

IMPLICAÇÕES DA *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL NA PROFISSÃO DOCENTE

Fernanda Karina Souto Maior de Melo (UFPE)

nandasoutomaior@hotmail.com

Edva Emanuelle Gomes da Silva (UFPE)

edvagomes@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O surgimento da gestão gerencial fez com que os professores passassem a lidar com vários mecanismos e estratégias voltados ao alcance da eficácia e da qualidade do sistema educacional. Entretanto, a qualidade da educação tem sido avaliada por meio de um viés quantitativo, orientado pela *accountability*, a qual faz com que a profissão docente seja submetida a processos de responsabilização, em que os docentes são pressionados a buscarem melhores resultados na qualidade educacional (Souza; Cabral Neto, 2017).

No Brasil, o sistema de *accountability* ficou conhecido como sinônimo de responsabilização. Contudo, restringi-lo a este último aspecto significa desconsiderar concepções mais amplas que abrangem a *accountability*. Afonso (2018) a associa a três pilares (avaliação, prestação de contas e responsabilização), que tornam os professores sujeitos às competições e às metas estipuladas em avaliações externas, índices educacionais, sistemas próprios de avaliação das redes de ensino, políticas de bonificação, meritocracia, entre outros.

A cultura da avaliação, instaurada nas redes de ensino, utiliza-se do discurso de que os instrumentos de *accountability* são implantados com o objetivo de atingir a qualidade educacional, propagando-se o entendimento de que os sistemas de avaliação são propulsores da qualidade. Portanto, a partir da consolidação desses instrumentos nas políticas educacionais, acredita-se que os profissionais da educação buscarão um melhor desempenho, de modo a atingir uma performatividade voltada à excelência (Ball, 2010).

Nesse sentido, por meio da pesquisa bibliográfica, percebe-se que as políticas educacionais, que trazem em seu bojo o discurso de melhoria dos índices para

atingimento de uma melhor qualidade educacional, ocasionam graves implicações à educação, uma vez que introduzem diferentes formas de responsabilização (Afonso, 2018). Destarte, este trabalho tem o objetivo de discutir algumas implicações da *accountability* educacional para a profissão docente.

A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE E OS RESULTADOS EDUCACIONAIS

A responsabilização, como um dos pilares da *accountability*, abrange três elementos: testes de proficiência para os estudantes, divulgação pública dos resultados e sistema de recompensas e sanções (Souza; Cabral Neto, 2017). São processos disseminados a partir da reforma do Estado, na década de 1990, que influenciou o campo educacional a adotar o gerencialismo e a cultura da avaliação, como forma de orientar e encontrar soluções para os problemas educacionais e de alcançar a qualidade educacional, fazendo a qualidade da educação brasileira se aproximasse a dos países desenvolvidos. Assim, as avaliações em larga escala alcançaram “[...] patamares assombrosos, com desdobramentos nefastos sobre professores, alunos e a função social da escola [...]” (Evangelista; Leher, 2012, p.10).

Ao responsabilizar os docentes pelos resultados educacionais, o Estado reduziu a sua responsabilidade pela oferta de uma educação de qualidade e passou a exercer o papel de regulador e avaliador, estabelecendo um sistema de monitoramento e de avaliação para averiguar o alcance das metas educacionais. Assim, o Estado provocou diversas alterações na educação pública, entre elas, no trabalho dos profissionais da educação, no currículo, na avaliação da aprendizagem, na gestão e na formação docente.

Esse contexto também acarretou implicações para a profissão docente, tornando esta atividade ainda mais desafiadora, a exemplo da realização de performances que contribuam para resultados positivos nas avaliações externas aplicadas nas escolas, e de estratégias que colaborem para este fim, como o treinamento dos estudantes e o ensino focado nos conteúdos exigidos por tais avaliações. Nessa perspectiva, os professores acabam sendo induzidos a desenvolverem ações que resultam no estreitamento curricular, sobretudo, na priorização do ensino dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, bem como o uso de estratégias para burlar os resultados dos índices educacionais (Oliveira; França-

Carvalho; Tavares, 2020).

Em face disso, os docentes têm recebido inúmeras formações continuadas, que, muitas vezes, são ofertadas por parcerias público-privadas, as quais passam a atuar com a finalidade de desenvolver docentes replicadores, ou seja, profissionais que seguem as orientações da cartilha neoliberal de uma formação voltada apenas para as demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem, propagada pelas parcerias entre o público e o privado, pode ocasionar a padronização do ensino, a negligência das realidades locais dos estudantes, a redução da autonomia docente e a obsessão por métricas quantitativas, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro elemento a ser enfatizado é a importância de o professor realizar ações que não se limitem ao que é preconizado pelas avaliações externas, uma vez que o desempenho dos estudantes nessas avaliações não é capaz de afirmar, por si só, que o ensino está contribuindo para a aprendizagem dos alunos (Oliveira; França-Carvalho; Tavares, 2020). Apesar disso, o que se tem observado é que os docentes são treinados e pressionados a adaptarem sua didática, levando em conta a preparação dos estudantes para as avaliações externas, de maneira que as atividades pedagógicas sejam planejadas com essa finalidade (Pereira; Cunha, 2022).

Em relação aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, essa exigência é ainda maior, se comparado com os docentes dos demais componentes curriculares que não são cobrados nas avaliações externas. Isto porque os conteúdos dessas duas disciplinas são os principais a serem avaliados, o que faz com que seus respectivos docentes acabem dedicando um tempo maior em ensiná-las, como estratégia para que os estudantes possam obter um desempenho positivo na avaliação externa.

Entretanto, a adoção dessa sistemática não garante, necessariamente, a oferta de uma educação de qualidade, ainda que os resultados venham a ser considerados satisfatórios, pois a avaliação externa não está sendo utilizada como orientadora da prática pedagógica. Ou seja, ao invés de esse tipo de avaliação atuar como um dos elementos que orientam o trabalho pedagógico dos professores, com vistas a melhorar o ensino e atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, tem assumido uma função meramente classificatória (Pereira; Cunha, 2022), em que os resultados alcançados são definidos como sinônimos de aprendizagem e de qualidade educacional.

CONCLUSÕES

A reforma estatal e o gerencialismo, a partir da década de 1990, ocasionaram profundas transformações no sistema educacional brasileiro, entre elas, a adoção de princípios do setor privado, a exemplo da eficiência, da eficácia e da qualidade, que passaram a orientar os objetivos e as metas a serem alcançadas pelas políticas educacionais. Diante desse cenário, os papéis dos profissionais da educação, principalmente, os professores, têm sofrido repercussões, como a pressão crescente para o atendimento das expectativas de um ensino orientado para a busca de resultados quantificáveis.

Nessa conjuntura, a profissão docente é influenciada pelas avaliações externas, uma vez que os educadores admitem realizar mudanças e ações para que os estudantes alcancem melhores resultados nessas avaliações. Sendo assim, compreende-se que estes resultados incidem no trabalho pedagógico e alteram a didática utilizada, redirecionando-os para o atingimento de determinados índices educacionais gerados a partir das avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que, atualmente, é considerado a principal referência para avaliar a qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas brasileiras.

Logo, os professores passam a ser responsabilizados quando as notas escolares nas avaliações externas são baixas, associando-se negativamente a qualidade do trabalho desenvolvido ao resultado alcançado. Assim, questiona-se o sentido das avaliações externas, enquanto uma política de *accountability*, que, ao monitorar uma parte do processo educacional, deveria exigir do poder público um conjunto de ações para responder às problemáticas despontadas no processo avaliativo. Ao invés disso, tem atuado como um mero meio de mensurar a qualidade educacional, como se somente a avaliação externa fosse capaz de dimensionar cada realidade escolar e o trabalho exercido pelas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, jan./abr. 2018.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai./ago. 2010.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, n. 15, p.1-29, dez. 2012.

OLIVEIRA, L. X. de; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; TAVARES, A. M. B. do N. Política de responsabilização escolar (*accountability school*) e formação de professor: cenários e atores na avaliação educacional brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2049-2065, out./dez. 2020.

PEREIRA, J. P. de O.; CUNHA, K. S. Performatividade e educação: a influência das avaliações externas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 41, p. 1-21, jan./abr. 2022.

SOUZA, A. S.; CABRAL NETO, A. A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017.