

Políticas de responsabilização educacional: estratégias de regulação das ações educativas*Educational accountability policies: strategies for regulating educational actions**Políticas de responsabilización educativa: estrategias de regulación de las acciones educativas*Dalila Otilia Sales Santos de ARAÚJO¹Joselha Ferreira da SILVA²João Cláudio Rodrigues FLORENCIO³Carla Patrícia Acioli LINS⁴**Resumo:**

Esse trabalho desponta das ramificações avindas dos estudos realizados em nossa pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Todavia apresentamos uma abordagem específica de nossas problematizações acerca das políticas de accountability e a atuação dos sujeitos na materialização de tais políticas. Nosso estudo busca compreender como as políticas de responsabilização são configuradas nas escolas, analisando as ações desenvolvidas pelo Programa Nacional de Modernização da Gestão de Pernambuco, que foi implementado em 2008 com o objetivo de modernizar a administração pública e melhorar os indicadores educacionais por meio da gestão por resultados, através de 20 metas estabelecidas para cada escola, o programa visava melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e erradicar o analfabetismo, promovendo uma gestão democrática, incentivando a participação da comunidade escolar (Ramos, 2023). Nossa pesquisa, é de caráter qualitativo e bibliográfico, assim fizemos um levantamento nos estudos correlatos ao tema, em teses e dissertações publicadas nos últimos quatro anos no Repositório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Com base no estudo realizado, identificamos que as políticas de responsabilização funcionam como dispositivos de regulação das ações escolares, exercendo controle e constituindo outras subjetividades docentes. Foram observadas estratégias e táticas implementadas nas escolas com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, por meio da gestão por resultados.

Palavras-chave: Políticas de Responsabilização; Regulação; Desempenho; Avaliação Externa.**Abstract:**

This work emerges from the ramifications stemming from the studies conducted during our Master's research in the Graduate Program in Contemporary Education at the Federal University of Pernambuco, Academic Center of Agreste. However, we present a specific approach to our problematizations regarding accountability policies and the role of individuals in the materialization of such policies. Our study seeks to understand how accountability policies are configured in schools, analyzing the actions developed by the National Program for the Modernization of Management in Pernambuco, which was implemented in 2008

¹ Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, campus Caruaru, com pesquisa no que concerne a materialização das Políticas de Responsabilização Educacional (accountability) em escolas do interior do Estado de Pernambuco. Atualmente, leciona na unidade SESC Ler Belo Jardim. E-mail: dalilasales1@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), bolsista CAPES. Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FAFICA. E-mail: joselha.silva@ufpe.br.

³ Mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE/CAA). E-mail: joao.claudio199@gmail.com.

⁴ Doutora em Sociologia pela UFPE e professora do Núcleo de Formação de Docentes CAA-UFPE. E-mail: carla.acioli@ufpe.br.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

with the goal of modernizing public administration and improving educational indicators through results-based management. By establishing 20 goals for each school, the program aimed to improve the Basic Education Development Index (IDEB) and eradicate illiteracy, promoting democratic management and encouraging the participation of the school community (Ramos, 2023). Our research is qualitative and bibliographic in nature, thus we have conducted a review of studies related to the topic, including theses and dissertations published in the last four years in the Repository of the Federal University of Pernambuco (UFPE). Based on the study, we identified that accountability policies function as regulatory mechanisms for school actions, exercising control and shaping new teacher subjectivities. Strategies and tactics implemented in schools to improve student performance in external evaluations through results-based management were observed.

Keywords: Accountability Policies; Regulation; Performance; External Evaluation.

Resumen:

Este trabajo surge de las ramificaciones derivadas de los estudios realizados en nuestra investigación de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación Contemporánea de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro Académico del Agreste. No obstante, presentamos un enfoque específico de nuestras problematizaciones acerca de las políticas de accountability y la actuación de los sujetos en la materialización de dichas políticas. Nuestro estudio busca comprender cómo se configuran las políticas de responsabilización en las escuelas, analizando las acciones desarrolladas por el Programa Nacional de Modernización de la Gestión en Pernambuco, implementado en 2008 con el objetivo de modernizar la administración pública y mejorar los indicadores educativos a través de la gestión por resultados. Mediante el establecimiento de 20 metas para cada escuela, el programa buscaba mejorar el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) y erradicar el analfabetismo, promoviendo una gestión democrática y fomentando la participación de la comunidad escolar (Ramos, 2023). Nuestra investigación es de carácter cualitativo y bibliográfico, por lo tanto, realizamos un levantamiento de los estudios relacionados con el tema, incluyendo tesis y disertaciones publicadas en los últimos cuatro años en el Repositorio de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). A partir del estudio realizado, identificamos que las políticas de responsabilización funcionan como dispositivos de regulación de las acciones escolares, ejerciendo control y constituyendo otras subjetividades docentes. Se observaron estrategias y tácticas implementadas en las escuelas con el objetivo de mejorar el desempeño de los estudiantes en evaluaciones externas mediante la gestión por resultados.

Palabras clave: Políticas de Responsabilización; Regulación; Desempeño; Evaluación Externa.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Modernização da Gestão de Pernambuco foi implementado no ano de 2008, com objetivo de modernizar a administração pública e melhorar os indicadores da educação por meio de um modelo de gestão por resultados (Ramos, 2023). Com isso foram estabelecidas 20 metas para cada escola. O objetivo era melhorar os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e erradicar o analfabetismo, promovendo a gestão democrática e a participação da comunidade escolar. Para firmar o compromisso, o governo implementou o Pacto Pela Educação (PPE), que configura o comprometimento firmado entre o governo do estado, municípios e a gestão escolar.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

Com o intuito de modernizar a gestão de Pernambuco, foi criado o Programa de Modernização da Gestão Pública durante o ano 2000, representando um importante marco para a implantação das políticas da *accountability* na educação do estado, por meio da definição de diretrizes gerenciais para reforma do Estado (Silva; Silva; Freire, 2022, p.9). Essa política nos parece ser um desdobramento das ações da reforma da educação em 1990, pois a década de 1990, teve como marco na educação brasileira, a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que consistiu em importante medida parcelar para a implantação da *accountability* (Afonso, 2018). A implantação das avaliações do SAEB, referenciou a criação de políticas educacionais, bem como para a formulação de sistemas de avaliações subnacionais (Melo, 2022).

A “avaliação” tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao “bom desempenho” individual. Ela pode ser definida como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da *expertise* dos resultados, uma relação cujo efeito é uma *subjetivação contábil* dos avaliados” (Dardot e Laval, 2016, p.321).

Atualmente, as avaliações em larga escala têm sido alvo de diversos estudos, uma vez que vêm sendo utilizadas como instrumentos de verificação e acompanhamento do desempenho e resultados dos alunos (Lima, 2020) que, acabam por converterem-se nos principais indicadores de qualidade da educação do país, imbuindo uma gestão por resultados e a cultura do desempenho.

Tomando emprestadas as palavras de Afonso (2018), é necessário pontuar sobre algumas ambiguidades e equívocos ao se tratar das políticas de responsabilização como sinônimo da *accountability*, uma vez que esta última não possui uma tradução equivalente para a língua portuguesa, devido aos efeitos da frágil concepção dos direitos e a deficiente consolidação dos processos democráticos. Em face disso, *accountability* pode ser compreendida a partir dos três pilares: prestação de contas, avaliação e responsabilização. Portanto, tomamos as políticas de responsabilização como formas parcelares da concepção de *accountability*, ainda que a relação entre esses pilares, estejam inegavelmente integradas e conectadas. Dessa forma,

[...] **chamo modelo de accountability** a uma estrutura mais complexa, completamente adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes dimensões ou formas parcelares de *accountability* apresentam relações e intersecções congruentes, fazendo sentido como um todo. Finalmente, **chamo sistema de accountability** a um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas (públicas ou de interesse público) fundadas em valores e princípios do bem-comum, democraticamente, participação, dever de informar e direito a ser informado [...] (Afonso, 2009, p. 60 *apud* Oliveira, 2019 *grifos do autor*).

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

Para Dardot e Laval (2016, p.320), “A responsabilidade não é considerada uma faculdade adquirida de uma vez por todas, mas vista como resultado de uma interiorização de coerções”. Dessa forma, as políticas de responsabilização não podem ser compreendidas isoladamente ou limitando-se aos textos formais, uma vez que ela perpassa a dimensão das ideias por meio da interiorização de sentidos, atuando na construção das subjetividades do indivíduo que não é uno, mas está inserido em uma complexa rede de relações multifacetadas, em que ele afeta, assim como é afetado por ela.

Com isso, surge o que Dardot e Laval (2016), denominam por neossujeito, um indivíduo que não apenas se insere no imaginário neoliberal, mas se integra, se funde com ele a tal ponto de seus interesses pessoais se confundirem com os interesses do mercado. “O indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser “empreendedor de si mesmo” significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional”.

As atuações também dependerão, em certa medida, do grau em que certas políticas “encaixarão” ou podem ser encaixadas no interior do *ethos* e da cultura existente da escola ou mudar o *ethos* e a cultura. Envolverá o que Riseborough (1992) denominou de “ajustamentos secundários”. Com isso, ele quis dizer que as políticas podem ser “contidas” ou conflituosas nas escolas. As políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem produzir mudanças radicais e, por vezes, inesperadas. Elas também podem estar sujeitas ao que Ball (1994, p. 20) chama de “implementação não criativa” ou o que poderia ser chamado de implementação performativa (Ball; Maguire; Braun, 2021, p.35 *grifos dos autores*).

Nesse sentido, o contexto neoliberal atua na performance do sujeito, definindo novas inspirações, interesses e imprimindo outras formas de condutas. “Tal sujeito encontra sua verdade no veredito do sucesso, submete-se a um “jogo da verdade” em que prova seu ser e seu valor. O desempenho é, muito precisamente, a verdade tal como o poder gerencial a define” Dardot e Laval, 2016, p.329).

A dicotomia do sucesso ou fracasso se manifesta como uma promessa ilusória e assustadora, uma realidade repleta de incertezas, cuja dúvida e o medo são fatores determinantes não apenas do comportamento, mas nas crenças, valores e identidade. Dessa forma, estaria essa busca incessante pelo sucesso atrelada ao conceito de *captura do desejo* de Suely Rolnik? O que leva o professorado, bem como outros agentes escolares, a se permitirem ser subjetivados conforme as demandas do mercado neoliberal? De que maneira as políticas de responsabilização e as avaliações externas impactam no processo de construção de subjetividades docentes?

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

Com base nesse contexto, em que se configuram as políticas de responsabilização, objetivamos compreender como se configuram as políticas de responsabilização no chão da escola e analisar as ações desenvolvidas nesse processo.

Para tanto, o estudo se classifica como qualitativo de cunho bibliográfico (Minayo, 2015). No qual foi realizado o levantamento referente às pesquisas relacionadas ao tema, fazendo um recorte das teses e dissertações depositadas nos últimos quatro anos após a pandemia do COVID-19. Optou-se pelo Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como banco de dados. Foram encontradas inicialmente 906 pesquisas, das quais foram selecionadas 26 pesquisas relevantes em relação ao objeto do presente estudo.

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS

As políticas públicas educacionais, inserem-se no debate e disputa pelo projeto de sociedade. Inevitavelmente, essas políticas estão atreladas aos ideais democráticos de participação social, portanto, não existem políticas públicas educacionais fora do discurso (Oliveira, 2019). Tomando emprestadas as contribuições de Foucault (1970), em *“A Ordem do Discurso”* entendemos as políticas públicas como instrumentos pelos quais o discurso se prolifera e à medida que verdades de discursos são afirmadas ou reafirmadas, verdades outras e discursos outros podem ser silenciados ou suprimidos.

Em face disso, tomamos o discurso como prática social, forjado em contextos históricos, ideológicos e sociais. Portanto o discurso não possui neutralidade ou se constitui a partir de um único sujeito, tendo um fim em si mesmo, mas se reproduz e se transforma nas diferentes esferas sociais. Com isso, Oliveira (2019), traz a concepção de Fairclough (2001), a qual concebe o discurso não apenas como uma prática de representação do mundo, mas como ação de criação de significação, construindo e constituindo um mundo de significados.

Na teoria da atuação, performatividade, Ball, Maguire e Braun (2021, p.209) dialogam acerca de como as escolas fazem políticas, enfatizando a “impossibilidade de produzir um modelo linear de práticas de atuação, qualquer história simples de políticas que viajam para dentro e pelas escolas, ou da atuação da política como uma forma de osmose”. A luz dessa discussão, entende-se que as políticas não só atribuem sentidos por meio da distribuição de responsabilidades e atribuição de demandas externas, mas também são realizadas pelos atores escolares, que lidam com as demandas de políticas múltiplas, que por vezes são opacas ou contraditórias. Atores

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

educacionais atuam na criação de possibilidades, forjando e fabricando políticas e sentidos de políticas em função da realidade do contexto no qual estão inseridos.

Há uma diversidade de políticas acontecendo nas escolas, políticas criadas pelos agentes escolares, políticas que vem de “cima”, políticas que começam em diferentes pontos e possuem diferentes trajetórias (Ball, Maguire e Braun, 2021). Com isso, são criados modos de se “encaixar” às demandas dessas políticas, que atuam por meio da responsabilização, regulação e controle dos sujeitos. A atuação de políticas conflitantes, estimula a responsabilidade e autonomia dos sujeitos, postulando a ideia fantasiosa de liberdade e controle do indivíduo sobre seu sucesso.

As “técnicas de governamentalidade encontram seu campo de aplicação mais vasto e, sem dúvida, mais lucrativo no mundo profissional. A relação “aberta” e “positiva” com os outros é condição necessária à produtividade” (Dardot e Laval, 2016). Tais técnicas atuam no controle dos corpos e das subjetividades, inculcando e incitando ideais de um sujeito competitivo, eficiente, eficaz, qualificado e comprometido com os objetivos neoliberais.

Silva (2023), Mendes (2019) e Oliveira (2019), apontam o fortalecimento do discurso salvacionista, que tem ressonância através da concepção fantasiosa sobre a avaliação enquanto panaceia da educação. "A construção discursiva de salvacionismo está presente nas redes de discurso e de influência indicando “um conjunto de técnicas de governar, que têm o efeito de “modernizar” ou neoliberalizar o setor público e suas instituições” (Ball, 2014, p. 74 *apud* Mendes, 2019, p. 112).

Nesse sentido, Silva (2023), faz uma análise de como esses discursos constroem e sustentam fantasias que moldam a realidade social e política. Esses discursos são fortalecidos através de narrativas fantasmáticas, que operam nas disputas por significados. O discurso da eficiência, eficácia e efetividade, analisados atuam como assombrações, moldando e influenciando as subjetividades dos sujeitos. Dessa forma,

[...] as políticas públicas educacionais se arraigam em desejos relacionados à plenitude, entretanto também se configuram pela tentativa de superação de obstáculos, sendo de crucial importância a percepção das fantasias em sua construção, aceitação ou resistência, e como isso se relaciona com os discursos que são movimentados na sociedade, pois “a autoridade política e a obediência do povo estão enraizadas nas esperanças e nos medos que nossas fantasias ajudam a dramatizar” (Silva, 2023, p. 124 *apud* Glynos, 2011b, 66, tradução nossa).

Diante do exposto, é possível compreender que ao implantar tais políticas, se configuram também novos papéis, novos valores, novas obrigações e novas posturas que vão sendo assumidas pelos profissionais. Suas posturas e desempenho passam a ser interpretados como produtos,

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

sujeitos a avaliações periódicas e comparativas. Nesse sentido, revelam-se tensões entre as promessas discursivas das políticas educacionais e as realidades concretas de sua implementação, uma vez que as promessas fantasmáticas legitimam os discursos, mas não resolvem os problemas das desigualdades estruturais.

A homogeneização do discurso do sujeito em função da empresa e a unificação plural de suas subjetividades, contribuem para a fabricação do *neossujeito*, cuja subjetividades são governadas e inteiramente envolvidas pelos interesses capitalistas neoliberais (Dardot e Laval, 2016). Assim, a fantasia opera por meio do controle do desejo e da manipulação da ideia de satisfação e plenitude. Fazendo uma linha conectiva entre Dardot e Laval (2016) com que Silva (2023), discute a partir das falas Glynos (2011), temos a configuração do neossujeito que limita o gozo de si pela coerção ao trabalho e o discurso fantasmático que promove a ilusória plenitude do sucesso ou o desapontamento pelo medo do fracasso.

O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas (Dardot e Laval, 2016, p. 301).

Em face disso, controlar o desejo é exercer poder sobre as subjetividades. Intrínseco ao discurso fantasmático de sucesso e plenitude, também atuam as assombrações, por meio do fracasso diante da ineficiência, ineficácia ou da não efetividade diante das expectativas impostas (Silva, 2023). É perceptível a maneira como ocorre a atuação das políticas em relação à escola, exercendo controle sobre a construção dos sujeitos incluídos na esfera social, bem como a performance dos atores educacionais em relação às políticas públicas, uma vez que estes não se configuram passivos no “fazer políticas”.

A elaboração de políticas na escola consiste em um complexo processo de interpretação, tradução e materialização dessas políticas, que são elaboradas em uma verticalidade, com objetivos hegemônicos e pensadas para um modelo homogêneo de escolas. No entanto, a esfera política não se materializa apenas no sentido macro (molar), mas tem sua atuação e materialização inserida no que Guattari (2024), conceitua como molecular, que seriam os espaços nos quais se formam as micropolíticas e microrrevoluções.

Nesse sentido, as políticas públicas influenciam os sujeitos e suas subjetividades, porém os mesmos espaços em que se reproduzem as relações de poder, também configuram potencialidades de resistência. Onde se estabelecem forças controladoras, criam-se também linhas de fugas em que

os sujeitos, em sua performance, possuem a potencialidade subversiva de provocar transformações e criar sentidos.

Táticas e Estratégias de Regulação dos Sujeitos

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas educacionais se configuram em um processo complexo, dinâmico, que envolve diversos atores, interesses e propósitos, compreendendo diferentes contextos em que se constroem, se materializam, transformam à medida que são transformadas pelos diferentes sujeitos. As políticas são influenciadas por fatores sociais, econômicos e culturais, desenhando-se em uma complexa rede de relações, capaz de reproduzir desigualdades, legitimar discursos ou provocar resistências e mudanças significativas.

Reformas educacionais são constituídas por mudanças nas diferentes instâncias de poder oficial. Dessa forma, o currículo tem ocupado um espaço de destaque nas reformas educacionais, todavia, políticas curriculares não se restringem aos documentos formais, mas compreendem “os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (Lopes, 2004, p. 111).

Seguindo essa linha, Cordeiro (2019), pontua a não passividade dos sujeitos escolares diante dos agentes reguladores das dimensões contextuais presentes nas políticas públicas educacionais, uma vez que estes podem influenciar, modificar e conferir novos sentidos.

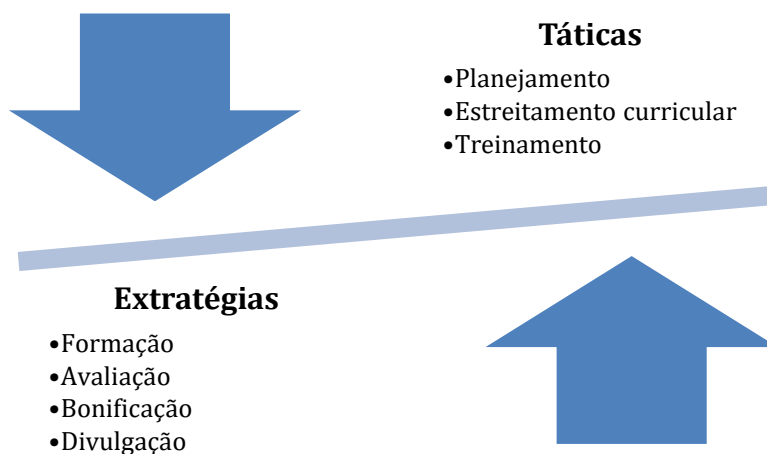
A autora classifica as ações políticas fabricadas na escola em duas categorias: *ações de criação*: visitas da coordenação à sala de aula; a utilização de língua espanhola e as avaliações internas, são aquelas que colocam em cena a criatividade para lidar com os desafios das aprendizagens. *Ações de resistência*: adaptação dos planos de aula; atribuição do sentido do instrumento avaliativo “prova” e a permanência no ambiente durante a aplicação das provas. Nesse sentido, ações de resistência são articulações discretas e por vezes sutis, que implicam impactos significativos.

Destacamos a significação da avaliação, que de acordo com a pesquisa de Cordeiro (2020), a escola lança mão de avaliações ligadas ao processo de aprendizagem, formando uma linha de resistência, frente aos objetivos explícitos do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que tem a pretensão de adaptação das práticas de ensino às demandas dos alunos. Avaliar não implica punições, mas se configura em instrumento de reflexão e reorientação das práticas docente e discentes. Nesse sentido, as políticas curriculares,

São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (Lopes, 2004).

Ao analisar as políticas de avaliação, com enfoque no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), Lima (2020), tomando como base as os conceitos que fundamentam a compreensão do cotidiano por Certeau (2014), revela a existência de uma relação de força entre *táticas* e *estratégias* como elementos que exercem influência nas práticas e ações desenvolvidas na escola. O autor organiza essas ações políticas, sendo que: *estratégias*, refere-se ao “o que fazer?”, implicando os procedimentos desenvolvidos pela gestão, direcionados homogeneamente a todas as escolas; *táticas*, remete-se ao “como fazer?”, ou seja, são os métodos desenvolvidos pelos agentes escolares no interior da escola para alcançar sucesso em relação às estratégias.

Imagem 1: Táticas e Estratégias (Lima, 2020)



Tática e estratégias são dois conceitos diferentes, mas que se complementam. Enquanto as táticas lidam com o imprevisível, com o comum, estratégias são racionais e deliberadas. Tendo em vista que ambos os conceitos acontecem para além da prática, perpassando o campo das ideias, a visibilidade das táticas acontece quando se propicia a criação (Lima, 2020). “São elas que constituem a arte de fazer do fraco, a ocasião em que se produz enquanto se consome” (Machado, Chropacz, Bulgacov, 2020, p. 6). Nesse sentido, são nas táticas do cotidiano, que habitam as

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

microações, as micropolíticas, as microrrevoluções, cuja força potencial de mudanças se manifestam (Certeau, 2014 *apud* Machado, Chropacz, Bulgacov, 2020).

Tomando emprestada as contribuições de Guattari (2024), em “*A Revolução Molecular*”, percebemos a potência transformadora, que se forma nas escalas menores (molecular) do cotidiano, manifestando-se por meio de ações sutis, nas interações sociais em processos subjetivos. Nesse sentido, são formadas fissuras e resistências com a potencialidade transformadora de criação da vida cotidiana.

Trazendo para a discussão, algumas das estratégias discutidas por Lima (2020), temos as avaliações externas, que segundo ele, possui uma ambivalência de sentidos entre o que preconiza o discurso do Estado, que tem a *avaliação* como mecanismo de aferição da qualidade da educação e a percepção dos professores, que as entendem como meio de fiscalização e monitoramento do trabalho docente dentro das escolas. Diferente da estratégia de *bonificação*, que é aceita pelos professores, a *divulgação* não obtém boa aceitação, devido às pressões para a obtenção do sucesso, bem como pelo constrangimento quando não conseguem alcançar as metas.

Tecendo sobre os resultados de sua pesquisa acerca da qualidade da educação, Ferreira (2023), entende a escola pública como dispositivo de resistência. No entanto, no modelo atual de uma gestão por resultados, em que os sujeitos são inseridos em uma relação desigual de poder, fica comprometida a autonomia desses sujeitos, que passam a agir conforme os interesses neoliberais. Nesse sentido, Ferreira (2023), percebe uma maior aderência do que resistência a gestão de controle, repercutindo no que Santos (2004), tem por *cultura do desempenho*.

O modelo gerencial da gestão adotado pelo governo de Pernambuco lança mão de formas parcelares de *accountability*, responsabilizando os sujeitos da escola por seu desempenho. “As ações práticas decorrentes desse *modus operandi* gestor focaliza o estabelecimento de metas e a cobrança de resultados, busca a intensificação do trabalho docente e instiga a competitividade entre docentes e escolas” (Andrade e Marques, 2019, p. 14 *apud* Silva, 2022, p. 52).

Nesse sentido, compreende-se que medidas de controle, aferição de resultados, monitoramento, avaliação e responsabilização, atuam como dispositivos reguladores das subjetividades e dos modos de atuar dos sujeitos, controlando suas ações por meio de políticas de incentivo, sanções, divulgação e visibilidade. A corrida pelo desempenho e por melhores resultados repercute no fortalecimento dos agentes escolares como *neossujeitos*, promovendo diferentes formas de subjetivação alternativas do sujeito enquanto *empresa de si* (Dardot e Laval, 2016).

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

Ferreira (2022), e Silva (2022), fazem apontamentos pertinentes quanto ao Bônus de Desenvolvimento da Educação (BDE), que consiste no incentivo financeiro, direcionado aos servidores, para melhorar os indicadores da escola. De acordo com os dados analisados por Ferreira (2022), tanto o incentivo financeiro quanto as avaliações externas, culminaram em resultados positivos no desempenho dos alunos nas disciplinas de português e matemática, assim como na redução da distorção série-idade.

Em contrapartida, Silva (2022), traz a perspectiva docente em relação ao Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que apesar de lançarem mão de diversas ações, objetivando o recebimento do bônus, não o avaliam como uma forma de valorização profissional, uma vez que este não seria necessário em caso de melhores condições salariais. Nesse contexto, a pesquisa de Dolton e Gutierrez (2011 apud Ferreira 2022), indica que “salários mais altos funcionam como um incentivo para melhoria da qualidade do ensino, uma vez que promovem a melhoria no desempenho dos professores em sala de aula, nas atividades pedagógicas e no tempo dedicado ao ensino”.

Essa percepção a respeito das políticas de incentivo, rompe com o ideal neoliberalista de controlar e moldar os corpos, uma vez que a desvalorização salarial juntamente com as políticas de incentivo, atuam como meio de ativação do sujeito competitivo. Sobre isso, Dardot e Laval (2016), falam “Os direitos à proteção social são cada vez mais subordinados aos dispositivos de estímulo e punição que obedecem a uma interpretação econômica do comportamento dos indivíduos”. Nesse sentido, entende-se que o controle do capital ultrapassa os limites dos significados econômicos, atuando como controle das ideias, subjetividades e dos corpos dos sujeitos.

Ainda de acordo com Silva (2022), os efeitos dessas políticas vêm gerando consequências significativas na própria configuração da escola. O interesse pelo desempenho e por melhores resultados culmina no estreitamento curricular, no qual são hierarquizadas as disciplinas, priorizando português e matemática em detrimento das outras. Dessa forma, se faz perceptível a relação direta entre os resultados positivos da pesquisa de Ferreira (2022), com a análise dos processos extraídos por Silva (2022). Os discursos relacionam-se entre si e os resultados positivos podem estar obscurecendo os danos e sacrifícios presentes no processo.

A adaptação metodológica e estreitamento curricular são apontamentos presentes nas pesquisas de Silva (2022), Lima (2020), Silva (2023) e Melo (2022), uma vez que ao serem priorizadas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, as instituições escolares lançam mão

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

de diversas táticas, objetivando o “aprofundamento” dos saberes e o desempenho exitoso dos estudantes nas avaliações externas.

Conforme Gonçalves (2022), embora o currículo seja previamente definido, a avaliação tem se tornado um relevante mecanismo de controle dos caminhos curriculares, uma vez que, resulta em um meio eficaz de garantir o controle referente aos resultados esperados. Com isso, sacrifica-se o processo em detrimento dos resultados. E o currículo acaba sendo reorganizado e reduzido às expectativas de um produto final, configurando-se um percurso promissor aos interesses neoliberais e aos grupos neoconservadores, que buscam uma escola hegemônica, formadora de sujeitos passivos e acríticos.

Seguindo com a autora, que discute a relação dialética existente entre avaliação e currículo, uma vez que a avaliação faz parte do currículo, ainda que a compreensão acerca deste não se limite ao ato de avaliar. Dessa forma, entender essa relação ainda é um desafio para o meio acadêmico, “visto que pensar essa relação implica em repensar pilares históricos da educação e superar paradigmas que foram se estabelecendo como hegemônicos ao longo do tempo” (Gonçalves, 2022, p. 74).

Ações voltadas para o desempenho e controle dos resultados são fatores relevantes encontrados nas pesquisas. Destacamos os resultados evidenciados por Lima (2020), Silva (2022) e Cordeiro (2020), que discorrem sobre táticas de planejamento desenvolvidos nas escolas, visando a performance exitosa dos alunos nas avaliações externas. Cordeiro (2019), discute a existência de um projeto “Todos pelo SAEPE” que foi desenvolvido pela secretaria de educação do Município de Belo Jardim, visando o preparo dos alunos para as avaliações. Esses “aulões” ocorrem no período de dois meses antes da aplicação das provas, sendo desenvolvido apenas nas turmas de segundo e quinto ano do ensino fundamental. Essa ação utilitarista, evidencia a tentativa da Secretaria de Educação em treinar os alunos para fins exclusivos dos testes.

Silva (2022), ressalta a influência do gestor nesse processo, uma vez que esse agente influencia no sentido de convencimento, para que o corpo docente contribua de alguma forma, para com as disciplinas avaliadas. A proposta é “juntar forças na tentativa de alcançar sua meta anualmente e, conseqüentemente, ganhar a gratificação no final do ano letivo”. Diante disso, a atuação da figura do gestor se configura em uma unidade de poder e convencimento, operacionalizando a *racionalização do desejo* (Dardot e Laval, 2016), dos sujeitos/professores enquanto *empresa de si* mesmo, como se a eles pertencessem o poder de gerir e controlar a totalidade dos processos em função de seus desejos e necessidades.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

O conceito de empresa de si, fica ainda mais evidente, quando dentre os 18 professores sujeitos da pesquisa de Silva (2022), 16 admitem “trabalhar com os descritores presentes na avaliação do SAEPE com seus conteúdos e até questões das avaliações anteriores para familiarizar o aluno ao modelo de prova que ele será submetido ao final do ano”.

Além dos aulões e simulados, os professores também fazem o trabalho de incentivo e motivação para obter participação e maior interesse dos discentes nas provas. Para isso, são feitas as atribuições de pontuação e o deslocamento dessas pontuações para outras disciplinas. Nesse aspecto, percebe-se a desvalorização das outras áreas do saber, em detrimento da supervalorização dos conteúdos presentes nas áreas de português e matemática.

Finalizaremos este tópico com alguns fragmentos evidenciados por Lima (2020), que discorre acerca das táticas desenvolvidas no chão da escola, como: treinamento, planejamento e estreitamento curricular, visando o êxito nos resultados. Com isso, o discurso salvacionista, em que se colocam essas iniciativas como forma de resolver os problemas da educação, é reproduzido e internalizado pelos sujeitos. A ressonância disso é a produção de uma ideia duvidosa a respeito da melhoria da Educação Básica, “pois as escolas ficam submissas aos índices IDEB e IDEPE, e, por consequência, seus desempenhos no ranqueamento”.

Nesse sentido, a produção de uma ideia fantasiosa acerca dos avanços da qualidade da educação enquanto produto dessas políticas, que atuam na adaptação e modelagem da escola enquanto dispositivo de produção e reprodução de sujeitos integrados aos interesses neoliberais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante de nossas inquietações, que movimentam nossos estudos, não temos a pretensão de responder todas as indagações que circundam o campo de discussão acerca da accountability ou de suas formas parcelares com as políticas de responsabilização, avaliação. Tendo em vista que a pesquisa provoca certos atravessamentos, que instigam novas investigações e percepções outras acerca das políticas públicas educacionais, buscou-se compreender algumas contribuições e achados presentes no campo acadêmico, por meio do diálogo entre os diferentes estudos dos pesquisadores inseridos no contexto pernambucano.

Com isso, percebemos a atuação das políticas em diferentes esferas de poder, nas quais há uma complexa relação entre a circulação, produção e reprodução dos discursos na esfera molar e

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

o que se materializa no contexto molecular, que é o chão da escola. Nesse contexto, atores educacionais atuam diretamente na criação e materialização de políticas, à medida que o Estado neoliberal contribui para a fabricação dos sujeitos, moldando suas subjetividades à medida que direciona seus interesses por meio do controle dos desejos.

A luz do que preconizam Deleuze e Guattari (2011), controlar a máquina desejante é exercer o controle sobre os corpos, sobre suas subjetividades. Dessa maneira, as políticas de responsabilização, ao inserirem nos sujeitos, ideais mercadológicos, regulando as ações dos sujeitos, exercem poder sobre a força criativa e produtiva que flui através das relações sociais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 13, p.13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. 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.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas, v. 19, n.2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

CORDEIRO, Glaucia Maria dos Santos. **Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim-PE. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LAPEDRA, Ana Freitas; CHIKAWA, Elisa Yoshie. Diálogos entre os conceitos de práticas cotidianas, territorialidade e territorialização. **Revista eletrônica de ciências sociais aplicadas**, Garibaldi, v. 6, n. 2, p. 49-67, jul./dez. 2019.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. 2. ed. Harlow: Longman, 2001.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. (Leituras Filosóficas).

FERREIRA, Rafaela Camila da Silva. **Avaliação das políticas de prêmio por produtividade nas escolas públicas brasileiras**: contribuições da gestão educacional de Pernambuco. 2022. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

FERREIRA, Raimundo Nonato. **Qualidade educacional**: aderências e resistências no programa de formação de gestores educacionais de Pernambuco (PROGEPE). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. “**A gente teve que reinventar totalmente o que fazia**” – **sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários**: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 2. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 2024.

LIMA, Eline Aparecida da Silva. **A gestão da educação pública em Olinda**: repercussões do programa “Educar pra valer”. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

LIMA, José Mawison Cândido de. **Jogando com as regras do jogo**: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

MACHADO, Rafael Carvalho; CHROPACZ, Franciely; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. Epistemologia de Certeau e sua contribuição para os estudos baseados em prática em organizações. **Revista Ciências Administrativas**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 1-10, 2020.

MELO, Danila Vieira de. **Sistemas estaduais de avaliação da educação**: sentidos e significados da accountability educacional. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MENDES, Juliana Camila Barbosa. **Política de responsabilização educacional**: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica**: estados na região Nordeste em foco. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII. Políticas de responsabilização educacional. Recife, PE: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p56071

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Programa de modernização da gestão pública de Pernambuco**. Metas para a Educação. Recife, PE: Secretaria de Educação do Estado, 2008.

RAMOS, Hugo Felipe Tavares. **Sistema de responsabilização da rede estadual de ensino de Pernambuco e sua interferência no ensino médio**: avaliando o programa de modernização da gestão. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

RISEBOROUGH, Peter S. Theory of the dynamic magnetic response of Ce₃Bi₄Pt₃: a heavy-fermion semiconductor. **Phys Rev B Condens Matter**, [s.l.], v. 45, n. 24, jun., 1992.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Teacher's training in the performance culture. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, 2004. Disponível em: <http://evidence.thinkportal.org/handle/123456789/28017>. Acesso em: 30 set. 2024.

SCHERER, Susana. Performatividade, trabalho docente e escola pública: principais debates no Brasil. **Muiraquitã**: revista de letras e humanidades, [s.l.], v. 9, n. 2, jul./dez. 2021.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlene Markely dos Santos. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, 2022.

SILVA, Divane Oliveira de Moura. **Emaranhados sociais, políticos e fantasmáticos no sistema avaliativo educacional pernambucano**: nas assombrações constitutivas, o que deixamos de enxergar?. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes**: rastros do currículo da formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Viviane Rauane Bezerra. **Hierarquização e estreitamento curricular**: o BDE e a responsabilização na visão dos professores que não lecionam as disciplinas presentes no SAEPE. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.