


As concepções de profissionais de escolas municipais de Maceió sobre os dispositivos de accountability vinculados à avaliação


AUTORIA

Edva Emanuelle Gomes da Silva 

Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação pela UFAL.
Doutoranda em Educação da UFPE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9155-4548>

E-mail: edvagomes@yahoo.com.br

Givanildo da Silva 

Mestre em Educação pela UFAL. Doutor em Educação pela UFPB.
Docente do Centro de Educação da UFAL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>

E-mail: givanildo.silva@cedu.ufal.br

Recebido em:

20 dez. 2024

Aprovado em:

15 jan. 2025

DOI: <https://doi.org/10.28998/cdp.v11i1.19118>

Introdução

A accountability, desde as décadas de 1980 e 1990, têm influenciado a elaboração e a implementação das políticas educacionais de diversos países, estados e municípios. Entretanto, a sua gênese não ocorreu na educação, mas na administração pública, em meados de 1960 e 1970, como forma de proteger os cidadãos dos possíveis abusos de poder praticados pelos funcionários públicos, os quais receberiam sanções ou recompensas de acordo com a sua conduta no serviço público (Campos, 1990).

A Inglaterra e os Estados Unidos foram os primeiros países a incorporar a accountability em seus sistemas educativos, articulando-a as avaliações em larga escala para avaliar a qualidade educacional (Afonso, 2009a). A partir disso, a accountability educacional exerceu duas funções: verificar se o desempenho do sistema educativo alcançou os objetivos relacionados à qualidade educacional; e adotar mecanismos de controle nas escolas para que elas respondessem pelas divergências entre os objetivos e os resultados atingidos na qualidade (Broadfoot, 2000).

Ao observar o surgimento e o desenvolvimento da accountability nas políticas educacionais de diversas regiões do mundo, percebe-se que ela compartilha elementos comuns, como a avaliação da qualidade educacional, a prestação de contas das escolas pelas ações exercidas para alcançarem a qualidade e a responsabilização pelo seu alcance ou não. O que não significa que a educação de todos os países adota a accountability de modo uniforme, pois cada contexto envolve aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais distintos, o que leva à adoção de dispositivos de accountability variados em suas políticas educacionais.

Na educação alagoana e maceioense, por exemplo, são utilizados dispositivos de accountability, mas há poucas pesquisas voltadas a investigá-los. Duas delas foram produzidas por Vieira (2017) e Rosário (2019), que fizeram algumas articulações teóricas entre accountability educacional e avaliações em larga escala. Portanto, diante do pequeno número de pesquisas relativas ao assunto, nesses contextos educacionais locais, o objetivo deste artigo é analisar as concepções de profissionais de escolas municipais de Maceió sobre os dispositivos de accountability vinculados à avaliação.

Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa. Para realizá-la foi feita uma pesquisa bibliográfica em livros e em artigos científicos, da área educacional, disponíveis nas bases de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), que possibilitaram a interlocução com autores que fundamentaram a análise, entre eles, Campos (1990), Afonso (2009a, 2009b), Bonamino e Sousa (2012) e Schneider (2019).

Os dados foram coletados em entrevistas semiestruturadas, com perguntas fechadas e abertas, permitindo que os entrevistados se aprofundassem em relação ao objeto investigado (Deslandes; Minayo, 2009). As entrevistas ocorreram em duas escolas municipais de Maceió, uma de 5º ano e uma de 9º ano do ensino fundamental, com quatro entrevistados: uma professora do 5º ano, um professor de Matemática do 9º ano e duas coordenadoras pedagógicas que trabalham nesses anos escolares. O primeiro critério de seleção dos entrevistados foi a sua atuação em turmas do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, que participam da Prova Saeb. O segundo critério foi o vínculo dos docentes com as disciplinas de Português e de Matemática, as quais são abordadas na referida avaliação.

A Análise de Conteúdo foi utilizada para tratar os dados coletados por ser uma técnica que permite analisar a comunicação humana, descrever e inferir os conteúdos explícitos e implícitos presentes nas mensagens enunciadas pelos sujeitos entrevistados (Bardin, 2016). A interpretação dos dados foi feita por meio do processo de triangulação, que envolveu a correlação entre as informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas, o referencial teórico que embasou a pesquisa e a compreensão dos pesquisadores.

O artigo está organizado da seguinte maneira: nesta Introdução, seguida pela discussão da inserção da *accountability* educacional nas políticas educacionais para avaliar a qualidade da educação pública. Posteriormente, foram analisadas as concepções dos profissionais de escolas municipais de Maceió sobre os dispositivos de *accountability* vinculados à avaliação. Por fim, apresentou-se as Considerações Finais com algumas reflexões e apontamentos acerca da complexidade da avaliação educacional.

Influências da *accountability* na avaliação da qualidade educacional

A *accountability* é um conceito oriundo da administração pública, mas não tem uma única tradução para a língua portuguesa, o que dificulta a definição de seu significado. Ao tentar explicar o sentido dessa expressão, Campos (1990) suscitou algumas reflexões, a primeira é a articulação entre *accountability* e a necessidade de proteger os direitos dos cidadãos contra os possíveis abusos de poder dos agentes que atuam no setor público. Além disso, a autora explicita que a *accountability* possui uma dimensão de obrigação, uma espécie de exigência externa, em que as ações exercidas por aqueles que ocupam cargos públicos

podem resultar em recompensas ou punições, a depender da boa ou da má conduta desses sujeitos na administração pública.

Dessa forma, a *accountability* estaria associada a uma perspectiva democrática, que preconiza o controle social dos direitos dos usuários dos serviços públicos, por intermédio de uma participação ativa e coletiva nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas (Campos, 1990). Em virtude disso, poderiam ser propostas mudanças nas políticas, com o objetivo de contemplar as necessidades apontadas por seus usuários e, assim, assegurar o acesso aos direitos.

Diante desses elementos, Campos (1990) optou por não traduzir o termo *accountability*, pois, ao fazê-lo, poderia reduzir o seu significado e a complexidade que o constitui. Essa mesma decisão foi tomada por outros estudiosos, como Pinho e Sacramento (2009), os quais perceberam que não existe uma única palavra, em português, capaz de representar integralmente o significado da *accountability*. Na visão deles, há apenas tentativas de tradução, a exemplo de obrigação de prestar contas ou responsabilidade em relação a algo ou a alguém, o que reforça a complexidade do significado e a diversidade de sentidos que pode ser atribuída à *accountability*.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira e Santos (2021) afirmam que, nas pesquisas brasileiras sobre o assunto, são encontrados diferentes significados de *accountability*, com ideias que se complementam e outras que divergem entre si. Logo, se o uso da nomenclatura *accountability* abrange concepções diferenciadas, é provável que ao ser incorporada à área educacional ela também esteja suscetível a várias interpretações. Schneider (2019), ao discutir a *accountability* educacional, elucida que é uma temática em expansão nas últimas décadas e que, no Brasil, essa discussão é ainda mais recente.

O surgimento da *accountability* educacional remonta à década de 1980. Antes desse período, ela não era considerada um fator crucial para a melhoria do desempenho dos sistemas educativos e das escolas (Afonso, 2009a). Foi a partir de 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, que a *accountability* educacional começou a ser adotada como um elemento fundamental para melhorar o desempenho escolar que, sob a influência neoliberal, passou a ser articulada às avaliações em larga escala encarregadas de avaliar a qualidade educacional desses e de outros países (Afonso, 2009a).

Em decorrência disso, Afonso (2009a) aponta que, por um lado, desencadeou-se uma pressão para que os países localizados em distintas regiões do mundo aderissem às avaliações internacionais, com o objetivo de compararem os seus desempenhos escolares. E por outro lado, houve um crescimento da demanda pela publicitação dos resultados educacionais, o que fomentou a propagação de um discurso a favor da implantação de medidas de avaliação e de *accountability* educacional. Nessa direção, a *accountability* foi sendo implementada nas instituições escolares para mensurar os resultados a serem alcançados por elas e para atribuir consequências, que variam conforme o alcance ou não desses resultados pelas escolas (Afonso, 2009a).

Na concepção de Afonso (2009b), a *accountability* educacional é composta por três pilares, que podem atuar de forma integrada ou autônoma entre si, quais sejam a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. A avaliação é definida como um instrumento que coleta e trata diferentes informações e dados educacionais, baseada em uma orientação teórico-metodológica, para produzir juízos de valor em relação a uma realidade. A prestação de contas corresponde às justificativas e às explicações das ações realizadas nas políticas educacionais, de como essas práticas ocorrem e por quais motivos. E a responsabilização se refere à atribuição de responsabilidades pelas ações desenvolvidas nas políticas educacionais.

Em razão disso, compreende-se que os dispositivos que materializam a *accountability* educacional, denominados aqui de dispositivos de *accountability*, são operacionalizados por um conjunto de técnicas, táticas e estratégias de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização, orientadas por elementos gerenciais, como eficiência, eficácia e produtividade, que visam exercer a regulação e o controle da qualidade da educação pública (Santos, 2023).

Essas características da *accountability* educacional e de seus dispositivos podem expressar indícios de que o seu sentido original, oriundo da administração pública, ao ser apropriado pela educação foi profundamente alterado. A *accountability*, ao ser incorporada à educação, não possibilitou aos sujeitos um exercício do controle social das políticas educacionais, em que eles pudessem acompanhar se as ações desenvolvidas estavam ou não assegurando a efetivação dos seus direitos à educação, e, por conseguinte, convocassem o Estado a assumir a responsabilidade por responder aos equívocos cometidos nas políticas educacionais.

Desse modo, a *accountability* educacional assumiu uma visão predominantemente gerencial, sobretudo, em sua articulação com as avaliações em larga escala, que ao gerarem resultados baseados na aferição de determinados indicadores educacionais, acabaram responsabilizando de forma unilateral as escolas e os profissionais que atuam nelas, sem estender essa responsabilização ao Estado (Schneider, 2019). Em vista disso, é válido salientar que diferentes efeitos podem ser ocasionados na educação pública pela articulação entre a *accountability* educacional, seus dispositivos e as avaliações em larga escala, pois neles estão implícitas determinadas concepções de formação, de ser humano e de sociedade, as quais influenciam a definição e a concretização dos objetivos educacionais. Por conseguinte, eles também podem interferir em aspectos centrais da escola, a exemplo da gestão escolar, dos processos de ensino e aprendizagem e do trabalho docente.

Como o foco da presente pesquisa é analisar as concepções de profissionais de escolas municipais de Maceió sobre os dispositivos de *accountability* vinculados à avaliação, a próxima seção se dedica a analisar os relatos de quatro educadores, com vistas a evidenciar a compreensão desses profissionais acerca de tais dispositivos materializados em seus trabalhos. É pertinente elucidar que os dispositivos de *accountability* operacionalizam de forma integrada os pilares de

avaliação, prestação de contas e responsabilização, mas ao considerar a extensão deste artigo, optou-se metodologicamente por separar esses dispositivos em três categorias correspondentes a cada um desses pilares, de modo a analisar aqui somente os dispositivos de *accountability* vinculados à avaliação.

Dispositivos de avaliação em escolas municipais de Maceió

Os dispositivos de avaliação se referem às técnicas, estratégias e táticas utilizadas pelas escolas para alcançarem resultados positivos nas avaliações em larga escala, que são responsáveis por mensurar a qualidade da educação ofertada por cada instituição de ensino. Nessa perspectiva, as escolas realizam determinadas ações, objetivando a obtenção da qualidade educacional apontada pelas avaliações em larga escala.

A principal avaliação em larga escala aplicada nas escolas brasileiras para aferir a qualidade educacional é realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹, especificamente, por meio da Prova Saeb que, ao ser concluída, atribui uma nota a cada instituição de ensino, a qual é representada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)², considerado como sinônimo de qualidade educacional. Isto é, quanto mais alto for o Ideb de uma escola, em tese, maior é a qualidade que ela possui, e quanto menor for essa nota a sua qualidade é vista como inferior. Na educação municipal de Maceió foi possível identificar a materialização de alguns dispositivos de avaliação, conforme apresentado a seguir.

O primeiro dispositivo de avaliação foi o foco no ensino dos descritores do Saeb, criados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de orientar os professores a ensinarem as habilidades de Português e de Matemática, que os estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, participantes da Prova Saeb, precisam desenvolver para responder as questões desta avaliação (Brasil, 2008). Os descritores foram organizados em tabelas que contêm descrições das habilidades que os discentes devem demonstrar, o que destaca sua natureza prescritiva, tendo em vista que os descritores além de definirem as habilidades esperadas dos alunos, também indicam os aspectos que os docentes devem considerar para ensinar os conteúdos a serem avaliados e sugerem as questões que precisam ser abordadas em sala de aula. A fala da Coord. 5 reflete essa centralidade no uso dos descritores como elemento central do trabalho realizado com as turmas que participam da Prova Saeb:

¹ Desde a década de 1960, os testes educacionais são amplamente utilizados no Brasil para avaliar a educação e fornecer dados que subsidiem o planejamento educacional. No entanto, foi no final da década de 1980 que se realizou a primeira experiência de avaliação nacional sistemática para o ensino fundamental e médio que, em 1991, foi denominada de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Bonamino; Sousa, 2012). Conforme estes autores, o SAEB é um sistema de avaliação externa em larga escala, apontado como o principal responsável por mensurar a qualidade da educação básica no Brasil, com o objetivo de elaborar um diagnóstico educacional e monitorar a qualidade da educação básica em todas as regiões brasileiras.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de qualidade educacional criado, em 2007, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que articula os resultados do desempenho escolar avaliados pela Prova Saeb aos dados de fluxo escolar coletados no Educacenso (Brasil, 2007). Com a formulação do Plano Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes, metas e estratégias das políticas educacionais brasileiras, para o decênio de 2014 a 2024, o Ideb, expresso na meta de número 7, foi consagrado o principal mecanismo encarregado de aferir a qualidade da educação pública do país (Brasil, 2014).

No 5º ano, a gente direciona a programação no sentido de aplicar tarefa sempre com base na estatística dos descritores [...]. Tá todo o trabalho voltado por aí. A gente tava conversando essa questão de que tem que ser a partir dos descritores. **O Ideb tem a tabela, né, os descritores de cada um, tem uma escala pra chegar lá na proficiência o mais alta possível. Então, vai intensificar o trabalho a partir dos descritores. Tá sendo feita hoje a de Língua Portuguesa com 4 (quatro) descritores. Tá sendo dominado? Não tá? Retoma os conteúdos pra poder ir colocando os descritores pouco a pouco, pra não tá colocando esse monte de uma vez só. Mas **a gente vai trabalhar sempre partindo dos descritores que têm na tabela do Saeb** (Coord. 5, 2023).**

Essa ênfase no ensino dos descritores do Saeb pode influenciar na adoção de práticas pedagógicas voltadas apenas à reprodução das habilidades e dos conteúdos exigidos para a avaliação com vistas a alcançar o Ideb das escolas. Isso acaba reduzindo o trabalho dos professores a ações pragmáticas, em vez de proporcionar uma atuação crítica e reflexiva no ensino, que não se limita aos aspectos considerados necessários ao alcance de um desempenho satisfatório no referido Índice. Nessa direção, as competências e habilidades disseminadas nos descritores do Saeb também podem provocar a padronização do ensino, pressionando os docentes em relação ao que eles devem ensinar para que os estudantes possam aprender (Freitas, 2018).

Por sua vez, a padronização do ensino, via adoção dos descritores do Saeb, pode ter ocasionado a negação da pluralidade curricular, dificultando que os professores conseguissem ensinar conteúdos diferentes relacionados ao contexto escolar e social dos discentes, os quais representassem a diversidade de sujeitos e de situações vivenciadas nas escolas. Além de uma formação reducionista, cujo objetivo não é proporcionar uma formação integral que contribuísse para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, emocional, social e cultural dos alunos. Mas ao contrário, que formasse indivíduos capazes de desenvolverem as habilidades definidas nos descritores, sem que isso colaborasse, necessariamente, para uma formação integral.

A ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Matemática foi outro dispositivo de avaliação usado em escolas municipais de Maceió, como pode ser observado no próximo trecho de entrevista:

[...] Quando é ano de Ideb, é claro, que você muda muito o seu planejamento, você foca mais em outras disciplinas, no caso, as que são mais cobradas, em detrimento de algumas outras. Mas não vamo deixar as outras matérias de lado não. Vamo trabalhar sim pro Ideb, mas focando também no que tem que ser dado. [...] Há um planejamento específico, tem que ter, né, porque senão a gente se perde. E, às vezes, a gente fica até naquela questão: ‘eita, e os outros conteúdos como fica?’ Mas a gente trabalha focando mais mesmo no Ideb, focando mais em Português e Matemática, mas não esquecendo das outras disciplinas. Mas há sim um planejamento pra isso (Prof. 5, 2023).

A partir do excerto acima, observou-se que a avaliação em larga escala, que afere o Ideb das unidades escolares, redirecionou os objetivos das disciplinas de Português e de Matemática que são exigidas nessas avaliações, bem como o

tempo de ensino dedicado a cada uma delas (Freitas, 2018). Inclusive, as modificações no tempo de ensino das disciplinas não se limitaram apenas àquelas que são cobradas pelas referidas avaliações: o tempo para o ensino de Português e de Matemática foi ampliado, na tentativa de ensinar aos discentes mais conteúdos de ambas para contribuir com a elevação do Ideb escolar. Enquanto o tempo de ensino das demais disciplinas, que não são requeridas na avaliação, foi reduzido, o que pode ter prejudicado a aprendizagem estudantil ao fazer com que os estudantes tivessem um acesso a conteúdos mínimos das outras disciplinas.

As mudanças na definição dos objetivos e no tempo dedicado ao ensino das disciplinas afetaram a autonomia dos professores, posto que eles perderam espaço para decidir os conteúdos das disciplinas que desejariam ensinar e para delimitar o tempo que considerassem mais adequado para ensinar cada assunto. Em virtude disso, o ritmo de trabalho da professora também sofreu alterações, como exposto no trecho abaixo da entrevista:

Eu acho que essas avaliações externas são cruéis tanto pro professor como pro próprio aluno, porque é um ano que você foca muito em duas disciplinas. Fica cansativo, mesmo que você seja abordando outras disciplinas, fica cansativo. [...] A gente percebe o aluno exausto” (Prof. 5, 2023).

Conforme Bonamino e Sousa (2012), esse estreitamento curricular, focalizado no ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, pode promover nas escolas um alinhamento entre o currículo ensinado e o currículo avaliado. Isso significa que o planejamento pedagógico responsável pela definição do que vai ser ensinado nas escolas pode ser alterado, com a finalidade de contribuir para o alcance de um bom desempenho nas avaliações em larga escala.

Nesse sentido, o planejamento específico para o Ideb foi mais um dispositivo de avaliação utilizado na educação municipal maceioense. Na busca por atender aos requisitos dessas avaliações, o planejamento pedagógico, elaborado pelos docentes, assumiu características distintas, com o foco sendo direcionado para a escolha de estratégias pedagógicas específicas para esse fim. A participação ativa dos professores da rede municipal de Maceió foi um exemplo desse processo, como pode ser visto no trecho seguinte da entrevista:

[...] Excepcional, muito boa, muito boa, porque todas elas têm que passar por mim (referindo-se às estratégias pedagógicas propostas pelos professores em relação ao Ideb). Se eu não concordar com nenhuma delas, não se faz. Agora, não tem como você não concordar, eles são peritos [...]. Eles se viram nos 30, às vezes, se viram muito mais do que eu, porque eu tenho que ter as ideias, ou eles têm que ter, e eu que aprová-las. Então, eles são perfeitos, os meus dois professores (em alusão aos professores de Português e de Matemática) [...] (Coord. 9, 2023).

Ao destacar a habilidade excepcional dos docentes em definirem estratégias pedagógicas voltadas ao Ideb, conferindo-lhes o atributo de peritos no assunto, a fala da coordenadora possibilitou uma reflexão sobre a ideia da *expertise* docente.

Na perspectiva neoliberal, essa expertise é considerada uma competência fundamental a ser desenvolvida pelos profissionais da educação, ou seja, defende-se que esses sujeitos devem se tornar especialistas, pois, assim, seriam capazes de mobilizar diversos recursos para encontrar soluções eficientes aos problemas e demais situações que acontecerem na escola (Miguel; Tomazetti, 2013).

A coordenadora ao qualificar os professores, do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, como peritos na elaboração de atividades pedagógicas sobre o Ideb, levantou indícios de que possivelmente existe, na rede municipal de Maceió, a disseminação de práticas exitosas. Essas práticas envolvem ações realizadas pelos profissionais das escolas, que, supostamente, geram bons resultados e, por isso, continuam a serem exercidas nas instituições escolares como estratégias para manter a obtenção desses resultados positivos.

O risco de adotar esse tipo de abordagem é que pode ter se propagado a ideia equivocada de que, ao aderirem às práticas exitosas e reproduzi-las em seu cotidiano de trabalho, os docentes seriam capazes de contribuir para o alcance de resultados positivos na avaliação do Ideb. Isso pode ter feito, ainda, com que os professores se concentrassem nas práticas exitosas, sem refletir cuidadosamente se elas favoreceram ou não uma aprendizagem para os discentes. A partir da fala da coordenadora do 9º ano de uma escola da rede municipal de Maceió, foi possível identificar o exemplo de uma prática exitosa adotada pela instituição de ensino, como estratégia para melhorar a sua nota no Ideb:

[...] a professora de Português, esse ano ela é professora do 9º. Essa turma já foi turma dela o ano passado. Esse ano, essa turma dele (trata-se aqui do professor de Matemática) é turma dele do ano passado. Então, eu faço uma casadinha: aí ano que vem eles descem pro 8º, ensina eles como é que eles querem. Quando chega a Prova Saeb, eles são professores deles de novo, porque os alunos já conhecem o método deles. É diferente de você pegar alguém e dizer: ‘vish, que metodologia diferente, eu nunca vi’ [...] (Coord. 9, 2023).

A adesão dessa estratégia interferiu no trabalho docente, pois os professores de Português e Matemática foram orientados a ministrarem suas aulas, nas turmas do 5º e do 9º ano, assim como nas séries anteriores a essas (4º e 8º ano), com base em uma metodologia de ensino voltada à preparação dos estudantes que participarão futuramente da avaliação. O que não ficou claro foi se essa prática era uma exigência aos docentes dessas disciplinas, ou se eles tinham a opção de adotarem metodologias diferentes daquelas que comumente eram empregadas nas turmas citadas. Os simulados foram a principal metodologia das escolas municipais de Maceió, utilizada como estratégia para preparar os discentes participantes da Prova Saeb e elevar a nota do Ideb das escolas. Portanto, eles atuaram como um dispositivo de *accountability* vinculado à avaliação, a partir da dinâmica evidenciada a seguir:

*A gente faz muito simulado. A gente, o professor e eu: professor de Português, Matemática e Ciências, são eles que são responsáveis pela Prova Saeb. [...] **A gente faz demais simulado, demais simulado, é a base. É isso que você tem que fazer pra poder a gente conseguir alguma coisa [...]** (Coord. 9, 2023).*

*A gente trabalha os simulados, sempre, assim, no início a gente trabalha, vê a questão dos conhecimentos deles em relação a alguns descritores, a gente percebe que é bem deficiente. **A gente começa a trabalhar esses descritores, e a partir daí a gente vai criando os simulados, a partir desses descritores da deficiência deles, né, vendo aqueles que tão mais fraco, aqueles que tão mais reforçado, consolidados, e monta os simulados, monta os aulões pra trabalhar Português e Matemática. [...] Eu acredito que reforça muito, eles aprendem bastante na questão dos aulões e na questão dos simulados, porque a gente trabalha os simulados e vai trabalhando as questões mais erradas** (Prof. 5, 2023).*

Os simulados influíram no trabalho docente de algumas formas. Uma delas com a adesão a tarefas repetitivas, em que os professores reaplicavam periodicamente os simulados para reforçarem o ensino dos conteúdos dos descritores mais frágeis na compreensão dos alunos, na tentativa de fazê-los dominar esses descritores (Maués, 2016). A lógica dos simulados pode ter feito com que os docentes passassem a orientar suas práticas a partir de performances, que auxiliassem a escola a conseguir resultados positivos nas avaliações externas. Baseados nessa performatividade, ampliou-se a possibilidade de os professores serem influenciados a atenderem as demandas requeridas externamente, como o cumprimento de metas (Ball, 2005), como as que são fixadas para as escolas alcançarem melhores notas no Ideb.

Os simulados podem ter circunscrito a capacidade reflexiva e propositiva dos docentes por ser uma atividade mecanicista, com uma dinâmica preestabelecida, que não propicia muitas possibilidades diferenciadas de ensinar aos estudantes. Além de tentarem fazer com que os discentes aprendessem os conteúdos exigidos pelas avaliações em larga escala, por intermédio dos simulados, os professores também adotaram estes últimos como instrumento de avaliação da aprendizagem, substituindo outras formas de avaliação. Em escolas municipais de Maceió, observou-se que isso ocorreu de duas formas: com o uso de questões de múltipla escolha semelhantes às cobradas na Prova Saeb e com a realização dos simulados para avaliar a aprendizagem estudantil. Os fragmentos subsequentes ilustraram esses aspectos:

*É isso que a gente vai fazer: **tem que trabalhar as atividades dentro da sistemática do Ideb, que são as questões de múltipla escolha, né, têm as questões tudo contextualizadas [...]** (Coord. 5, 2023).*

*[...] **As questões são questões fechadas. [...] Por exemplo, nossa semana de prova começa dia 07 de agosto, aí a gente aproveita pra cada professor fazer o seu simulado. [...] Quando a gente faz as provas bimestrais, aí a gente usa os simulados pra isso. Eu gosto muito de fazer [...]** (Prof. 9, 2023).*

Se os docentes tiverem considerado que um bom desempenho dos alunos nos simulados, expresso na marcação correta de várias questões de múltipla escolha, foi um sinal de que eles, realmente, aprenderam, podem ter adotado uma concepção superficial de avaliação da aprendizagem, a qual não contemplou a

complexidade que esse tipo de avaliação requer. Ademais, ao substituírem outras formas de avaliação pelos simulados, possivelmente, os professores não dedicaram a atenção devida às suas práticas pedagógicas, limitando-se a avaliarem apenas o desempenho estudantil, sem pensarem em outros tipos de atividades avaliativas que ultrapassassem a dinâmica preestabelecida dos simulados.

Em face dos simulados, foi verificado, ainda, que a relação entre os professores e os alunos adquiriu um sentido diferente, influenciado pelo que Ball (2005) denomina de performatividade, ou seja, ações consideradas desejáveis, que os indivíduos devem realizar para alcançarem um resultado produtivo. São performances que precisam ser adotadas por ambos, com o objetivo de contribuir para o sucesso da organização, nesse caso, da escola. Pode-se afirmar, portanto, que os simulados fomentaram a performatividade a ser desenvolvida pelos estudantes nas avaliações em larga escala. A performatividade, no entanto, não ficou circunscrita aos discentes que foram preparados para participarem da Prova Saeb, ela também esteve presente nos docentes, em especial, nas formações continuadas direcionadas a esses profissionais.

No que diz respeito à formação continuada dos professores das escolas municipais de Maceió, ela também atuou como um dispositivo de avaliação, pois buscou orientar os docentes a introduzirem em seus trabalhos atividades específicas voltadas para o Ideb, com o intuito de colaborar para o avanço das notas das escolas neste Índice. Algo que foi constatado nas entrevistas é que, embora essas formações existissem na rede municipal de ensino, em 2023 elas não ocorreram na mesma frequência dos anos anteriores:

*Nos Idebs anteriores, que são de dois em dois anos que ele acontece, a professora disse que tava uma formação mais direcionada [...]. Quando eu tive contato com eles, aí **ela disse que tava sentindo falta desse direcionamento das formações. Só que essa semana já vieram falando em outro tom, que tavam já chegando lá. Quer dizer, devia ter acontecido mais cedo, né. Tá muito tarde já** (Coord. 5, 2023).*

*[...] Contribuem, primeiro, porque a gente tem um calhamaço de descritores que você tem que trabalhar. Então, **a orientação dada, assim, como você trabalhar com esses descritores, né, então, há esse tipo de orientação [...]. Infelizmente, a gente não tá tendo essa formação específica, vamo dizer, esse ano, mas as formações que a gente teve foram nessa direção** (Prof. 9, 2023).*

A partir do que foi dito pelos profissionais da rede municipal de ensino de Maceió, notou-se que ambos concordaram com as formações específicas sobre o Ideb. O problema desse tipo de formação é que elas eram centradas em competências que os professores deveriam desenvolver para ensinar aos alunos participantes da Prova Saeb. Além disso, essas formações apresentavam dinâmicas, materiais e atividades que já estavam prontos, que não foram pensados, nem elaborados pelos próprios docentes, em que caberia a eles apenas reproduzi-los nas aulas, na tentativa de fazer com que os estudantes aprendessem o que essa avaliação requer.

Enfatiza-se, assim, a importância da realização de formações continuadas que pudessem ter abordado a avaliação educacional, não baseadas nessa visão prescritiva com que elas costumavam ocorrer, mas orientadas por uma perspectiva ampliada. Afonso (2009a) sugere que, nessas formações, os professores e demais profissionais das escolas tivessem a possibilidade de debaterem coletivamente acerca dos vários elementos que compõem a avaliação educacional, participassem ativamente do processo avaliativo, dialogassem e pensassem em atividades adequadas a cada realidade escolar.

Por fim, foi evidenciado um último dispositivo de avaliação na educação municipal maceioense, mas que os profissionais entrevistados se posicionaram contrários a adotá-lo: a recomendação da Semed para a aprovação automática dos alunos como estratégia de elevação da nota do Ideb. Os trechos abaixo ilustraram alguns elementos dessa oposição à orientação feita pela referida instituição municipal:

[...] Então, tem escola que faz o quê? Aprova todo mundo, porque sabe que se aprova todo mundo a tendência é esse Ideb subir. [...] nas formações, antigamente, se cobrava muito isso, esse cuidado de evitar essa reprovação em massa, né, mas hoje isso já diminuiu. Então, a gente fica aqui, fica bem mais à vontade [...] (Prof. 9, 2023).

[...] Em termos de aprovação, inclusive, a gente até já levou bronca da rede: 'por que menino reprovado por infrequência? A escola não é pra fazer isso'. [...] Eu acho um falso diagnóstico, um retrato falso. Aqui a gente nunca fez isso, nunca fez isso, vai o real. A gente não concorda, porque, assim, tá premiando os responsáveis, né. Pronto, hoje a professora colocando a tristeza de uma aluna dizendo bem assim: 'eu vou passar, porque eu venho passando sempre' [...] (Coord. 5, 2023).

A fala do professor de Matemática do 9º ano revelou que ele tinha conhecimento de que existiam escolas, em Maceió, que aderiam à aprovação automática dos estudantes para evitar que as notas no Ideb caíssem. Essa prática ocorre porque o fluxo escolar é avaliado nesse Índice, logo, o número de discentes aprovados, reprovados e evadidos pode interferir na nota da escola. O docente também mencionou que, nas formações continuadas promovidas pela Semed, em anos anteriores, havia uma cobrança para que os professores não reprovassem muitos alunos.

Já aconteceram, inclusive, situações em que os docentes, mesmo se recusando a aprovarem automaticamente alguns estudantes, eram pressionados a aprová-los para que a nota do Ideb da escola não diminuísse, o que invalidava a avaliação da aprendizagem, em que os professores entendiam que os discentes não tinham condições de estudar na séria posterior. A fala de uma das profissionais da rede municipal de ensino de Maceió exemplificou essa cobrança pela aprovação automática:

[...] já aconteceu, assim, de você, tipo, professor dar a quantidade de alunos pra reprovação e, muitas vezes, pela rede não pode reprovar. Aí sempre tem a alegação, sempre têm algumas justificativas, no qual o professor, muitas vezes, tem que rever, peneirar pra ver qual daqueles

*alunos pode sair daquela lista. **Aí, eu percebo que, às vezes, o professor fica frustrado**, porque ele faz a avaliação dele e, muitas vezes, pela rede cobrar não ser dessa forma, aí você vê, de repente, você no outro ano pega um aluno que não deveria tá naquele ano (Prof. 5, 2023).*

Nesse sentido, a prática de aprovar automaticamente os estudantes, para que as notas do Ideb das escolas não diminuíssem, pode ter gerado prejuízos tanto para os discentes que, possivelmente, sentiram dificuldades de aprendizagem no ano escolar para o qual foram indevidamente aprovados. Como para os docentes, que precisaram lidar com uma quantidade maior de demandas de ensino para auxiliar esses e os demais alunos a acompanharem as aulas. E comprometeu negativamente as próprias escolas, porque a nota do Ideb pode até ter sido mantida ou elevada, mas isso não significou que elas ofereceram, de fato, uma educação de qualidade.

Os resultados apresentados evidenciaram alterações consideráveis no trabalho docente desenvolvido por professores de escolas municipais de Maceió, à medida que eles materializavam os dispositivos de *accountability* vinculados à avaliação, no intuito de contribuírem com o alcance de um bom desempenho das escolas na Prova Saeb, avaliação responsável por aferir o Ideb de cada unidade escolar. Diante disso, considera-se relevante a realização de pesquisas com profissionais de outras escolas maceioenses, as quais possam corroborar, complementar e/ou identificar novos dispositivos de *accountability* usados na política educacional da capital alagoana.

Considerações finais

Esta pesquisa analisou as concepções de profissionais de escolas municipais de Maceió sobre os dispositivos de *accountability* vinculados à avaliação. Inicialmente, discutiu-se a origem da *accountability* ocorrida, entre os anos de 1960 e 1970, na administração pública com um caráter democrático, em que se buscava proteger os direitos dos cidadãos contra os abusos de poder dos servidores públicos, atribuindo a estes sanções ou recompensas que variavam de acordo com a sua conduta no serviço público (Campos, 1990).

Em seguida, foi explicada como se deu a incorporação da *accountability* na área educacional, nas décadas de 1980 e 1990, especialmente, em articulação com as avaliações em larga escala encarregadas de mensurarem a qualidade da educação pública oferecida em várias regiões do mundo. A partir de então, a *accountability* educacional foi implementada em diversos sistemas educativos e nas escolas por meio dos seus pilares de avaliação, prestação de contas e responsabilização, visando aferir os resultados da qualidade educacional que deveriam ser atingidos e estabelecer consequências nas ocasiões em que os resultados fossem alcançados ou não pelas unidades escolares (Afonso, 2009a).

Nessa perspectiva, ao abordar a efetivação dos dispositivos de avaliação em escolas da rede municipal de ensino maceioense, os resultados apontaram que docentes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental – particularmente, os que

ensinam as disciplinas requeridas na Prova Saeb, que são Língua Portuguesa e Matemática – recorreram a técnicas, táticas e estratégias voltadas à obtenção de um desempenho positivo nessa avaliação em larga escala. Para tanto, esses profissionais orientaram o seu trabalho com base na dinâmica apresentada a seguir.

A educação municipal de Maceió adotou como foco o ensino dos descritores do Saeb e dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Isso fez com que os professores direcionassem sua atuação para ensinar aos estudantes as habilidades que eles precisavam desenvolver para responderem as questões relacionadas a essas duas disciplinas, que são avaliadas na Prova Saeb. No intuito de assegurar que o ensino de ambos os elementos citados fosse realizado no cotidiano escolar, os docentes foram orientados a organizarem um planejamento pedagógico específico para o Ideb, que contemplasse atividades preparatórias para a Prova Saeb, a exemplo dos simulados.

Com o objetivo de subsidiar os professores na execução dessas ações, a Semed desenvolveu formações continuadas que também estavam focalizadas no Ideb. Nelas, foram sugeridas atividades e dinâmicas que poderiam ser trabalhadas em sala de aula pelos docentes no ensino dos descritores do Saeb. Além de ter sido entregue, aos professores de Português e Matemática de 5º e 9º ano do ensino fundamental, materiais específicos compostos por questões que costumam ser cobradas na avaliação feita pelo Saeb.

Verificou-se, ainda, que, em formações continuadas anteriores, os professores e coordenadores pedagógicos foram recomendados, pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, a evitarem reprovar alunos. Em outras palavras, indicou-se que os docentes realizassem a aprovação automática dos discentes para que as notas do Ideb das escolas não caíssem. A partir da dinâmica apresentada, foi possível notar que a materialização dos dispositivos de *accountability* vinculados à avaliação ocorreu de modo articulado, com a finalidade de que as escolas municipais maceioenses melhorassem seus desempenhos na Prova Saeb e, por conseguinte, elevassem suas notas no Ideb.

Portanto, compreende-se que os dispositivos de avaliação geraram implicações para o trabalho docente, notadamente, mediante a definição de orientações centradas na busca de resultados positivos no referido Índice, a responsabilização branda dos professores pelos resultados alcançados e limitações na autonomia docente, expressas tanto na forma de organização do seu trabalho quanto na atuação profissional. Em face disso, é fundamental o desenvolvimento de futuras pesquisas que possam investigar outros elementos relacionados aos dispositivos de *accountability* educacional, a exemplo dos dispositivos articulados aos pilares da prestação de contas e da responsabilização.

Sendo assim, destaca-se a relevância de discutir os diversos aspectos que constituem a avaliação educacional, como a *accountability* educacional e seus respectivos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, no sentido de evidenciar a complexidade desse tipo de avaliação. Especialmente, ao

se observar o atual contexto, em que as avaliações em larga escala têm se fortalecido como principal referência para avaliar a qualidade da educação pública oferecida pelas escolas situadas em realidades singulares e distintas, as quais, muitas vezes, acabam sendo desconsideradas nesse processo avaliativo.

Cabe salientar, que o posicionamento epistemológico assumido nesta pesquisa concebe que as avaliações em larga escala contemplam, em certa medida, questões referentes a alguns aspectos da educação pública, como por exemplo, os dados do desempenho escolar e as informações sobre as dificuldades de aprendizagem estudantil. Contudo, entende-se que a utilização dos seus resultados, como instrumento central para aferir a qualidade educacional, é insuficiente para definir se há qualidade ou não na educação ofertada pelas escolas. Desse modo, torna-se premente a realização de análises acuradas que elucidem as possibilidades e os limites das avaliações em larga escala.

Referências

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

Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Afonso, A.J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28320454_Politicass_educativas_e_accountability_em_educacao_Subsidios_para_um_debate_iberoamericano. Acesso em: 27 mar. 2022.

Ball, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Bardin, L. Método: organização da análise. In: BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 123-132.

Bonamino, A.; Sousa, S.M.Z.L. 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, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

Brasil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 abr. 2022.

Broadfoot, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, v. 130, p. 43-55, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052. Acesso em: 03 ago. 2023.

Campos, A.M. *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: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/9049>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Deslandes, S.F.; Minayo, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Dourado, L.F.; Oliveira, J.F.; Santos, C.A.; Azevedo, J.M.L. Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. In: Azevedo, J.M.L. ; Aguiar, M.A.S. (Orgs.). *Qualidade Social da Educação Básica*. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 99-146. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisnape.net.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Freitas, L.C. Padronização, testes e *accountability*: a dinâmica da destruição. In: Freitas, L.C.. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 77-86.

Maués, O.C. As políticas de avaliação da educação básica e o trabalho docente. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 22, n. 48, p. 442-461, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4918>. Acesso em: 21 set. 2023.

Miguel, I.G.S.; Tomazetti, E.M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 43-59, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/politicaseducativas/article/view/10000>.

ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50932. Acesso em: 21 set. 2023.

OLIVEIRA, M.A.A.; SANTOS, A.L.F. *Accountability* educacional: sentidos discursivos em análise. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, mai. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7946>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Pinho, J.A.G.; Sacramento, A.R.S. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6898>. Acesso em: 16 abr. 2021.

Rosário, E.H. *O estilo profissional docente: a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió* – AL. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5533>. Acesso em: 15 set. 2021.

Santos, A.L.F. *et al. Dispositivos de inovação e fortalecimento das políticas de accountability educacional: uma análise do Nordeste brasileiro*. Pesquisa apresentada no Seminário da Rede de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e *Accountability* Educacional (REPAE), 2, 2023, Campina Grande.

Schneider, M.P. Dispositivos de *accountability* na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24433>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Vieira, I.S. *Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação: atuação do gestor educacional em Alagoas*. 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2978>. Acesso em: 15 set. 2021.

As concepções de profissionais de escolas municipais de Maceió sobre os dispositivos de accountability vinculados à avaliação

The conceptions of professionals from municipal schools in Maceió about the accountability devices provided for evaluation

Las concepciones de los profesionales de las escuelas municipales de Maceió sobre los dispositivos de rendición de cuentas previstos para la evaluación

Resumo	Abstract	Resumen
<p>O artigo tem o objetivo de analisar as concepções de profissionais de escolas municipais de Maceió sobre os dispositivos de accountability vinculados à avaliação. A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas com 4 profissionais da rede municipal de ensino maceioense (2 professores e 2 coordenadoras pedagógicas do 5º e do 9º ano do ensino fundamental). Os dados foram interpretados com base na técnica da Análise de Conteúdo, orientada pelos pressupostos de Bardin. A partir deles, foi possível identificar que, na educação municipal de Maceió, seis dispositivos de avaliação ocasionaram implicações para o trabalho docente, a exemplo de orientações pedagógicas voltadas à obtenção de desempenhos positivos das escolas no Ideb, da responsabilização branda dos professores pelos resultados alcançados neste Índice e de limitações da autonomia docente nos processos de planejamento e de exercício de seu trabalho.</p>	<p>The article aims to analyze the conceptions of professionals from municipal schools in Maceió regarding accountability devices linked to assessment. From a methodological perspective, the research adopts a qualitative approach and was developed through a bibliographic review and semi-structured interviews with 4 professionals from Maceió's municipal education system (2 teachers and 2 pedagogical coordinators from the 5th and 9th grades of elementary school). The data were interpreted based on the Content Analysis technique, guided by Bardin's assumptions. From these, it was possible to identify that, in the municipal education system of Maceió, six assessment devices led to implications for the teaching work, such as pedagogical guidelines aimed at achieving positive school performance in the Ideb, the soft accountability of teachers for the results achieved in this Index, and limitations on teachers' autonomy in planning and carrying out their work.</p>	<p>El artículo tiene como objetivo analizar las concepciones de los profesionales de las escuelas municipales de Maceió sobre los dispositivos de accountability vinculados a la evaluación. La investigación tiene un enfoque cualitativo y se desarrolló mediante una revisión bibliográfica y entrevistas semiestruturadas con 4 profesionales de la red educativa municipal de Maceió (2 profesores y 2 coordinadoras pedagógicas de los 5º y 9º grados de la educación primaria). Los datos fueron interpretados con base en la técnica de Análisis de Contenido, orientada por los presupuestos de Bardin. A partir de ellos, fue posible identificar seis dispositivos de evaluación generaron implicaciones para el trabajo docente, como las orientaciones pedagógicas dirigidas a lograr un rendimiento positivo de las escuelas en el Ideb, la responsabilidad suave de los profesores por los resultados obtenidos en este Índice y las limitaciones de la autonomía docente en los procesos de planificación y ejecución de su trabajo.</p>
<p>Palavras-chave: Dispositivos de accountability. Dispositivos de avaliação. Educação municipal de Maceió.</p>	<p>Keywords: Accountability devices. Evaluation devices. Maceió municipal education.</p>	<p>Palabras clave: Dispositivos de accountability. Dispositivos de evaluación. Educación municipal de Maceió.</p>