

**Efeitos *high-stakes* em sistemas de *accountability low-stakes* na educação de municípios catarinenses**

*High-stakes effects in low-stakes accountability systems in the education of Santa Catarina municipalities*

Elton Luiz Nardi

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Joaçaba/SC-Brasil

**Resumo**

O estudo investiga a influência de elementos típicos da *accountability high-stakes* em sistemas formalmente caracterizados como *low-stakes*, analisando como mecanismos de regulação e controle podem operar mesmo na ausência de sanções explícitas. O objetivo é compreender como esses sistemas exercem influência sobre a gestão educacional e as práticas pedagógicas, sem necessariamente implantar modelos *high-stakes*. A pesquisa tem uma abordagem documental e incide em seis municípios catarinenses, considerando a forma como a regulação por resultados se manifesta nesses contextos. Os resultados indicam que, ainda que não prevejam punições diretas, sistemas *low-stakes* podem gerar impactos semelhantes aos *high-stakes*, impulsionando mudanças na gestão educacional e práticas pedagógicas por meio da ênfase em metas e indicadores educacionais.

**Palavras-chave:** Sistemas *high-stakes* e *low-stakes*; *Accountability* educacional; Regulação por resultados.

**Abstract**

The study investigated the influence of elements typical of high-stakes accountability in systems characterized as low-stakes, analyzing how regulation and control mechanisms can operate even without explicit sanctions. The aim is to understand how these systems influence educational management and pedagogical practices, not necessarily implementing high-stakes models. The research has a documental approach and encompasses six Santa Catarina municipalities, considering how result-based regulation appears in these contexts. The results indicate that, though no direct punishment was foreseen, low-stakes systems can create similar impacts as high-stakes ones, promoting changes in educational management and pedagogical practices by emphasizing educational targets and indicators.

**Keywords:** High-stakes and low-stakes systems; Educational accountability; Result-based regulation.

## Introdução

A reforma do Estado, impulsionada pela agenda neoliberal, desde o crepúsculo do século XX, promoveu a transição de um modelo intervencionista para uma atuação reguladora (Paula, 2005; Pierre, 2009). No campo da gestão, esse movimento culminou na *New Public Management* (NPM), com foco na eficiência gerencial e na introdução de lógicas mercadológicas na provisão de serviços públicos (Abrucio, 2005). Esse processo envolveu mudanças institucionais, alterando a relação entre Estado, sociedade e mercado (Ormond; Loffler, 1999).

No entanto, no pós-1990, a crítica à NPM, devida à sua ênfase excessiva na eficiência gerencial e na lógica de mercado, fomentou alternativas reformistas, como a *Public Service Orientation*, que enfatiza a governança democrática e a participação cidadã na gestão pública (Secchi, 2009).

O resultado desse movimento repercute, entre outras formas, no remodelamento das políticas de *accountability* (Behn, 1998; Menezes, 2023). Sistemas educacionais “se viram sob pressão de um movimento para aumentar a qualidade da educação e melhorar os resultados dos estudantes, a fim de criar uma força de trabalho mais qualificada e educada” (Osborn, 2006, p. 243, tradução nossa). Nesse cenário, a *accountability* passou a ser concebida como meio e finalidade (Bovens, 2007), visando aprimorar o desempenho das escolas públicas.

No campo da educação, diante do avanço das reformas gerencialistas e neoliberais no século XXI, as políticas de *accountability* têm se consolidado como instrumentos centrais de regulação das práticas escolares e da gestão educacional (Schneider; Nardi, 2013, 2015, 2019). Comumente, tais políticas têm sido estudadas em suas variações *high-stakes* e *low-stakes*, caracterizadas por diferentes graus de sanção e regulação dos atores educacionais (Abrams; Pedulla; Madaus, 2003). No entanto, a rigidez dessa distinção tem sido questionada, haja vista que elementos de *accountability high-stakes* podem ser localizados em sistemas *low-stakes* (Maroy; Voisin, 2017; Thiel; Schweizer; Bellmann, 2017).

Este artigo investiga efeitos *high-stakes* em sistemas com políticas de *accountability low-stakes*, tendo por objetivo compreender como sistemas de *accountability* considerados *low-stakes* estruturam uma lógica de regulação e controle, influenciando a gestão educacional e as práticas pedagógicas sem, necessariamente, implantar modelos *high-stakes*.

Tendo como fundamento uma pesquisa de base documental, o estudo analisa seis municípios catarinenses – Blumenau, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Joinville e Lages –<sup>1</sup>, que representam as diferentes regiões do estado. A escolha geográfica dos municípios permite observar como distintos contextos sociopolíticos e administrativos implementam ou respondem às políticas de regulação educacional por resultados, considerando, para essa análise, documentos, como Leis do Sistema Municipal de Ensino, Planos Municipais de Educação e outros que dispõem sobre a gestão da educação municipal. Dessa forma, o estudo considera o contexto das transformações das políticas educacionais brasileiras, que têm cada vez mais incorporado lógicas de regulação por resultados, mesmo em contextos que não preveem sanções diretas.

Esse fenômeno pode ser observado na articulação entre avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e a responsividade das escolas a esses indicadores, o que gera impactos na gestão escolar e na prática pedagógica (Oliveira; Carvalho, 2020; Schneider; Nardi, 2013). Ainda que a *accountability* em sistemas *low-stakes* não preveja sanções e bonificações, a pressão para o alcance de metas e a ênfase na mensuração de resultados resultam na adoção de práticas alinhadas à lógica *high-stakes*.

Assim, ao longo do artigo busca-se demonstrar que, mesmo sem mecanismos formais de sanção, a regulação educacional em contextos *low-stakes* pode produzir efeitos semelhantes aos sistemas *high-stakes*. Isso acontece, entre outras razões, pela disseminação de uma cultura de responsabilização baseada em desempenho e pelo impacto das avaliações em larga escala na estruturação de políticas e práticas educacionais.

O artigo está estruturado em quatro seções, incluindo esta introdução. A primeira traz uma caracterização das políticas de *accountability low-stakes* e *high-stakes*, discutindo seus limites e interseções, com ênfase no contexto brasileiro. Explora-se o papel das avaliações em larga escala na regulação educacional, além dos impactos institucionais, adaptações estratégicas e efeitos sobre a gestão escolar.

Na segunda seção, por meio de análise documental, investiga-se como sistemas *low-stakes* podem produzir efeitos semelhantes aos *high-stakes*, mesmo sem sanções explícitas, com a possibilidade de se alcançar os mesmos objetivos sem punições diretas. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados da pesquisa e destacam possíveis implicações para o debate sobre *accountability* na educação.

### **Políticas de *accountability low-stakes* e *high-stakes***

Para Bovens (2007), a *accountability* pode ser entendida como uma relação entre um ator e um fórum, na qual o primeiro tem a obrigação de justificar suas ações e está sujeito a julgamento e consequências. Essa definição destaca a diversidade de mecanismos de responsabilização, que podem se manifestar em diferentes graus de intensidade, tornando fluida a distinção entre sistemas *high-stakes* e *low-stakes*. Além disso, uma vez que a definição de *accountability* liga-se a uma prática social, em uma aproximação com Bovens's model: "Quem é *accountable*? A quem a prestação de contas é devida? O que está sendo prestado contas? Quais são as consequências de prestar contas?" (Maroy; Voisin, 2017, p. 5, tradução nossa).

Em educação, o modelo *high-stakes* é caracterizado pelo uso de avaliações em larga escala como mecanismos regulatórios, nos quais a responsabilização dos agentes educacionais é central. Gestores, professores e estudantes são instados a melhorar os indicadores de desempenho escolar, o que pode levar a estratégias voltadas para a obtenção de resultados favoráveis, sem necessariamente corresponder a uma melhoria efetiva da qualidade educacional (Schneider; Nardi, 2013). Nesse modelo, as consequências podem incluir sanções e redução de financiamento ou incentivos para o cumprimento de metas (Oliveira; Carvalho, 2020).

No contexto brasileiro, em sentido macro, a política de *accountability* educacional tem se pautado pela ênfase em instrumentos de avaliação e no IDEB, um índice que pretende sintetizar a qualidade da educação básica combinando taxas de fluxo escolar e desempenho dos estudantes em testes padronizados (Schneider; Nardi, 2013).

A partir de sua estrutura, o IDEB tem sido apontado como um instrumento *high-stakes*, uma vez que sua divulgação estabelece *rankings* educacionais. Além disso, influencia a alocação de recursos, a formulação de políticas educacionais e até mesmo a gestão escolar, com impactos diretos sobre o trabalho docente e as estratégias institucionais adotadas, visando à melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas (Lima; Sousa; Costa, 2023).

Em âmbito regional, estados, como Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo são expressões do uso da *accountability high-stakes*, haja vista desenvolverem sistemas nos quais os indicadores de desempenho escolar definem a

distribuição de bônus salariais, premiações e, em alguns casos, penalidades ou sanções administrativas para escolas e profissionais da educação.

A *accountability low-stakes*, por sua vez, não impõe sanções formais. As avaliações educacionais têm papel menos punitivo e mais orientador, à medida que compreende, em geral, o fornecimento de informações às escolas e professores, incentivando ajustes pedagógicos sem punições explícitas. É o que ocorre em Santa Catarina, em que a regulação tende a ser caracterizada por uma baixa imposição de sanções formais e uma forte ênfase na autoavaliação escolar e no monitoramento externo sem consequências diretas. A lógica predominante é a de uma regulação mais flexível, na qual se espera que os próprios atores reflitam sobre os resultados e implementem melhorias com base nos dados fornecidos, sem a interferência de medidas ou mecanismos de controle rígidos (Maroy; Voisin, 2017).

Cabe destacar que as avaliações externas se inserem nas mudanças conceitual-estruturais que a *accountability* educacional tem passado ao longo das últimas décadas, deslocando-se de um modelo baseado na regulação de insumos e processos para uma abordagem focada em resultados e desempenhos mensuráveis (Linn, 2000). Inicialmente, os sistemas educacionais eram regulados com base em quatro componentes centrais: insumos (como financiamento e infraestrutura), processos (métodos pedagógicos e administrativos), padrões (conteúdos curriculares e expectativas de aprendizado) e avaliações padronizadas (instrumentos de medição do desempenho estudantil) (Maroy; Voisin, 2017).

Essa “nova” *accountability* (Maroy; Voisin, 2017), modelada no século XXI, é definida por uma transição da governança central da regulação de insumos para um modelo de gestão baseado nos resultados (Linn, 2000). Esse deslocamento reflete o avanço de um novo modelo de gerencialismo e a influência neoliberal sobre as políticas educacionais, promovendo a ideia de que a eficiência do sistema pode ser ampliada por meio da responsabilização baseada em indicadores de desempenho (Hood, 1991). Nesse contexto, a regulação educacional passa a ser pautada por princípios de mercado, em que as escolas e os professores são incentivados a otimizar seus processos para atingir metas específicas, reduzindo a ênfase na burocracia e aumentando a pressão por resultados mensuráveis.

Assim, diferentemente da regulação tradicional, que operava com base na alocação de recursos e na padronização dos processos pedagógicos, a nova governança educacional estabelece mecanismos de *accountability* em que a qualidade do ensino é aferida por meio de

avaliações externas e comparações de desempenho entre instituições. Esse modelo redefine o papel do Estado, que deixa de ser o executor direto das políticas educacionais e assume a função de regulador estratégico, utilizando dados quantitativos para monitorar e intervir no sistema de ensino sem, necessariamente, prover suporte direto às escolas (Sahlberg, 2010).

Portanto, a lógica da regulação se desloca da supervisão administrativa para uma orientação voltada à performance e à responsabilização, reforçando a cultura da avaliação como eixo central das políticas públicas em educação. Essa transformação também implica uma mudança na autonomia dos atores educacionais. Enquanto a regulação tradicional prescrevia normas e diretrizes que deveriam ser seguidas de maneira uniforme, a nova *accountability* delega maior autonomia às escolas e professores, ao mesmo tempo que impõe mecanismos de controle baseados na mensuração dos resultados (Ball, 2003).

No entanto, essa autonomia é paradoxal, pois, embora conceda flexibilidade na escolha de métodos e estratégias, restringe a ação dos educadores, ao submeter suas práticas ao julgamento das métricas externas e ao ranqueamento institucional. O discurso da eficiência, amplamente difundido pela NPM, enfatiza a necessidade de transparência e prestação de contas, mas frequentemente desconsidera as desigualdades estruturais que influenciam os resultados educacionais e limitam a capacidade das escolas de responder às demandas impostas pelo sistema de *accountability* (Carnoy; Loeb, 2002).

Ao se basear na lógica gerencialista, a *accountability* educacional transforma-se em um dispositivo disciplinar que orienta as condutas dos sujeitos envolvidos no processo educacional (Dardot; Laval, 2016). A avaliação, nesse sentido, torna-se um mecanismo de regulação sutil, que se infiltra no cotidiano escolar e redefine as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva instrumental e quantitativa. Assim, a *accountability* assume um caráter coercitivo e sancionador, que restringe a autonomia dos profissionais da educação e subordina a escola às exigências do mercado.

A regulação estatal, nesse contexto, não ocorre necessariamente por uma intervenção direta, mas também pela criação de dispositivos normativos que orientam e condicionam os agentes educacionais à lógica da responsabilização por resultados (Maroy; Voisin, 2013). A *accountability* se insere nesse modelo como um mecanismo que promove a regulação a partir da avaliação externa, impondo métricas e indicadores como referenciais de qualidade educacional.

Nessa direção, o caráter regulador do Estado manifesta-se na forma como ele media a relação entre *accountability* e instituições educacionais, deslocando o foco da provisão de condições socioestruturais para a responsabilização dos sujeitos pelos resultados obtidos (Lindoso; Santos, 2019). Assim, a regulação não acontece apenas pela definição de padrões de desempenho, mas pelo estabelecimento de dispositivos que ligam o financiamento, a credibilidade institucional e, até mesmo, a permanência dos profissionais no sistema educacional ao cumprimento de metas previamente fixadas (Silva, 2016). Desse modo, a *accountability* atua como mecanismo que não apenas monitora, mas também induz certos comportamentos e orientações, moldando as práticas escolares em razão das exigências de avaliação externa (Menezes, 2023).

Em geral, a problematização dos sistemas de *accountability* em contextos educacionais tem sido tradicionalmente associada à presença de mecanismos *high-stakes*, ou seja, àqueles em que os resultados das avaliações escolares estão diretamente vinculados a sanções ou recompensas. Contudo, estudos indicam que os efeitos colaterais da *accountability* não se restringem a tais circunstâncias, podendo ser igualmente observados em sistemas *low-stakes* (Nichols; Berliner, 2005; van Thiel; Leeuw, 2002).

O conceito de efeitos colaterais, discutido na literatura sobre *accountability*, refere-se a consequências não intencionais que emergem da implementação de políticas de avaliação e responsabilização educacional (McLaughlin, 2002). Esses efeitos podem ser classificados em duas grandes categorias: (i) efeitos sobre o comportamento de professores e gestores, como o ensino voltado exclusivamente para os testes e a reconfiguração de práticas pedagógicas para atender a métricas específicas, e (ii) efeitos sobre a cultura institucional e profissional das escolas, como a erosão da confiança no sistema educacional e a desprofissionalização docente (Ehren; Visscher, 2006).

A distinção entre comportamento adaptativo e comportamento evasivo é essencial para compreender como os sistemas *low-stakes* podem gerar efeitos semelhantes aos *high-stakes*. A distinção central entre os dois conceitos está na direção da resposta ao sistema: o comportamento adaptativo se molda às regras e métricas, enquanto o comportamento evasivo busca evitá-las ou subvertê-las (Frey; Osterloh, 2006; Thiel; Schweizer; Bellmann, 2017; van Thiel; Leeuw, 2002).

O comportamento adaptativo ocorre quando professores e gestores ajustam suas práticas para atender às exigências impostas pelos sistemas de avaliação, como ensinar diretamente para os testes ou reorganizar o currículo para priorizar os conteúdos mais cobrados. Esse tipo de comportamento demonstra conformidade com os mecanismos de *accountability* e pode levar à internalização das lógicas de desempenho e padronização. Já o comportamento evasivo envolve tentativas de contornar ou minimizar os impactos dessas políticas, seja por meio de estratégias como a manipulação de dados, a seleção de estudantes com melhor desempenho para melhorar os resultados da escola ou até a resistência silenciosa, quando os educadores reinterpretem ou desvalorizam as métricas impostas.

É dizer que, mesmo na ausência de penalizações explícitas, fatores, como pressões administrativas e dinâmicas de mercado contribuem para a reprodução dos efeitos adversos da *accountability*. Administradores escolares podem intensificar a supervisão de escolas com desempenhos insatisfatórios, e os pais podem, por exemplo, utilizar os resultados das avaliações para decidir onde matricular seus filhos. Dessa forma, mesmo em contextos *low-stakes*, a lógica de regulação burocrática e de concorrência entre escolas resulta em práticas que buscam otimizar os indicadores mensuráveis, frequentemente em detrimento de aspectos pedagógicos não quantificáveis (Nichols; Berliner, 2005; Woessmann; Schuetz, 2006).

Um aspecto crucial levantado pelos estudos é que a introdução de instrumentos de *accountability* pode, por si só, induzir a comportamentos adaptativos, mesmo sem sanções diretas. A mediação contínua da performance e a comparação de resultados podem levar os professores a modificar suas práticas para atender às expectativas dos indicadores de qualidade, independentemente de haver consequências punitivas formais. Daí que essa tendência à “otimização” da performance mensurável pode resultar na valorização exacerbada de conteúdos avaliados, em detrimento de uma abordagem educacional mais holística (Ball, 2003).

A literatura sugere que a redução dos efeitos indesejáveis da *accountability* na educação não pode ser alcançada apenas pela remoção de sanções, sendo necessário considerar as dinâmicas institucionais e mercadológicas que estruturam os sistemas de avaliação (Thiel; Schweizer; Bellmann, 2017). Então, reformas que enfatizem o uso dos dados educacionais como ferramenta de aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento pedagógico – em vez de mecanismo de comparação e regulação – somente terão potencial



para atenuar alguns efeitos adversos no sistema educacional se forem acompanhadas de mudanças estruturais que impeçam sua instrumentalização para controle e ranqueamento institucional (Ravitch, 2011).

### **Accountability em municípios catarinenses: forjadura da responsabilização por resultados**

Para além da dicotomia tradicional entre *high-stakes* e *low-stakes*, a literatura sobre *accountability* educacional tem tratado de modelos que capturam diferentes formas de regulação educacional. Maroy e Voisin (2017), por exemplo, referem quatro modelos de regulação por *accountability*: 1. regulação por “strong” *accountability*; 2. regulação neo-burocrática; 3. regulação por responsabilização reflexiva e *accountability*; e 4. regulação por “soft” *accountability*. Entre si, esses modelos variam em termos de instrumentos políticos, pressão sobre os atores educacionais e lógicas subjacentes de mudança e controle.

Uma forma de sistematizar esses modelos é considerá-los com base na distinção entre sistemas *high-stakes* e *low-stakes*. Assim, pode-se associar a regulação por “strong” *accountability* no modelo *high-stakes*, enquanto as outras três – regulação por *accountability* neo-burocrática, regulação por responsabilização reflexiva e *accountability* e regulação por “soft” *accountability* – são associadas ao modelo *low-stakes*.

O modelo “strong” *accountability* apresenta um elevado grau de alinhamento entre instrumentos regulatórios e as ações do sistema educacional, com avaliações externas utilizadas não apenas para monitoramento, mas também para definir consequências concretas, como demissões, cortes de financiamento ou premiações. Trata-se de um sistema típico de responsabilização intensa, em que a performance educacional determina diretamente a continuidade ou a evolução dos atores envolvidos.

A regulação por *accountability* neo-burocrática mantém um controle hierárquico rígido, baseado em normas e processos administrativos detalhados, mas sem a imposição de sanções diretas. A prestação de contas ocorre por meio de inspeções, auditorias e mecanismos burocráticos de regulação, priorizando a conformidade institucional sem penalizar diretamente professores ou gestores educacionais pelo desempenho estudantil.

No caso do modelo responsabilização reflexiva e *accountability*, a regulação ocorre predominantemente por meio da autorregulação e do aprendizado institucional. Em vez de

coerção externa, é incentivada a participação ativa dos atores educacionais na avaliação e na melhoria contínua do ensino, de modo a promover um ambiente de responsabilização colaborativa e reflexiva.

Por fim, diferentemente dos modelos anteriores, a “soft” *accountability* opera com pressões informais e sociais, baseando-se na disseminação de informações e na transparência pública como principais mecanismos de regulação. Não há imposição de consequências formais diretas para desempenhos abaixo do esperado, mas o incentivo à melhoria ocorre pela comparação de desempenhos e pelo envolvimento da comunidade.

Em síntese, enquanto a abordagem *high-stakes*, representada pela *accountability* forte, está fundamentada na responsabilização direta com consequências explícitas e estruturadas, os modelos de *accountability*, identificados com o sistema *low-stakes*, enfatizam mecanismos regulatórios mais brandos ou flexíveis, seja por meio do controle burocrático, da autorregulação ou da transparência informacional. Trata-se de uma distinção fundamental para se analisar a regulação sobre os sistemas de ensino e os efeitos de diferentes lógicas de *accountability* sobre a gestão educacional e as práticas pedagógicas.

Em contextos específicos, como são os municípios catarinenses pesquisados, esses modelos regulatórios não se apresentam de maneira hermética ou compartimentalizada, mas se combinam e reconfiguram por força de fatores políticos e administrativos locais. Compreender as nuances desses modelos é fundamental para se analisar como a responsabilização educacional se manifesta e impacta os sistemas de ensino.

No caso do município de Blumenau, os resultados da pesquisa documental indicam alinhamento à regulação por responsabilização reflexiva e *accountability*. A Lei Complementar n. 1.594/2024 estabelece um modelo de gestão que integra avaliação institucional e processos reflexivos de melhoria contínua. O Sistema Municipal de Avaliação Institucional Participativa (Simaip) ilustra essa abordagem, à medida que utiliza indicadores de desempenho para subsidiar estratégias pedagógicas sem sanções diretas (Blumenau, 2024). Além disso, há um foco de atenção à formação continuada dos profissionais da educação e ao envolvimento da comunidade escolar, o que é indicativo do fomento a uma responsabilização coletiva voltada ao desenvolvimento de capacidades educacionais.

Leis municipais consultadas fortalecem esse modelo ao estruturar mecanismos de avaliação e participação democrática. A Lei Complementar n. 1.267/2019, por exemplo, prevê

conferências bienais para monitoramento do Plano Municipal de Educação (art. 1º, §2º) e avaliações periódicas na educação infantil para aferição da qualidade institucional (estratégia 1.6) (Blumenau, 2019). A Lei Complementar n. 1.594/2024, por sua vez, consolida essa perspectiva ao estabelecer governança colaborativa (art. 3º, I), transparência nos processos educacionais (art. 3º, XI) e acompanhamento contínuo das metas pelo Fórum Municipal de Educação (art. 6º, f e g) (Blumenau, 2024).

A Lei n. 48/1997, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó, alinha-se predominantemente à responsabilidade reflexiva e *accountability*, embora também apresente traços de “*soft*” *accountability*. O foco na participação institucional, como elaboração do Projeto Político-Pedagógico, avaliação do desempenho educacional (art. 23, IV e IX), ênfase em uma avaliação investigativa e emancipatória (art. 39, I) e responsabilidade coletiva dos docentes na qualidade da aprendizagem (art. 62, VII), indicam compromisso com a autorreflexão e a melhoria contínua da qualidade da educação (Chapecó, 1997).

Simultaneamente, ainda conforme a Lei n. 48/2007, a transparência pedagógica e administrativa (art. 23, VIII), a descentralização do Plano Municipal de Educação (art. 24) e a autonomia das instituições (art. 32) apontam para um modelo de regulação menos punitivo e mais colaborativo. A ausência de sanções e controle hierárquico rígido diferencia essa legislação dos modelos de “*strong*” *accountability* e neo-burocrática, reforçando sua ênfase na construção coletiva e na avaliação qualitativa do ensino (Chapecó, 1997).

A Lei n. 4.307/2002, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Criciúma, reflete uma abordagem de *accountability* educacional que se aproxima da regulação por responsabilização reflexiva e *accountability* (Criciúma, 2002). Conforme Maroy e Voisin (2017), nesse modelo os instrumentos de avaliação e responsabilização que mobilizam os atores internos e externos para a melhoria do ensino, não incluem sanções estritas ou mecanismos coercitivos.

A presença de princípios, como a gestão democrática e a valorização da experiência extraescolar – Lei n. 4.307, art. 3º, VII, IX (Criciúma, 2002), é indicativa de uma tendência à autoavaliação e ao aprimoramento contínuo do sistema educacional, característicos da *accountability* reflexiva. Além disso, a lei prevê mecanismos de participação social e colegiada na tomada de decisões, aproximando-se das lógicas de envolvimento dos atores educacionais, que são centrais no modelo reflexivo (Maroy; Voisin, 2017).

Entretanto, há elementos de *accountability* neo-burocrática nesse mesmo sistema municipal, como a presença de normas reguladoras e exigências de avaliação de desempenho (art. 30 e 38 da Lei n. 4.307/2002), que alinham os instrumentos políticos de maneira mais estruturada. Pode-se considerar que a “*soft*” *accountability* também se manifesta em alguns aspectos da legislação, como a ênfase no suporte pedagógico (art. 21 e art. 37 da Lei n. 4.307/2002 e na estratégia 4.2 e 4.7 do PME, Lei n. 6.514/2014) e na capacitação docente (ao tratar do PPP, no art. 37 da Lei n. 4.307/2002, e na estratégia 7.22 e 7.32 do PME, Lei n. 6.514/2014), sem imposição de metas rígidas ou sanções (Criciúma, 2002, 2014). Portanto, em razão do equilíbrio entre avaliação, normatização e apoio à melhoria educacional, o município de Criciúma se conecta majoritariamente ao modelo de responsabilidade reflexiva e *accountability*, com traços de *accountability* neo-burocrática e “*soft*”.

O município de Florianópolis, conforme a Lei n. 546/2016, que formalizou o PME, adota instrumentos gerenciais voltados à responsabilização dos gestores escolares, evidenciando a lógica de uma regulação por resultados (Florianópolis, 2016). Um exemplo emblemático é a implementação da Prova Floripa, um sistema próprio de avaliação externa, criado em 2007, que teve seu formato reformulado ao longo do tempo para incluir a elaboração por agentes externos e a ampliação da abrangência para diversas disciplinas (Prova Floripa, 2015, 2016). Essa iniciativa, mesmo que tenha sido interrompida, demonstra uma preocupação com a mensuração da qualidade educacional por meio de indicadores padronizados, alinhando-se à lógica da *accountability* baseada na avaliação de desempenho.

Outro aspecto relevante é a organização da gestão escolar por meio de planos de gestão e prestação de contas. O Plano de Gestão Escolar constitui-se como um documento estruturante que define metas, objetivos e ações a serem cumpridas pelos gestores, sendo avaliado anualmente pela secretaria de educação. Caso haja descumprimento das diretrizes, o diretor escolar pode ser destituído do cargo, conforme previsto no Decreto n. 24.012/2022. Esse tipo de monitoramento, que envolve a verificação da aderência dos gestores a normas e diretrizes definidas pelo poder central, caracteriza a regulação neo-burocrática (Florianópolis, 2022).

Além disso, a ênfase na transparência e na participação comunitária, por meio de órgãos colegiados, como os Conselhos Escolares e a Associação de Pais e Professores (APP), reforça a necessidade de prestação de contas por parte das unidades educativas

(Florianópolis, 2022). No entanto, a autonomia das escolas continua limitada, visto que as diretrizes pedagógicas e administrativas seguem determinações centralizadas da Secretaria de Educação, configurando um modelo de *accountability* predominantemente verticalizado. Dessa forma, a regulação educacional em Florianópolis ajusta-se ao modelo neo-burocrático, pois combina instrumentos de avaliação externa, planejamento estratégico, controle hierárquico e prestação de contas formalizada, sem, contudo, adotar mecanismos de sanção imediata ou incentivos diretos aos gestores escolares.

A regulação da *accountability* educacional em Joinville pode ser identificada com o modelo de “*strong*” *accountability*, conforme a tipologia proposta por Maroy e Voisin (2017). Esse modelo caracteriza-se pela forte pressão sobre os atores educacionais, pelo alinhamento de instrumentos políticos à lógica de responsabilização por desempenho e pelo estabelecimento de consequências tangíveis associadas aos resultados educacionais.

Joinville implementou um sistema próprio de avaliação externa, denominado “Bússola – Avaliação para Reorientação”, criado em 2021, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse sistema realiza avaliações periódicas ao longo do ano letivo, fornecendo dados para a gestão escolar e permitindo a formulação de estratégias pedagógicas baseadas em evidências (Joinville, 2021). A adoção de um modelo contínuo de monitoramento reforça a centralidade dos indicadores de desempenho e a exigência de prestação de contas.

Ademais, Joinville implementou a política de bonificação financeira por resultados educacionais, regulamentada pela Lei n. 9.214/2022 e pelo Decreto n. 49.309/2022, que prevê gratificações para servidores da educação com base no cumprimento de metas associadas ao desempenho dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal (IDEM) (Joinville, 2022a, 2022b). Esse mecanismo de incentivo financeiro vincula diretamente a performance escolar às recompensas materiais, um traço distintivo do modelo de “*strong*” *accountability*.

A estrutura administrativa da rede municipal de ensino reforça a responsabilização dos gestores escolares, atribuindo-lhes a obrigação de garantir o cumprimento das metas educacionais, monitorar indicadores de desempenho e submeter relatórios de atividades à Secretaria de Educação. O descumprimento das diretrizes institucionais pode levar à destituição da função, conforme disposto na Portaria n. 122 (Joinville, 2024). Essa

configuração evidencia uma *accountability high-stakes*, na qual os gestores escolares operam sob monitoramento contínuo e risco de sanções diretas.

A cultura de responsabilização e *accountability* em Joinville é reforçada por mecanismos normativos que exigem transparência e prestação de contas. O Plano Municipal de Educação (PME) estabelece diretrizes para a divulgação periódica dos resultados educacionais e a necessidade de ajustes estratégicos com base nesses dados (Joinville, 2015). Conforme esclarece Bovens (2010), a *accountability* efetiva requer tanto a prestação de contas quanto a aplicação de medidas corretivas, aspecto que evidencia o caráter coercitivo presente no modelo adotado pelo município. Em síntese, a política educacional em Joinville pode ser caracterizada por alto grau de responsabilização dos atores envolvidos, pela forte centralidade dos resultados como critério de avaliação e pela adoção de mecanismos de incentivo e sanção.

Em relação ao município de Lages, com a Lei n. 4.114/2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, fica reforçada a identificação do município com o modelo de regulação por responsabilização reflexiva e *accountability*, mas com a presença de elementos ligados a “*soft*” *accountability*, pela ênfase na avaliação institucional, na gestão democrática e no monitoramento contínuo (Lages, 2015), sem imposição de sanções rígidas.

O Plano Municipal de Educação de Lages (Lei n. 4.114/2015) estrutura-se em diretrizes que reforçam a participação social na formulação e no acompanhamento das políticas educacionais. A estratégia 19.5 prevê o fortalecimento dos Conselhos Escolares e da gestão democrática como mecanismo de qualificação da educação municipal, articulando-se à estratégia 7.4, que trata da implementação de processos de autoavaliação institucional nas escolas. O monitoramento contínuo dos indicadores educacionais pelo Conselho e pelo Fórum Municipal de Educação (Lages, 2015) configura um modelo de regulação por responsabilização reflexiva e *accountability*. Essa lógica se alinha aos princípios da gestão democrática da Lei do Sistema Municipal de Educação (Lei n. 412/2013), que enfatiza a participação da sociedade civil e a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (Lages, 2013, art. 2º, VIII, XI).

Embora elementos da regulação neo-burocrática estejam presentes – como metas e indicadores de desempenho –, a aplicação desses mecanismos assume forma processual e participativa. As estratégias 1.14, 2.4, 3.8, 5.2 dentre outras, induzem que o monitoramento do

Plano Municipal de Educação ocorra de maneira contínua e participativa, com relatórios periódicos subsidiando a tomada de decisão. Já as estratégias 7.3, 7.8 e 7.10 reforçam o acompanhamento dos indicadores de desempenho sem vinculação a sanções punitivas (Lages, 2015).

Em seu conjunto, as disposições reafirmam a governança educacional como um espaço de supervisão institucional voltado ao aprimoramento contínuo da qualidade educacional, evitando características típicas da “*strong*” *accountability*, como sanções rígidas e responsabilização individualizada de docentes e gestores. Assim, é possível dizer que predomina em Lages um modelo de regulação por responsabilização reflexiva e *accountability*, com foco no monitoramento institucional e na autoavaliação, sem sanções rígidas.

O Quadro 1 sintetiza a classificação dos municípios pesquisados segundo os modelos de *accountability*.

Quadro 1: Modelos de *accountability* e classificação dos municípios catarinenses

Modelo de <i>Accountability</i>	Nível de pressão sobre atores	Alinhamento de instrumentos	Concepção do ator	Mediação central para mudanças	Municípios
Regulação por “ <i>strong</i> ” <i>accountability</i>	Alta	Forte	Utilitário <sup>2</sup>	Dispositivos externos (avaliação, controle, sanções)	Joinville
Regulação neo-burocrática	Moderada a baixa	Forte	Utilitário	Dispositivos externos (avaliação, controle, suporte)	Chapecó, Criciúma, Florianópolis
Regulação por responsabilização reflexiva e <i>accountability</i>	Moderada a alta	Forte	Reflexivo e situado socialmente	Dispositivos externos e disposições dos atores	Blumenau, Lages
Regulação por “ <i>soft</i> ” <i>accountability</i>	Baixa	Fraca	Reflexivo e situado socialmente	Disposições dos atores, avaliação e medidas de suporte	–

Fonte: os autores, com base nos modelos mencionados por Maroy e Voisin (2017).

Os dados do quadro evidenciam diferenças entre os municípios catarinenses no que se refere à implementação de políticas educacionais baseadas em responsabilização por resultados. Mas, também evidenciam que os municípios catarinenses pesquisados demonstram que a *accountability* baseada na publicação de resultados e na regulação indireta pode ser geradora de dinâmicas semelhantes às de contextos *high-stakes*.

### **Considerações finais**

Guiado pelo objetivo de compreender como sistemas de *accountability* considerados *low-stakes* estruturam uma lógica de regulação e controle, influenciando a gestão educacional e as práticas pedagógicas sem necessariamente implantar modelos *high-stakes*, este estudo, envolvendo documentos de política educacional de um conjunto de municípios de Santa Catarina, possibilitou verificar que, mesmo sem adotar mecanismos formais de sanção, a regulação educacional em contextos *low-stakes* pode produzir efeitos semelhantes aos sistemas *high-stakes*.

Entre outros fatores, essa produção está relacionada com a disseminação de uma cultura de responsabilização baseada em desempenho e pelo impacto das avaliações em larga escala na estruturação de políticas e práticas educacionais. Essa cultura de responsabilização, em razão da pressão para melhorar indicadores e da exigência de transparência, impacta diretamente a gestão escolar e as práticas pedagógicas, estendendo-se por meio delas a outros aspectos da vida escolar.

Assim, sob o argumento de que, por meio da internalização da cultura de desempenho e da pressão por resultados, é possível atingir objetivos de regulação e monitoramento sem recorrer a punições diretas, uma vez que os efeitos estruturais da *accountability* podem emergir mesmo em contextos *low-stakes*, vemos desafiada a tradicional dicotomização entre sistemas de políticas de *accountability high-stakes* e *low-stakes*.

Por isso, os resultados obtidos na pesquisa também reforçam a necessidade de estudos sobre *accountability* na educação, de modo a serem possibilitadas análises cada vez mais refinadas desse fenômeno e de seus efeitos reais sobre o cotidiano escolar.

### **Referências**

ABRAMS, Lisa M.; PEDULLA; Joseph J.; MADDAUS, George F. Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. **Theory into Practice**, London, v. 42, n. 1, p. 18-29, 2003.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 173-200.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, London, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.



BEHN, Robert. O novo paradigma da administração pública e a busca da *accountability* democrática. **RSP, Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 49, n. 4, p. 5-44, out./dez. 1998.

BLUMENAU. Lei Complementar n. 1.267, de 18 de novembro de 2019. Altera a Lei Complementar n. 994, de 16 de julho de 2015, que “Aprova o Plano Municipal de Educação de Blumenau - PME e dá outras providências”. **Plataforma Leis Municipais**, Blumenau, 2019. Disponível em: <http://leismunicipa.is/uthmx>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BLUMENAU. Lei Complementar n. 1.594, de 27 de novembro de 2024. Dispõe sobre o novo Sistema Municipal de Ensino do Município de Blumenau. **Plataforma Leis Municipais**, Blumenau, 2024. Disponível em: <http://leismunicipa.is/1twnz>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BOVENS, Mark. Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework. **European Law Journal**, Oxford, v. 13, n. 4, p. 447-468, 2007.

BOVENS, Mark. Two concepts of accountability: accountability as a virtue and as a mechanism. **West European Politics**, London, v. 33, n. 5, p. 946-967, 2010.

CARNOY, Martin; LOEB, Susanna. Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Washington, D.C., v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

CHAPECÓ. Lei Complementar n. 48, de 22 de dezembro de 1997. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó e dá outras providências. **Plataforma Leis Municipais**, Chapecó, 1997. Disponível em: <http://leismunicipa.is/fjoln>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CRICIÚMA. Lei n. 4.307, de 2 de maio de 2002. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Criciúma e dá outras providências. **Plataforma Leis Municipais**, Criciúma, 2002. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jpaek>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CRICIÚMA. Lei n. 6.514, de 1º de dezembro de 2014. Aprova o Plano Municipal de Educação de Criciúma e dá outras providências. **Plataforma Leis Municipais**, Chapecó, 1997. Disponível em: <http://leismunicipa.is/hajud>. Acesso em: 14 mar. 2025.

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

EHREN, Melanie; VISSCHER, Adrie. Towards a theory on the impact of school inspections. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 54, n. 1, p. 51-72, 2006.

FLORIANÓPOLIS. Decreto n. 24.012, de 4 de julho de 2022. Dispõe sobre a gestão democrática na rede municipal de ensino de Florianópolis. **Plataforma Leis Municipais**, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jpaek>. Acesso em: 14 mar. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Lei Complementar n. 546, de 12 de janeiro de 2016. Formaliza o Plano Municipal de Educação de Florianópolis. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025**. Florianópolis, 2016. Disponível em: [www.pmf.sc.gov.br](http://www.pmf.sc.gov.br). Acesso em: 14 mar. 2025.

FREY, Bruno S.; OSTERLOH, Margit. Evaluations: Hidden costs and benefits. **CESifo DICE Report**, München, v. 4, n. 4, p. 3-7, 2006.

HOOD, Christopher. A Public Management for All Seasons? **Public Administration**, Oxford, v. 69, p. 3-19, 1991.

JOINVILLE. Decreto n. 49.309, de 29 de julho de 2022. Regulamenta o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem e a Gratificação por Dedicação Integral aos profissionais do magistério, auxiliares de educadores e auxiliares escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, tendo em vista a Lei n. 9.214/2022, do município de Joinville, Santa Catarina. **Plataforma Leis Municipais**, Joinville, 2022a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/1lp9g>. Acesso em: 14 mar. 2025.

JOINVILLE. Lei n. 8.043, de 2 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. **Plataforma Leis Municipais**, Joinville, 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/hmpua>. Acesso em: 14 mar. 2025.

JOINVILLE. Lei n. 9.214, de 1 de julho de 2022. Institui o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem no âmbito das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. **Plataforma Leis Municipais**, Joinville, 2022b. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jpaek>. Acesso em: 14 mar. 2025.

JOINVILLE. Portaria n. 122/2024 – SED.GAB. Dispõe sobre o Processo de Seleção dos Candidatos a Dirigentes Escolares da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial Eletrônico do Município**, n. 2401, Joinville, 14 fev. 2024. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/processo-de-selecao-de-candidatos-a-dirigentes-escolares-2024/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

JOINVILLE. **Revista da Rede**: Avaliação Somativa do Município de Joinville 2021. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2021. v. 1.

LAGES. Lei n. 4.114, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Plataforma Leis Municipais**, Lages, 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/couhl>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LAGES. Lei Complementar n. 412, de 28 de maio de 2013. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação. **Plataforma Leis Municipais**, Blumenau, 2013. Disponível em: <http://leismunicipa.is/uthmx>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LIMA, Francisca Letícia Ferreira de; SOUSA, Francisca Zilania Mariano; COSTA, Edward Martins. **IDEB: Uma Política Educacional de High Stakes no Brasil?** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2023.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 1, jan. 2019.

LINN, Robert L. Assessments and accountability. **Educational Researcher**, Massachusetts, v. 29, n. 2, p. 4-16, 2000.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. UNESCO. **Think piece on accountability**. Série: Background paper prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in Education: Meeting Our Commitments. Paris: UNESCO, 2017.

MCLAUGHLIN, Peter. Functional explanation. In: MAYNTZ, Renate (ed.). **Akteure – Mechanismen Modelle**. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen. Frankfurt: Campus Verlag, 2002. p. 196-212.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça. **A mistificação da accountability**: processos ideológicos na realidade efetiva do mecanismo na educação. 2023. 779 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

NICHOLS, Sharon; BERLINER, David. **The inevitable corruption of indicators and educators through high-stakes testing**. [EPSL Report]. Tempe: Arizona State University, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CARVALHO, Luis Miguel. Performance-based accountability in Brazil: Trends of diversification and integration. In: GREK, Sotiria; MAROY, Christian; VERGER, Antoni (ed.). **World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education**. London, Routledge, 2020. p. 157-192.

ORMOND, Derry; LÖFFLER, Elke. A nova gerência pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 50, n. 2, p. 67-98, abr./jun. 1999.

OSBORN, Marilyn. Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. **International Journal of Educational Research**, London, v. 45, p. 242-253, 2006.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PIERRE, Jon. New Governance, New Democracy? **QoG Working Paper Series**, n. 4, The Quality of Government Institute, Department of Political Science, University of Gothenburg, 2009.

PROVA FLORIPA. **Manual do Aplicador**. Florianópolis: CAEd, 2016. Disponível em: <http://www.provafloripa.caedufjf.net/colecoes/2016-2/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PROVA FLORIPA. **Power Point da Oficina de Avaliação do Desempenho Escolar**. Florianópolis: CAEd. 2015. Disponível em: <http://www.provafloripa.caedufjf.net/download/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAHLBERG, Pasi. Rethinking accountability in a knowledge society. **Springer – Journal of Educational Change**, Dordrecht, v. 11, n. 1, p. 45-61, 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico Editado Pela ANPAE, Brasília, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan. /abr. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2019.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Curitiba, v. 32, n. 2, p. 509-526, maio/ago. 2016.

THIEL, Corrie; SCHWEIZER, Sebastian; BELLMANN, Johannes. Rethinking side effects of accountability in education: Insights from a multiple methods study in four German school systems. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, Arizona, v. 25, n. 93, 2017.

VAN THIEL, Sandra; LEEUW, Frans L. The performance paradox in the public sector. **Public Performance & Management Reviews**, London, v. 35, n. 3, p. 267-281, 2002.

WOESSMANN, Ludger; SCHUETZ, Schuetz. **Efficiency and equity in European education and training systems**. Brussels: European Commission, 2006.

#### **Notas**

---

<sup>1</sup> O estudo é parte de uma pesquisa em andamento, intitulada *Accountability na gestão da educação básica pública de municípios catarinenses*, que conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapescc) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil (Processo nº 309808/2023-5).

<sup>2</sup> O conceito de “utilitário” aplicado à concepção do ator refere-se a uma visão dos agentes educacionais como racionais e estratégicos, motivados principalmente por incentivos e sanções externas. Essa abordagem assume que professores, gestores e demais atores respondem a pressões regulatórias e estruturais, ajustando seu comportamento com base em recompensas e penalidades (Maroy; Voisin, 2017).

#### **Sobre os autores**

##### **Elton Luiz Nardi**

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Pós-Doutor pela Universidade do Minho (Portugal). Professor Titular na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. É pesquisador no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NUPE), vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability em Países da América Latina (GEPPAYA), e membro do Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Cidadania” (GEPPEC). Desenvolve pesquisas sobre políticas públicas, avaliação educacional e gestão democrática da educação.

E-mail: [elton.nardi@unoesc.edu.br](mailto:elton.nardi@unoesc.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7706-3585>

**Hermeson Claudio Mendonça Menezes**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Educação pela mesma instituição e Licenciado em História. Atua como professor da educação básica e desenvolve pesquisas nos campos das políticas educacionais, com ênfase em accountability, gestão democrática e reestruturação do Estado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability em Países da América Latina (GEPPAYA) e do Observatório do Novo Ensino Médio.  
E-mail: [hermesonclaudio@yahoo.com.br](mailto:hermesonclaudio@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-3410>

Recebido em: 24/05/2025

Aceito para publicação em: 01/06/2025