

O DISCURSO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PREMIADAS E APOIADAS SOBRE O PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133838564>

Maria Océlia Mota¹
Diego Mota²

Resumo

Neste texto aborda-se a política educacional adotada pelo governo do Estado do Ceará e seu sistema de avaliação. Objetiva-se conhecer as concepções dos professores acerca dessa política de *accountability*, marcada por avaliações de monitoramento, classificação e premiação. Nossa análise, aportada na perspectiva das agências dos burocratas, busca explorar os elementos centrais no discurso dos docentes das escolas premiadas e apoiadas e refletir sobre suas consonâncias e divergências. Os resultados apontam para uma aproximação entre as avaliações das aprendizagens e as avaliações externas no cotidiano escolar. Por meio desse alinhamento o currículo escolar converge com os descritores das avaliações de monitoramento, os quais ganham centralidade na prática pedagógica.

Palavras-chave: avaliações em larga escala; políticas educacionais; *accountability*; Prêmio Escola Nota Dez.

THE PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ THROUGH TEACHERS' DISCOURSE

Abstract

The paper focuses the educational policy adopted by the state of Ceará and its assessments system. The central question of the research aims to know the teachers' conceptions about this *accountability* policy, marked by monitoring, classification, award and assessments. Our analysis, based on the theoretical perspective of the agencies of the bureaucrats, seeks to explore the central elements in the discourse of the teachers of the prized and supported schools and to reflect on their consonances and divergences. The results point to an approximation between learning evaluation and assessments in school daily life. Through this alignment, the school curriculum converges with the descriptors of monitoring assessments, which gain centrality in pedagogical practice.

Keywords: assessments; educational policy; *accountability*; Prêmio Escola Nota Dez.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: oceliamota@gmail.com.

² Colégio Pedro II, Brasil. E-mail: diegoomota@gmail.com.

Introdução

As desigualdades sociais e educacionais ainda excluem muitas crianças da escola pública no Brasil devido à reprovação e à evasão. Segundo dados do censo escolar de 2016, a taxa de reprovação no final do ciclo de alfabetização nas escolas públicas era de 12,5% e mais de 30 mil crianças abandonaram a escola. Além disso a distorção idade-série no terceiro ano foi de 14%.

Os indicadores da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA -, realizada em 2016, mostram dados preocupantes para a região Nordeste: mais de 35% dos alunos ainda não estão alfabetizados adequadamente no terceiro ano do ensino fundamental e apenas 31% conseguem escrever satisfatoriamente. São os mais baixos indicadores educacionais do país.

Nas últimas duas décadas os governos têm investido na implantação de políticas públicas com o objetivo de reverter esse quadro (Brooke et. al., 2011), de modo que essas ações deram origem a uma série de reformas que apresentam muitas similaridades. Em seu desenho estão integradas avaliações de monitoramento em larga escala, standardização, unificação do currículo, responsabilização e bonificação (Ball, 2002).

Esse movimento também influenciou muitos governos estaduais e municipais a reestruturarem suas redes. Conseqüentemente, foi criado “um robusto sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino” (Castro, 2009, p. 5), pois eram urgentes ações para reverter os baixos indicadores educacionais do país. Nesse movimento, a cidade de Sobral, no Ceará, realizava as primeiras experiências de avaliação na alfabetização em 2001. Com base nos resultados apresentados pela política, o município conseguiu planejar intervenções para enfrentar os fracos indicadores revelados e em poucos anos transformou esse quadro.

Contudo, os outros municípios cearenses também sofriam com os mesmos problemas de Sobral. Por esse motivo, o governo do Estado, inspirado na experiência desse município, implementou o Programa de Alfabetização na Idade Certa - Paic -, criado com base no princípio de colaboração entre Estado e municípios. Para monitorar a evolução da política o Paic começou a avaliar os alunos das escolas públicas municipais e estaduais do 2º ano do ensino fundamental a partir de 2007, por meio do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - Spaece/Alfa.

No âmbito do Paic o governo estadual criou o Prêmio Escola Nota Dez - Pendex -, com o propósito de incentivar as escolas no empenho pela melhoria dos resultados educacionais do Estado. A meta era alfabetizar todas as crianças cearenses na idade certa, isto é, até os oito anos de idade. Por conseguinte, após a implementação do Paic e do Pendex, tanto os resultados nas avaliações externas como as taxas de rendimento escolar foram profícuos.

Nesse sentido, a realidade educacional da alfabetização no país, as políticas desenvolvidas no Estado do Ceará e seus resultados revelam um terreno fértil para pesquisas no campo educacional. Com o objetivo de proporcionar alguma contribuição para a área, o presente estudo propõe uma investigação qualitativa acerca da implementação do Pendex, trazendo um recorte de quatro pares de escolas parceiras.

Este artigo, referenciado por estudos anteriores sobre o Paic, possui como questão central discutir a implantação da política educacional cearense pelo discurso do sujeito coletivo dos professores das escolas premiadas e apoiadas acerca do Spaece e do Pendez. O estudo é desenvolvido na perspectiva teórica da agência dos burocratas (Lipsky, 1980, Lotta, 2015, Oliveira, 2012), a qual busca compreender a implantação de políticas públicas a partir da atuação dos agentes implementadores. Nessa concepção, os professores estão situados no nível mais próximo dos usuários da política, sendo denominados de burocratas de nível de rua.

A teoria das representações sociais e o discurso do sujeito coletivo foram as ferramentas metodológicas usadas no tratamento e na categorização dos dados coletados nas entrevistas com os professores. Nessa perspectiva, importa salientar que as representações sociais possibilitam tatearmos os significados dos elementos estruturantes dos grupos sociais, podendo contribuir com seus resultados para as reflexões quanto ao direcionamento dessas políticas, em busca de ajustes ou afirmações (Mazzoti, 2008). O discurso do sujeito coletivo é uma via propícia para revelar os aspectos da política que podem influenciar no desempenho desses agentes na sua implantação.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa - Paic

A reforma de educação básica cearense teve início nos anos de 1990 com o reconhecimento da necessidade de mudanças revelado pelos baixos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb -, em um contexto econômico e político favorável, articulado por mecanismos efetivos de participação social (Naspolini, 2001). Assim, as redes de ensino do Estado “assumiram responsabilidades, estabeleceram procedimentos, construíram formas de articulação e desenvolveram modos de trabalhar em conjunto” (Gusmão; Ribeiro, 2011, p. 10).

Dentre as ações de colaboração do Estado com os municípios destaca-se o Paic. Criado em 2007 o programa teve como prioridade inicial assegurar a alfabetização dos estudantes na idade certa. Sua principal justificativa era enfrentar um quadro educacional que apresentava 25% dos estudantes com atraso escolar em mais de dois anos no ano de 2006. Os resultados do 5º ano, em Língua Portuguesa, na Prova Brasil de 2006, mostravam que mais de 50% dos alunos não apresentavam as mínimas competências de alfabetização.

Desde o início a prioridade do Paic é a alfabetização. Para isso são executadas ações no sentido de garantir a oferta do ensino, apoiar a gestão escolar, a formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização e materiais didáticos para as escolas (Ceará, 2012). Com o programa as desigualdades educacionais foram sendo reduzidas de forma gradual e, conseqüentemente, mais de uma década foi necessária para que os avanços pudessem ser percebidos. Como exemplo, um dos progressos obtidos pelo Paic foi a redução da taxa de abandono, que antes do programa era de 8,88%, sendo reduzida a 1% em 2013.

O programa levou as escolas a cumprir “o horário das aulas, o currículo e o calendário escolar” (Segatto, 2015, p. 153). Com isso, assegurou um padrão básico em todos os municípios, “minimizando a falta de recursos que caracteriza a situação da

maioria das secretarias municipais de educação cearenses” (Segatto, 2015, p. 153). Em 2011 o programa foi ampliado até o 5º ano e quatro anos depois passou a cobrir da educação infantil ao ensino fundamental II, quando foi criado o Mais Paic.

Dessa maneira, os bons resultados do programa permitiram a expansão de suas metas e, atualmente, o Paic almeja possibilitar aos alunos uma escolarização de qualidade e chegar ao ensino médio sem deficiências (Ceará, 2015). A fim de potencializar as metas e ações do programa, o Pendez foi desenvolvido com o objetivo de incentivar melhorias e induzir a busca da equidade entre as escolas do Estado. As ações do Paic propiciaram um campo fértil para a implementação da política de premiação. Para compreender a implementação do Pendez, portanto, é necessário compreender primeiro a sua profunda ligação com o Paic.

O Pendez

Criado em 2009 o Pendez premia, anualmente, as 150 escolas com melhor desempenho nas avaliações do Spaece/Alfa (2º ano) e Spaece - 5º e 9º anos do ensino fundamental - ao mesmo tempo que oferece auxílio financeiro as 150 escolas com menor desempenho. Os resultados dessas avaliações determinam quais escolas serão premiadas ou apoiadas. O Spaece/Alfa avalia “somente leitura e tem seus resultados expressos em níveis de proficiência, utilizando para isso a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a escala de desempenho da Provinha Brasil” (Ceará, 2012, p. 119).

O valor do prêmio é baseado na quantidade de estudantes que a escola possui na série premiada (2º, 5º e 9º anos), sendo o valor de R\$ 2.000,00 por aluno. Do valor total do prêmio 20% são destinados à bonificação de professores da turma e demais profissionais que colaboraram para o êxito dos alunos. A maior parte do prêmio é direcionada à aquisição de livros para a biblioteca, equipamentos, materiais pedagógicos, construção e reformas.

As escolas apoiadas também recebem auxílio financeiro como incentivo para melhorarem suas práticas. Nesse caso, o valor corresponde a 50% da quantia que as escolas premiadas recebem por aluno, multiplicado pelo número de estudantes avaliados. Inicialmente a escola recebe metade da bonificação e a outra parte é condicionada aos resultados dos alunos no Spaece, dois anos após à avaliação anterior.

As escolas premiadas recebem inicialmente 75% do valor do prêmio. Para receber a outra parte, devem desenvolver ações de cooperação pedagógica com as escolas apoiadas. Além disso, devem manter os bons desempenhos nas avaliações do programa.

A idiossincrasia do Pendez se deve ao fato de estabelecer a colaboração entre as escolas premiadas e apoiadas nas avaliações do programa. Esse sistema de colaboração entre as escolas parceiras tem a duração de dois anos, em uma parceria que envolve troca de experiências, boas práticas e estratégias pedagógicas e de gestão, com o objetivo de trazer melhorias no trabalho docente e na aprendizagem de seus alunos. Por esse motivo, o Pendez explora a meritocracia e a equidade, pois, além de premiar as escolas com melhores resultados, também oferece auxílio às escolas com menor rendimento.

A classificação das escolas no Pendez é baseada no Índice de Desenvolvimento Educacional de Alfabetização - IDE/Alfa -, IDE5 e IDE9. Esse indicador se aproxima dos utilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb -, possibilitando seu

acompanhamento (Ceará, 2012). O IDE/Alfa mensura a habilidade em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, permitindo a construção de um indicador de qualidade que vai do nível insuficiente ao ideal, baseado no desempenho das escolas no Spaece/Alfa. Três elementos compõem o IDE/Alfa: o desempenho da escola, a porcentagem de estudantes avaliado na série e o fator de ajuste para universalização do aprendizado (Ceará, 2014).

O Pendez tem se destacado entre as políticas públicas educacionais por reunir no seu desenho diferentes concepções. Esse modelo de política que visa a igualdade de desempenho entre escolas com base em um sistema de colaboração e responsabilização é único no Brasil e apresenta características particulares em sua implementação.

Por todos esses aspectos, conhecer a diversidade de posições dos docentes sobre uma política educacional que busca melhorar a qualidade educacional e trazer equidade às escolas se faz relevante. Nesse sentido, explorar as opiniões, as aprovações e os anseios manifestos na fala dos professores sobre o Pendez pode ser um caminho promissor para possíveis reflexões e ajustes nos rumos dessas políticas.

Fundamentos metodológicos

Na década de 1960 o psicólogo social romeno Serge Moscovici desenvolveu a teoria das representações sociais, fundamentando um campo de estudo que se consolidou e se expande há mais de 50 anos (Jodelet, 2001). Sobre isso importa salientar que as representações sociais são intrínsecas a cada grupo social e dependem das relações que estes estabelecem com o objeto de investigação.

Assim, elas são a construção da realidade gerada pela partilha, negociação e transformação de significados do objeto (Moscovici, 2009). Nessa dinâmica, as representações sociais dão origem a julgamentos de valores que orientam as práticas sociais e também permitem aos indivíduos justificar suas posturas e comportamentos (Abric, 2003).

Diante dos desafios presentes no cotidiano dos grupos sociais, com as representações sociais temos um caminho que possibilita pensar nas dinâmicas sociais que fazem emergir o conteúdo representacional (Moscovici, 2009). Desta forma, é possível apontar soluções ou intervenções para os problemas e riscos em eventuais questões presentes na complexidade de sua realidade. Por esse motivo, alcançar os significados das representações sociais de um grupo social é uma via pertinente para conhecer sua relação com o objeto de investigação.

O discurso do sujeito coletivo - DSC - é uma metodologia mista para pesquisas em representações sociais elaborada pelo casal de pesquisadores Lefèvre, na Universidade de São Paulo. Nos últimos 20 anos tem ganhado espaço no campo acadêmico, principalmente em investigações nas áreas da saúde e da educação (Figueiredo *et.al.* 2013). Sua sofisticação está na forma de organização de entrevistas coletadas por meio de questões abertas, “gerando uma agregação discursiva com extratos de diferentes depoimentos individuais unidos pela sua intercompatibilidade” (Lefèvre *et al.*, 2000, p. 30).

Desta maneira, o DSC permite a visualização dos posicionamentos de um grupo de indivíduos acerca de um objeto de sua realidade em um único discurso, elaborado na primeira pessoa do singular, contendo conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes (Lefèvre; Lefèvre, 2009).

Considerando o conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu (1994), os autores posicionam o discurso de uma coletividade como uma das camadas das representações sociais (Lefèvre; Lefèvre, 2006). Dada a complexidade das RS, os sistemas de interpretação que orientam as condutas e comunicações sociais “estão presentes nas opiniões, posicionamentos, manifestações e posturas de um indivíduo em sua vida cotidiana” (Lefèvre; Lefèvre; 2014, p. 503). Nesse sentido, as consonâncias presentes nos discursos dos indivíduos também revelam suas estruturas estruturantes e “o regime natural de funcionamento das representações sociais” (Lefèvre; Lefèvre; 2014, p. 503).

A elaboração do DSC ocorre por meio de uma sequência de etapas metodológicas descritas a seguir. Inicialmente, as entrevistas transcritas a partir da questão indutora “Fale sobre o Prêmio Escola Nota Dez”, foram analisadas com o auxílio do programa DSCsoft, projetado para classificar o material verbal coletado. Com o *software* é possível agrupar as respostas obtidas, extraindo as ideias centrais e as expressões-chave de cada depoimento.

Com base nas respostas dos professores, foram identificadas as ideias centrais dos discursos dos docentes. Em seguida, construiu-se o DSC de cada grupo de professores, organizando-os de forma sequencial, eliminando as ideias repetidas e utilizando-se de coerência textual na primeira pessoa do singular para obter um efeito didático - figura 1.

Figura 1 -

Construção do discurso do sujeito coletivo usando as expressões chave acerca de uma mesma ideia central.



No presente estudo, considerando o recorte amostral de quatro pares de escolas participantes do Pendez e o total de dois grupos com cinco e seis docentes, considerou-se apenas as expressões chave encontradas nos discursos de no mínimo 75% dos docentes de cada grupo. Desse modo todas as ideias centrais apresentadas nos resultados contêm material verbal extraído da fala de pelo menos 3/4 dos professores de cada grupo de escolas - ver tabela 1.

Foi possível verificar, portanto, que a contribuição do DSC para a análise de estudos de questões sociais está na organização da diversidade de posicionamentos, “gerando representações sociais encorpadas, possibilitando a identificação de conjuntos de depoimentos com sentido semelhantes através de suas ideias centrais” (Lefèvre; Lefèvre; 2009, p. 1194).

No campo da educação os resultados apresentados no DSC dos professores podem revelar as concordâncias e divergências, as ressignificações e dificuldades enfrentadas em sua prática profissional ao colocar em ação uma política educacional. Por esse motivo o DSC pode ser uma ferramenta metodológica oportuna para apresentar caminhos e reflexões na direção de afirmações ou correções nos rumos de experiências educacionais, como a discutida neste ensaio.

A implantação de uma política na perspectiva dos agentes burocratas

A pesquisa tem como aporte teórico o estudo da implantação de política públicas na perspectiva dos agentes burocratas. Essa perspectiva teórica tem sido utilizada no campo das Ciências Políticas para a análise da implementação de políticas públicas. Trata-se de uma forma diferenciada de estudar o processo de implantação, pondo em evidência, além dos aspectos organizacionais e institucionais, a dimensão interpretativa, cognitiva e de produção de sentido dos atores envolvidos em relação à política (Lima; D'ascenzi, 2013).

Lipsky (1980) cunhou o termo *burocratas de nível de rua* para identificar os agentes burocratas diretamente responsáveis pela entrega da política aos seus usuários, como professores, médicos, policiais, agentes de saúde, entre outros. Por exercerem esse grau de proximidade, tais atores ficam também mais expostos e vulneráveis às vicissitudes da implementação. Nesse sentido, a implementação da política é vista como um processo de interação, assim como a influência dos valores, ideias sobre a autonomia e discricionariedade dos agentes (Lotta, 2015).

A implantação das políticas públicas, ao longo do processo de formulação e adaptação, “passa por uma cadeia de atores que transformam, adaptam, interpretam e criam novas regras que vão transformando as políticas centralmente definidas” (Lotta; Pavez, 2009, p. 7). Essas transformações, segundo as autoras, são consequência do próprio processo que liga a formulação à implementação e está desligada da ideia de erros ou interesses escusos dos atores. Por esse motivo, os processos de análise e avaliação de políticas públicas “deveriam olhar para o que de fato acontece na implementação a fim de compreender como os programas são realizados e quais são seus resultados reais” (Lotta; Pavez, 2009, p. 7).

A atuação dos burocratas de nível de rua é mais uma variável na equação da implementação das políticas, pois “são eles que de fato traduzem os programas em serviços concretos, quer dizer, os cidadãos são beneficiados ou punidos pelo poder público por meio dos funcionários que trabalham nos guichês; nas salas de aula; nos pátios dos presídios; nas esquinas das ruas” (Oliveira, 2012, p. 1553).

Para Lima e D'Ascenzi (2013), as pesquisas realizadas em políticas públicas na saúde e educação “exigiram ampliar as variáveis explicativas e explorar elementos como as ideias e concepções de mundo dos atores, suas estratégias, normatividades e intencionalidades próprias” (p. 109). Esses elementos, segundo os autores, “formam a conexão entre as intenções contidas no plano e sua apropriação nos contextos locais de ação” (p. 109).

Nessa direção, o discurso do sujeito coletivo permite captar pontos de convergências e divergências dos burocratas de nível de rua, os professores, a respeito da implementação do Pendez. Dessa forma, pode-se perceber como a política está sendo interpretada e traduzida pelos docentes, os quais tem grande responsabilidade em seus resultados.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui como objeto de estudo a implementação do Pendez em quatro pares de escolas cearenses da Crede 18, localizadas na região do Cariri, a partir da percepção dos docentes. Para tanto, foram selecionados professores que atuam no 2º ano do ensino fundamental, pois esta série é avaliada pelo programa no Spaece/Alfa. No desenho do estudo, priorizou-se a seleção de pares de escolas localizadas com uma proximidade que possibilitasse a logística da pesquisa, a partir do banco de dados do Spaece/Alfa.

Participaram desta etapa onze docentes atuantes nos quatro pares de escolas selecionadas. Dentre os seis docentes das escolas premiadas que participaram do estudo, apenas um é do sexo masculino. Entre eles prevalece a formação em Pedagogia. A idade média dos professores é de 40 anos e todos têm experiência como alfabetizadores. Além disso, em média, atuam na escola há 15 anos.

Todas as cinco professoras entrevistadas das quatro escolas apoiadas são do sexo feminino e estão lotadas na mesma escola há mais tempo que os docentes das escolas premiadas. Sua idade média é de 45 anos, um reflexo da escolha de professores mais experientes para a alfabetização, e apenas uma dentre as cinco professoras não possui formação em Pedagogia. Em comum os dois grupos de docentes têm a experiência como professores alfabetizadores e o poder de exercerem um grau de mínimo de discricionariedade na sala de aula, visto que enfrentam uma forte regulação imposta pelas normas do Pendez.

O tamanho amostral de escolas e professoras foi definido em função do caráter qualitativo desta pesquisa, já que o objetivo foi “explorar com profundidade o grupo em questão, pretendendo mais alcançar sua complexidade interna que fazer generalizações” (Minayo, 2007, p. 102).

Ademais, os depoimentos foram obtidos por meio de entrevistas abertas, realizadas no mês de agosto de 2017. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a gravação de seus depoimentos e foram seguidos os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos. O estudo foi previamente aprovado e autorizado pelas secretarias de educação dos municípios onde as escolas estão localizadas na Coordenadoria Regional de Educação 18 do Estado do Ceará.

As entrevistas foram realizadas voluntariamente pelos docentes, em salas livres de interferência, sem comprometer suas atividades pedagógicas. A questão indutora utilizada foi ‘fale sobre o Prêmio Escola Nota Dez’, elaborada para permitir ao participante abordar livremente o tema pesquisado, de acordo com a metodologia proposta para entrevistas abertas (Minayo, 2007).

Após a produção dos dados e a realização dos procedimentos metodológicos descritos, os textos das entrevistas foram reunidos em discursos coletivos dos professores das escolas premiadas e apoiadas. A seguir, são apresentadas e analisadas as ideias centrais extraídas das falas dos docentes dos quatro pares de escolas.

Resultados e discussão: os discursos coletivos dos professores das escolas premiadas e apoiadas

A análise da implantação de políticas públicas pode ter uma compreensão mais ampla quando estendida além dos documentos e ideais preconizados em sua elaboração, pois uma política desenhada para os sistemas educativos passa por diversos contextos e é ressignificada no caminho e nas escolas (Ball, 1990). Nesse sentido, é preciso considerar a diversidade de atores que, por meio do seu poder e dos seus interesses e valores, influenciam e ressignificam o seu desenvolvimento e os seus resultados, de modo a ter uma dinâmica que faz a política em prática não ser simplificada à política do texto (Ball, 2009). Por esse motivo, as investigações direcionadas ao contexto onde a política de fato é desenvolvida podem trazer contribuições positivas para as reflexões que permeiam os rumos dessas políticas. É nesse sentido que o presente ensaio objetiva colaborar.

Para explorar as representações discursivas dos professores das escolas premiadas e apoiadas acerca do Pendez foram elaborados seus DSC, com base em seus depoimentos. A tabela 1 mostra as temáticas de cada ideia central - IC - identificada no material verbal coletado com o auxílio do programa DSCsoft. Em seguida são apresentadas as representações discursivas fortemente compartilhadas nas manifestações de cada grupo de docentes. As consonâncias em suas manifestações revelam as experiências dos professores e expressam suas representações discursivas sobre a política educacional.

Tabela 1 -

Ideias Centrais identificadas nos discursos do sujeito coletivo dos professores das escolas premiadas e apoiadas cearenses sobre o Pendez: frequência relativa³.

Ideias centrais	Escolas apoiadas	Escolas premiadas
O Pendez	83%	100%
Ser professora do 2º ano	83%	80%%
Os simulados	100%	100%
Premiada ou apoiada?	100%	100%
Total de professores	6	5

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira ideia central identificada aborda as aproximações e distanciamentos das posições dos professores das escolas premiadas e apoiadas acerca dos benefícios trazidos pela política educacional do Pendez - quadro 1.

³ As frequências relativas estão apresentadas apenas como referência figurativa. O somatório das frequências ultrapassa o total de professores uma vez que o mesmo professor formulou em seu depoimento mais de uma ideia central. Cada frequência destaca a porcentagem de professores que contribuíram com trechos de suas entrevistas para a construção do discurso do sujeito coletivo de cada ideia central.

Importa ressaltar que o Pendez movimenta as políticas educacionais no Estado do Ceará desde 2009. O incentivo financeiro para as escolas premiadas e apoiadas tem modificado a realidade de muitas instituições, especificamente aquelas localizadas em pequenos municípios, nos quais os recursos são escassos. Os recursos do prêmio vão diretamente para a escola, sendo gerenciados pelo gestor da unidade com a participação do Conselho Escolar, que decidem a melhor forma de utilização, dentro das normas estabelecidas pelo prêmio (Ceará, 2012).

Quadro 1 -

Discurso do sujeito coletivo construído para ideia central 'O Pendez'.

Ideia central	DSC professores escolas premiadas	DSC professores escolas apoiadas
O Pendez	O Prêmio Escola Nota Dez é um grande incentivo. Meu trabalho foi reconhecido! Eu acredito que ele tem surtido um efeito bom. Agora temos ventiladores, data <i>show</i> , as contribuições são muitas. É muito bom para o professor, a gente fica mais motivada. O único problema é a pressão psicologia. Você fica respirando Spaece o ano todo desde o início do ano. Mas quando o professor se dedica mesmo ele se sente bem. Isso só vai lhe trazer o bem pra você e pra criança, no sentido do conhecimento. O lado negativo é a responsabilidade, a cobrança que é muita, mas aqui nós somos cobrados, mas também nós temos apoio. O município nos vê com o prêmio!	O prêmio mudou muita coisa na nossa rotina, porque antes o planejamento era feito de uma forma mais tradicional. Isso terminou me motivando. Eu tive a vontade de tirá-los da condição de apoio. Não gosto dessa rotulação. Eu vejo que tem muita coisa boa, principalmente nas formações. Eles trazem muita informação. Mas eu não vejo o prêmio com bons olhos, pois eu acho que tem injustiças. De retorno para o professor não tem nada, não vejo nada de apoio. Além disso, as escolas são muito diferentes. Como é que é avaliada essa escola nota dez? Eu protesto muito porque acho que não avalia, e eles ainda estão no ciclo de alfabetização. A gente fica bitolada na metodologia deles, é muita cobrança.
Freq. relativa ⁴	100%	83%

Fonte: dados da pesquisa.

Apesar disso, os benefícios materiais trazidos pelo programa são destacados apenas no DSC dos professores das escolas premiadas. Estas recebem um retorno financeiro mais volumoso que as escolas apoiadas. Na percepção dos professores das escolas premiadas, a bonificação para a escola e para os professores da turma avaliada valoriza seu trabalho e promove condições mais favoráveis para sua prática pedagógica.

⁴ No quadro, as frequências relativas mostram a porcentagem de professores de cada grupo que produziram em suas entrevistas expressões chaves utilizadas na construção do discurso do sujeito coletivo. As expressões chave repetidas em diferentes depoimentos foram suprimidas para evitar repetições.

Os professores das escolas apoiadas manifestam maior insatisfação com a política e descrevem alguns pontos negativos. Eles questionam, por exemplo, a avaliação de crianças no segundo ano do ciclo de alfabetização, considerando que esses estudantes ainda estão em processo de letramento. Além disso, contestam os critérios do programa para a escolha das Escolas Nota Dez entre instituições com realidades muito diferentes.

Contando com a adesão de todos os municípios do Estado, o programa tem impulsionado o Paic, apresentando bons resultados em poucos anos de implementação. Na primeira avaliação do Spaece/Alfa 2007, apenas 14 dos 184 municípios cearenses apresentavam nível desejável⁵ de alfabetização. Em 2014, na quarta avaliação, 141 municípios estavam no nível desejável e 42 no nível suficiente. Naquele ano apenas um município ficou no nível intermediário de alfabetização.

Entretanto, os discursos dos dois grupos de professores também compartilham dissabores com as características de *accountability* do Pendez. De acordo com as representações discursivas dos docentes das escolas premiadas e apoiadas, a política direciona as escolas a atingir determinados resultados, com o objetivo de “melhorar a eficácia do ensino o desempenho dos alunos e ter maior eficiência” (Maroy; Voisin, 2013, p. 883).

As políticas de *accountability* e responsabilização como o Pendez deixam pouco ou nenhum espaço para os agentes burocratas de nível de rua exercerem sua discricionariedade. Assim, o alto controle e acompanhamento exercido pelas outras instâncias burocráticas no trabalho pedagógico do professor despertam um sentimento de cobrança.

Dessa forma, a pressão para alcançar ou manter o desempenho e a responsabilização imposta aos professores foram evidenciadas por todos os entrevistados, gerando maiores constrangimentos entre os professores das escolas apoiadas. A responsabilização e a cobrança sobre a prática pedagógica desses docentes é apresentada com maior clareza em seus DSC que gravitam em torno da ideia central ‘Ser professora do segundo ano’ - quadro 2.

São muitas as convergências expressas na ideia central ‘ser professor do segundo ano’ dos dois grupos de docentes. As pressões manifestas na fala dos professores são críticas e preocupantes. Diversos autores apresentam ponderações para as políticas de responsabilização que vão ao encontro dos discursos apresentados (Brooke; 2013; Afonso; 2014). O “potencial de induzir mudanças a fim de melhorar o ensino” pode ser afetado “quando prêmios são atrelados aos resultados” (Fernandes; Gremaud, 2009, p. 8). Dessa forma, aqueles que executam a política no chão das escolas são os mais afetados. A cobrança por resultados gera uma carga de trabalho estressante para os professores (Ávila Assunção; Andrade Oliveira, 2009).

O relato dos docentes reflete o peso da responsabilização sentida por alguns professores, que vem de diferentes instâncias hierárquicas que vão da Crede, passando pela SME e pelos gestores escolares, até o professor, além de também terem de prestar contas com a comunidade escolar. Os professores das escolas premiadas destacam o reconhecimento de seu trabalho quando a escola é premiada, porém, assim como os professores das escolas apoiadas, que ficam constrangidos ao ter sua escola apoiada,

⁵ Escala de interpretação do Space/Alfa: não alfabetizado; alfabetização incompleta; intermediário; suficiente; desejável.

sentem-se pressionados na busca por melhores resultados. Os dados das entrevistas revelam que ser professor de uma série avaliada pelo Spaece acarreta uma carga de ansiedade e preocupação a mais no trabalho pedagógico desse profissional.

Quadro 2 -

Discurso do Sujeito Coletivo construído para ideia central ser professora do 2º ano.

Ideia central	DSC professores escolas premiadas	DSC professores escolas apoiadas
Ser professora do 2º ano	Logo que eu comecei a trabalhar no 2º ano, eu ficava com medo. Eu pensei: - Meu Deus, eu não vou dar conta! Eu achava muito complicado. Foi um ano que eu fiquei muito ansiosa, esperando a prova chegar, até os alunos ficavam ansiosos! Já pedi para sair do 2º ano, pelas cobranças e pelos resultados. Essa responsabilidade afasta muito professor, mas a secretaria não deixa a gente sair. Nessa semana vai ter a prova, eu fico bastante nervoso. É nosso trabalho em jogo! Ninguém vê como recebemos a criança e como ela se desenvolveu no processo, É algo estressante até mesmo pra nós que estamos no segundo ano a muito tempo. Mas eu acho bom que eles nos elogiam. Isso nos faz permanecer, mas é difícil. Mas valeu a pena, eu fiquei muito feliz com os resultados, não foi nem o dinheiro, mas o reconhecimento!	No começo fiquei meio receosa, pois nunca tinha trabalhado nessa série. É muita pressão para melhorar a metodologia. A cobrança vem de todos os lados, até nas formações. Só se batia nessa tecla: temos que mudar, vamos sair dessa situação. A carga de avaliação é imensa. A pressão que a gente recebe termina passando pra eles, o emocional deles fica muito abalado. Eles também ficam ansiosos. Agora em novembro vai ter Spaece, então acredito que eles vão começar a nos apertar, vem ver o que estamos fazendo, como estão os meninos. Eu não tenho liberdade de agir em sala de aula, eu sinto falta de liberdade para fazer meu plano de aula. Estou cansada de pegar apostilas, queria pensar em outras formas, mas não tenho essa liberdade.
Freq. relativa	80%	83%

Fonte: dados da pesquisa.

Esta dimensão do Pendez sintonizada a concepção de *accountability*, que articula avaliação, prestação de contas e responsabilização, também pode ter efeitos negativos na saúde dos professores (Normand, 2018). Entretanto, a responsabilização que permeia o DSC dos docentes das escolas premiadas e apoiadas ganha maior ênfase quando abordam a ideia central 'Os simulados' - quadro 3.

Os DSC indicam que o trabalho pedagógico dos professores tem sido direcionado pelos descritores das avaliações do Spaece, tanto nas escolas premiadas, quanto nas apoiadas. Essa aproximação tem chamado atenção na literatura da área em outras experiências educacionais analisadas, pois as políticas de monitoramento podem contribuir para desviar o currículo escolar e priorizar os conteúdos avaliados em relação a outros aspectos importantes para a formação dos estudantes (Afonso, 2009; Bonamino, Souza, 2012; Fernandes, 2015).

Apesar disso, a premiação impulsiona as escolas e os professores a investirem em ações voltadas para a melhoria dos resultados dos alunos nas séries avaliadas no Spaece/Alfa (2º ano). Os DSC apresentados são consonantes com os resultados das pesquisas de Calderón, Raquel e Cabral (2015). Em seu estudo os autores descrevem um trabalho pedagógico focado no treinamento dos alunos com os simulados e a influência dos descritores no currículo nas escolas premiadas pelo Pendez. Na investigação que realizamos em três períodos de imersão no campo de pesquisa também foi possível observar a prática dos simulados no dia a dia das escolas. Entretanto, as questões estruturais e financeiras fazem essa atividade ser muito mais frequente nas escolas premiadas. Em todas as oito escolas estudadas o treinamento com base dos descritores se intensifica com a aproximação do Spaece.

Quadro 3 -

Discurso do sujeito coletivo construído para ideia central 'os simulados'.

Ideia central	DSC professores escolas premiadas	DSC professores escolas apoiadas
Os Simulados	Já no primeiro dia de aula vem aquela coceirinha para falar do Spaece. Nós trabalhamos com os simulados o ano inteiro! E tem um acompanhamento da equipe da SME, da Crede. Tem mês que a gente faz toda semana, principalmente antes do Spaece. Aí a gente trabalha as questões que eles mais erraram durante as aulas. Quando a gente vem com um simulado, eles já dizem: - Tia, é o Spaece? Eu procuro aplica-los ao pé da letra. Eu via como eram as provas do Spaece e Prova Brasil e daí elaborava os simulados. Os descritores já estão no sangue. De tanto a gente passar simulado, simulado, simulado, eles já ficaram acostumados com a prova. Então, no final do ano, eu aproveitei os simulados como nota, porque as crianças já estavam muito cansadas.	Desde o início começamos a trabalhar voltados para o Spaece. A gente aplica simulados desde o começo do ano, tanto que as crianças já estão habituadas. A gente vê os descritores que não foram atingidos para trabalharmos em cima deles. É isso aí que me incomoda, porque acho que temos que focar na aprendizagem do aluno. Nós somos orientados a fazer assim porque chega o final do ano a cobrança maior é a provinha. Antes da política do prêmio não havia a prática dos simulados, então não havia a preocupação de preparar os alunos. A semana mesmo do Spaece, que foi a semana passada eu passei a semana todinha elaborando simulados, para poder ver se eles conseguiam acompanhar o ritmo da provinha do Spaece, que eu acho muito fora da realidade deles, muito difícil.
Freq. relativa	100%	100%

Fonte: dados da pesquisa.

As brechas presentes nas entrelinhas da política permitem que as escolas desenvolvam estratégias para dar conta de suas exigências. Segundo Afonso (2000), a equiparação dos sistemas educativos ao mercado e a classificação das escolas por meio de avaliações em larga escala induzem seus agentes a buscarem meios para melhorar os indicadores, pois são responsabilizados pelos resultados. Desse modo, os treinamentos podem familiarizar os estudantes com os exames e com isso o desempenho das escolas pode ser melhorado ou mantido.

Além desse ponto e dos objetivos do Pendez, percebe-se uma sobreposição de avaliações externas com objetivos similares, pois o Spaece foi desenhado com base nos descritores do Saeb. Assim, uma polissemia de diagnósticos se transforma em treinamento para atender as metas estabelecidas. Sousa e Oliveira (2010) advertem que as avaliações “são fundamentais para direcionar intervenções para transformar e democratizar a educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade” (, p. 816). Devido a isso não devem apenas a descrever o cenário educacional, mas servir como referencial em busca de avanços.

Por outro lado, os resultados das avaliações não podem ser delegados apenas às escolas e seus profissionais, como se esses fossem os principais responsáveis pelas desigualdades educacionais, as quais estão enraizadas em complexas questões históricas e sociais. Em razão disso, pesquisas voltadas para a implementação no nível de rua contribuem para ampliar o olhar sobre esse aspecto das políticas educacionais, especialmente nos efeitos que podem causar nas escolas (Lotta; Pavez, 2009).

Os discursos do sujeito coletivo relativos à ideia central ‘Os simulados’ das escolas premiadas e apoiadas expressam a responsabilização trazida pela avaliação do Spaece. As normas do Pendez orientam as práticas dos professores para atender a metodologia e alcançar as habilidades propostas nos descritores do programa, segundo seus DSC. Todavia, o impacto dos resultados do prêmio é apresentado em seus discursos como uma força motriz para a manutenção ou superação dos indicadores revelados - quadro 4.

Ao formar parcerias entre as escolas com um grande distanciamento em seu desempenho no Spaece, o Pendez objetiva promover a equidade entre elas. No entanto, o fato de serem premiadas ou apoiadas coloca essas escolas em uma situação de prestígio ou desprestígio social, fato que gera consequências para os docentes. As rotulações escolas apoiadas *versus* escolas premiadas podem se transformar em símbolo de prestígio ou estigmas, que se estende a seus professores e alunos.

Se, para Goffman (2004), “a informação social transmitida por um símbolo pode estabelecer uma pretensão especial ao prestígio, honra ou posição de classe desejável [...] tal signo é chamado símbolo de status” (p. 40), para as escolas premiadas esse símbolo é traduzido no sentimento de felicidade e alegria quando recebem a notícia da premiação, como expressa o DSC. Na análise de Brooke (2011) sobre o Pendez, todos são reconhecidos como escola nota dez, professor nota dez, aluno nota dez. Uma exaltação do mérito, portanto, que se estende também à cidade e aos seus gestores.

Nas escolas apoiadas a sensação muitas vezes é de revolta e insatisfação. Cada escola apoiada se sente fracassada. Nem o auxílio financeiro recebido ameniza o sentimento de ser colocada em uma situação de desvantagem e desprestígio. Por mais que se tenha uma preocupação com a “sorte dos vencidos” (Dubet, 2008, p. 10), expressa na busca da equidade, as escolas apoiadas não deixam também de pagar um preço pelo seu desempenho inferior. Sua imagem fica estigmatizada e o apoio passa a ser uma marca que a escola carregará por muito tempo.

O DSC dos docentes das escolas apoiadas mostra que “a igualdade de oportunidades é um princípio competitivo que distingue vencedores e vencidos, mesmo depois de todos os esforços realizados para promover as condições da igualdade de oportunidades” (Dubet, 2008, p. 103). Mesmo que a escola tenha ficado apoiada com base nos resultados das avaliações do 2º ano, não é apenas aquela turma que se

encontra apoiada: toda a escola é colocada nessa condição. Muitas vezes o estigma se estende a todo o município, negativamente sob o rótulo de município apoiado, dependente da ajuda de outro município para melhorar seus resultados.

Quadro 4 -

Discurso do sujeito coletivo produzido para ideia central premiada ou apoiada.

Ideia central	DSC professores escolas premiadas	DSC professores escolas apoiadas
Premiada ou apoiada?	Quando soubemos do resultado a emoção tomou conta, arrepio de emoção. A gratidão de saber que todo o trabalho no decorrer do ano fez efeito. É uma festa, usamos faixas, soltamos fogos, vem até o prefeito para nos parabenizar. Olha, os alunos são mais competitivos que nós, eles dizem: - Nossa escola é premiada! Então eles são bem mais motivados, por exemplo, nós temos o melhor aluno na sala. Ah! Esse mês eu quero ser o melhor aluno! Melhorou muito porque a nossa autoestima foi lá pra cima e dá mais motivação para trabalhar. Eu consegui. Dever cumprido.	Uma coisa que ninguém quer é que a escola da gente fique apoiada. Quando soubemos dos resultados nós fiamos arrasadas. Horrível! Ficou todo mundo muito preocupado! Eu sabia que tinha feito um bom trabalho, que não era minha culpa, A primeira reação é se perguntar o porquê, mas quando você senta para analisar as condições externas que influenciam, aí a gente aceita mais. Foi muito marcante. A gente dobrou o trabalho, os esforços, porque quando apoia mexe com toda a escola, com toda a estrutura, todos participaram e trabalharam juntos porque o trabalho é dobrado. A gente quer tirar ela dessa condição, independente da verba que recebe.
Freq. relativa	100%	100%

Fonte: dados da pesquisa.

No entanto, é sobre os professores do segundo ano que a responsabilização da condição do apoio é maior. Por estar em contato direto e diário com os alunos e pais, são eles os agentes que ficam na linha de frente da política.

Nas quatro escolas apoiadas participantes da pesquisa, o sentimento de insatisfação foi perceptível entre os agentes entrevistados. No entanto, depois do choque inicial, percebe-se uma reação positiva de enfrentamento da situação por parte das escolas apoiadas.

Na hipótese elaborada para o desenho dessa pesquisa, esperávamos que as escolas apoiadas aguardariam o suporte das escolas parceiras premiadas para reverter sua situação. Contudo, as visitas ao campo mostraram escolas apoiadas desenvolviam suas estratégias antes de qualquer contato com as escolas premiadas. Nesse sentido, as observações de campo mostraram que as principais ações das escolas apoiadas são o trabalho focado nos descritores associado aos simulados e uma atenção especial à frequência escolar (Mota, 2018).

Considerações finais

De acordo com os resultados apresentados com base nas representações do discurso do sujeito coletivo dos dois grupos de docentes, o Pendez mostra-se como uma política de *accountability* e apresenta marcas ao mesmo tempo exitosas e questionáveis.

Apesar de seus resultados positivos sobre a alfabetização dos estudantes e realidade das escolas premiadas e apoiadas, o discurso dos professores denuncia as cobranças e pressões impostas pela política de responsabilização. Além disso, observa-se o investimento das escolas na prática de simulados e no trabalho pedagógico focado nos descritores do Spaece. Por meio desse alinhamento o currículo escolar converge com os descritores das avaliações de monitoramento, os quais ganham centralidade na prática pedagógica.

Todavia, o Pendez é reconhecido pelos dos grupos de docentes como promotor de mudanças na prática pedagógica e na realidade educacional. Nessa direção, o programa valoriza a formação e capacitação dos professores e promove investimentos materiais e da infraestrutura nessas escolas. Com isso, os indicadores educacionais do Spaece e do Saeb mostram progressos na aprendizagem nas escolas do Estado, evidenciando a prosperidade do programa.

As políticas de incentivo, como o Pendez, ao mesmo tempo que são criadas para potencializar os efeitos do Paic e fazer com que os professores, gestores educacionais e públicos tenham mais interesse em melhorar os resultados dos alunos nas avaliações externas, também provocam outros impactos na atuação e percepção dos agentes escolares. Nesse contexto, os mais afetados são os professores, agentes na linha de frente das políticas, chamados burocratas de nível de rua, o quais trabalham diretamente em contato com os usuários dos serviços públicos.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo, Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves. 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*, n. 13, 2009, p. 13-29.

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação: Revista da avaliação da educação superior*, v. 19, n. 2, 2014, p. 487-507.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Work intensification and teachers' health. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, 2009, p. 349-372.

BALL, Stephen John. *Policy and policy making in education*. Londres: Routledge, 1990.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de educação*, v. 15, n. 2, 2002, p. 3-23.

BALL, Stephen John. *Politics and policy making in education: explorations in sociology*. Londres: Routledge, 2012.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, 2012, p. 373-388.

BROOKE, Nigel Pelham de Reghton et. al. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, 2011, p. 17-79.

- BROOKE, Nigel Pelham de Reghton. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, 2013, p. 336-347.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BETÂNIA, Maria Gomes Raquel; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, 2015, p. 517-540.
- CASTRO, Maria Helena. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: avaliação*, v. 1, n. 3, 2009, p. 271-296.
- CEARÁ. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa - Paic - no Ceará*. Fortaleza: Seduc, 2012
- CEARÁ. *Lei n. 15.923*, de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, série 3, ano VII, n 234, 2015, p. 6.
- CEARÁ. *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Spaece/Alfa 2014 - relatório estadual*. Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 2014.
- DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, São Paulo, 2008.
- FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. *Avaliação da qualidade da educação no Brasil*. Fundação Santillana/Inep, 2009.
- FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: Questões críticas de uma relação (im)possível. Conferência proferida no Seminário Avaliação externa e qualidade das aprendizagens. Lisboa: CNE, 2014.
- FIGUEIREDO, Marília; CHIARI, Brasília; DE GOULART, Bárbara. Discurso do sujeito coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. *Distúrbios da Comunicação*, v. 25, n. 1, 2013, p. 129-137.
- GOFFMAN, Erving. *Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Nova Iorque: Prentice Hall, 1963.
- GUSMÃO, J. Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 1, 2011, p. 9-34.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 17- 44.
- LEFÈVRE, Fernando, LEFÈVRE; Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: UCS, 2000.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 10, 2006, p. 517-524.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 23, n. 2, 2014, p. 502-507.
- LEFÈVRE, Fernando, LEFÈVRE; Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, 2009, p. 1193-1204.

- LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de sociologia e política*, v. 21, n. 48, 2013, p. 101-110.
- LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
- LOTTA, Gabriella Spanghero. *Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na estratégia saúde da família*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.
- LOTTA, Gabriela Spanghero; PAVEZ, Thais Regina. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. Rio de Janeiro: Lasa, 2009.
- MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação and Sociedade*, v. 124, n. 34, 2013, p. 881-901.
- MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, v. 14, n. 61, 2008, p. 60-78.
- MINAYO, A. *Pesquisa social. teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOTA, Maria Océlia. *Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção dos agentes burocráticos*. 216f. Rio de Janeiro: PUCRio, 2018. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, 2001, p. 169-186.
- NORMAND, Romuald. A modernização eficaz da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability. *Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade*, v. 27, n. 53, 2018, p. 18-29.
- OLIVEIRA, Antônio. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. *Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, 2012, p. 1551-1573.
- SEGATTO, Catarina Ianni. *O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental*. São Paulo: FGV, 2015. 196f. Tese (doutorado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
- SOUSA, Sandra Zákia et al. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, 2010, p. 793-822.

Maria Océlia Mota é doutora em Educação e pesquisadora no Laboratório de Avaliação da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3927-6261>.
Endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225 - 22451-900 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.
E-mail: oceliamota@gmail.com.

Diego Mota é professor no Colégio Pedro II e estudante no curso de doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5279-8630>.
Endereço: Rua Humaitá, 80 - 22261-001 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.
E-mail: diegoomota@gmail.com.

Recebido em 14 de junho de 2019.

Aceito em 19 de agosto de 2019.

