**. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: eduglobalcitizen.net. Acesso em: 10 maio 2019.

MÉXICO. Documento del INEE. **Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)**, 2018. Disponível em: <http://www.planea.sep.gob.mx>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MÉXICO. Documento técnico INEE. **Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos**, Ciudad del Mexico, 2019. Disponível em: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E211.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MÉXICO. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de 11 de septiembre de 2013. Se Expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Diario Oficial de la Federación**, Ciudad del Mexico, 2013. Disponível em: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MÉXICO. Ley General de Educación de 30 de septiembre de 2019. Se Expide la Ley General de Educación y se Abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. **Diario Oficial de la federación**, Ciudad del Mexico, 2019. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019. Acesso em: 10 ago. 2021.

MÉXICO. Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación de 30 de septiembre de 2019. Se Expide La Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. **Diario Oficial de la Federación**, Ciudad del Mexico, 2019. Disponível em: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MÉXICO. **Programa Sectorial derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024**. Secretaría de educación pública, 2019. Disponível em: <https://www.gob.mx/sectur/documentos/programa-sectorial-derivado-del-plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-31.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de avaliação da educação básica documentos de referência - versão preliminar**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

MORENO, José Alfonso Jiménez. El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, p. 109-126, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301597240_El_Papel_de_la_Evaluacion_a_Gran_Escala_como_Politica_de_Rendicion_de_Cuentas_en_el_Sistema_Educativo_Mexicano. Acesso em: 12 jan. 2022.

MORENO Jorge Enrique Culebro; GARCÍA, Gerardo Cambero; GALLARDO, Perla Gómez. Diseño Institucional y Transparencia y Rendición de Cuentas. Marco de Análisis para un Estudio Comparativo de los Institutos de Acceso a la Información de Jalisco y Nayarit. **Salud y Administración**, v. 1, n. 2, maio/ago. 2014.

MOTA, Ana Carolina Yoshida Hirano de Andrade. **Accountability no Brasil: os cidadãos e seus meios institucionais de controles dos representantes**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: na overview of recente trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1, p. 7-23, 1988.

NÓVOA, António. Ilusões e desilusões da Educação comparada: política e conhecimento. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, p. 13-31, 2017.

NÓVOA, António. Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. **Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, p. 51-84, 1998.

NÓVOA, António. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. *In*: SOUZA, Donald Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (org.). **Educação Comparada rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Perguntas frequentes**. Paris: OCDE, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/.html>. Acesso em: 9 jan. 2011.

O'DONNELL, Guillermo. *Accountability* horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 44, p. 27-54, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-64451998000200003&script>. Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PECI, Alketa; PIERANTI, Octavio Penna; RODRIGUES, Silvia. Governança e *New Public Management*: Convergências e Contradições no Contexto Brasileiro. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B392.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PELUCHEN, Vanessa Rosana. **Experiências de Avaliação Estandarizada no Brasil e em Portugal**: Lições em Sistemas de Educação não Superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2018.

PEREIRA, Andréia da Silva. **Avaliações de leitura em larga escala**: (im) possibilidades de afetamento e experiência de leitura. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

PERFILES EDUCATIVOS. **Reforma 2019 a los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Ciudad del Mexico, v. 41, n. 165, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000300186. Acesso em: 10 ago. 2019.

PERUZZOTTI, Enrique. La política de accountability social en America Latina. In: VERA, Ernesto Isunza; RIVERA, Alberto Olvera. **Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participacion ciudadana y control social**. México: CIESAS, 2006. p. 2-22.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Organizações e Sociedade**, Bahia, v. 15, n. 46, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PLATT, Adreana Dulcina. As políticas da “Nova Direita”: Políticas Sociais Inclusivas e Políticas Econômicas excludentes. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. **Anais [...]**. Toledo, 2015. Disponível em: cac-hp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1. Acesso em: 15 jan. 2017.

PREAL. **Accountability educacional**: posibilidades y desafios para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago: Editorial San Marino, 2006. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/.../accountability-educacional-posibilidades-y-desafio. Acesso em: 23 set. 2016.

RAMIRES, Elida Maia; DAVID, Marcus Vinicius. Governabilidade, Governança e *Accountability*. In: SANABIO, Marcos Tanure; SANTOS, Gilmar José dos; DAVID, Marcus Vinicius. **Administração Pública Contemporânea**: política, democracia e gestão. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

RAMOS, Lucilla Menezes da Silva. A ideia de meritocracia como forma de coesão social: uma análise através do conceito de poder simbólico. **JusBrasil**, 2019. Disponível em: <https://lucillamenezes.jusbrasil.com.br/artigos/801530212/a-ideia-de-meritocracia-como-forma-de-coesao-social-uma-analise-atraves-do-conceito-de-poder-simbolico>. Acesso em: 10 mar. 2021.

RAMOS, Maurivan Güntzel; LIMA, Valderez Marina do Rosário; AMARAL-ROSA, Marcelo Prado. Contribuições do *software* IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Investigação Qualitativa em Educação, 2018.

RHODES, Roderick Arthur William. The New Governance: Governing without Government. **Political Studies**, p. 652-667, 1996.

RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. **Mecanismos e Estratégias de Responsabilização em Sistemas Estaduais de Avaliação Educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2017. Disponível em: www.unoesc.edu.br. Acesso em: 25 set. 2018.

RIZO, Martínez Felipe. Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, Espanha, n. 27, set./dez. 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27.htm>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RIZO, Martínez Felipe; BLANCO, Emilio. La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos. Los grandes problemas de México. **Educación**, México, n. 5, p. 125-158, 2010. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/investigacion/1673/evaluacion-educativa-experiencias-avances-desafios>. Acesso em: 10 out. 2021.

RODALL, Claudia Santizo. Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia através de la participación social: el programa escuelas de calidad em México. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 4, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10070>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ROSA, Tiago Barros. O Poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 3-12, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/9933>. Acesso em: 10 maio 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000100002>. Acesso em: 10 maio 2019.

ROSENAU, James N.; CZEMPIEL, Ernst-Otto. **Governança sem Governo, ordem e transformação na política mundial**. Brasília, DF: Editora UNB, 2000.

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

SALAZAR, Francisco. Globalización y política neoliberal em México. **El Cotidiano**, Distrito Federal, Mexico, v. 20, n. 126, julio-agosto 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512604>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, Andreas; DIAMOND, Larry; PLATTNER, Marc. F. **The self-restraining state: power and accountability in new democracies**. London: Lynne Rienner Publishers, 1999. p. 13-28.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017. Disponível em: periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11811. Acesso em: 22 out. 2018.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, p. 7-28. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&p. Acesso em: 28 nov. 2018.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de Accountability em educação perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas Educacionais e regulação da qualidade na Educação Básica a centralidade da avaliação. *In*: NARDI, Elton Luiz; Schneider, Marilda Pasqual. **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental entre políticas e a (ex) tensão do tema na escola pública**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2015. p. 27-46.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/63790/37015>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SILVA, Adriano Larentes da. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xLGFgg9FHZFJFvQppQxWKZJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Ivan Henrique de Mattos e. Liberal na Economia e Conservador nos Costumes: uma totalidade dialética. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 36, n. 107, 2021.

SILVA, Rossieli Soares da. **Avaliação de Desempenho Docente**: uma proposta para a rede Estadual de Ensino do Amazonas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/ROSSIELI-SOARES-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVEIRA, Zuleide Simas de. Organismos Supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, n. 14, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Zuleide>. Acesso em: 11 abr. 2014.

SITEAL. **Sistema de información de tendencias educativas en América Latina**. México: perfil do país. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento Educacional, Unesco, 2019. Disponível em: <https://siteal.iiiep.unesco.org/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SMULOVITZ, Catarina. Judicialización y accountability social en Argentina. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE DE LA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, Washington, 2001. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/SmulovitzCatarina.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

SOUSA, Maria do Carmo. Sistema Saeb no atual Contexto Educacional: inclusão ou exclusão? *In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE*, 3., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, Unicamp, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SOUSA_MARIA_DO_CARMO.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 272.

SOUZA, Camila Azevedo. Organismos Internacionais no Brasil e em Portugal: uma (con) formação voltada para o capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 79-87, jun. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/10119>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de; BATISTA, Neusa Chaves. Perspectiva comparada em políticas públicas de educação: Estudos Brasil-Espanha. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, n. 19, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17759>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Ravere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/3MJh66qb4LrfjwrFLdytrQ/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de; WALL, Marilene Loewen; THULER, Andrea Cristina de Moraes Chaves; LOWEN, Ingrid Margareth Voth; PERES, Aida Maris. O uso do *software* IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem**, USP, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 25 ago. 2019.

STETSENKO, Anna. **Ético-ontopistemologia ativista**: pesquisa e estudo de resistência: *In: ANPED, Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. v. 2.

TARGA, Leandro Garcez. Elementos para uma Sociologia das Relações Internacionais: o campo dos diplomatas e o Estado como metacampo. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 65-85, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/142994>. Acesso em: 25 ago. 2019.

THOMSON, Patrícia. Campo. *In: GRENFELL, Michael. Pierre Bourdieu conceitos fundamentais*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 75.

TRIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 27-55, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000100003&script>. Acesso em: 10 mar. 2019.

UNESCO. **Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo**. Santiago, Chile, 2021. Disponível em: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/projects/llece>. Acesso em: 30 nov. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 41-76, jan./jul. 2005. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view. Acesso em: 15 nov. 2016.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WITTMANN, Maria José de Moraes. Avaliação da Educação Básica em Larga Escala em Nível Nacional: Previstos e Acontecidos. *In*: EDUCERE, 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92_60. Acesso em: 18 dez. 2016.

YANG, Rui. Comparações entre políticas. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 319-344.

ZUCCOLOTTO, Robson; TEIXEIRA, Marco Antonio Carvalho. As Causas da Transparência Fiscal: Evidências nos Estados Brasileiros. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 25, p. 242-254, 2014. Disponível em: www.revistas.usp.br/rcf/article. Acesso em: 25 nov. 2018.

**APÊNDICE A – LISTA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DO BRASIL QUE INTEGRAM
A REVISÃO DE LITERATURA**

Nº	REFERÊNCIAS
1	ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; TAVARES, Luana Serra Elias. Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador. Educação e Sociedade , Campinas, v. 34, n. 125, p. 1287-1303, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400014&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 ago.2019.
2	ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta Educativa e Responsabilização no PDE: O Plano de Ações Articuladas. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v. 38, n. 135, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300012 . Acesso em 15 ago. 2019.
3	AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e <i>accountability</i> na escola pública portuguesa: breve diacronia. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação , Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-30, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19678/11464 . Acesso em: 15 ago.2019.
4	AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
5	AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de <i>accountability</i> em educação. Educação e Sociedade , Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, jun.2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
6	AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior , Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
7	AFONSO, Almerindo Janela. Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 41, p. 1313-1326, dez. 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/298/29843497013.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
8	ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. Revista Diálogo Educacional , Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, set.2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21950/2175 . Acesso em 15 ago. 2019.
9	ALEXANDRE, Maraysa Ribeiro; LIMA, Ricardo Sequeira Pedroso de; WALTENBERG, Fábio Domingues. Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v.

	44, n. 151, p. 36-61, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/03.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
10	ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves. “Educar para crescer” ou auditar para crescer? Governando para o desenvolvimento. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 341-365, jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-341.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
11	ANDRADE, Eduardo de Carvalho. School Accountability no Brasil: experiências e dificuldades. Revista de Economia Política , São Paulo, v. 28, n.3, p 443-453, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rep/v28n3/a05v28n3.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
12	AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? Cadernos CEDES , Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
13	AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. Educação e Sociedade , Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, dez. 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/87330049013.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
14	BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação e Realidade , Rio Grande do Sul, v. 2, n. 35, p. 37-55, ago. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/index . Acesso em: 15 ago. 2019.
15	BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívيا Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. Revista e-Curriculum , São Paulo, v. 11, n. 2, p. 409-433, ago. 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/766/76628121007.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
16	BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
17	BIESTA, Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. Revista Educação Especial , Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-832, dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33482/pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
18	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, jun. 2012. Disponível em:

	https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
19	BRAUN, Henry. Modelagem de valor agregado e o poder do pensamento mágico. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , Rio de Janeiro v. 21, n. 78, p. 115-130, mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/a07v21n78.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
20	BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
21	BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v. 43, n. 148, p. 336-347, abril. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100017 . Acesso em: 15 ago. 2019.
22	BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. Estudos em Avaliação Educacional , São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, ago. 2013. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1813/1813.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
23	CAMPOS, Anna Maria. Accountability: Quando poderemos traduzi-la para o Português? Revista de Administração Pública , Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 1990. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049 . Acesso em 15 ago. 2019.
24	CARVALHO, Marília Pinto de. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. Educar em Revista , Curitiba, v. 34, n. 72, p. 187-207, dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602018000600187&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 ago. 2019.
25	DONATTI, Alexandre Bruno Coelho; BONACIM, Carlos Alberto Grespan; ANDRADE, Maria Elisabeth Moreira Carvalho. Transparência e <i>Accountability</i> com a Divulgação do Resultado Econômico para Entidades Públicas – O Caso das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de uma Cidade do Interior Paulista. Qualitas Revista Eletrônica , Campina Grande, v. 14, n. 2, 2013. Disponível em: http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/1556/981 . Acesso em: 15 ago. 2019.
26	DUARTE, Marisa R. Teixeira; ALVIM, Cristina Gonçalves. Políticas Públicas de Avaliação: educação superior e ações de extensão universitária. Interfaces , Minas Gerais, v.3, n.1, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/18961/15939/50407 . Acesso em: 15 ago. 2019.
27	ERNICA, Maurício. Divergências e chão comum: o direito à educação no IV Seminário de Educação Brasileira. Educação e Sociedade , Campinas, v. 34, n. 125, p. 1323-1341, dez. 2013. Disponível em:

	https://www.redalyc.org/pdf/873/87330049016.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
28	ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a responsabilização (<i>accountability</i>) do professor alfabetizador. RIAEE – Revista Ibero Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2465-2482, dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9203 . Acesso em 15 ago. 2019.
29	FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. Em Aberto , Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, ago. 2016. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2603/2613 . Acesso em: 15 ago. 2019.
30	FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro , São Paulo, [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002148312 . Acesso em: 15 ago. 2019.
31	FERRÃO, Maria Eugénia. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. Educação e Sociedade , Campinas, v. 33, n. 119, p. 455-469, jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a07v33n119.pdf . Acesso em 15 ago. 2019.
32	FERRÃO, Maria Eugénia. Estatística educacional e política pública: A propósito dos modelos de valor acrescentado. Educação e Sociedade , Campinas, v. 39, n. 142, p. 19-38, mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-es0101-73302017176230.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
33	FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000100153&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 ago. 2019.
34	FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. Em Aberto , Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, ago. 2016. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156 . Acesso em 15 ago. 2019.
35	FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade , Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
36	FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. Cadernos CEDES , Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153,

	ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
37	FURTADO, Clayton Sirilo do Valle; MAGRONE, Eduardo. Responsabilização em educação: mapeando elementos. Revista Pesquisa e Debate em Educação , Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 62-82, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31965/21195 . Acesso em: 15 ago. 2019.
38	FURTADO, Clayton Sirilo do Valle; SOARES, Tufi Machado. Impacto da bonificação educacional em Pernambuco. Estudos em avaliação educacional , São Paulo, v. 29, n. 70, p. 48-76, abr. 2018. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3940/3556 . Acesso em: 15 ago. 2019.
39	HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luís Armando. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. Revista e-Curriculum , São Paulo, v. 2, n. 11, ago. 2013. Disponível em: http://revistas.pucsp.br . Acesso em 15 ago. 2019.
40	KONIDARI, Victoria. Privatização da educação pública - necessidade incontestável ou fim de um mito? Educação em Foco , Minas Gerais, ano 15, n. 20, p. 145-173, dez. 2012. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco . Acesso em 15 ago. 2019.
41	LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia; DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. Sinaes: avaliação, accountability e desempenho. Avaliação , Campinas, v. 21, n. 3, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00975.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
42	LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. Educação e Sociedade , Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0204183.pdf . Acesso em 15 ago. 2019.
43	LOUZADA, Virgínia. <i>Accountability</i> e Educação Básica na Rede Municipal Carioca: Contribuições para o debate sobre qualidade na Educação. Periferia: Educação, Cultura e Comunicação , Duque de Caxias, v.6 n.2, dez. 2014. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/about/contact . Acesso em 15 ago. 2019.
44	MAGALHÃES, Maria Clara Carvalho; AVDZEJUS, Érica Elena. <i>Accountability</i> e gestão financeira escolar: Um estudo multicaso nos colégios estaduais da orla de Camaçari/BA. Revista Formadores - Vivências e Estudos: Caderno de Gestão e Negócios , Cachoeira, v. 10, n. 3, p. 6 - 21, abr. 2017. Disponível em: http://www.seer-adventista.com.br/ojs3/index.php/formadores/article/view/783 . Acesso em: 15 ago. 2019.
45	MAGRONE, Eduardo; TAVARES JÚNIOR, Fernando. A <i>accountability</i> como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. Educação em Foco , Minas Gerais, v. 18, p. 11-48, 2014. Disponível em:

	https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco . Acesso em 15 ago. 2019.
46	MAROY, Christian. Estado avaliador, <i>accountability</i> e confiança na instituição escolar. Revista Educação e Políticas em Debate , Uberlândia, v.2, n.2, fev. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24780 . Acesso em: 15 ago. 2019.
47	MAROY, Christian; MATHOU, Cécile; VAILLANCOURT, Samuel; VOISIN, Annelise. Nova gestão pública e educação: a trajetória da política do Quebec de “gestão orientada por resultados”. Educação e Sociedade , Campinas, v. 36, n. 132, p. 801-818, set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00801.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
48	MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de <i>accountability</i> na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. Educação e Sociedade , Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/12.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
49	MOLLER, Jorunn; SKEDSMO, Guri. Nova gestão pública na Noruega: o papel do contexto nacional na mediação da reforma educacional. Educação e Sociedade , Campinas, v. 36, n. 132, p. 779-800, set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00779.pdf . Acesso em: 15 ago. 2015.
50	OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a05.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
51	OSHIRO, Cláudia Hiromi; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme. Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar no Estado de São Paulo. Anais[...] Encontro Nacional de Economia, Foz do Iguaçu, n. 39, dez. 2011. Disponível em: https://en.anpec.org.br/previous-editions.php?r=encontro2011 . Acesso em: 15 ago. 2019.
52	OSHIRO, Cláudia Hiromi; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio Anselmi. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. Revista Brasileira de Economia , Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213-249, jun. 2015. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/7246 . Acesso em 15 ago. 2019.
53	PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior , Campinas, v. 19, n. 2, p. 363-371, maio. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a05v19n2.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.

54	PASQUARELLI, Bruno Vicente Lippe; CHIRINÉA, Andréia Melanda. Teoria democrática e políticas de educação: a importância da deliberação para a <i>accountability</i> . Revista Eletrônica de Educação , Bauru, v.11, n.3, p.846-861, dez. 2017. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/d6f3/7ea0effd4dbc99e970e1d709ced6ced36fc3.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
55	PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
56	PINA, Leonardo Docena. Empresários e Responsabilização Educacional: Ensaio Sobre a Atuação de Novos Intelectuais Coletivos. Germinal: Marxismo e Educação em Debate , Salvador, v. 6, n. 1, p. 88-97, jun.2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9508 . Acesso em: 15 ago. 2019.
57	PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. <i>Accountability</i> : já podemos traduzi-la para o português? Revista de Administração Pública , Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
58	REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. Revista Educação Especial , Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 907-922, dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107 . Acesso em: 15 ago. 2019.
59	RIBEIRO, Antonio Carlos Andrade; KLEMMANN, Vilmar; RIBEIRO, Mayra Thaís Andrade. O aspecto relacional da <i>accountability</i> social na política de educação brasileira: ações e estratégias da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Cadernos da Escola do Legislativo , Belo Horizonte, v. 19, n. 31, p. 128-162, fev. 2019. Disponível em: https://cadernosdolegislativo.almg.gov.br/ojs/index.php/cadernos-ele/about/contact . Acesso em: 15 ago. 2019.
60	RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação , Brasília, v. 31, n. 3, p. 607-625, dez. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60198/37021 . Acesso em: 15 ago. 2019.
61	SANTOS, Fabiano Antonio dos. Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. Acta Scientiarum , Maringá, v. 38, n. 3, p. 293-302, set. 2016. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28047 . Acesso em: 15 ago. 2019.
62	SCHNEIDER, Marilda Pasqual, & BLIND DE MORAIS, Michele Luciane. Balanço da produção acadêmica sobre <i>accountability</i> no Brasil. Teoria e Prática

	<p>da Educação, Maringá, v. 21, n. 3, p. 123-135, dez. 2018. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45559. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>
63	<p>SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de <i>accountability</i> na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/24433/3271. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>
64	<p>SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de <i>accountability</i> educacional. Revista Educação em Questão, Natal, v.55, n.43, p.162-186, mar. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11811/8290. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>
65	<p>SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. <i>Accountability</i> em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? Educação Temática Digital, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>
66	<p>SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O potencial do IDEB como estratégia de <i>accountability</i> da qualidade da educação básica. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 29, n. 1, p. 27-44, abr. 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42819. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>
67	<p>SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 31, n. 3, p. 493-510, dez. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>
68	<p>SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de <i>accountability</i> na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v.32, n.2, p. 509-526, ago.2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59520. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>
69	<p>SILVA, Eugênio Alves da; MENDES, Maria da Conceição Barbosa. Avaliação Institucional na Universidade Agostinho Neto e Regulação Estatal: perspectivas, práticas e desafios. Avaliação, Campinas, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000200003. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>
70	<p>SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. <i>Accountability</i> e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jun. 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772843.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.</p>

71	SOUSA, Joana Raquel Faria de; PACHECO, José Augusto. A ambivalência dos efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas práticas escolares. Revista Educação Especial , Santa Maria, v. 31, n. 63, dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33039/pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
72	SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. Revista Educação Especial , Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863-877, dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781 . Acesso em: 15 ago. 2019.
73	FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; OVANDO, Nataly Gomes. A avaliação educacional em contextos municipais. Educação e Sociedade , Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00963.pdf . Acesso em: 15 ago. 2019.
74	VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. Educação e Realidade , Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000200004&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 15 ago. 2019.
75	WATHIER, Valdoir. <i>Accountability</i> política e a circularidade educação-cidadania. Direito em Ação , Brasília, v. 11, n. 1, p. 245-273, dez. 2013. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDA/article/download/5859/3805 . Acesso em: 15 ago. 2019.

**APÊNDICE B – LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO BRASIL QUE
INTEGRAM A REVISÃO DE LITERATURA**

Nº	REFERÊNCIAS
1	BARROS, Emília Cristina Ferreira de. Políticas de Avaliação e o Prêmio Crei Nota 10 no Município de João Pessoa: Avaliar, Controlar e Responsabilizar. 2017. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
2	BASTOS, Lucimara Da Silva. Transformações do Estado e Políticas Públicas Educacionais no Século XXI. 2017. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017
3	CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. Avaliações em Larga Escala e Políticas de Responsabilização na Educação: Evidências de Implicações Indesejadas no Brasil. 2017. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
4	CAVALCANTI, Paula Arcoverde. Avaliação de Políticas, Programas e Projetos: uma contribuição para a área educacional. 2002. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, 2002.
5	CORREA, Erisson Viana. Accountability na Educação: Impactos do Prêmio Escola Nota Dez no Sistema Público de Ensino do Ceará. 2018. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
6	COSTA, Sandro Morete da. Gestão Financeira: O Acúmulo de Processos de Prestação de Contas na Regional de Ensino de Barbacena. 2017. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
7	CUNHA, Carolina Portela da. Prática Docente Sob Pressão: Ações e Percepções de Professores Sobre a Política de Responsabilização na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
8	FERRONATO, Georgete. Avaliações em Larga Escala e Accountability no Ensino Fundamental: Implicações na Gestão de Escolas Públicas. 2014. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.
9	FOURNIER, Christianne Guimarães. A Política Educacional de Centralização, Responsabilização e Avaliação no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso sobre os desafios e dificuldades da atuação dos Aages nas escolas da regional Metropolitana III. 2017. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação

	da educação pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
10	IVO, Andressa Aita. Políticas Educacionais e Políticas de Responsabilização: Efeitos Sobre o Trabalho Docente, Currículo e Gestão. 2013. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
11	KADZERSKI, Chaiane Oliveira. Elementos do Debate Acadêmico sobre Políticas de Accountability em Educação no Brasil (2011-2015): O Pilar da Prestação de Contas. 2017. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2017.
12	LIMA, Cláudia Maria de. A Gestão Democrática nos Processos de Construção Aprovação do Pne (2014-2024): Os Debates e Embates no Estado e na Sociedade Civil. 2017. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017.
13	LIMA, Waléria De Cássia Souza. Accountability na Gestão do Processo de Aprendizagem No Ifba, Campus de Salvador. 2014. Dissertação (mestrado em administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
14	LOPES, Karina Carrasqueira. A Política de Responsabilização Educacional do Município do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
15	LUCHESE, Jair. Programa de Apoio Financeiro as Escolas Estaduais de Rondônia: Gestão e Prestação de Contas. 2018. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
16	MACHADO, Maria Goreti Farias. A promoção da accountability na fiscalização de municípios do Rio Grande do Sul: a atuação do tce na implementação do fundeb de 2007 a 2009. 2012. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
17	MOTA, Ana Carolina Yoshida Hirano De Andrade. Accountability no Brasil: os cidadãos e seus meios institucionais de controle dos representantes. 2006. Tese (doutorado em ciência política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
18	MOTTA, Alfredo Carnevalli. Uso de Resultados do Simave/Proeb pela Superintendência Regional de ensino de Caxambu. 2014. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
19	MOURA, Sergio Andrade de. Educação Gerencial e Avaliação de Desempenho: um Estudo sobre a Política Educacional do Modelo de Gestão Todos Por Pernambuco (2007-2016). 2017. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
20	OLIVEIRA, Luisa Xavier de. Política de Responsabilização como Estratégia para Promoção de Desempenho Escolar: um estudo sobre o Prêmio “Escola

	Nota Dez ". 2016. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
21	OSHIRO, Cláudia Hiromi. Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar. 2012. Dissertação (mestrado em economia aplicada) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
22	PATRIOTA, Cecília Maria Peçanha Esteves. Políticas de Monitoramento e Gestão por Resultado: estudo de caso de uma Escola de Pernambuco. 2014. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
23	RAMOS, Cirene. Os Desafios da Gestão Financeira e Prestação de Contas Escolar: o caso da Regional Serrana Ii/Seeduc – RJ. 2014. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
24	RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Mecanismos e Estratégias de Responsabilização em Sistemas Estaduais de Avaliação Educacional. 2017. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2017.
25	RICHTER, Leonice Matilde. Trabalho Docente, Políticas de Avaliação em Larga Escala e Accountability no Brasil e em Portugal. 2015. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
26	ROSTIROLA, Camila Regina. Marcos Contextuais e Tendências Teórico-Conceituais em Estudos sobre Avaliação Educacional, Prestação de Contas e Responsabilização (Accountability) no Brasil. 2014. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.
27	SAÇÇO, Thays Alessandra Silva. Influências do Ideb sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis escolas estaduais em Juiz de Fora/MG. 2015. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
28	SALES, Adriane Martins. A Influência do Atb/Auxiliar da Área Financeira na Gestão das Escolas Estaduais Da Ser/Uba. 2017. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
29	SILVA, Aldenilse Araújo da. Política de Descentralização e Apoio à Gestão das Escolas no Amazonas. 2015. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
30	SILVA, Alison Fagner De Souza E. A Reforma do Estado e o Modelo Gerencial da Educação na Rede Pública Estadual de Pernambuco (2007-2010): um Estudo das Políticas de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. 2013. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2013.

31	SILVA, Anderson Araújo. Efeitos da Hard Accountability na Gestão das Escolas Públicas Estaduais Brasileiras. 2016. Dissertação (mestrado em economia) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2016.
32	SILVA, Evandro Anderson da. Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação: Políticas Educacionais em cinco municípios do Oeste do Paraná. 2018. Tese (doutorado em educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
33	SILVA, Prociana Ferreira da. Mecanismos de Accountability no Cenário Competitivo de Sistemas Escolares. 2016. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
34	SILVA, Rosana Maria Christofolo da. A Ação Gestora e a Responsabilização na Educação Pública: um estudo de caso em uma escola do estado do Mato Grosso. 2014. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
35	SILVA, Simone Maria Melo da. Processo de Prestação de Contas do Estado do Rio de Janeiro: Caso da Regional Metropolitana V. 2014. Dissertação (mestrado em gestão e avaliação da educação pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
36	SOUZA, Elisete Rodrigues de. Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da prova Brasil em escolas de Brasília. 2009. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
37	TERTO, Daniela Cunha. O trabalho do gestor escolar: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola. 2012. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

**APÊNDICE C – LISTA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DO MÉXICO QUE
INTEGRAM A REVISÃO DE LITERATURA**

Nº	REFERÊNCIAS
1	<p>ABAD, Fernando Martínez; HERNÁNDEZ, Luis Lizasoain; MORERA, María Castro; OLARIAGA, Luis María Joaristi. <i>Selección de Escuelas de Alta y Baja Eficacia en Baja California (México)</i>. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Baja California, v. 19, n. 2, 2017. Disponível em: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/960. Acesso em: 20 set. 2019.</p>
2	<p>AGUILAR, Claudia Carrasco; ASCORRA, Paula; LÓPEZ, Verónica; ÁLVAREZ, Juan Pablo. <i>Tensiones Normativas De Los Fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(S) Política(S) de Convivencia Escolar en Chile</i>, Perfiles Educativos, Distrito Federal, v. 40, n. 159, p. 126-143, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000100126&script=sci_abstract. Acesso em: 20 set. 2019.</p>
3	<p>CALVA, Martín López. INEE: <i>Una Década de Evaluación (2002-2012)</i>, Perfiles Educativos, Distrito Federal, v.35, n. 141, jul/set. 2012. Disponível em: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/40535. Acesso em: 20 set. 2019.</p>
4	<p>CANALES, Alejandro. <i>La Cobertura y el Financiamiento de la Educación Superior en la Gestión del Cambio</i>. Reencuentro, Distrito Federal, n.45, maio. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26463217_La_cobertura_y_el_financiamiento_de_la_educacion_superior_en_la_gestion_del_cambio. Acesso em: 20 set. 2019.</p>
5	<p>CARBAJOSA, Diana. <i>Debate desde Paradigmas en la Evaluación Educativa</i>. Perfiles Educativos, Distrito Federal, v. 33, n. 132, p. 183-192. 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/132/13218510011.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.</p>
6	<p>CAVIEDES, Juan Francisco Remolina. <i>El Banco Mundial y la Política Educativa para Colombia y Brasil</i>, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Ciudad de Mexico, v. XLVIII, n. 1, p. 53-72. 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27057919007/html/index.html. Acesso em: 20 set. 2019.</p>
7	<p>DIAS SOBRINHO, José. <i>Autonomía y Evaluación</i>. Reencuentro, Distrito Federal, n. 40, ago. 2004. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/340/34004003.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.</p>
8	<p>FERNÁNDEZ, José Monteagudo; FACAL, Ramón López. <i>Estándares de Aprendizaje y Evaluación del Pensamiento Histórico, ¿Incompatibles? Análisis de Currículos, Programaciones, Exámenes y Opinión de Expertos en España</i>. Perfiles Educativos, Distrito Federal, v. 40, n. 161, jul/set. 2018. Disponível em: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58586.</p>

	Acesso em: 20 set. 2019.
9	GUAL, Luis Medina. <i>La Evaluación en el Aula: Reflexiones sobre sus Propósitos, Validez y Confiabilidad</i> . Revista Electrónica de Investigación Educativa , Ciudad de Mexico, v. 15, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262474072_La_evaluacion_en_el_aula_reflexiones_sobre_sus_propositos_validez_y_confiabilidad/link/5490d71d0cf2d1800d87c251/download . Acesso em: 20 set. 2019.
10	GUERRA, Susana López; CHÁVEZ, Marcelo Flores. <i>Las Reformas Educativas Neoliberales en Latinoamérica</i> . Revista Electrónica de Investigación Educativa , Baja California, v.8, n. 1, maio. 2006. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100006 . Acesso em: 20 set. 2019.
11	HOZ, Arturo De La Orden. <i>Reflexiones en Torno a las Competencias como Objeto de Evaluación en el Ámbito Educativo</i> . Revista Electrónica de Investigación Educativa , Distrito Federal, v. 13, n. 2, 2011. Disponível em: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/278 . Acesso em: 20 set. 2019.
12	KASTANIS, Eduardo Flores; GAMBOA, Miguel de la Torre. <i>La Problemática de la Investigación sobre Cambio Educativo</i> . Revista Mexicana de Investigación Educativa , Distrito Federal, v. 15, n. 47, out/dez. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/140/14015564002.pdf . Acesso em: 20 set. 2019.
13	LÓPEZ, Silvia Eugenia Martínez; VILLACH, María José Rochera. <i>Las Prácticas de Evaluación de Competencias en la Educación Preescolar Mexicana a Partir de la Reforma Curricular</i> . Revista Investigacion Educativa , Distrito Federal, v. 15, n. 47, out/dez. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf . Acesso em: 20 set. 2019.
14	MONARCA, Héctor A. <i>La Influencia de los Sistemas Nacionales de Evaluación en el Desarrollo del Currículo</i> . Perfiles Educativos , Distrito Federal, v. 34, n. 135, p. 164-176. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/132/13223042011.pdf . Acesso em: 20 set. 2019.
15	MORENO, José Alfonso Jiménez. <i>La Calidad de la Educación Básica Mexicana Bajo la Perspectiva Nacional e Internacional: el caso de Lectura en Tercero de Primaria</i> , Perfiles Educativos , Distrito Federal, v. 39, n. 157, jul/set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300162 . Acesso em: 20 set. 2019.
16	MUJIKA, José Francisco Lukas; ETXEBERRIA, Karlos Santiago. <i>Evaluación de Centros Escolares de Educación Secundaria del País Vasco</i> . Revista Electrónica de Investigación Educativa , Mexico, v.6, n.2, 2004. Disponível em: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/101/173 . Acesso em: 20 set. 2019.
17	OLIVOS, Tiburcio Moreno. <i>La Cultura de la Evaluación y la Mejora de la Escuela</i> . Perfiles Educativos , Distrito Federal, v. 33, n. 131, jan/mar. 2011. Disponível em:

	http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/24236 . Acesso em: 20 set. 2019.
18	PACHECO, Ana Cecilia Leyva. <i>Práctica de Campo: Evaluación Psicopedagógica</i> . Revista Mexicana de Orientación Educativa , México, v. 8, n. 20, p.45-47. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272011000100006&lng=en&nrm=is-&tlng=es . Acesso em: 20 set. 2019.
19	PALACIOS, Francisco Javier Perales; PEREDO, Óscar Burgos; PÉREZ, José Gutiérrez. <i>El Programa Ecoescuelas una Evaluación Crítica de Fortalezas y Debilidades</i> . Perfiles Educativos , Distrito Federal, v. 34, n. 145, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/132/13231362007.pdf . Acesso em: 20 set. 2019.
20	PIQUER, Marc Pallarès; BARTOLL, Óscar Chiva; PLANELLA, Jordi; MARTÍN, Ramón López. <i>Repensando la Educación Trayectoria y Futuro de los Sistemas Educativos Modernos</i> . Perfiles Educativos , Distrito Federal, v. 41, n. 163, jan/mar. 2019. Disponível em: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58843 . Acesso em: 20 set. 2019.
21	PROYECTO PISA. <i>Información Sobre México en Pisa 2009 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación</i> . Perfiles Educativos , Distrito Federal, v. 33, n. 131, p. 178-191. 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/132/13218531011.pdf . Acesso em: 20 set. 2019.
22	RIVERA, Eduardo Olivera; SAAVEDRA, Angela Orellana. <i>Adaptación y Rendimiento Escolar de los Alumnos de cuarto año Medio de Liceos Científicos Humanistas Públicos de Curicó, Chile</i> . Revista Mexicana de Orientación Educativa , México, v. 10, n. 24, p. 21-34, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272013000100004&lng=pt&nrm=i . Acesso em: 20 set. 2019.
23	RIZO, Felipe Martínez. <i>Evaluación Formativa en Aula y Evaluación a Gran Escala: Hacia un Sistema más Equilibrado</i> . Revista Electrónica de Investigación Educativa , Baja California, v. 11, n. 2, 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n2/v11n2a2.pdf . Acesso em: 20 set. 2019.
24	RIZO, Felipe Martínez. <i>Investigación Empírica sobre el Impacto de la Evaluación Formativa: Revisión de Literatura</i> . Revista Electrónica de Investigación Educativa , Baja California, v. 14, n. 1. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/155/15523175001.pdf . Acesso em: 20 set. 2019.
25	RIZO, Felipe Martínez. <i>¿Por Qué es tan Difícil Mejorar los Niveles de Aprendizaje? A Propósito de las Nuevas Reformas a la Educación Básica Mexicana</i> . Perfiles Educativos , Distrito Federal, v. 40, n. 159, jan/mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100162&lng=es&nrm=iso . Acesso em: 20 set. 2019.

26	RUIZ, Alberto Galaz; VÁSQUEZ, Mariela Sonia Jiménez; BARRIGA, Ángel Díaz. <i>Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Perfiles Educativos</i> , Distrito Federal, v. 41, n. 163, jan/mar. 2019. Disponível em: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58935 . Acesso em: 20 set. 2019.
27	SABIOTE, Clemente Rodríguez; PÉREZ, José Gutierrez. <i>Debilidades de la Evaluación de la Calidad en la Universidad Española. Causas, Consecuencias y Propuestas de Mejora. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Baja California</i> , v.5, n.1, p. 1-26, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28060936 <u>Debilidades de la evaluacion de la calidad en la universidad espanola Causas consecuencias y propuestas de mejora</u> . Acesso em: 20 set. 2019.
28	SALORD, Susana García. <i>Del Recuento Curricular a la Evaluación Diagnóstica y Formativa un Tránsito Difícil Pero Necesario. Perfiles Educativos</i> , Distrito Federal, v. 35, n. spe, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000500008 . Acesso em: 20 set. 2019.
29	SÁNCHEZ, Bianca P. Caracas; HERNÁNDEZ, Moisés Ornelas. <i>La Evaluación de la Comprensión Lectora en México el caso de las pruebas excale, planea y pisa. Perfiles Educativos</i> , Distrito Federal, v. 41, n. 164, abril/jun. 2019. Disponível em: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59087 . Acesso em: 20 set. 2019.
30	SANTAMARÍA, José Sánchez; MOYA, Asunción Manzanares. <i>Tendencias Internacionales sobre Equidad Educativa desde la Perspectiva del Cambio Educativo, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Baja California</i> , v. 16, n. 1, 2014. Disponível em: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/472 . Acesso em: 20 set. 2019.
31	SERRANO, Edna Luna; TORQUEMADA, Alma Delia. <i>Los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos: Balance y Perspectivas de su Agenda. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Baja California</i> , 2008. Disponível em: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/201/341 . Acesso em: 20 set. 2019.
32	TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. <i>Educación, Política y Evaluación: los Mandatos del Estado Evaluador. Revista Iberoamericana de Educación</i> , Madrid, v. 64, n. 2, 2013. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/361 . Acesso em: 20 set. 2019.
33	TRISTÁN, Samana Vergara Lope. <i>Aprendizajes Básicos en Niños y Niñas de Veracruz: Primeros Resultados de la Medición Independiente de Aprendizajes (Mia). Revista Interamericana de Educación de Adultos</i> , Mexico, v. 40, n.2, jul/dez. 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457556293003/457556293003.pdf . Acesso em: 20 set. 2019.
34	VERA, Héctor; LEDESMA, Miguel Alejandro González. <i>Calidad y Evaluación: Matrimonio del Cielo y el Infierno. Perfiles Educativos</i> , Distrito Federal, v. 40, n.

	<p>esp. 2018. Disponible em: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59180. Acesso em: 20 set. 2019.</p>
35	<p>YARAHUÁN, Gabriela Pérez. <i>La Influencia de la Evaluación Externa en los Programas Gubernamentales para la Educación Básica, 2002-2012</i>. Revista Investigacion Educativa, Distrito Federal, v. 20, n. 66, 2015. Disponible em: https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201002.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.</p>

**APÊNDICE D – LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO MÉXICO QUE
INTEGRAM A REVISÃO DE LITERATURA**

N°	REFERÊNCIAS
1	ARELLANO, María Luisa Pizarro. <i>Evaluación institucional del programa de sec em la atención al fracaso escolar</i> . 2003. Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, Durango, 2003.
2	ARÁMBULA, Noel Silvestre García. <i>Políticas de evaluación del desempeño docente y sus efectos em las prácticas de los maestros de la escuela primaria</i> . 2012. Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, México, 2012.
3	BARRAZA, Enrique Safa. <i>Sistema de gestión de educación básica</i> . 2010. Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, México, 2010.
4	CASTREJON, Jose Rosendo Mora. <i>Epistemología de la evaluación motivación: una aproximación metodológica</i> . 1988. Tesis de maestría - Universidad autónoma de Nuevo Leon, Monterrey, 1988.
5	COLLINS, María Eugenia Avilés. <i>Relación entre las prácticas administrativas de planeación, organización, dirección y control con las prácticas de innovación em el nivel medio superior</i> . 2012. Tesis de maestría - Universidad Tecvirtual Escuela De Graduados En Educación, La Paz, 2012.
6	DZIB, Alma. <i>La Evaluación Educativa y su Olvido del Sujeto de Evaluación</i> . 2010. Tesis doctoral - EDUDOC Centro De Documentación Sobre Educación, México, 2010.
7	ESCALONA, Silvia Iliana Cárdenas. <i>Desafíos de la rendición de cuentas em la educación básica mexicana</i> . 2013. Tesis de maestría - Instituto politécico nacional, Santo Tomas, 2013.
8	FLORES, César Zuniga. <i>Política evaluativa o evaluación politizada</i> . 2005. Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, México, 2005.
9	GARCIA, Mirtha Irasema Palomar. <i>La calidad de la educación y la función pedagógica del director del plantel de educación primaria</i> . 2001. Tesis de maestría - Universidad Pedagógica nacional Unidad 142, Tlaquepaque, 2001.
10	GARCÍA, Rafael Diaz. <i>La evaluación como dispositivo para mejorar los aprendizajes de la educación básica del estado de Guanajuato</i> . 2007. Tesis doctoral - Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, 2007.
11	GONZÁLEZ, Erika Paola Martínez. <i>Evaluación pedagógica y tecnológica de recursos educativos abiertos y móviles desarrollados para la formación de investigadores educativos</i> . 2011. Tesis de maestría - Universidad Virtual, Monterrey, 2011.

12	HERNÁNDEZ, Adriana Aceves. <i>Implantación de un sistema de evaluación formativa en una institución educativa a nivel básico</i> . 1999. Tesis de maestría - Universidad Virtual, Monterrey, 1999.
13	HINOJOSA, Beatriz Cepeda. <i>La política de evaluación externa de los aprendizajes en educación básica. Una aproximación a la comprensión de su racionalidad periodo 2000-2006</i> . s/d. Tesis doctoral - Universidad Nacional Autónoma de México, México, s/d.
14	HUERTA, Luz Verónica Toledo. <i>La Evaluación de Desarrollo del Programa de Educación Preescolar a través de la Planeación Didáctica</i> . 2002. Tesis de maestría - Universidad Virtual, Monterrey, 2002.
15	JIMÉNEZ, Aída María Borges. <i>Las prácticas normalistas y la evaluación de los aprendizajes</i> . 2012. Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, Yucatán, 2012.
16	JIMÉNEZ, Concepción Garrido. <i>La tutoría escolar y la calidad en la educación secundaria</i> . 2012. Tesis de maestría - Universidad Pedagógica nacional Unidad UPN 099, México, 2012.
17	JIMÉNEZ, Concepción González. <i>El significado de la evaluación docente para los profesores de educación primaria pública</i> . 2007. Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, México, 2007.
18	LEÓN, Ing. Sergio Brito. <i>Evaluación del Sistema de Gestión, innovación y Calidad en Escuelas Primarias Públicas en el Estado de Tabasco, mediante un análisis comparativo</i> ". 2006. Tesis de maestría - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, 2006.
19	LOZANO, Katherina Edith Gallardo Córdova Dora Elvia Valdés. <i>As Prácticas De Evaluación Del Aprendizaje Em Relación Con Los Estándares Internacionales: Un Estudio Exploratorio</i> . 2015. Tesis de maestría - Innovación Educativa, México, 2015.
20	MARTÍNEZ, Rosa María García. <i>Evaluación de resultados del Programa de Carrera Magisterial en el aprovechamiento escolar de alumnos de primaria en 4 escuelas de San Luis Potosí</i> . 2006. Tesis de maestría - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, 2006.
21	MARTÍNEZ, Rosalba. <i>Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro: Evaluación formativa en nivel bachillerato</i> . 2011. Tesis de maestría - Escuela de Graduados en Educación, México, 2011.
22	MIJANGOS, José Guadalupe. <i>Evaluación y desarrollo institucional de la escuela normal</i> . s/d. Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, México, s/d.
23	MEHNER, Ludwig Walter Johannsen. <i>Estudio de la implementación de un modelo de evaluación institucional en los niveles básico y medio superior</i> .

	2012. <i>Tesis de maestría - Universidad Virtual, Monterrey, 2012.</i>
24	ROBLES, Martín Antonio Yépez. <i>Propuesta de evaluación del aprendizaje para una escuela de educación básica.</i> 2004. <i>Tesis de maestría - Universidad Virtual Tecnológico de Monterrey, Sonora, 2004.</i>
25	ROMO, Nallely Quiroga. <i>ENLACE una política de evaluación en la educación primaria.</i> 2010. <i>Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, México, 2010.</i>
26	ROMERO, Carlos Enrique García. <i>Transparencia y Rendición de Cuentas en un Estado Democrático: Contribuciones de la ley General de Contabilidad Gubernamental.</i> 2014. <i>Tesis de maestría - Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, Monterrey, 2014.</i>
27	RUIZ, Joel Mendoza. <i>El principio de subsidiariedad en la evaluación del federalismo mexicano finanzas públicas, políticas públicas y organización social.</i> 2009. <i>Tesis doctoral - Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009.</i>
28	SALAZAR, Dora Patricia Ruiz. <i>La evaluación formativa, un estudio para evaluar su implementación.</i> 2013. <i>Tesis de maestría - Universidad Tecvirtual Escuela De Graduados En Educación, México, 2013.</i>
29	SÁNCHEZ, Mercedes Guadalupe Limón. <i>Las políticas de evaluación educativa para el aseguramiento de la calidad; El caso del Instituto tecnológico superior de Zapopan.</i> 2010. <i>Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, México, 2010.</i>
30	SUAREZ, Oplimpia Guadalupe Garcia. <i>El financiamiento de la educación superior.</i> 2001. <i>Tesis de maestría - Universidad Autónoma de Nuevo Leon, México, 2001.</i>
31	VALENCIA, Griselda Messina. <i>Impacto de la evaluación formativa y del uso de estrategias de enseñanza para mejorar la evaluación sumativa.</i> 2010. <i>Tesis de maestría - Universidad Virtual, Querétaro, 2010.</i>
32	VÁSQUEZ, Susano Juárez. <i>Gestión educativa estratégica y evaluación interdisciplinaria en el aprovechamiento escolar como un problema complejo en alumnos de secundaria.</i> 2007. <i>Tesis de maestría - Universidad pedagógica nacional, México, 2007.</i>

**APÊNDICE E – QUADRO COM BASE NOS RELATÓRIOS DO SOFTWARE
IRAMUTEQ – TESES E DISSERTAÇÕES DO CAMPO EDUCACIONAL DO
BRASIL**

CLASSE	NOME DA CLASSE	QUI QUADRADO	EXCERTOS
Classe 6	<i>Accountability</i> e prestação de contas	Esta classe compreende 23,7% do <i>corpus</i> textual analisado e está constituída por palavras e radicais entre $\chi^2 = 3,9$ (política educacional) e $\chi^2 = 54,9$ (regional). As palavras que a caracterizam com forte associação no interior da classe são: $\chi^2 = 54,9$ (regional), $\chi^2 = 42,4$ (financeiro), $\chi^2 = 38,6$ (prestação de contas), $\chi^2 = 31,9$ (unidade), $\chi^2 = 29,3$ (plano), $\chi^2 = 28,5$ (recursos financeiros), $\chi^2 = 23,1$ (prazo), entre outras. A relação desta classe com as demais é evidenciada no dendograma, pois é a partir dela que as demais se originam e se associam.	[...] Muitas vezes, entretanto existem situações que acabam por dificultar uma prestacao_de_contas com transparência e responsabilização , nestes termos este estudo tem como objetivo principal problematizar quais questões administrativas dificultam ou inviabilizam a prestacao_de_contas por parte dos gestores nos prazos estipulados pela Seeduc (dis. 27, grifos nossos).
Classe 4	Metodologias das pesquisas sobre <i>accountability</i>	Esta classe compreende 12,7% do <i>corpus</i> textual analisado, constituída por palavras e radicais entre $\chi^2 = 4,3$ (analisar) e $\chi^2 = 48,7$ (análise documental), (teórico), $\chi^2 = 44,1$ (pesquisa), $\chi^2 = 37,8$ (bibliográfica), $\chi^2 = 34,5$ (dado), $\chi^2 = 28,8$ (análise de conteúdo), $\chi^2 = 27,9$ (metodologia) $\chi^2 = 27,6$ (qualitativo), $\chi^2 = 23,5$ (Ball), entre outros.	Tem como abordagem teórico metodológica a pesquisa qualitativa , as análises consideram que as políticas se manifestam em contextos de disputas ideológicas próprias, utiliza como teoria de análise de políticas o ciclo_de_politicas trabalhados por Ball considerando o contexto dos resultados ou efeitos (dis. 2, grifos nossos).
Classe 1	<i>Accountability</i> , Estado e Avaliação	Compreende 15% do <i>corpus</i> textual analisado, constituída por palavras e radicais entre $\chi^2 = 3,9$ (política educacional), $\chi^2 = 34,6$ (eficiência), $\chi^2 = 34,6$ (eficiência), $\chi^2 = 29,8$ (perspectiva), $\chi^2 = 29,8$ (mecanismo), $\chi^2 = 28,8$ (neoliberal), $\chi^2 = 28,8$ (princípios), $\chi^2 = 22,4$ (monitoramento), $\chi^2 = 22,4$ (eficácia), $\chi^2 = 18,9$ (política), $\chi^2 = 17,9$ (avaliação externa), $\chi^2 = 12,5$ (<i>accountability</i>), entre outros.	A presente dissertação aborda uma temática que tem ocupado espaço proeminente nas políticas e nos discursos sobre a educação nas últimas décadas, as alterações nas políticas_de regulacao_da educacao_basica e a adoção de mecanismos de avaliação, prestacao_de_contas e responsabilização como uma das estratégias de regulação e controle da qualidade educacional (dis. 2, grifos nossos).
Classe 5	<i>Accountability</i> e Responsabilização	Compreende 14,33% do <i>corpus</i> textual analisado, constituída por palavras e radicais entre $\chi^2 = 4,2$ (premio escola nota dez) e $\chi^2 = 61,9$ (efeito). Algumas palavras associadas merecem destaque: $\chi^2 = 61,6$ (efeito), $\chi^2 = 48,2$ (premiado), $\chi^2 = 44,7$ (impacto), $\chi^2 = 24,6$ (premiar), $\chi^2 = 24,2$ (proficiência), $\chi^2 = 24,2$ (medir), χ^2	Os resultados sugerem que a hard accountability é estatisticamente significativa sobre a gestão das escolas e seu efeito é negativo, resultados nessa linha também foram encontrados ao segmentar estas escolas de acordo com a experiência dos diretores e nível de proficiência (dis. 1, grifos nossos).

		=12,8 (bonificação), etc.	
Classe 3	<i>Accountability</i> e Trabalho docente	Compreende 16,77% do <i>corpus</i> textual analisado, constituída por palavras e radicais entre $\chi^2 = 4,2$ (avaliações) e $\chi^2 = 42,8$ (rede). Nessa classe (entendida como uma subclasse no contexto da “ <i>accountability</i> e responsabilização”), a presença de palavras como $\chi^2 = 47,4$ (docente), $\chi^2 = 46,3$ (condições), $\chi^2 = 37,7$ (profissional), são significativas. Além destas, em menor porcentagem, porém não menos importantes, destacamos: $\chi^2 = 25,4$ (estudante), $\chi^2 = 21,1$ (professor), $\chi^2 = 15,1$ (responsabilizar) e $\chi^2 = 13,7$ (resultado).	[...] <i>accountability</i> por meio dos fenômenos da desresponsabilização do estado da crescente responsabilização da escola e dos profissionais da educação da meritocracia e da privatização da educação promovendo a intensificação do trabalho docente o atual modelo de avaliacao_de_larga_escala impõe ênfase aos produtos (tes. 6, grifos nossos).
Classe 2	<i>Accountability</i> , Sistemas Educacionais e Avaliação	Esta classe compreende 17,67% do <i>corpus</i> textual analisado, constituída por palavras e radicais entre $\chi^2 = 4,4$ (indicador) e $\chi^2 = 42,8$ (rede). Nela são centrais palavras como $\chi^2 = 29,1$ (municipal), $\chi^2 = 22,8$ (organização), $\chi^2 = 22,8$ (ensino), $\chi^2 = 22,2$ (sistema), $\chi^2 = 13,7$ (IDEB), $\chi^2 = 12,7$ (Prova Brasil), e $\chi^2 = 10,1$ (governo).	[...] analisaram se as políticas_de_gestão_educacional na rede municipal de ensino de Santa Maria RS que se apresentam com ênfase na meritocracia nos índices educacionais e nas políticas_de_avaliação relacionadas aos temas da gestao_escolar trabalho_docente currículo e sistemas_de_avaliação (dis. 9, grifos nossos).

Fonte: elaborado pela autora, com base em relatórios do Iramuteq (2019).

**APÊNDICE F – QUADRO COM BASE NOS RELATÓRIOS DO SOFTWARE
IRAMUTEQ – ARTIGOS CIENTÍFICOS DO CAMPO EDUCACIONAL DO BRASIL**

CLASSE	NOME DA CLASSE	QUI QUADRADO	EXCERTOS
Classe 1	<i>Accountability</i> , Estado e sistemas educacionais	Esta classe compreende 29,1% do <i>corpus</i> textual analisado, constituída por palavras e radicais entre $\chi^2 = 36,6$ (brasileiro) e $\chi^2 = 20,6$ (Ideb). Nela são centrais palavras como $\chi^2 = 18,0$ (discurso), $\chi^2 = 17,6$ (reforma), $\chi^2 = 15,0$ (Ideb ⁹⁶), $\chi^2 = 15,0$ (central), e $\chi^2 = 11,1$ (educacional).	O trabalho tem por objetivo discutir o IDEB no contexto das reformas educacionais contemporaneas Toma o conceito de <i>accountability</i> e as bases orientadoras da atual politica_educacional brasileira como propulsores da analise efetuada [...] (Art. 18, grifos nossos).
Classe 4	Metodologias das pesquisas sobre <i>Accountability</i>	Contemplando 16,2% do <i>corpus</i> , a classe 4 abrange radicais entre $\chi^2 = 32,1$ (debate) e $\chi^2 = 25,6$ (necessidade). Nela são centrais palavras como $\chi^2 = 20,9$ (tese), $\chi^2 = 20,9$ (potencialidade), $\chi^2 = 16,1$ (transparência), $\chi^2 = 16,1$ (produção), $\chi^2 = 16,1$ (contribuir) e $\chi^2 = 11,5$ (abordagem).	[...] o objetivo deste artigo e discutir as principais criticas e ponderacoes as <i>avaliacoes_em_larga_escala</i> presentes na literatura nacional e internacional e sistematizar o debate em torno de suas potencialidades Para tanto dois aspectos recorrentes na literatura foram destacados o papel e a validade das <i>avaliacoes_em_larga_escala</i> nas <i>reformas_educacionais</i> e o uso de seus resultados para a gestao de sistemas e escolas [...] (Art. 41, grifos nossos).
Classe 5	<i>Accountability</i> e trabalho docente	Compreendendo 11,1% do <i>corpus</i> , esta classe abrange radicais entre $\chi^2 = 54,8$ (docente) e $\chi^2 = 44,3$ (avaliações externas). Nela são centrais palavras como $\chi^2 = 32,5$ (formação), $\chi^2 = 20,5$ (trabalho), $\chi^2 = 19,2$ (professor), e $\chi^2 = 19,2$ (conhecimento).	Analisa se a relacao entre as <i>politicass_educacionais</i> elaboradas pelo Estado e a intensificacao do trabalho docente mediante <i>testes_standardizados</i> na <i>educacao_brasileira</i> a qual e entendida como estrategia inerente a sua logica gerencial [...] Os resultados evidenciam a responsabilizacao unilateral docente pelos resultados dos testes omissao do Estado na promocao de condicoes de trabalho e a promocao de principios competitivos e meritocraticos na <i>escola_publica</i> [...] (Art. 44, grifos nossos).
Classe 3	<i>Accountability</i> e escola	Esta classe engloba 26,9% do <i>corpus</i> , com radicais entre $\chi^2 = 21,0$ (escolar) e $\chi^2 = 15,2$ (efeito). Nela são centrais palavras como $\chi^2 = 13,8$ (mostrar), $\chi^2 = 13,8$ (aluno), $\chi^2 = 12,9$ (escola), e $\chi^2 = 11,0$ (modelo).	Este ensaio lista tres teses contra o pensamento que prega um mesmo tamanho serve para todos o qual esta tentando estabelecer se no Brasil sobre a eficacia da avaliacao na melhoria da qualidade da escola [...] Essas teses juntas tem potencial para estabelecer a critica da proposta de reforma empresarial da educacao e colocar a educacao brasileira em outra perspectiva valorizando uma responsabilizacao

⁹⁶ A repetição ocorre devido à forma de escrita, a qual o Iramuteq computou como palavras diferentes, visto que alguns autores trazem a sigla, e outros a nomenclatura completa.

			participativa dos agentes educativos em substituição a responsabilização verticalizada (Art.57, grifos nossos).
Classe 2	<i>Accountability</i> , avaliação e responsabilização	A classe 2 envolve 16,7% do corpus, e compreende radicais como $\chi^2 = 48,4$ (forma) e $\chi^2 = 25,5$ (autonomia). Nela são centrais palavras como $\chi^2 = 25,1$ (mudanças), $\chi^2 = 21,5$ (avaliação), $\chi^2 = 20,4$ (Ball), $\chi^2 = 14,7$ (crescente), $\chi^2 = 7,0$ (responsabilização), etc.	Procura apresentar os diferentes objetivos e possibilidades dos sistemas de avaliação educacional bem como identificar o atual estágio da avaliação da educação básica no Brasil. Enfase e dada as mudanças recentes em especial aquelas introduzidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação PDE que expandiram o papel da avaliação em larga escala para além de seu objetivo tradicional de diagnóstico dos sistemas educacionais e colocaram-na como um dos pilares da política educacional do Ministério da Educação[...] (Art. 05, grifos nossos).

Fonte: elaborado pela autora, com base em relatórios Iramuteq (2019).

**APÊNDICE G – QUADRO COM BASE NOS RELATÓRIOS DO SOFTWARE
IRAMUTEQ – TESIS DE MAESTRIA E TESIS DOCTORAL DO CAMPO
EDUCACIONAL DO MÉXICO**

CLASSE	NOME DA CLASSE	QUI QUADRADO	EXCERTOS
Classe 1	Metodologias das Pesquisas sobre <i>Accountability</i>	Essa classe, que constitui 24,6% do <i>corpus</i> textual, contém radicais como: $\chi^2 = 22,9$ (<i>investigador</i>), $\chi^2 = 16,1$ (<i>abierto</i>), $\chi^2 = 16,1$ (<i>modelo de evaluación</i>), $\chi^2 = 14,9$ (<i>analisis</i>), $\chi^2 = 11,8$ (<i>modelo</i>), $\chi^2 = 11,8$ (<i>recurso</i>), $\chi^2 = 10,7$ (<i>investigación</i>), entre outros.	<i>El presente trabajo de investigacion realiza un analisis_comparativo de experiencias_educativas del continente_americano especificamente de EUA el_Salvador Colombia Brasil Chile Mexico em implementacion de sistemas de rendicion_de_cuentas o algunos de sus elementos a fin de reconocer algunas lecciones para sistema_educativo mexicano [...]</i> (rem. 12, grifos nossos).
Classe 4	<i>Accountability</i> e Avaliação	Constituindo 30,9 % do <i>corpus</i> textual, a classe 4 do dendograma apresenta-nos um entrelaçamento com $\chi^2 = 11,2$ (<i>evaluación formativa</i>), $\chi^2 = 10,8$ (<i>alumno</i>), $\chi^2 = 10,6$ (<i>principal</i>), $\chi^2 = 9,8$ (<i>nivel</i>), $\chi^2 = 9,6$ (<i>además</i>), $\chi^2 = 8,9$ (<i>tarea</i>), $\chi^2 = 8,8$ (<i>problematica</i>), entre outros.	<i>Las necesidades actuales del mundo laboral han obligado a implementacion de modificaciones en educacion en todos sus niveles. Se requieren individuos que sean capaces de continuar aprendiendo, adaptandose a los constantes cambios mas que sean personas con cumulos de conocimientos memorizados sin pensamiento critico [...]Para presente investigacion se implemetaron en 3 grupos de 25 alumnos estrategias de ensenanza_aprendizaje principalmente trabajo colaborativo que permitieron una evaluacion_formativa dejando un grupo control cuya evaluacion se baso estrictamente em 80 exámenes [...]</i> (rem.26, grifos nossos).
Classe 2	<i>Accountability</i> e os Processos de Ensino e de Aprendizagem	Esta classe, que constitui 20,9% do <i>corpus</i> textual, menciona, predominantemente, $\chi^2 = 9,9$ (<i>aprendizaje</i>), $\chi^2 = 9,5$ (<i>evaluación</i>), $\chi^2 = 9,5$ (<i>institución</i>), $\chi^2 = 8,6$ (<i>necesidad</i>), $\chi^2 = 8,5$ (<i>establecer</i>), $\chi^2 = 8,5$ (<i>ensenanza-aprendizaje</i>) entre outros.	<i>Em las ultimas decadas, evaluacion_educativa ha cobrado mayor presencia em los discursos de politica_educativa sin embargo dentro de las aulas palabra evaluacion adquiere um sentido particular tanto em su definicion conceptual como em sus usos fines presente trabajo de investigacion parte del interes por comprender fenomeno de evaluacion de aprendizajes a escala_nacional [...]</i> (rem.15, grifos nossos).
Classe 3	<i>Accountability</i> , Estado e Gestão	Integrando 23,6 % do <i>corpus</i> textual, esta classe possui radicais como grande $\chi^2 = 11,2$ (<i>nacional</i>), $\chi^2 = 10,8$ (<i>profesional</i>), $\chi^2 = 10,7$ (<i>liderazgo</i>), $\chi^2 = 9,5$ (<i>interes</i>), $\chi^2 = 9,2$ (<i>discurso</i>), $\chi^2 = 9,1$ (<i>director</i>), $\chi^2 = 8,9$ (<i>calidad</i>), que são singulares	<i>[...] se retoman aspectos importantes de las características del liderazgo importancia de comunicacion dentro del desempeno de las funciones especificas del personal que tiene influencia directa em processo educativo concretamente em desarrollo evaluacion del Programa_de_Educacion_Preescolar [...]</i> (rem. 29, grifos nossos).

		para entendermos a <i>accountability</i> a partir de uma perspectiva de Estado e de gestão.	
--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora, com base em relatórios Iramuteq (2019).

**APÊNDICE H – QUADRO COM BASE NOS RELATÓRIOS DO SOFTWARE
IRAMUTEQ – ARTÍCULOS CIENTÍFICOS DO CAMPO EDUCACIONAL DO
MÉXICO**

CLASSE	NOME DA CLASSE	QUI QUADRADO	EXCERTOS
Classe 5	Accountability e aprendizagem	Representando 21,9 % do corpus, apresenta radicais como $\chi^2 = 10,8$ (aprendizaje), $\chi^2 = 9,8$ (básicos), $\chi^2 = 9,5$ (adaptación), $\chi^2 = 8,4$ (orientar), $\chi^2 = 7,1$ (determinar), $\chi^2 = 7,0$ (administración), $\chi^2 = 6,3$ (social).	Este trabajo analiza influencia que tienen los estandares de aprendizaje introducidos recientemente en evaluacion [...] Es um estudio descriptivo que integra análisis de contenido cuantificación de datos Se analizaron textos legislativos asi como los diferentes currículos vigentes nivel estatal [...] (Art. 10, grifos nossos).
Classe 2	Accountability e Estado	Representada por 21,9 % do corpus textual, essa classe possui radicais como $\chi^2 = 11,1$ (reforma), $\chi^2 = 10,6$ (papel), $\chi^2 = 10,2$ (sistemas de evaluación), $\chi^2 = 10,1$ (región), $\chi^2 = 8,5$ (educativo), $\chi^2 = 8,3$ (calidad), $\chi^2 = 7,5$ (sociedade), $\chi^2 = 7,0$ (países), $\chi^2 = 5,3$ (educación), entre outros.	[...]aborda alguna de las principales concepciones historicas del Estado Evaluador en America Latina como asi tambien rol del estado en los ultimos anos dado que papel del estado de um modo tradicional estaria contra nuevo orden global en que las fronteras nacionales tienen influencias mundiales asi se debe comprender que evaluacion educativa partir de decada de 1980 en Latinoamerica [...] (Art. 3, grifos nossos).
Classe 3	Accountability e avaliação	Representando 24,7 % do corpus, esta classe comprende, dentre outros, os radicais: $\chi^2 = 14,3$ (evaluación), $\chi^2 = 11,2$ (presentar), $\chi^2 = 10,9$ (instrumento), $\chi^2 = 9,8$ (análisis), $\chi^2 = 9,3$ (articular), $\chi^2 = 8,9$ (investigación), $\chi^2 = 8,8$ (enfoque).	El presente trabajo tiene como fin presentar un análisis sobre evaluacion en aula traves de discusion de sus propositos validez confiabilidad En este sentido se delimitan los propositos con base en los actores conceptos de calidad para posteriormente plantear los criterios de validez confiabilidad luz de naturaleza del proceso educativo [...] (Art.24, grifos nossos).
Classe 1	Accountability e prestação de contas	Compreendendo 15,1% do corpus textual, a referida classe concentra elementos que nos remetem a prestação de contas, visto que contém radicais como $\chi^2 = 19,5$ (resultado), $\chi^2 = 17,6$ (realizar), $\chi^2 = 10,7$ (mostrar), $\chi^2 = 8,5$ (escuela), $\chi^2 = 8,5$ (estudiante), $\chi^2 = 6,5$ (efecto), $\chi^2 = 2,6$ (modelo).	[...] a cultura de evaluacion va de mano con cultura de transparencia rendicion de cuentas que caracterizan una sociedade democratica por lo tanto no es un elenento que dependa solamente de voluntad de las autoridades o actores educativos sino que tiene que ver con evolucion del sistema sociopolitico en que sistema educativo se desenvuelve [...] (Art. 12, grifos nossos).
Classe 4	Accountability e o Ambiente Escolar	Representando 21,9 % do subcorpus textual, accountability e o ambiente escolar incluem radicais como $\chi^2 = 10,2$ (escolar), $\chi^2 = 10,1$ (influencia),	[...]Vivimos una epoca marcada por constantes evaluaciones Se invierte mucho en empresa evaluadora no obstante este fenomeno no parece estar contribuyendo mejora de la ensenanza aprendizaje Los resultados de las

		$\chi^2 = 9,7$ (aprendizaje), $\chi^2 = 9,6$ (mejorar), $\chi^2 = 9,5$ (Mexico), $\chi^2 = 8,2$ (acción), $\chi^2 = 8,1$ (nivel) e $\chi^2 = 7,8$ (objetivo).	<i>pruebas_nacionales_estandarizadas</i> <i>parecen tener escasa incidencia positiva en educacion_basica escuela lejos de reducir brecha entre los grupos_sociales lo que hace es confirmar profundizar esta esperanza [...] (Art. 15, grifos nossos).</i>
--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora, com base em relatórios Iramuteq (2019).

APÊNDICE I – PLANILHA DE DADOS – ARTIGOS CIENTÍFICOS DO BRASIL

Nº	Tipo de Produção	Ano	Publicação	Cidade/ País	Título	Autor/Es	Palavras-Chave	Temáticas Abordadas	Banco de Dados	Descritores
1	Artigo Científico	1990	Revista de Administração Pública - Rap	Rio de Janeiro	<i>Accountability: Quando Poderemos Traduzi-La para o Portugues?</i>	Anna Maria Campos	Administração Pública; Responsabilidade Administrativa; Participação	Conceito;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
2	Artigo Científico	2006	Cadernos de Pesquisa	São Paulo	O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil	Nigel Brooke	Políticas Educacionais; Avaliação da Aprendizagem; Avaliação da Educação	Experiências de Países; Políticas; Responsabilização	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
3	Artigo Científico	2008	Cadernos de Pesquisa	São Paulo	Oferta Educativa e Responsabilização no Pde: O Plano de Ações Articuladas	Theresa Adrião; Teise Garcia	Responsabilização; Descentralização; Plano de Desenvolvimento da Educação; Política Educacional	Caracterização Histórica da <i>Accountability</i> ; Políticas Educacionais.	Scielo	<i>Accountability</i> e Educação
4	Artigo Científico	2008	Revista de Economia Política	São Paulo	<i>“School Accountability”</i> no Brasil: Experiências e Dificuldades	Eduardo de Carvalho Andrade	<i>School Accountability</i> , Educação, Educação Política, Testes	Estado	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
5	Artigo Científico	2009	Educação Básica no Brasil: Construindo O País Do Futuro	Rio de Janeiro	Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas	Reynaldo Fernandes; Amaury Gremaud	Avaliações Educacionais em Larga Escala	Avaliação; Ideb; Qualidade;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
6	Artigo Científico	2009	Revista de Administração Pública -Rap	Rio de Janeiro	<i>Accountability: Já Podemos Traduzi-La Para o Português?</i>	José Antonio Gomes de Pinho; Ana Rita Silva Sacramento	<i>Accountability</i> ; Democracia; Estado Brasileiro	Conceitualização; Transparência;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação

7	Artigo Científico	2010	Educação e Realidade	Porto Alegre	Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: Rumo a uma Sociedade Performativa	Stephen J. Ball	Performatividade; Política Social; Educação; Produtividade; Responsabilização	Performance e a Performatividade na Educação e na Política Social	Redalyc	Accountability e Educação
8	Artigo Científico	2010	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Rbpae	Goiânia	Gestão, Autonomia e <i>Accountability</i> na Escola Pública Portuguesa: Breve Diacronia	Almerindo Janela Afonso	Escola Pública; Direcção e Gestão; Autonomia; <i>Accountability</i>	Gestão da Escola; Autonomia da Escola	Google Acadêmico	Accountability e Educação
9	Artigo Científico	2012	Educação e Sociedade	Campinas	Para uma Conceitualização Alternativa de <i>Accountability</i> em Educação	Almerindo Janela Afonso	Políticas Educacionais. Exames e Testes Estandarizados. <i>Accountability</i> Neoliberal e Neoconservadora. <i>Accountability</i> Alternativa	Conceitualização da <i>Accountability</i> ; Experiências de Países; Organismos Internacionais; <i>Accountability</i> Democrática;	Google Acadêmico	Accountability e Educação
10	Artigo Científico	2012	Educação e Sociedade	Campinas	Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério À Destruição do Sistema Público de Educação	Luiz Carlos de Freitas	Responsabilização; Meritocracia; Privatização; Educação Pública; Avaliação;	Experiências de Países; Políticas; Responsabilização	Google Acadêmico	Accountability e Educação
11	Artigo Científico	2012	Educação em Foco	Minas Gerais	Privatização da Educação Pública - Necessidade Incontestável ou Fim de um Mito?	Victoria Konidari	Accountability, Privatização, Parcerias; Instituições; Privado; Eficácia;	Conceitualização da <i>Accountability</i> ; Experiências de Países;	Google Acadêmico	Accountability e Educação

12	Artigo Científico	2012	Educação e Pesquisa	São Paulo	Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Interfaces com o Currículo da/na Escola	Alicia Bonamino; Sandra Zákia Sousa	Avaliação da Educação; Responsabilização; Currículo Escolar	Avaliação	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
13	Artigo Científico	2012	Educação e Sociedade	Campinas	Avaliação Educacional e Modelos de Valor Acrescentado: Tópicos de Reflexão	Maria Eugénia Ferrão	Prestação de Contas. Modelo de Valor Acrescentado. Avaliação Educacional.	Resultados; Campo da Avaliação.	Scielo	<i>Accountability</i> e Educação
14	Artigo Científico	2012	Avaliação	Campinas	Avaliação Institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e Regulação Estatal. Perspectivas, Práticas e Desafios	Eugénio Alves da Silva; Maria da Conceição Barbosa Mendes	Avaliação Institucional. Regulação. Prestação de Contas. Qualidade Educativa. Credibilidade Social. Certificação.	Campo da Avaliação; Experiências De Países;	Scielo	<i>Accountability</i> e Educação
15	Artigo Científico	2013	Educação e Sociedade	Campinas	As Transformações Recentes das Políticas de <i>Accountability</i> na Educação: Desafios e Incidências das Ferramentas de Ação Pública	Christian Maroy; Annelise Voisin	Políticas Educativas. <i>Accountability</i> . Instrumentos de Ação Pública.	Resultados; Tipologias da <i>Accountability</i> ; Prestação de Contas;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
16	Artigo Científico	2013	Revista Educação e Políticas em Debate	Uberlândia	Estado Avaliador, <i>Accountability</i> e Confiança na Instituição Escolar	Christian Maroy	<i>Accountability</i> . Teorias da Confiança. Estado Avaliador. Regulação	Prestação de Contas; Responsabilização ; Conceitualização; Contextualização Histórica Da <i>Accountability</i> .	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação

17	Artigo Científico	2013	Estudos em Avaliação Educacional	São Paulo	Sobre a Equidade e Outros Impactos dos Incentivos Monetários para Professores	Nigel Brooke	Responsabilização; Bonificação; Equidade	Políticas Educacionais; Testes; Experiências de Países; Estado	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
18	Artigo Científico	2013	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Rbpae	Goiânia	O Potencial do Ideb como Estratégia de <i>Accountability</i> da Qualidade da Educação Básica	Marilda Pasqual Schneider; Elton Luiz Nardi	Ideb; <i>Accountability</i> ; Qualidade; Educação Básica	Avaliações; Conceitualização;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
19	Artigo Científico	2013	Direito em Ação	Brasília	<i>Accountability</i> Política e a Circularidade Educação-Cidadania	Valdoir Wathier	Educação; Cidadania; <i>Accountability</i> .	Tipologias; Conceitualização; Controle Social	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
20	Artigo Científico	2013	Educação e Sociedade	Campinas	Do Controle Estatal as Formas de Responsabilização: a autonomia do Professor Coordenador	Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Luana Serra Elias Tavares	Professor Coordenador (Pc). Formas de Responsabilização e/ou autonomia. Controle Estatal. Programa Ler e Escrever.	Autonomia; Políticas Educacionais.	SciELO	<i>Accountability</i> e Educação
21	Artigo Científico	2013	Educação e Sociedade	Campinas	Os Últimos dez anos de Governo em Minas Gerais: a Política de Resultados e o Trabalho Docente	Maria Helena Augusto	Política de Resultados. Prêmio de Produtividade. Responsabilização.	Ideb; Políticas Educacionais; Campo da Avaliação.	SciELO	<i>Accountability</i> e Educação
22	Artigo Científico	2013	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Rio de Janeiro	Modelagem de Valor Agregado e o Poder do Pensamento Mágico	Henry Braun	Prestação de Contas. Avaliação de Professores. Valor Acrescentado	<i>Accountability</i>	SciELO	<i>Accountability</i> e Educação

23	Artigo Científico	2013	Educação e Sociedade	Campinas	Divergências e Chão Comum: o Direito à Educação no IV Seminário de Educação Brasileira	Maurício Érnica	Seminário de Educação Brasileira. Direito à Educação. Desigualdades educacionais. Avaliação Educacional. Responsabilização Educacional.	Qualidade; Classificação da <i>Accountability</i> ;	Scielo	<i>Accountability</i> e Educação
24	Artigo Científico	2013	Cadernos de Pesquisa	São Paulo	Controvérsias sobre Políticas de alto Impacto	Nigel Brooke	<i>Accountability</i>	Dimensões da <i>Accountability</i> ; Experiências de Países;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
25	Artigo Científico	2013	Qualitas Revista Eletrônica	Paraíba	Transparência e <i>Accountability</i> com a Divulgação do Resultado Econômico para Entidades Públicas – o Caso das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do Interior Paulista	Alexandre Bruno Coelho Donatti; Carlos Alberto Grespan Bonacim; Maria Elisabeth Moreira Carvalho Andrade	Resultado Econômico; <i>Accountability</i> ; Educação	Qualidade na Educação; Transparência;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
26	Artigo Científico	2013	Revista E-Curriculum	São Paulo	Avaliações Externas Estaduais: Possíveis Implicações para o Trabalho Docente	Liliane Cecília de Miranda Barbosa; Lúvia Fraga Vieira	Avaliação; Políticas de Responsabilização; Prática Docente.	Avaliação Externa; Práticas Docentes	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability</i> e Educação

27	Artigo Científico	2013	Revista E-Curriculum	São Paulo	Políticas de Responsabilização, Gerencialismo e Currículo: uma breve apresentação	Álvaro M. Hypolito; Luis A. Gandin	Políticas de Responsabilização; Gerencialismo; Currículo	Políticas de Educação; Políticas de Avaliação, de Gestão e de Currículo	Redalyc	Accountability e Educação
28	Artigo Científico	2013	Revista Brasileira de Educação	Rio de Janeiro	Mudanças no Estado-Avaliador: Comparativismo Internacional e Teoria da Modernização Revisitada	Almerindo Janela Afonso	Teoria da Modernização; Reconfiguração do Estado-Avaliador; Avaliação Comparada Internacional	Campo da Avaliação; Estado Avaliador;	Google Acadêmico	Accountability e Educação
29	Artigo Científico	2014	Avaliação	São Paulo	Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação	Almerindo Janela Afonso	Avaliações. Políticas de Avaliação. <i>Accountability</i> .	Campo da Avaliação; Bonificação; Responsabilização	Google Acadêmico	Accountability e Educação
30	Artigo Científico	2014	Periferia: Educação, Cultura e Comunicação	Rio de Janeiro	<i>Accountability e Educação Básica na Rede Municipal Carioca: Contribuições para o debate sobre qualidade na educação.</i>	Virgínia Louzada	<i>Accountability; Avaliação Externa; Qualidade.</i>	Qualidade de Educação	Google Acadêmico	Accountability e Educação
31	Artigo Científico	2014	Em Foco	Juiz de Fora	<i>A Accountability como Fator de Instabilidade do Pacto Educacional Brasileiro</i>	Eduardo Magrone; Fernando Tavares Jr	<i>Accountability; Políticas Públicas; Educação;</i>	Contextualização Histórica da <i>Accountability</i> ; Tipologias; Responsabilização	Google Acadêmico	Accountability e Educação
32	Artigo Científico	2014	Revista Economia - Anpec	Niterói	Efeito do Pagamento de Bônus aos Professores sobre a Proficiência Escolar no Estado de São Paulo	Cláudia Hiromi Oshiro; Luiz Guilherme Scorzafave	<i>Accountability, Bônus, Educação, Professores</i>	Qualidade na Educação; Avaliação	Google Acadêmico	Accountability e Educação

33	Artigo Científico	2014	Avaliação	Campinas	Políticas de Avaliação e Qualidade da Educação. Uma Análise Crítica no Contexto da Avaliação Externa de Escolas, em Portugal	José Augusto Pacheco	Qualidade. Personificação. Controlo Social. Avaliação Institucional.	Campo da Avaliação;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
36	Artigo Científico	2014	Germinal: Marxismo e Educação em Debate	Salvador	Empresários e Responsabilização Educacional: Ensaio Sobre a Atuação de Novos Intelectuais Coletivos	Leonardo Docena Pina	Empresários; Educação; Responsabilização; <i>Accountability</i>	Responsabilização ;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
35	Artigo Científico	2014	Práxis Educativa	Ponta Grossa	<i>Accountability</i> e Intensificação do Trabalho Docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco	Katharine Ninive Pinto Silva Jamerson Antonio de Almeida da Silva	Trabalho Docente. Ensino Médio. Educação Integral.	Campo da Avaliação; Políticas Educacionais;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
36	Artigo Científico	2014	Cadernos de Pesquisa	São Paulo	Teoria Econômica e Problemas com Remuneração de Professores por Resultados	Maraysa Ribeiro Alexandre; Ricardo Sequeira Pedroso de Lima; Fábio Domingues Waltenberg	Programas de Responsabilização de Professores; Remuneração de Professores; Modelo Principal-Agente; Economia da Educação.	Testes; Políticas de Responsabilização	Scielo	<i>Accountability</i> e Educação
37	Artigo Científico	2014	Cadernos de Pesquisa	São Paulo	Incentivos Monetários para Professores: Avaliação, Gestão e Responsabilização na Educação Básica	Eric Ferdinando Kanai Passone	Políticas Educacionais; Avaliação; Qualidade do Ensino; Programas de Responsabilização de Professores	Estado; Gestão Educacional; Bonificação	Scielo	<i>Accountability</i> e Educação

38	Artigo Científico	2014	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Mapeamento e Tendências Temáticas da Produção Científica Brasileira (1996-2011).	Rafael Gabriel de Oliveira Júnior; Adolfo Ignacio Calderón	Saresp; Avaliação em Larga Escala; Avaliação Educacional; Educação Básica	Mapeamento e Análise das Tendências Temáticas da Produção Científica Brasileira em Torno do Saresp	Redalyc	Accountability e Educação
39	Artigo Científico	2014	Educação e Realidade	Porto Alegre	O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente	Dulce Mari Silva Voss; Maria Manuela Alves Garcia	Política Educacional. Qualidade da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Plano de Ações Articuladas (Par). Autorresponsabilização Docente.	Campo da Avaliação; Políticas Educacionais;	Scielo	Accountability e Educação
40	Artigo Científico	2015	Educação e Pesquisa	São Paulo	Avaliações em Larga Escala: uma Sistematização do Debate	Adriana Bauer; Ocimar Munhoz Alavarse; Romualdo Portela de Oliveira	Avaliação em Larga Escala; Avaliação Externa; Política Educacional.	Avaliação Externa; Responsabilização de Profissionais da Educação	Redalyc	Accountability e Educação
41	Artigo Científico	2015	Educação e Pesquisa	São Paulo	Recuo ao Cientificismo, Paradoxos da Transparência e Corrupção em Educação	Almerindo Janela Afonso	Accountability ; Transparência; Corrupção em Educação	Transparencia;	Google Acadêmico	Accountability e Educação

42	Artigo Científico	2015	Interfaces - Revista de Extensão	Minas Gerais	Políticas Públicas de Avaliação: Educação Superior e Ações de Extensão Universitária	Marisa R. Teixeira Duarte; Cristina Gonçalves Alvim	Educação Superior. Políticas Públicas de Avaliação. Políticas de <i>Accountability</i>	Campo da Avaliação; Políticas Educacionais;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
43	Artigo Científico	2015	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Rbpae	Goiânia	A Dimensão Meritocrática dos Testes Estandarizados e a Responsabilização Unilateral dos Docentes	Leonice Matilde Richter; Vilma Aparecida Souza; Maria Vieira Silva	Avaliação Externa; Estado Avaliador; Políticas Educativas; Trabalho Docente.	Estado; Campo da Avaliação; Testes Estandarizados	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
44	Artigo Científico	2015	Educação Temática Digital	Campinas	<i>Accountability</i> em Educação: Mais Regulação da Qualidade ou Apenas um Estágio do Estado Avaliador?	Marilda Pasqual Schneider; Elton Luiz Nardi	<i>Accountability</i> Educacional. Estado-Avaliador. Regulação da Qualidade.	Avaliação;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
45	Artigo Científico	2015	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Rbpae	Goiânia	Estado-Avaliador: Reflexões sobre sua Evolução no Brasil	Marilda Pasqual Schneider; Camila Regina Rostirola	Estado-Avaliador; Fases de Desenvolvimento, Políticas Educacionais	Estado; Contextualização Histórica da <i>Accountability</i> ; Organismos Internacionais	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
46	Artigo Científico	2015	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Rio de Janeiro	“Educar Para Crescer” ou Auditar para Crescer? Governando para o Desenvolvimento	Simone Barreto Anadon; Maria Manuela Alves Garcia	Educação Básica. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Discurso. Responsabilização e Autorresponsabilização	Avaliação; Políticas Educacionais.	Scielo	<i>Accountability</i> e Educação

47	Artigo Científico	2015	Educação e Sociedade	Campinas	A Avaliação Educacional em Contextos Municipais	Dirce Nei Teixeira de Freitas; Nataly Gomes Ovando	Educação Municipal. Política Educacional. Gestão Educacional. Avaliação Municipal.	Campo da Avaliação; Políticas Educacionais; Ideb;	Scielo	<i>Accountability e Educação</i>
48	Artigo Científico	2015	Educação e Pesquisa	São Paulo	A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico Português e o Reforço da Avaliação Sumativa Externa	Carlos Alberto Ferreira	Monitorização da Educação Escolar; Avaliação Sumativa Externa; Exames Nacionais.	Responsabilização e Prestação de Contas; Campo da Avaliação	Scielo	<i>Accountability e Educação</i>
49	Artigo Científico	2015	Educação e Sociedade	Campinas	Nova Gestão Pública na Noruega: O Papel do Contexto Nacional na Mediação da Reforma Educacional	Jorunn Moller; Guri Skedsmo	Nova Gestão Pública; Liderança Escolar; Prestação de Contas; Profissionalização do Professor; Noruega.	Experiências de Países; Organismos Internacionais; Responsabilização	Scielo	<i>Accountability e Educação</i>
50	Artigo Científico	2015	Caderno Cedes	Campinas	A Valorização dos Professores da Educação Básica e as Políticas de Responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?	Maria Helena Augusto	Valorização Docente. Educação Básica. Políticas de Responsabilização. Incentivo ao Mérito Docente. Pne. Ideb.	Políticas Educacionais; Campo da Avaliação.	Scielo	<i>Accountability e Educação</i>
51	Artigo Científico	2015	Revista Brasileira de Economia - Rbe	Rio de Janeiro	Impacto sobre o Desempenho Escolar do Pagamento de Bônus aos Docentes do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo	Cláudia Hiromi Oshiro; Luiz Guilherme Scorzafave; Tulio Anselmi Dorigan	Educação, Bônus, <i>Accountability</i> , Salário, Pagamento a Professores	Valorização Docente	Scielo	<i>Accountability e Educação</i>

52	Artigo Científico	2015	Educação e Sociedade	Campinas	Nova Gestão Pública e Educação: A Trajetória da Política do Quebec de “Gestão Orientada por Resultados”	Christian Maroy; Cécile Mathou; Samuel Vaillancourt; Annelise Voisin	Política Educacional; Gestão Orientada por Resultados; Trajetória da Ação Pública; Relatos de Ação Pública; Nova Gestão Pública; Quebec (Canadá).	Política Educacional de “Gestão Orientada Por Resultados”	Redalyc	Accountability e Educação
53	Artigo Científico	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - Riaee	Araraquara	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Responsabilização (Accountability) do Professor Alfabetizador	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	Alfabetização. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação Docente Continuada. Accountability.	Políticas Educacionais;	Google Acadêmico	Accountability e Educação
54	Artigo Científico	2016	Em Aberto	Brasília	A Universalização da Avaliação e a Criação do Ideb: Pressupostos e Perspectivas	Reynaldo Fernandes	Prova Brasil; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Avaliação; Responsabilização; Educação;	Avaliação; Ideb; Dimensões da Accountability;	Google Acadêmico	Accountability e Educação
55	Artigo Científico	2016	Em Aberto	Brasília	A Importância da Avaliação: Em Defesa de uma Responsabilização Participativa	Luiz Carlos de Freitas	Responsabilização Verticalizada; Responsabilização; Participativa; Magistério; Escola Pública; Avaliação	Avaliação; Política Educacional;	Google Acadêmico	Accountability e Educação
56	Artigo Científico	2016	Caderno Cedes	Campinas	Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: Perdendo a Ingenuidade	Luiz Carlos de Freitas	Reformadores Empresariais. Concepção de Educação; Micropolítica Escolar; Curva Normal. Responsabilização.	Resultados; Qualidade;	Google Acadêmico	Accountability e Educação

57	Artigo Científico	2016	Rendimento, Desempenho e Desigualdades Educacionais	Juiz de Fora	Responsabilização em Educação: Mapeando Elementos	Clayton Sirilo do Valle Furtado; Eduardo Magrone	Bonificação Educacional; Responsabilização em Educação; Avaliação Educacional; Eficácia Escolar	Conceitualização; Estado; Testes	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
58	Artigo Científico	2016	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Rbpae	Goiânia	Políticas de <i>Accountability</i> na Educação Básica Brasileira: Um Estudo do Pagamento de Docentes por Desempenho	Andréia Ferreira da Silva	Educação Básica; Políticas de <i>Accountability</i> ; Pagamento de Professores por Desempenho	Campo da Avaliação; Ideb; Bonificação	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
59	Artigo Científico	2016	Acta Scientiarum. Education	Maringá	Do Global ao Local: A Implantação das Políticas de Responsabilização Docente, Gestão Gerencial e Avaliação por Resultados	Fabiano Antonio dos Santos	Pde-Escola; Avaliação de Desempenho; Gestão Escolar; Internacionalização das Políticas Educacionais.	Políticas de Responsabilização ; Internacionalização das Políticas Educacionais	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability</i> e Educação
60	Artigo Científico	2016	Avaliação	Campinas	Sinaes: Avaliação, <i>Accountability</i> e Desempenho	Leo Lynce Valle de Lacerda; Cássia Ferri; Blaise Keniel da Cruz Duarte	Educação Superior. Avaliação. Regulação. <i>Accountability</i> .	Políticas Educacionais;	Scielo	<i>Accountability</i> e Educação
61	Artigo Científico	2017	Revista Formadores	Bahia	<i>Accountability</i> e Gestão Financeira Escolar: Um Estudo Multicaso nos Colégios Estaduais da Orla de Camaçari/Ba	Maria Clara Carvalho Magalhães	<i>Accountability</i> ; Prestação de Contas; Transparência; Gestão Escolar;	Dimensões da <i>Accountability</i> ; Gestão Financeira;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação

62	Artigo Científico	2017	Revista Eletrônica de Educação	São Carlos	Teoria Democrática e Políticas de Educação: A Importância da Deliberação para a <i>Accountability</i>	Bruno Vicente Lippe Pasquarelli; Andréia Melanda Chirinéa	<i>Accountability</i> . Democracia Deliberativa. Habermas. Neoliberalismo	Organismos Internacionais; <i>Accountability</i> Democrática	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
63	Artigo Científico	2017	Cadernos da Escola do Legislativo	Minas Gerais	O Aspecto Relacional da <i>Accountability</i> Social na Política de Educação Brasileira: Ações e Estratégias da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação	Antonio Carlos Andrade Ribeiro; Vilmar Klemann; Mayra Thaís Andrade Ribeiro	<i>Accountability</i> . Redes Sociais. Controle Social. Mobilização. Educação	Conceitualização; Tipologias;	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
64	Artigo Científico	2017	Revista Educação em Questão	Natal	Tessituras Intergovernamentais das Políticas de <i>Accountability</i> Educacional	Marilda Pasqual Schneider	Políticas de Avaliação Educacional. <i>Accountability</i> . Sistemas Estaduais de Avaliação.	Qualidade; Avaliação	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
65	Artigo Científico	2017	Revista Diálogo Educacional	Paraná	Avaliação Externa e Qualidade da Educação: Formação Docente em Questão	Ocimar Munhoz Alavarse; Cristiane Machado; Paulo Henrique Arcas	Avaliação Educacional; Avaliação Externa; Formação Docente; Qualidade da Educação	Avaliações Externas; Resultados e Qualidade da Educação Pública	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability</i> e Educação
66	Artigo Científico	2018	Revista Teoria e Prática da Educação	Rio Claro	Balanço da Produção Acadêmica sobre <i>Accountability</i> no Brasil	Marilda Pasqual Schneider; Michele Luciane Blind de Moraes	Avaliação Educacional, Prestação de Contas, Responsabilização.	Estado; Dispositivos de <i>Accountability</i> ; Conceitualização da <i>Accountability</i> .	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação

67	Artigo Científico	2018	Estudos em Avaliação Educacional	São Paulo	Impacto da Bonificação Educacional em Pernambuco	Clayton Sirilo do Valle Furtado; Tufi Machado Soares	<i>Accountability</i> ; Avaliação de Políticas Educacionais; Bônus de Desempenho Educacional; Método das Diferenças em Diferenças	Pagamento por Desempenho	Google Acadêmico	<i>Accountability</i> e Educação
68	Artigo Científico	2018	Revista Educação Especial	Santa Maria	A Ambivalência dos Efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas Práticas Escolares	Joana Raquel Faria de Sousa; José Augusto Pacheco	Avaliação Externa das Escolas; <i>Accountability</i> ; Responsabilidade; Efeitos	Avaliação Externa	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability</i> e Educação
69	Artigo Científico	2018	Revista Educação Especial	Santa Maria	Avaliação em Larga Escala e Educação Inclusiva: Os Lugares do Aluno da Educação Especial	Andressa Santos Rebelo; Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Educação Especial; Avaliação da Educação Básica; Saeb; Enem	Educação Especial; Políticas Educacionais	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability</i> e Educação
70	Artigo Científico	2018	Educar em Revista	Paraná	As Professoras e o Pagamento de Bônus por Resultado: O Caso da Rede Estadual de São Paulo	Marília Pinto de Carvalho	Ensino Fundamental 1; Trabalho Docente; Gênero; Gestão Empresarial; Bonificação	Bonificação; Gestão Empresarial no Educação	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability</i> e Educação
71	Artigo Científico	2018	Revista Educação Especial	Santa Maria	Avaliação em Larga Escala da Educação Básica e Inclusão Escolar: Questões Polarizadoras	Sandra Maria Zákia Lian Sousa	Avaliação em Larga Escala; Educação Especial; Inclusão Escolar	Avaliação em Larga Escala; Padrões de Administração Pública	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability</i> e Educação

72	Artigo Científico	2018	Revista Educação Especial	Santa Maria	Medir o que Valorizamos ou Valorizar o que Medimos? Globalização, Responsabilidade e a Noção de Propósito da Educação	Gert Biesta	Globalização; Medição; Classificações; Prestação de Contas	Globalização nas Políticas e Práticas Educativas; Medições Comparativas; Responsabilização	Redalyc	Accountability e Educação
73	Artigo Científico	2018	Educação e Sociedade	Campinas	Estatística Educacional e Política Pública: A Propósito dos Modelos de Valor Acrescentado	Maria Eugénia Ferrão	Valor Acrescentado. Avaliação. Responsabilização. Indicadores de Desempenho.	Políticas Educacionais;	SciELO	Accountability e Educação
74	Artigo Científico	2019	Educação e Sociedade	Campinas	O Contexto da Consolidação das Avaliações em Larga Escala no Cenário Brasileiro	Iana Gomes de Lima; Luís Armando Gandin	Avaliações em Larga Escala; Estado Brasileiro; Políticas Educacionais; Hegemonia; Articulação	Avaliações Externas; Organismos Internacionais de Fomento de Políticas Educacionais	Redalyc	Accountability e Educação
75	Artigo Científico	2019	Diálogo Educacional	Curitiba	Dispositivos de Accountability na Reforma da Educação Básica Brasileira: Tendências em Curso	Marilda Pasqual Schneider	Políticas Educacionais. Reforma da Educação Básica. Vocabulário da Reforma. Accountability.	Conceitualização da Accountability;	Google Acadêmico	Accountability e Educação

APÊNDICE J – PLANILHA DE DADOS – TESES E DISSERTAÇÕES DO BRASIL

N.	Tipo	Ano	Publicação	Cidade/ País	Título	Autor/Es	Palavras-Chave	Temáticas Abordadas	Banco de Dados	Descritores
1	Dissertação	2002	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação	Campinas	Avaliação de Políticas, Programas e Projetos: Uma Contribuição para a Área Educacional	Paula Arcoverde Cavalcanti	S/ Palavras Chave	Conceitos de Avaliação; Avaliação de Programas no Brasil; Avaliação como Atividade de Pesquisa; Modelos de Avaliação de Políticas, Programas e Projetos.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
2	Tese	2006	Universidade de São Paulo Usp Faculdade de Educação	São Paulo	<i>Accountability</i> no Brasil: Os Cidadãos e seus meios Institucionais de Controle dos Representantes	Ana Carolina Yoshida Hirano de Andrade Mota	S/ Palavras Chave	Concepções e Conceitos de <i>Accountability</i> ; Tipologias; <i>Accountability e Checks And Balances</i> . <i>Accountability</i> e Burocracia; Análise da Constituição e da Legislação Popular; Mecanismos de <i>Accountability</i>	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
3	Dissertação	2009	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação	Campinas	<i>Accountability</i> de Professores: Um Estudo sobre o Efeito da Prova Brasil em Escolas de Brasília	Elisete Rodrigues de Souza	Educação. Responsabilidade e Educacional. Avaliação Educacional. Professores. Apropriação do Conhecimento.	Histórico Sobre a Avaliação de Políticas Educacionais no Brasil; Regulação da Educação; Saeb; Avaliação como Instrumento de <i>Accountability</i> ; Processo de <i>School Accountability</i> ; Estudo Empírico; Grupo Focal.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
4	Tese	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	A Promoção da <i>Accountability</i> na Fiscalização de	Maria Goreti Farias Machado	<i>Accountability</i> . Fiscalização. Fundeb.	<i>Accountability</i> Conceitos Dimensões e Significados;	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação

			Faculdade De Educação		Municípios do Rio Grande do Sul: A Atuação do Tce na Implementação do Fundeb de 2007 a 2009		Tribunal de Contas do RS.	<i>Accountability</i> Social, Vertical e Horizontal; O Fundef e o Fundeb; Gestão Pública; Modelos de Administração Pública; Atuação do Tce-RS; Controle de Gastos; Financiamento na Educação.		
5	Dissertação	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	O Trabalho do Gestor Escolar: Intensificação e Implicações Administrativas e Pedagógicas na Gestão da Escola	Daniela Cunha Terto	Gestão Pública. Trabalho Docente. Gestor Escolar. Responsabilização. Intensificação.	Nova Gestão Pública; Trabalho Docente; Reformas Educacionais; Responsabilização.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
6	Dissertação	2012	Universidade de São Paulo Faculdade de Economia	Ribeirão Preto	Efeito do Pagamento de Bônus aos Professores sobre a Proficiência Escolar	Cláudia Hiromi Oshiro	Educação. Bônus. <i>Accountability</i> .	Avalia os Efeitos dos Programas de Bonificação para Professores no Estado de São Paulo; Programa de Bonificação;	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BdtD	<i>Accountability</i> e Educação
7	Dissertação	2013	Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação	Rio de Janeiro	A Política de Responsabilização Educacional do Município do Rio de Janeiro	Karina Carrasqueira Lopes	Responsabilização <i>Accountability</i> , Políticas Públicas, em Educação	Contexto Histórico e o Processo de Implementação do Sistema de Avaliação Educacional no Brasil; <i>Accountability</i> na Administração; <i>New Public Management</i> ; Conceituações; Responsabilidade; <i>Accountability</i> Vertical e Horizontal; Quase Mercado; Políticas de Bonificação; Estudo	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação

								Empírico.		
8	Dissertação	2013	Universidade Católica de Brasília	Brasília	<i>Accountability</i> e Educação: O Sistema de Gestão de Prestação de Contas do Fnde	Valdoir Pedro Wathier	<i>Accountability</i> . Fnde. Controle Social. Financiamento da Educação. Gestão Pública	Conceito e o Princípio da <i>Accountability</i> ; Abordagens do Conceito; Matriz de Classificação Conceitual da <i>Accountability</i> ; Administração Pública; Mecanismos de Controle; Descentralização; Histórico e Caracterizações do Fnde; Sistema de Gestão e Prestação de Contas do Fnde.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
9	Tese	2013	Universidade Federal de Pelotas	Pelotas	Políticas Educacionais e Políticas de Responsabilização: Efeitos sobre o Trabalho Docente, Currículo e Gestão	Andressa Aita Ivo	Políticas Educacionais. Trabalho Docente. Currículo. Gestão.	Estado, Neoliberalismo e Gestão; Gerencialismo; Políticas de Avaliação; Reformas Educacionais; Avaliação em Larga Escala.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação

10	Dissertação	2013	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba	A Reforma do Estado e o Modelo Gerencial da Educação na Rede Pública Estadual de Pernambuco (2007-2010): Um Estudo das Políticas de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio	Alison Fagner de Souza E Silva	Neoliberalismo. Gestão Pública. Organismos Internacionais.	Neoliberalismo de Terceira Via; Reforma do Estado e da Educação em Pernambuco; Políticas de Formação Continuada de Professores.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
11	Dissertação	2014	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Joaçaba	Marcos Contextuais e Tendências Teórico-Conceituais em Estudos sobre Avaliação Educacional, Prestação de Contas e Responsabilização (<i>Accountability</i>) no Brasil	Camila Regina Rostirola	<i>Accountability</i> . Avaliação Educacional. Prestação de Contas. Responsabilização. Prova Brasil.	Concepções de Estado; Estado Moderno, Neoliberal; de Bem-Estar-Social; Avaliador; Revisão de Literatura da <i>Accountability</i> (2011-2012) Capes E Gt5 Anped; Conceitualizações de <i>Accountability</i> ; Prova Brasil; Tendências Teórico Conceituais nos Estudos sobre <i>Accountability</i> .	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
12	Dissertação	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora Caed-Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação	Juiz de Fora	Processo de Prestação de Contas do Estado do Rio De Janeiro: Caso da Regional Metropolitana V	Simone Maria Melo da Silva	Prestação de Contas. Gestão Financeira Escolar. Responsabilização. Autonomia. <i>Accountability</i> .	Educação no RJ; Gestão Escolar e Prestação de Contas; Administração Pública; Descentralização; Autonomia e Responsabilização; Estudo Empírico.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação

13	Dissertação	2014	Universidade do Oeste de Santa Catarina Programa De Pós-Graduação Em Educação	Joaçaba	Avaliações em Larga Escala e <i>Accountability</i> no Ensino Fundamental: Implicações na Gestão de Escolas Públicas	Georgete Ferronato	Avaliação em Larga Escala. Indicadores de Qualidade da Educação Básica. <i>Accountability</i> no Ensino Fundamental. Gestão Escolar	Vertentes da Gestão da Educação; Tendências e Concepções da <i>Accountability</i> na Gestão Escolar; Reforma do Estado; Modelo Gerencial; Objetivos da <i>Accountability</i> Educacional no Brasil e a Gestão do Ensino Fundamental.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
14	Dissertação	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Uso de Resultados do Simave/Proeb Pela Superintendência Regional de ensino de Caxambu	Alfredo Carnevalli Motta	Acordo de Resultados. Simave. Responsabilização.	Uso de Dados para Realizar Ações Voltadas para que os Resultados e Metas Sejam Atingidos; Gestão de Resultados; Políticas de Responsabilização Educacional; Resultados de Avaliações Externas em Minas Gerais;	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Bdttd	<i>Accountability</i> e Educação
15	Dissertação	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Políticas de Monitoramento e Gestão por Resultado: Estudo de Caso de uma Escola de Pernambuco	Cecília Maria Peçanha Esteves Patriota	Responsabilização. Avaliação. Monitoramento.	Estudo de Caso sobre a Implementação da Política de Monitoramento e Gestão por Resultados em uma Escola. Políticas de Responsabilização no Brasil. Políticas de Monitoramento.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Bdttd	<i>Accountability</i> e Educação

16	Dissertação	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Os Desafios da Gestão Financeira e Prestação de Contas Escolar: O Caso da Regional Serrana II/Seeduc - RJ	Cirene Ramos	Rio de Janeiro. Regional Serrana li. Gestão Financeira. Prestação de Contas. Gestão Escolar.	Analisa o Gerenciamento dos Prazos para as Prestações de Contas das Verbas Estaduais; Gestão Financeira; Prestação de Contas;	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BdtD	Accountability e Educação
17	Dissertação	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação	Juiz de Fora	A Ação Gestora e a Responsabilização na Educação Pública: Um Estudo de Caso em uma Escola do Estado do Mato Grosso	Rosana Maria Christofolo da Silva	Gestão Escolar. Dimensões e Competências Gestoras. Projetos Educativos. Responsabilização.	Transformação nos Índices Escolares. Gestão Educacional. Avaliação Externa. Ideb.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações BdtD	Accountability e Educação
18	Dissertação	2014	Universidade Federal da Bahia Escola de Administração	Salvador	Accountability na Gestão do Processo de Aprendizagem No Ifba, Campus de Salvador	Waléria de Cássia Souza Lima	Accountability, Educação Profissional, Gestão da Educação, Processo de Aprendizagem.	Estudo e Acompanhamento Pedagógico a Luz das Dimensões da Accountability. Considera o Âmbito da Justificação e da Responsabilização. Gestão Educacional.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BdtD	Accountability e Educação
19	Dissertação	2015	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Prática Docente sob Pressão: Ações e Percepções de Professores sobre a Política de Responsabilização na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	Carolina Portela da Cunha	Políticas de Responsabilização, Accountability, Práticas Docentes, Educação, Políticas Públicas	Política de Responsabilização; Accountability Escolar e Professores; Responsabilização a Nível Internacional (Brooke, 2006), Vegas (2005) No México; Mcewan, Urquiola e Vegas (2008); Pesquisa Qualitativa; Conceitos de Accountability e como Essas Políticas Foram Inseridas no	Banco de Teses da Capes	Accountability e Educação

								Brasil; Conceitos de Prática Docente e Liderança Escolar; Estudo Empírico e Comparado Entre Duas Cidades.		
20	Tese	2015	Universidade Federal de Uberlândia Programa de Pós Graduação em Educação	Uberlândia	Trabalho Docente, Políticas de Avaliação em Larga Escala e <i>Accountability</i> no Brasil e em Portugal	Leonice Matilde Richter	Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala. Estado. Trabalho Docente. <i>Accountability</i>	Avaliação: Fundamentos e Enfoques; Conceito e Concepções de Avaliação; Caracterização Histórica; Estado e Gestão de Políticas Educacionais; Testes Estandarizados; Prestação de Contas e Responsabilização; Impactos da Avaliação em Portugal; Estudo Empírico.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
21	Dissertação	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Política de Descentralização e Apoio à Gestão das Escolas no Amazonas	Aldenilse Araújo da Silva	Gestão da Educação Escolar. Programa Dinheiro Direto na Escola. Descentralização. Prestação de Contas.	Como atua a Gerencia dos Recursos e Sua Função; Descentralização; Gestão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola;	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Bdt	<i>Accountability</i> e Educação

22	Tese	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Pós Graduação Em Educação	Juiz de Fora	Influências do Ideb sobre a Satisfação Profissional na Visão de Professores do 1º Ao 5º Ano em Seis Escolas Estaduais em Juiz de Fora/Mg	Thays Alessandra Silva Saçço	Ideb. Políticas de Avaliação. (In)Satisfação Profissional. Responsabilização.	Verificar a Influência do Ideb na Satisfação Profissional dos Professores. Políticas de Avaliação. Bonificação e Responsabilização. Incentivos e Culpabilização.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BdtD	Accountability e Educação
23	Dissertação	2016	Fundação Getulio Vargas Escola de Economia de São Paulo	São Paulo	Efeitos da Hard Accountability na Gestão das Escolas Públicas Estaduais Brasileiras	Anderson Araujo Silva	Educação, Gestão Escolar, Hard Accountability, Prova Brasil	Revisão de Literatura sobre Gestão Escolar; Índice de Percepção de Gestão; Hard Accountability (Oshiro e Sconzafave, 2011); Bonificação pelos Resultados; Estudo Empírico;	Banco de Teses da Capes	Accountability e Educação
24	Tese	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação	Rio de Janeiro	Política de Responsabilização como Estratégia para Promoção de Desempenho Escolar: Um Estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”	Luisa Xavier de Oliveira	Regime de Colaboração. Política de Responsabilização Escolar (School Accountability). Desempenho Escolar.	Federalismo e Regime de Colaboração; Descentralização e Centralização; Política de Responsabilização Escolar (School Accountability); Políticas de Responsabilização a Nível Internacional.	Banco de Teses da Capes	Accountability e Educação
25	Dissertação	2016	Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação	João Pessoa	Mecanismos de Accountability no Cenário Competitivo de Sistemas Escolares	Prociana Ferreira da Silva	Democracia. Gestão. Accountability Aplicada à Educação.	Processo de Globalização; Reforma do Estado; Políticas Públicas Educacionais; Gestão Democrática; Redefinição do Papel do Estado; Modelos de Democracia; Accountability (Avaliação, Prestação de Contas e	Banco de Teses da Capes	Accountability e Educação

								Responsabilização); Políticas de <i>Accountability</i> em Pernambuco.		
26	Dissertação	2017	Universidade do Oeste de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Educação	Joaçaba	Elementos do Debate Acadêmico sobre Políticas de <i>Accountability</i> em Educação no Brasil (2011-2015): O Pilar da Prestação de Contas	Chaiane Oliveira Kadzinski	<i>Accountability</i> Educacional. Prestação de Contas. Controle Social. <i>New Public Management</i>	Conceito de <i>Accountability</i> ; o Pilar da Prestação de Contas; <i>New Public Management</i> ; Contexto de Estado; Revisão de Literatura com o Descritor Prestação de Contas (2011-2015)	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
27	Dissertação	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Juiz de Fora	A Política Educacional de Centralização, Responsabilização e Avaliação no Estado do Rio de Janeiro: um Estudo de Caso sobre os Desafios e Dificuldades da Atuação dos Aages nas Escolas da Regional Metropolitana III	Christianne Guimarães Fournier	Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar; Gestão Integrada da Escola; Gestão Escolar.	Contexto Histórico da Educação no Rio de Janeiro; Evolução das Avaliações Externas no RJ; Pne 2014; A Função da Aage; Conceitos e Caracterizações da Gestão Gerencialista; Gestão Democrática-Participativa; Estudo Empírico.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação

28	Dissertação	2017	Universidade de São Paulo Usp Faculdade de Educação	São Paulo	Avaliações em Larga Escala e Políticas de Responsabilização na Educação: Evidências de Implicações Indesejadas no Brasil	Eduardo Rodrigues Capocchi	Prova Brasil; Gaming; Avaliações Externas; Responsabilização; Fraudes; Exclusão	Efeito Colaterais da Avaliação Externa Combinadas com as Políticas de Responsabilização (<i>Accountability</i>) Escolar no Brasil; Efeitos Denominados “Peiragênicos” por Madaus e Russel; Algoritmos Prova Brasil; Políticas <i>High-Stakes</i> ; Ideb.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
29	Dissertação	2017	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba	A Gestão Democrática nos Processos de Construção e Aprovação do Pne (2014-2024): Os Debates e Embates no Estado e na Sociedade Civil	Cláudia Maria de Lima	Gestão Democrática. Estado. Sociedade Civil. Hegemonia. Contra Hegemonia.	Conceitos e Concepções da Gestão Democrática; Trabalho e Capital; Pne.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
30	Dissertação	2017	Universidade do Oeste de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Educação	Joaçaba	Mecanismos e Estratégias de Responsabilização em Sistemas Estaduais de Avaliação Educacional	Elina Renilde de Oliveira Ribeiro	Avaliação Educacional. Sistemas Estaduais de Avaliação Educacional. Responsabilização.	Conceitos de Responsabilidade e Responsabilização; Revisão de Literatura sobre Responsabilização (Produções Científicas da Área); Sistema Nacional de Avaliação; Sistemas Estaduais de Avaliação e como esses Sistemas está Inserido o Pilar da Responsabilização; Premiação; Bonificação; <i>Accountability</i>	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação

								Democrática.		
31	Tese	2017	Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação	João Pessoa	Políticas de Avaliação e o Prêmio Crei Nota 10 no Município de João Pessoa: Avaliar, Controlar e Responsabilizar	Emília Cristina Ferreira de Barros	Avaliação da Educação Infantil. Políticas Educacionais. Meritocracia. Performatividade e. Bonificação. Auditoria	Políticas Neoliberais e Estado Brasileiro; Reforma Neoliberal e Gerencial no Brasil; Organismos Multilaterais; o Empresariado como Protagonista nas Políticas Educacionais; A Construção de um Sistema de Avaliação em Larga Escala; Construção Social da Infância; Políticas Nacionais para a Educação Infantil.	Banco de Teses da Capes	Accountability e Educação
32	Dissertação	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	A Influência do Atb/Auxiliar da Área Financeira na Gestão das Escolas Estaduais da Ser/Uba	Adriane Martins Sales	Gestão Financeira. Prestação de Contas. Atb/Auxiliar da Área Financeira.	Identificar a Influência da Atuação dos Profissionais nos Processos de Prestação de Contas; Estuda a Gestão; Descentralização e Gestão Financeira da Escola; Caixa Escolar; Prestação de Contas.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Bdttd	Accountability e Educação
33	Dissertação	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora Instituto de Ciências Humanas	Juiz de Fora	Transformações do Estado e Políticas Públicas Educacionais no Século XXI	Lucimara da Silva Bastos	Educação. Políticas públicas. Responsabilização. Modelo de Fluxos Múltiplos.	Transformação do Estado e as Políticas Educacionais no Século XXI no Brasil e Influências Internacionais. Políticas de Responsabilização; Estado e Sociedade;	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Bdttd	Accountability e Educação

34	Dissertação	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação	Juiz de Fora	Gestão Financeira: O Acúmulo de Processos de Prestação de Contas na Regional de Ensino de Barbacena	Sandro Morete da Costa	Recurso Público. Caixa Escolar. Gestão de Recurso Financeiro. Prestação de Contas. Gestão Pública.	Trata dos Desafios Enfrentados na Redução e Sistematização de Dados de Prestação de Contas da Educação. Gestão de Processos de Prestação de Contas. Descentralização dos Recursos Públicos. Financiamento da Educação.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Bdt	<i>Accountability</i> e Educação
35	Dissertação	2017	Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa	Educação Gerencial e Avaliação de Desempenho: Um Estudo sobre a Política Educacional do Modelo de Gestão Todos Por Pernambuco (2007-2016)	Sergio Andrade de Moura	Reforma Neoliberal e Gerencial. Modelo de Gestão Todos Por Pernambuco. Políticas Educacionais. Políticas de Avaliação Educacional. Programa de Educação Integral.	Políticas de Avaliação Educacional; Políticas Neoliberais; Neoliberalismo; Gerencialismo; Avaliações em Larga Escala; Organismos Internacionais.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Bdt	<i>Accountability</i> e Educação
36	Tese	2018	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	<i>Accountability</i> na Educação: Impactos do Prêmio Escola Nota Dez no Sistema Público de Ensino do Ceará	Erisson Viana Correa	Política Educacional; <i>Accountability</i> ; <i>School Accountability</i> ; <i>Accountability</i> Educacional; Responsabilização Escolar; Prêmio Escola Nota Dez; Avaliação de	Conceito de <i>Accountability</i> ; <i>Accountability</i> na Ciência Política, na Administração e na Educação; Conceito de <i>Accountability</i> a partir de Schedler; Dimensões da <i>Accountability</i> (O'donnell); Coordenação Social	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação

							Impacto; Regressão Descontínua	Segundo Coleman; Estudo Empírico.		
37	Dissertação	2018	Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Programa de Apoio Financeiro as Escolas Estaduais de Rondônia: Gestão e Prestação de Contas	Jair Luchesi	Financiamento. Descentralização. Gestão Escolar. Prestação de Contas.	Analisa as Prestações de Contas do Programa de Apoio Financeiro da Secretaria da Educação de Rondônia. Prestação de Contas e Descentralização. Financiamento da Educação no Brasil.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Bdtd	<i>Accountability</i> e Educação
38	Tese	2018	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo	Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação: Políticas Educativas em Cinco Municípios do Oeste Do Paraná	Evandro Anderson da Silva	Avaliação em Larga Escala. Prova Brasil. Ideb. Gestão Escolar.	Revisão de Literatura; Políticas; Reforma do Estado; Avaliação em Larga Escala; Qualidade.	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação
39	Dissertação	2018	Universidade Federal de Campina Grande	Campina Grande	Políticas de <i>Accountability</i> como Estratégia para a Consolidação do Gerencialismo na Educação Pública Cearense (2007-2014)	Felipe Gonçalves Valdevino	Gestão Educativa. <i>Accountability</i> . Estado Educador. Regime de Colaboração sob Condições es. Educação Pública Cearense.	Neoliberalismo de Terceira Via; Políticas de <i>Accountability</i> na Educação Pública Brasileira; Reforma Gerencial da gestão Pública; Reforma Educativa (1987- 2006).	Banco de Teses da Capes	<i>Accountability</i> e Educação

APÊNDICE K – PLANILHA DE DADOS – ARTIGOS CIENTÍFICOS DO MÉXICO

Nº	Tipo	Ano	Instituição	Cidade /País	Título	Autor	Palavras-Chave	Temáticas Abordadas	Banco de Dados	Descritores
1	<i>Artículo</i>	2003	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	<i>México</i>	<i>Debilidades de la Evaluación de la Calidad en la Universidad Española. Causas, Consecuencias y Propuestas de Mejora</i>	<i>Clemente Rodríguez Sabiote; José Gutiérrez Pérez</i>	<i>Evaluación de la Calidad en la Universidad, Indicadores de Rendimiento en la Universidad.</i>	<i>Algunas Causas de la Debilidad en el Proceso Evaluativo de las Instituciones Universitarias Españolas; la Desconexión Entre el Estado, la Universidad y los Gobiernos Autonómicos en la Determinación y Formulación de Objetivos Comunes.</i>	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	<i>Accountability y Evaluacion</i>
2	<i>Artículo</i>	2004	<i>Reencuentro</i>	<i>México</i>	<i>Autonomía y Evaluación</i>	<i>José Dias Sobrinho</i>	<i>Educación Superior; Diversidad; Autonomía; Evaluación Control; Mercado; Emancipación</i>	<i>Campo da Avaliação;</i>	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability y Evaluacion</i>
3	<i>Artículo</i>	2004	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	<i>México</i>	<i>Evaluación de Centros Escolares de Educación Secundaria Del País Vasco</i>	<i>José Francisco Lukas Mujika; Karlos Santiago Etxeberria</i>	<i>Evaluación de Centros Escolares, Educación Secundaria, Evaluación Formativa.</i>	<i>Necesidad de la Evaluación de Centros; Implantación Del Modelo Redes en El País Vasco; Objetivo de la Evaluación; Evaluación Externa; Evaluación Formativa</i>	<i>Revistade Investigación Educativa</i>	<i>Accountability y Evaluacion</i>

4	Artículo	2006	Reencuentro	México	<i>La Cobertura y el Financiamiento de la Educación Superior en la Gestión del Cambio</i>	Alejandro Canales	Políticas; Educación Superior; Cobertura; Financiamiento	Políticas Educativas; Resultados	Redalyc	Accountability y Evaluación
5	Artículo	2006	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	<i>Las Reformas Educativas Neoliberales en Latinoamérica</i>	Susana López Guerra; Marcelo Flores Chávez	Reforma Educativa, Neoliberalismo, Financiamiento de la Educación;	<i>La Promoción de las Reformas Educativas en América Latina; La Descentralización de la Educación; Los Antecedentes de las Reformas Educativas En Latinoamérica;</i>	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Accountability y Evaluación
6	Artículo	2008	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	<i>Los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos: Balance y Perspectivas de su Agenda</i>	Edna Luna Serrano; Alma Delia Torquemada	Evaluación del Docente; Método de Evaluación; Personal Académico Docente.	<i>Evaluación de la Eficacia Docente; Mejora de la Eficacia Docente</i>	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Accountability y Evaluación
7	Artículo	2009	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	<i>Evaluación Formativa en Aula y Evaluación a Gran Escala: Hacia un Sistema Más Equilibrado</i>	Felipe Martínez Rizo	Evaluación Educativa, Pruebas Estandarizadas, Evaluación Formativa	<i>Predominio y Extensión de la Evaluación a Gran Escala; Proliferación de las Pruebas a Gran Escala en el Siglo XXI; Evaluación Formativa y Evaluación en el Aula</i>	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Accountability y Evaluación
8	Artículo	2010	Revista Mexicana de Investigación Educativa	México	<i>La Problemática de la Investigación Sobre Cambio Educativo</i>	Eduardo Flores-Kastanis; Miguel de la Torre Gamboa	Políticas Educativas	Políticas Educativas	Scielo	Educación y Evaluación

9	Artículo	2010	Revista Investigación Educativa	México	Las Prácticas de Evaluación de Competencias en la Educación Preescolar Mexicana a Partir de la Reforma Curricular	Silvia Eugenia Martínez López / María José Rochera Villach	Evaluación del Aprendizaje, Competencias, Desempeño del Profesor,	Marco de Referencia: un Enfoque Constructivista	Revista Investigación Educativa	Educación y Evaluación
10	Artículo	2011	Revista Mexicana de Orientación Educativa	México	Práctica de Campo: Evaluación Psicopedagógica	Ana Cecilia Leyva Pacheco	Práctica de Campo y Evaluación Psicopedagógica.	Planteamiento; Desarrollo	Revista Mexicana de Orientación Educativa	Educación y Evaluación
11	Artículo	2011	Perfiles Educativos	México	Debate desde Paradigmas en la Evaluación Educativa	Diana Carbajosa	Evaluación Cualitativa, Paradigmas, Epistemología.	Campo da Avaliação; Conceitos	Scielo	Accountability y Evaluación
12	Artículo	2011	Perfiles Educativos	México	Información sobre México en Pisa 2009 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	Proyecto Pisa	S/ Palavras -Chave	México en la Perspectiva Internacional;	Revista Perfiles Educativos	Educación y Evaluación
13	Artículo	2011	Perfiles Educativos	México	La Cultura de la Evaluación y la Mejora de la Escuela	Tiburcio Moreno Olivos	Cultura de la Evaluación Evaluación Educativa Pruebas Estandarizadas Evaluación Formativa Mejora de la Educación	Cultura Escolar; Cultura de la Evaluación; Algunos Obstáculos para el Cambio en Evaluación;	Revista Perfiles Educativos	Educación y Evaluación

14	Artículo	2011	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	Reflexiones en Torno a las Competencias como Objeto de Evaluación en el Ámbito Educativo	Arturo de La Orden Hoz	Competencias, Evaluación de Realizaciones, Evaluación de Habilidades y Destrezas, Diseño de Evaluación de Competencias.	Definición y Especificación del Objeto de la Evaluación; Definición y Descripción de las Competencias como Objeto de Evaluación; Tipos de Evaluación de Competencias Educativamente Válidos	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Accountability y Evaluación
15	Artículo	2012	Perfiles Educativos	México	Inee: Una Década de Evaluación (2002-2012)	Martín López Calva	S/ Palavras -Chave	Unidualidades: la Resolución Tercer Bucle: Transparencia- Participación- Calidad; A Manera De Conclusión: "Ponernos a Todos en Presencia de Todos" la Evaluación como Instrumento Democrático	Revista Perfiles Educativos	Educación y Evaluación
16	Artículo	2012	Perfiles Educativos	México	La Influencia de los Sistemas Nacionales de Evaluación en el Desarrollo del Currículo	Héctor A. Monarca	Sistemas de Evaluación Educativa; Diseño y Desarrollo del Currículo; Calidad de Lla Educación Realidad Educativa; Cambio y Mejora Escolar	Apuntes sobre los Discursos en Torno a la Calidad de la Educación; Evaluaciones Externas y Devaluación del Currículo; ¿Evaluación de Sistemas? los Sistemas de Evaluación y la Visión de la Realidad Educativa	Revista Perfiles Educativos	Educación y Evaluación

17	Artículo	2012	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	Investigación Empírica sobre el Impacto de la Evaluación Formativa: Revisión de Literatura	Felipe Martínez Rizo	Evaluación del Aprendizaje, Educación Básica, Estado del Conocimiento.	Organismos Internacionales;	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Accountability y Evaluacion
18	Artículo	2013	Revista Iberoamericana de Educacion	México	Educación, Política y Evaluación: los Mandatos del Estado Evaluador	César Tello; Maria De Lourdes Pinto De Almeida	Educación y Evaluación; Estado Evaluador; Políticas Educativas; Educación Latinoamericana	Perspectiva Historica del Estado Evaluador; Estado Evaluador y Politicas Educativas; Neoliberalismo;	Revista Iberoamericana de Educacion	Accountability y Evaluacion
19	Artículo	2013	Revista Mexicana de Orientación Educativa	México	Adaptación y Rendimiento Escolar de los Alumnos de Cuarto Año Medio de Liceos Científicos Humanistas Públicos de Curicó, Chile	Eduardo Olivera Rivera	Adaptación Personal, Adaptación Social, Notas de Enseñanza Media (N.E.M), Modalidad de Enseñanza, Diseño Curricular con Reforma	Estudio de Caso Educación, Política y Evaluación: Los Mandatos del Estado Evaluador	Revista Mexicana de Orientación Educativa	Educacion y Evaluacion
20	Artículo	2013	Perfiles Educativos	México	Del Recuento Curricular a la Evaluación Diagnóstica y Formativa un Tránsito Difícil Pero Necesario	Susana García Salord	Evaluación Diagnóstica y Formativa Trabajo Académico Desempeño Evaluación Académica Educación Superior	Las Premisas Básicas de la Concepción Profesionalizante del Oficio Académico; Qué es el Portafolio; Los Propósitos del Portafolio; el Portafolio como Instrumento de la Evaluación del Desempeño Académico Individual	Revista Perfiles Educativos	Educacion y Evaluacion

21	Artículo	2013	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	La Evaluación en el Aula: Reflexiones sobre sus Propósitos, Validez y Confiabilidad	Luis Medina Gual	Evaluación del Aprendizaje, Evaluación del Estudiante, Validez	El Propósito de la Evaluación en el Aula;	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Accountability y Evaluación
22	Artículo	2014	Perfiles Educativos	México	El Programa Ecoescuelas una Evaluación Crítica de Fortalezas y Debilidades	Francisco Javier Perales-Palacios; Óscar Burgos-Peredo; José Gutiérrez-Pérez	Ecoescuela Metanálisis Metodología-Dafo (Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades) Educación Ambiental Ambientalización Agenda 21 Agenda 21 Escolar	Potencial Innovador del Programa Ecoescuelas; Metaanalise	Revista Perfiles Educativos	Educación y Evaluación
23	Artículo	2014	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	Tendencias Internacionales sobre Equidad Educativa desde la Perspectiva del Cambio Educativo	José Sánchez Santamaría; Asunción Manzanares Moya	Equidad Educativa, Reformas Educativas, Política Educativa.	La Equidad Educativa Como Prioridad Social, Política y Científica; Período de la Promoción de la Equidad como Igualdad de Oportunidades en el Acceso y los Resultados Académicos	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Accountability y Evaluación
24	Artículo	2015	Revista Investigación Educativa	México	La Influencia de la Evaluación Externa en los Programas Gubernamentales Para la Educación Básica, 2002-2012	Gabriela Pérez Yarahuan	Evaluación de Programas, Programas Sociales, Programas Educativos, Métodos de Evaluación, Educación Básica, México	La Problemática de la Educación Básica y los Programas para Atenderla; El uso de la Evaluación de Programas; el Sistema de Evaluación de Programas en México	Revista Investigación Educativa	Educación y Evaluación

25	Artículo	2017	Perfiles Educativos	México	<i>La Calidad de la Educación Básica Mexicana Bajo la Perspectiva Nacional e Internacional: El Caso de Lectura en Tercero de Primaria</i>	José Alfonso Jiménez Moreno	<i>Calidad de la Educación Evaluación Internacional Evaluación Nacional de Logro Académico Examen de Calidad y Logro Educativo Política Educativa</i>	<i>Calidad Educativa y Logro Escolar; Evaluación de logros Educativos en América Latina</i>	Revista Perfiles Educativos	Educación y Evaluación
26	Artículo	2017	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	<i>Selección de Escuelas de Alta y Baja Eficacia en Baja California (México)</i>	Fernando Martínez Abad; Luis Lizasoain Hernández; María Castro Morera; Luis María Joaristi Olariaga	<i>Calidad de la Educación, Éxito Escolar, Evaluación, Eficacia del Centro de Enseñanza</i>	<i>Estudio de Caso; Metodología</i>	Revista Electrónica de Investigación Educativa	Accountability y Evaluación
27	Artículo	2018	Perfiles Educativos	México	<i>Tensiones Normativas de los Fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(S) Política(S) de Convivencia Escolar en Chile</i>	Claudia Carrasco-Aguilar; Paula Ascorra; Verónica López; Juan Pablo Álvarez	<i>Convivencia Escolar; Políticas Neoliberales; Rendición de Cuentas; Supervisores; Política Educativa</i>	<i>Asesoramiento, Supervisión y Fiscalización en Chile; Metodología; Coleta de Datos</i>	Revista Perfiles Educativos	Accountability y Evaluación
28	Artículo	2018	Perfiles Educativos	México	<i>Calidad y Evaluación: Matrimonio del Cielo y el Infierno</i>	Héctor Vera; Miguel Alejandro González-Ledesma	<i>Evaluación; Calidad; Cuantificación; Políticas Públicas; Educación</i>	<i>Antecedentes y Ecosistema de la Evaluación; Evaluaciones Realizadas por las Instituciones Educativas; Evaluaciones Realizadas por Organismos Internacionales; sobre</i>	Revista Perfiles Educativos	Educación y Evaluación

								<i>la "Calidad" de la Educación En México.</i>		
29	<i>Artículo</i>	2018	<i>Perfiles Educativos</i>	<i>México</i>	<i>Estándares de Aprendizaje y Evaluación del Pensamiento Histórico, ¿Incompatibles? Análisis de Currículos, Programaciones, Exámenes y Opinión de Expertos en España</i>	<i>José Monteagudo Fernández; Ramón López Facal</i>	<i>Currículo Educación Secundaria Enseñanza de la Historia Evaluación Exámenes</i>	<i>Metodologías; el Pensamiento Histórico, las Programaciones Docentes y los Exámenes;</i>	<i>Revista Perfiles Educativos</i>	<i>Educacion y Evaluacion</i>
30	<i>Artículo</i>	2018	<i>Perfiles Educativos</i>	<i>México</i>	<i>¿Por Qué es tan Difícil Mejorar los Niveles de Aprendizaje? A Propósito de las Nuevas Reformas a la Educación Básica Mexicana</i>	<i>Felipe Martínez Rizo</i>	<i>Aprendizaje; Educación Básica Currículo; Libros de Texto; Práctica Docente</i>	<i>La Organización del Currículo y sus Niveles; el Primer Eslabón: el Currículo Oficial y sus Limitaciones; entre el Currículo Oficial y el Implementado: los Materiales Didácticos;</i>	<i>Revista Perfiles Educativos</i>	<i>Educacion y Evaluacion</i>
31	<i>Artículo</i>	2018	<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>	<i>México</i>	<i>El Banco Mundial y la Política Educativa para Colombia y Brasil</i>	<i>Juan Francisco Remolina Caviedes</i>	<i>Política Educativa, Ideología, Capitalismo</i>	<i>Organismos Internacionais; Experiencias de Países</i>	<i>Redalyc</i>	<i>Accountability y Evaluacion</i>

32	Artículo	2018	Revista Interamericana de Educación de Adultos	México	Aprendizajes Básicos en Niños y Niñas de Veracruz: Primeros Resultados de la Medición Independiente de Aprendizajes (Mia)	Samana Vergara Lope Tristán	Educación Básica, Rendimiento Académico, Calidad de la Educación, Conocimientos Aritméticos, Aptitud para la Lectura.	Avaliação; Qualidade	Redalyc	Accountability y Evaluacion
33	Artículo	2019	Perfiles Educativos	México	Evaluación del Desempeño Docente en Chile y México Antecedentes, Convergencias y Consecuencias de una Política Global de Estandarización	Alberto Galaz Ruiz; Mariela Sonia Jiménez-Vásquez; Ángel Díaz-Barriga	Desempeño del Profesor; Política; Evaluación; Organizaciones Internacionales; Neoliberalismo; Educación	Visión del Profesional de la Docencia en el Discurso de los Organismos Internacionales; de los Incentivos y Subvenciones a un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente; Evaluación Docente en Chile Paradojas y Desafíos no Abordados	Revista Perfiles Educativos	Educacion y Evaluacion
34	Artículo	2019	Perfiles Educativos	México	La Evaluación de la Comprensión Lectora en México el Caso de las Pruebas Excale, Planea y Pisa	Bianca Caracas Sánchez; Moisés Ornelas Hernández	Evaluación de Pruebas Estandarizadas Comprensión de Lectura; Logro Educativo; Organismos Internacionales;	Los Organismos Internacionales y la Evaluación Educativa en México; Criterios Económicos para Definir la Evaluación Educativa; Principales Instrumentos Evaluativos en México	Revista Perfiles Educativos	Educacion y Evaluacion
35	Artículo	2019	Perfiles Educativos	México	Repensando la Educación Trayectoria y Futuro de los Sistemas Educativos Modernos	Marc Pallarès Piquer; Óscar Chiva Bartoll; Jordi Planella; Ramón López Martín	Reforma Educativa; Pisa Política Educativa; Sistema Educativo Eficacia Escolar	Las Representaciones del Cambio Educativo; la Marea de Demandas de Cambios a Partir de Pisa	Revista Perfiles Educativos	Educacion y Evaluacion

APÊNDICE L – PLANILHA DE DADOS – TESES E DISSERTAÇÕES DO MÉXICO

Nº	Tipo	Ano	Instituição	Cidade/ País	Título	Autor	Palavras- Chave	Temáticas Abordadas	Banco de Dados	Descritores
1	<i>Tesis de Maestria</i>	2001	<i>Universidad Autonoma de Nuevo Leon</i>	<i>México</i>	<i>El Financiamiento de la Educación Superior</i>	<i>Olimpia Guadalupe Garcia Suarez</i>	<i>S/ Palavras -Chave</i>	<i>Importancia de la Educación Superior para el Desarrollo Sustentable de Cualquier País; Legialación del Sistema Educativo Mexicano; Financiamiento de la Educacion Superior en el Mundo y no Mexico</i>	<i>Remeri</i>	<i>Accountability y Educación</i>
2	<i>Tesis de Maestria</i>	2001	<i>Universidad Pedagogica Nacional Unidad 142</i>	<i>Tlaquepaque</i>	<i>La Calidad de la Educación y la Funcion Pedagogica del Director del Plantel de Educación Primaria</i>	<i>Mirtha Irasema Palomar Garcia</i>	<i>S/ Palavras -Chave</i>	<i>Gestor Escolar; Calidad de la Educación Primaria; Formación del Director; Practica Pedagogica del Director; Impacto del Proyecto Escolar en las Escuelas Primarias</i>	<i>Remeri</i>	<i>Accountability y Educación</i>
3	<i>Tesis de Maestria</i>	2012	<i>Universidad Pedagogica Nacional Unidad Upn 099</i>	<i>México</i>	<i>La Tutoria Escolar y la Calidad en la Educación Secundaria</i>	<i>Concepción Garrido Jiménez</i>	<i>S/ Palavras -Chave</i>	<i>Cómo Ocurre la Influencia de la Formación de los Profesores de Desarrollan la Función de Tutoria Escolar</i>	<i>Remeri</i>	<i>Accountability y Educación</i>
4	<i>Tesis de Maestria</i>	2010	<i>Universidad Pedagogica Nacional</i>	<i>México</i>	<i>Sistema de Gestión de Educación Básica</i>	<i>Enrique Safa Barraza</i>	<i>S/ Palavras -Chave</i>	<i>Epistemologia del Concepto de Sistema de Gestión de la Calidad; Sistema Dialectico Analitico de Gestión de la Calidad; Proceso Enseñaza Aprendizaje; Diseno Curricular; Cantidad-Calidad</i>	<i>Remeri</i>	<i>Accountability y Educación</i>

5	Tesis de Maestria	2014	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Monterrey	Transparencia y Rendición de Cuentas en un Estado Democrático: Contribuciones de la Ley General de Contabilidad Gubernamental	Carlos Enrique García Romero	S/ Palavras -Chave	Democracia; Transparencia	Remeri	Accountability y Educación
6	Tesis de Maestria	1959	El Trimestre Económico	México	Concepto y Experiencia de la Evaluación	Manuel Sánchez Sarto	S/ Palavras -Chave	Evaluación; Concepto; Ejemplos	Remeri	Accountability y Evaluación
7	Tesis Doctoral	2013	Instituto Politécnico Nacional	Santo Tomas	Desafíos de la Rendición de Cuentas en la Educación Básica Mexicana	Silvia Iliana Cárdenas Escalona	S/ Palavras -Chave	Administración Pública Gerencial; Concepto de Rendición de Cuentas; Dimensiones da Rendición de Cuentas; Experiencias Internacionales; la Política Nacional en Materia de la Rendición de Cuentas.	Remeri	Accountability y Evaluación
8	Tesis de Maestria	2009	Universidad Nacional Autónoma de México	México	El Principio de Subsidiariedad en la Evaluación del Federalismo Mexicano Finanzas Públicas, Políticas Públicas Yy Organización Social	Joel Mendoza Ruiz	S/ Palavras -Chave	Gobernanza; Federalismo; Estudio de Caso.	Remeri	Accountability y Evaluación
9	Tesis de Maestria	2008	Revista de Investigación Educativa	Veracruz	El Trabajo Colegiado en las Escuelas Normales y la Evaluación de sus Planes de Estudio	María Eugenia Espinosa Carbajal	Educación Normalista, Evaluación de Programas, Trabajo Colegiado	Evaluación Interna; Evaluación Externa	Remeri	Accountability y Evaluación

10	Tesis de Maestria	2010	Universidad Pedagógica Nacional	México	Enlace una Política de Evaluación en la Educación Primaria	Nallely Quiroga Romo	S/ Palavras -Chave	Política Educativa; Influencia de Organismos Internacionais; Evaluación Enlace.	Remeri	Accountability y Evaluación
11	Tesis de Maestria	1988	Universidad Autonoma de Nuevo Leon	Monterrey	Epistemologia de la Evaluación Motivación: una Aproximacion Metodologica	Jose Rosendo Mora Castrejon	S/ Palavras -Chave	Epistemologia de la Investigación Accion; Modelo de Evaluación Motivación.	Remeri	Accountability y Evaluación
12	Tesis de Maestria	2012	Universidad Virtual	Monterrey	Estudio de la Implementación de un Modelo de Evaluación Institucional en los Niveles Básico y Medio Superior	Ludwig Walter Johannsen Mehner	S/ Palavras -Chave	Importancia de la Evaluación en las Instituciones Educativas; el Papel de los Evaluadores; Formación Integral y Calidad; Capital Humano; Capital Social;	Remeri	Accountability y Evaluación
13	Tesis de Maestria	2006	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	Mexico	Evaluación de Resultados del Programa de Carrera Magisterial en el Aprovechamiento Escolar de Alumnos de Primaria en 4 Escuelas de San Luis Potosí	Rosa María García Martínez	S/ Palavras -Chave	Evaluación de Políticas; Evaluación de la Educación; Calidad.	Remeri	Accountability y Evaluación
14	Tesis de Maestria	2006	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	México	Evaluación del Sistema de Gestión, Innovación y Calidad en Escuelas Primarias	Ing. Sergio Brito León	S/ Palavras -Chave	Evaluación de Políticas; Historia de la Calidad; Evaluación del Sistema de Gestión Innovación y Calidad	Remeri	Accountability y Evaluación

					<i>Publicas en el Estado de Tabasco, Mediante un Análisis Comparativo"</i>					
15	<i>Tesis de Maestria</i>	2008	<i>Ergo- Universidad Veracruzana</i>	<i>Veracruz</i>	<i>Evaluacion en Pensamiento Critico: una Propuesta para Diferenciar Formas de Pensar</i>	<i>Carlos Saiz; Silvia F. Riva</i>	<i>Pensamiento Critico, Evaluacion, Habilidades de Pensamiento.</i>	<i>Pensamiento Critico; Evaluación</i>	<i>Remeri</i>	<i>Accountability y Evaluación</i>
16	<i>Tesis de Maestria</i>	2003	<i>Universidad Pedagogica Nacional</i>	<i>Durango</i>	<i>Evaluación Institucional del Programa de Sec en la Atención Al Fracaso Escolar</i>	<i>María Luisa Pizarro Arellano</i>	<i>S/ Palabras -Chave</i>	<i>Globalización y Evaluación Educativa; Evaluación Educativa del Mexico; Programa de Servicios Educativos Complementarios</i>	<i>Remeri</i>	<i>Accountability y Evaluación</i>
17	<i>Tesis de Maestria</i>	2011	<i>Universidad Virtual</i>	<i>Monterrey</i>	<i>Evaluación Pedagogica y Tecnologica de Recursos Educativos Abiertos y Móviles Desarrollados para la Formación de Investigadores Educativos</i>	<i>Erika Paola Martínez González</i>	<i>S/ Palabras -Chave</i>	<i>Revisión De Literatura;</i>	<i>Remeri</i>	<i>Accountability y Evaluación</i>
18	<i>Tesis de Maestria</i>		<i>Universidad Pedagógica Nacional</i>	<i>México</i>	<i>Evaluación y Desarrollo Institucional de la Escuela Normal</i>	<i>José Guadalupe Mijangos</i>	<i>S/ Palabras -Chave</i>	<i>Planeación Educativa y Organización Escolar; Paradigmas; Desarrollo Institucional.</i>	<i>Remeri</i>	<i>Accountability y Evaluación</i>

19	Tesis de Maestría	2007	Universidad Pedagógica Nacional	México	Gestión Educativa Estratégica y Evaluación Interdisciplinaria en el Aprovechamiento Escolar como un Problema Complejo en Alumnos de Secundaria	Susano Juárez Vásquez	S/ Palavras -Chave	Gestión Educativa; Políticas Educativas; Globalización; Liderazgo Pedagógico.	Remeri	Accountability y Evaluación
20	Tesis de Maestría	2009	Em-Claves del Pensamiento	México	Hacia un Concepto Ético de "Rendición de Cuentas" en las Organizaciones Civiles	Alberto Hernández Baqueiro	Rendición de Cuentas, Responsabilidad, Organizaciones Civiles, Ética, Recursos Morales, Juicio Moral, Confianza.	Aproximación a la Rendición de Cuentas desde las Ideas de Ética y Responsabilidad; Ética Profesional de las Organizaciones Civiles y Rendición de Cuentas	Remeri	Accountability y Evaluación
21	Tesis Doctoral	2010	Universidad Virtual	Querétaro	Impacto de la Evaluación Formativa y del Uso de Estrategias de Enseñanza para Mejorar la Evaluación Sumativa	Griselda Messina Valencia	S/ Palavras -Chave	Evaluación Informal y Semiformal	Remeri	Accountability y Evaluación

22	Tesis de Maestria	1999	Universidad Virtual	México	Implantación de un Sistema de Evaluación Formativa en una Institución Educativa a Nivel Básico	Adriana Aceves Hernández	S/ Palavras -Chave	Conceptos y Funciones de la Evaluación; Propuestas de Metodos y Tecnicas de Evaluación	Remeri	Accountability y Evaluación
23	Tesis de Maestria	2002	Universidade Virtual	Monterrey	La Evaluación de Desarrollo del Programa de Educación Preescolar através de la Planeación Didáctica.	Luz Verónica Toledo Huerta	S/ Palavras -Chave	Métodos de Evaluación; Instrumentos y Tecnicas de Evaluación;	Remeri	Accountability y Evaluación
24	Tesis Doctoral	2010	EduDoc Centro de Documentación sobre Educación	México	La Evaluación Educativa y Su Olvido del Sujeto de Evaluación	Alma Dzib	S/ Palavras -Chave	El Sujeto de Evaluación y el Proceso de Aprendizaje	Remeri	Accountability y Evaluación
25	Tesis de Maestria	2013	Universidad TecVirtual Escuela de Graduados en Educación	Colombia	La Evaluación Formativa, un Estudio para Evaluar su Implementación	Dora Patricia Ruiz Salazar	S/ Palavras -Chave	Evaluación Formativa; Evaluación Sumativa; Diagnóstica; Objetivos de la Evaluación;	Remeri	Accountability y Evaluación
26	Tesis de Maestria	2010	Universidad Pedagógica Nacional	México	Las Políticas de Evaluación Educativa para el Aseguramiento de la Calidad; el Caso del Instituto Tecnológico Superior de Zapopan	Mercedes Guadalupe Limón Sánchez	S/ Palavras -Chave	Las Políticas Publicas y las Politicas de Evaluación en Educación; Investigación sobre la Evaluación como Política Educativa.	Remeri	Accountability y Evaluación

27	Tesis de Maestría	2015	Innovación Educativa	México	<i>Las Prácticas de Evaluación del Aprendizaje en Relación con los Estándares Internacionales: un Estudio Exploratorio</i>	<i>Katherina Edith Gallardo Córdova Dora Elvia Valdés Lozano</i>	<i>Estándares en Evaluación, Ética, Factibilidad, Precisión, Utilidad, Evaluación del Aprendizaje</i>	<i>La Evaluación del Aprendizaje Ante las Exigencias de una Sociedad Basada en el Conocimiento; Estándares de Calidad en Relación con la Evaluación</i>	Remeri	<i>Accountability y Evaluación</i>
28	Tesis de Maestría	2012	Universidad Pedagógica Nacional	Yucatán	<i>Las Practicas Normalistas y la Evaluación de los Aprendizajes</i>	<i>Aída Maria Borges Jiménez</i>	<i>S/ Palavras -Chave</i>	<i>Los Aprendizajes y la Evaluación; Relación del Currículum con la Evaluación</i>	Remeri	<i>Accountability y Evaluación</i>
29	Tesis de Maestría	2005	Universidad Pedagógica Nacional	México	<i>Política Evaluativa o Evaluación Politizada</i>	<i>César Zuniga Flores</i>	<i>S/ Palavras -Chave</i>	<i>Políticas Educativas; Influencia de los Organismos Internacionales</i>	Remeri	<i>Accountability y Evaluación</i>
30	Tesis de Maestría	2012	Universidad Pedagógica Nacional	México	<i>Políticas de Evaluación del Desempeno Docente y sus Efectos en las Prácticas de los Maestros de la Escuela Primaria</i>	<i>Noel Silvestre García Arámbula</i>	<i>S/ Palavras -Chave</i>	<i>Política Educativa y Evaluación; Enlace en México; La Evaluación Universal</i>	Remeri	<i>Accountability y Evaluación</i>
31	Tesis de Maestría	2004	Universidad Virtual Tecnológico de Monterrey	Sonora	<i>Propuesta de Evaluación del Aprendizaje para una Escuela de Educación Básica</i>	<i>Martín Antonio Yépiz Robles</i>	<i>S/ Palavras -Chave</i>	<i>Evaluación y Aprendizaje; Nuevos Enfoques en la Evaluación.</i>	Remeri	<i>Accountability y Evaluación</i>

32	Tesis de Maestría	2012	Universidad Tecvirtual Escuela de Graduados en Educación	La Paz, B.C.S. México	Relación entre las Prácticas Administrativas de Planeación, Organización, Dirección y Control con las Prácticas de Innovación en el Nivel Medio Superior	María Eugenia Avilés Collins	S/ Palavras -Chave	Innovación Educativa en las Instituciones de Educación Media Superior; Procesos de Rendición de Cuentas en Instituciones de Educación Media Superior; Importancia de la Implementación de Sistemas de Información Efectivos y el Accountability como Potenciador de Proyectos de Innovación Educativa; Sistemas de Información y Acountability como Potencializador de Prácticas de Innovación.	Remeri	Accountability y Evaluación
----	-------------------	------	---	-----------------------	--	------------------------------	--------------------	---	--------	-----------------------------

APÊNDICE M – DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO

Natureza do documento	Identificação	Ementa	Dispositivos a destacar
Lei	Constituição Federal		Art. 205, art. 207, art. 208 e incisos, art. 209 e incisos, art. 211 e parágrafos 1º a 5º,
Lei	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (<i>inclui alterações</i>)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Título IV (art. 8º e 9º); Título V, Cap. I (art. 21); Cap. II (Seção I, art. 22 a 25; Seção II, art. 29 e 30; Seção III, art. 32 a 34; Seção IV, art. 35 e 35-A; Seção IV-A, art. 36-A, 36-B e 36-C; Seção V, art. 37 e 38); Cap. III (art. 39 e 40); Cap. V (art. 58 e art. 60); Título VI (art. 61, art. 62 e art. 64); Título VII (art. 69); Título VIII (art. 78, art. 79, art. 80 e art. 83)
Decreto	Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	Art. 1º e art. 4º.
Lei	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	Art. 8º e 9º
Portaria	Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017	Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica	

Fonte: Geppaya (2021).

APÊNDICE N – DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO BRASILEIRO EM VIGÊNCIA

Natureza do documento	Identificação	Ementa	Dispositivos a destacar	Os agentes	Elementos Chave	Contexto político
Documento correlato	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	Art. 3º ideb	Ministro Fernando Haddad (doutor em filosofia)	Adesão ao compromisso, assistência técnica e financeira, Plano de ações articuladas.	Governo Lula (esquerda)
Legislação	Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018.	Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica	Artigos 2º, 3º, 4º, 5º e 8º.	Ministro da educação: Rossieli Soares da Silva (Bacharel em direito, mestre em gestão e avaliação educacional).	Objetivos e princípios da política nacional de avaliação e exames da educação básica; Avaliações que compõem o Saeb.	Governo Temer (vice de Dilma assume após <i>impeachment</i>)
Legislação	Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020	Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.	Artigos 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º.	Governo Bolsonaro Ministro Abraham Weintraub (graduação em ciências econômicas, mestre em administração com ênfase em finanças)	Exames que integram o Saeb; objetivos do Saeb; Uso dos resultados do Saeb; Funções e competências do Inep; o Enem.	Governo Bolsonaro (conservador, extrema direita)
Documento técnico	Portaria nº 328, de 5 de maio de 2020 INEP	Regulamenta o regime de parceria do Inep com os Estados, Distrito Federal e Municípios, para realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb.	Art. 2º e 4º	Ministro Abraham Weintraub (graduação em ciências econômicas, mestre em administração, com ênfase em finanças Presidente Inep Alexandre Ribeiro Pereira Lopes (analista de	Parceria com os Estados e o Distrito Federal, dentre outras formas, dar-se-á pela indicação de interlocutores; atribuições dos interlocutores;	Governo Bolsonaro (conservador, extrema direita)

				comércio exterior, graduado em engenharia química)	organização de reuniões.	
Documento Técnico	Sistema de Avaliação da educação básica: documentos de referência – Versão Preliminar - 2020	Documentos de Referência que passará a orientar as próximas edições do Saeb: (i) a Matriz-Mestre do Saeb, (ii) o delineamento da Matriz de Referência para os Questionários e (iii) as Matrizes de Referência para os Testes Cognitivos do Ensino Fundamental	2. Pressupostos legais e normativos 3. Breve histórico de constituição da matriz de avaliação do Saeb 4. Modelo da matriz de avaliação do Saeb	Aline Mara Fernandes Muler - Coordenadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Doutorado em Estudos Linguísticos) Anderson Soares Furtado Oliveira - Diretor de Avaliação da Educação Básica (mestrando em gestão pública) Clara Machado da Silva Alarcão - assessoria técnica (mestrado em educação).	Matriz de referência Saeb para questionários e testes cognitivos	Governo Bolsonaro (conservador, extrema direita)

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE O – DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MEXICANO EM VIGÊNCIA

Natureza do Documento*	Identificação	Ementa	Dispositivos a destacar
<i>Legislação</i>	<i>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 05 de Fevereiro de 1917.</i>	<i>Constitución Federal</i>	<i>Art. 3 (Direito A Educação)</i>
<i>Legislação</i>	<i>Ley General De Educación, de 2019</i>	<i>Establece que el Sistema Nacional de Educación es Composto por la Educación Básica, Educación Media Superior y Educación Superior.</i>	
<i>Legislação</i>	<i>Ley General del Servicio Profesional Docente de 11 de septiembre de 2013</i>	<i>Presenta la regulación del Servicio Profesional Docente y establece los criterios, términos y condiciones, para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento, y la Permanencia en el Servicio. Regula los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y establece los mecanismo de aseguramiento de transparencia y rendición de cuentas en dicho Servicio.</i>	<i>Capítulos II, III e IV</i>
<i>Plano</i>	<i>Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, de 20 de Mayo De 2013.</i>	<i>Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.</i>	<i>Metas educacionais</i>

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE P – DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO MEXICANO EM VIGÊNCIA

Natureza do Documento	Identificação	Ementa	Dispositivos a Destacar	Os Agentes	Elementos Chave	Contexto Político
Decreto	<i>Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee). Publicada en 11 de Septiembre de 2013.</i>	<i>Se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.</i>	<i>Art. 7º, 60º, 63º (Rendición de Cuentas).</i>	<i>Secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong (abogado); Sylvia Schmelkes Del Valle (Maestría en Pesquisa Educacional, Consejo Inee); Eduardo Backhoff Escudero (Doctor en Educación, Consejo Inee); Teresa Bracho González (Doctora en Ciencias Sociales, Consejo Inee); Gilberto Guevara Niebla (Pedagogo, Consejo Inee); Margarita Zorilla Fierro (Doctora en Educación, Consejo Inee).</i>	<i>Regula: I. El Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y II. El Instituto Nacional Para La Evaluación de la Educación.</i>	<i>Presidente Enrique Peña Nieto (gobierno derecha, neoliberal).</i>
Ley	<i>Ley General de la Educación de 30 de Septiembre de 2019.</i>	<i>Se expide la Ley General de Educación</i>	<i>Art. 103º, 115º, 132º (Rendición de Cuentas); 123º, 9º (Ix), 21º, 22º, 29º, 46º, 67º, 109º, 115º(Xiv) (Evaluación)</i>	<i>Secretaria de Gobernación, Dra. Olga María Del Carmen Sánchez Cordero Dávila (Direito)</i>	<i>Su Objeto es Regular la Educación que Imparta el Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios, sus Organismos Descentralizados y los Particulares con Autorización o con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, la cual se Considera un Servicio Público y estará sujeta a la rectoría del Estado</i>	<i>Andrés Manuel López Obrador (gobierno izquierda).</i>
Decreto	<i>Ley General del Servicio Profesional Docente, de 11 de Septiembre de 2013.</i>	<i>Se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente</i>	<i>Evaluación del Desempeño Docente Art. 4º (Xvii), 7º (I)13º (Ii), 20º (Evaluación), 26º (Ii- D), 27º E 28º, 30º(Responsabilización), 41º-44º (Promociones), 45º - 51º (Reconocimiento, Incentivos), 2º</i>	<i>Secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong (Abogado);</i>	<i>La presente Ley es Reglamentaria de la Fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y Establece los Criterios, los Términos y Condiciones para el Ingreso, la Promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio.</i>	<i>Enrique Peña Nieto (gobierno derecha, neoliberal).</i>

			<i>(Rendición De Cuentas)</i>			
<i>Documento Tecnico</i>	<i>Marco Referencial y Metodológico para la Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos</i>	<i>Marco Referencial y metodológico para la Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos primera edición, 2019</i>	<i>Pg.8, 18 (Mejora Educativa, Resultados)</i>	<i>Pamela Manzano Gutiérrez (Inee) Lourdes Margarita Aguilar Choza (Inee) Mario Alberto Benavides Lara (Licenciatura Pedagogía/ Inee) Álvaro Fernando Adaya Villanueva; Diego Rodríguez Calderón De La Barca (Doctor Antropología Social/ Inee).</i>	<i>Este texto está organizado en tres Apartados. El primero, llamado marco general, incluye los fundamentos legales y los principios que el instituto se ha planteado como guía para su labor, además de incorporar un breve recorrido histórico y normativo del currículo nacional de la educación obligatoria. En el segundo apartado se incluyen algunos referentes conceptuales sobre el componente del sistema educativo que es objeto de evaluación de la decme, así como una descripción de las dimensiones centrales que, a juicio del área, lo comprenden. el tercer apartado refiere al tema de la evaluación curricular, denominación genérica encontrada en el campo y que permite configurar un conjunto de ideas fuerza para el espacio de actuación del área.</i>	<i>Andrés Manuel López Obrador (gobierno izquierda).</i>
<i>Documento Tecnico</i>	<i>Derivado do Plan Nacional de Desenvolvimento 2019-2024</i>	<i>Programa Sectorial De Educación (Pse) Derivado Del Plan Nacional De Desarrollo 2019-2024</i>	<i>Item 6.6 P. 36, 39, 41; Estrategia Prioritária 6.3, P.64; Estrategia Prioritária 6.5, P.66; (Rendición de Cuentas); 36, 43, 52, 62, (Evaluación).</i>	<i>Secretaria de Educación Publica: Delfina Gomez Alvarez (Maestria en Educación); Martha Velda Hernandez Moreno (Doctorado en Educación); Juan Pablo Arroyo Ortiz (Bacharel en Economía); Luciano Concheiro Borquez (Doctor en Desenvolvimento Rural); Luis Humberto Fernandez Fuentes (Doctor en Administración Publica).</i>	<i>La Formulación del Programa Sectorial de Educación (Pse) 2020-2024, en el Marco de lo dispuesto en el artículo 23 de la Ley de Planeación, tiene como base los principios rectores del pnd 2019-2024, así como aquellas prioridades, disposiciones y previsiones que, por su naturaleza, le corresponden al sector educativo. En este sentido, el derecho a la educación, considerado dentro del eje general 2. política social del pnd 2019-2024, articulará las acciones del gobierno federal en el ámbito educativo. Corresponde a la secretaría de educación pública (sep)</i>	<i>Andrés manuel lópez obrador (governo izquierda).</i>

					<i>elaborar el pse y asegurar su congruencia con el pnd. la sep es la dependencia responsable de coordinar la publicación, ejecución y seguimiento del pse.</i>	
<i>Documento Tecnico</i>	<i>Plan Nacional Para La Evaluación De Los Aprendizajes (Planea) - 2018</i>	<i>Su Elaboración Estuvo A Cargo De La Unidad De Evaluación Del Sistema Educativo Nacional.</i>	<i>P. 9, 12, 20, 26, 27 (Rendición De Cuentas); 11, 12, 13, 16, 18 (Resultados); 6 (Comparación);</i>	<i>Jorge Antonio Hernández Uralde (Titular Da Unidad De Evaluación Del Sistema Educativo Nacional/Inee/ Psicólogo)</i>	<i>Con el fin de conocer qué tanto los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes clave, el Instituto Nacional para la Evaluación de La Educación (Inee) ha desarrollado el plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (planea) a partir del cual se obtiene información complementaria para apoyar la mejora educativa. en la elaboración de este plan se ha considerado como antecedente el análisis de las fortalezas y limitaciones de las pruebas excale y enlace y las recomendaciones derivadas de un estudio que se llevó a cabo a petición del inee durante 2013 y 2014.</i>	<i>Presidente Enrique Peña Nieto (gobierno direita, neoliberal).</i>

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE Q – QUADRO COMPARATIVO DA REFORMA DO ARTIGO 3º DO MEXICO (ARTS. 31 -73)

TEXTO EM VIGÊNCIA (ATÉ 2019)	TEXTO DA NOVA REFORMA (A PARTIR DE 2019)
<i>Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.</i>	<i>Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.</i>
<i>La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.</i>	
	<i>Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.</i>
<i>El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.</i>	<i>Se deroga.</i>
	<i>La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. La ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo. La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión,</i>

	<p>se realizará a través de procesos de selección a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio. A las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo no les serán aplicables estas disposiciones. El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales, en los términos que disponga la ley. Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación. A fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en la fracción II de este artículo, el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales. Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.</p>
<p>I. ... II. a) y b) ...</p>	<p>I. ... II. a) y b) ...</p>
<p>c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de</p>	<p>c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;</p>
<p>d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;</p>	<p>d) Se deroga.</p>

	<i>e) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales. En educación para personas adultas, se aplicarán estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades. En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural;</i>
	<i>f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;</i>
	<i>g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social</i>
	<i>h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar, e</i>
	<i>i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.</i>
<i>III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo de la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión de la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los</i>	<i>III. Se deroga</i>

<i>trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;</i>	
<i>IV. ...</i>	<i>IV. ...</i>
<i>V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;</i>	<i>V. Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;</i>
<i>VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán: a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y</i>	<i>VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán: a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establece el párrafo cuarto, y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refieren los párrafos décimo primero y décimo segundo, y</i>
<i>VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y</i>	<i>VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan;</i>
<i>IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:</i>	<i>IX. Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado, al que le corresponderá:</i>
<i>a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;</i>	<i>a) Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional;</i>
<i>b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y</i>	<i>b) Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación;</i>

<p><i>c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social. La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal. En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal. Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún outro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos em que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia. La Junta de Gobierno, de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tempo que establezca la ley. La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.</i></p>	<p><i>c) Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación;</i></p>
	<p><i>d) Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar;</i></p>

	<p><i>e) Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas para la atención de las necesidades de las personas en la materia;</i></p>
	<p><i>e) Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas para la atención de las necesidades de las personas en la materia;</i></p>
	<p><i>g) Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional. La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del organismo para la mejora continua de la educación, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. Definirá también los mecanismos y acciones necesarios que le permitan una eficaz colaboración y coordinación con las autoridades educativas federal y locales para el cumplimiento de sus respectivas funciones. El organismo contará con una Junta Directiva, un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano.</i></p> <p><i>La Junta Directiva será la responsable de la conducción, planeación, programación, organización y coordinación de los trabajos del organismo al que se refiere este artículo. Se integrará por cinco personas que durarán en su encargo siete años en forma escalonada y serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. El Presidente de la Junta Directiva será nombrado por sus integrantes y presidirá el Consejo Técnico de Educación</i></p>
	<p><i>El Consejo Técnico de Educación asesorará a la Junta Directiva en los términos que determine la ley, estará integrado por siete personas que durarán en el encargo cinco años en forma escalonada. Serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. En su composición se procurará la diversidad y representación de los tipos y modalidades educativos, así como la paridad de género. En caso de falta absoluta de alguno de sus integrantes, la persona sustituta será nombrada para concluir el periodo respectivo. Las personas que integren la Junta Directiva y el Consejo Técnico de Educación, deberán ser especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o tener experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa; además acreditar el grado académico de su especialidad y experiencia, no haber sido dirigente de algún partido político o candidato a ocupar un cargo de elección popular en los cuatro años anteriores a la designación y cumplir con los requisitos que establezca la ley. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título Cuarto de esta Constitución. El organismo al que se refiere esta fracción, contará con un Consejo Ciudadano</i></p>

	<i>honorífico, integrado por representantes de los sectores involucrados en materia educativa. La ley determinará las atribuciones, organización y funcionamiento de dicho Consejo, y</i>
	<i>X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.</i>
<i>Artículo 31 I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.</i>	<i>Artículo 31 I. Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurran a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo;</i>
<i>XXV. Para establecer el Servicio Profesional docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución ; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales , superiores , secundarias y profesionales ; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios , museos, bibliotecas , observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;</i>	<i>XXV. De establecer el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, media superiores, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;</i>

<p><i>XXIX-F. Para expedir leyes tendientes a la promoción de la inversión mexicana, la regulación de la inversión extranjera, la transferencia de tecnología y la generación, difusión y aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el desarrollo nacional.</i></p>	<p><i>XXIX-F. Para expedir leyes tendientes a la promoción de la inversión mexicana, la regulación de la inversión extranjera, la transferencia de tecnología y la generación, difusión y aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el desarrollo nacional. Asimismo, para legislar en materia de ciencia, tecnología e innovación, estableciendo bases generales de coordinación entre la Federación, las entidades federativas, los Municipios y las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, así como la participación de los sectores social y privado, con el objeto de consolidar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación;</i></p>
---	---

Fonte: Perfiles Educativos (2019).