UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

FRANCISCO HELIO DE OLIVEIRA RODRIGUES

POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL DE MOSSORÓ/RN: AVALIAÇÃO POLÍTICA DOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS E OS RESULTADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

MOSSORÓ/RN

2024

FRANCISCO HELIO DE OLIVEIRA RODRIGUES

POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL DE MOSSORÓ/RN: AVALIAÇÃO POLÍTICA DOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS E OS RESULTADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Allan Solano Souza

MOSSORÓ/RN

2024

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

R696p Rodrigues, Francisco Helio de Oliveira.
Política de responsabilidade educacional de Mossoró/RN: avaliação política dos instrumentos normativos e os resultados na rede municipal de ensino. / Francisco Helio de Oliveira Rodrigues. – Mossoró, 2024.

156 p.

Orientador(a): Prof. Dr. Allan Solano Souza.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação (POSEDUC). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2024.

1. Accountability. 2. Nova Gestão Pública. 3. Responsabilidade Educacional. 4. Responsabilização. I. Souza, Allan Solano. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

FRANCISCO HELIO DE OLIVEIRA RODRIGUES

POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL DE MOSSORÓ/RN: AVALIAÇÃO POLÍTICA DOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS E OS RESULTADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Allan Solano Souza

Aprovada em 23 / 10 / 2024 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allan Solano Souza (POSEDUC/UERN)
(Orientador - Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC/UERN)
(Membro Interno)

Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (POSEDUC/UERN)
(Suplente Interno)

Prof. Dra. Eloisa Maia Vidal (PPGE/UECE)
(Membro Externo)

Profa. Dra. Iasmin da Costa Marinho (PPGE/UECE)
(Suplente Externo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, o Senhor da minha vida, que me guiou e sustentou ao longo de toda esta jornada. Mesmo pequeno como sou, imerecedor de tantas bênçãos, sua graça e amor foram minha fonte de força e esperança em cada etapa deste percurso e, olhando para cada experiência vivida nesse percurso, eu vejo a bondade de Deus em minha.

A minha querida esposa, Lucélia Leite, e aos meus filhos, Maressa e José, expresso minha profunda gratidão. O apoio, a paciência e a compreensão de vocês foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este objetivo. Vocês são a minha inspiração e a razão pela qual busco sempre o melhor. Amo-os incondicionalmente, vocês são meu bem mais precioso e a razão da minha alegria.

Aos meus amigos da Secretaria de Educação (não os listarei aqui para não cometer a injustiça de esquecer alguém), minha sincera gratidão pelo incentivo e apoio contínuos. A convivência e o trabalho com vocês enriqueceram minha experiência acadêmica e profissional. Vocês são inspiração não pelos títulos que carregam ou pela posição de ocupam, mas pelos seres humanos incríveis que são, que têm a capacidade de fazer crescer os que estão ao seu redor.

Aos colegas da linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, orientandos do Professor Dr. Allan Solano, agradeço pela colaboração e troca de experiências. A convivência com vocês foi enriquecedora e contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao meu orientador, Dr. Allan Solano, minha mais profunda gratidão. Seu direcionamento, paciência e sabedoria foram cruciais para a realização desta dissertação. Agradeço pelo apoio constante e pela orientação que me permitiram crescer como pesquisador e educador. Deus me presenteou com o melhor orientador que eu poderia ter nesse processo, que me fez crescer e amadurecer muito. Dr. Allan Solano, obrigado, por tudo e por tanto.

Ao concluir esta jornada, percebo que a gratidão vai além das palavras. Ela nos faz lembrar das bênçãos recebidas e das pessoas que nos apoiaram. Com este agradecimento, encontro a motivação para enfrentar os novos desafios, sabendo que, com Deus, sempre haverá novos caminhos a serem trilhados e motivos para agradecer tanto pelo que foi quanto pelo que está por vir.

Com gratidão,

Hélio Oliveira.

RESUMO

Este trabalho é uma investigação sobre a implementação da Lei 2.717, de 27 dezembro de 2010, que institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró/RN, explorando o que está disposto na legislação e os resultados na Rede Municipal de Ensino. O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a implementação da Lei de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró/RN, identificando os aspectos de *accountability* presentes na gestão municipal da educação e estabelecendo uma correlação entre o que está expresso nesse dispositivo legal e os resultados na Rede Municipal de Ensino. Tendo como base uma abordagem fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, este estudo inclui revisão de literatura e análise documental para examinar os aspectos teórico-conceituais da *accountability* em educação, as tendências do seu significado e a relação entre a Nova Gestão Pública. Aduz-se que a *accountability* na gestão pública, especialmente na educação, é um tema complexo e em constante evolução, exigindo uma reflexão crítica sobre sua conceituação e aplicação, considerando as complexidades e as especificidades dos contextos político, econômico e social nos quais os processos de *accountability* são implementados, garantindo que a responsabilização leve em conta a diversidade de realidades e as necessidades das escolas e dos estudantes. Isso posto, observou-se que a implementação da Lei de Responsabilidade Educacional, com metas de qualidade não atingidas e com alguns de seus instrumentos descontinuados ou não regulamentados, está baseada em um modelo fragmentado de *accountability* que objetiva a melhoria dos resultados educacionais associada com a introdução de práticas de meritocracia e premiação por desempenho. Nesse sentido, mostra-se necessária a revisão dos instrumentos de implementação dessa lei e, de igual forma, dos critérios de premiação, bem como o fortalecimento da participação democrática, visando a promoção da qualidade do ensino e da política educacional em Mossoró-RN.

Palavras-chave: *Accountability*; Nova Gestão Pública; responsabilidade educacional; responsabilização.

ABSTRACT

This work is an investigation into the implementation of Law 2.717, dated December 27, 2010, which establishes the Educational Accountability policy in the municipality of Mossoró/RN, exploring what is provided in the legislation and its outcomes in the Municipal Education System. The general objective of this research is to evaluate the implementation of the Educational Accountability Law in the municipality of Mossoró/RN, identifying the aspects of accountability present in the municipal management of education and establishing a correlation between what is expressed in this legal provision and the results in the Municipal Education System. Based on an approach grounded in Historical-Dialectical Materialism, this study includes a literature review and document analysis to examine the theoretical-conceptual aspects of accountability in education, its evolving trends, and its relation to New Public Management. It is argued that accountability in public management, especially in education, is a complex and constantly evolving topic, requiring critical reflection on its conceptualization and application, taking into account the complexities and specificities of the political, economic, and social contexts in which accountability processes are implemented. It is essential to ensure that accountability considers the diverse realities and needs of schools and students. That said, it was observed that the implementation of the Educational Accountability Law, with unmet quality goals and some of its instruments discontinued or not regulated, is based on a fragmented model of accountability aimed at improving educational outcomes through the introduction of meritocratic practices and performance-based rewards. In this sense, it is necessary to revise the implementation instruments of this law, as well as the award criteria, and to strengthen democratic participation, with the goal of promoting the quality of education and educational policy in Mossoró-RN.

Keywords: Accountability; New Public Management; educational responsibility; accountability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos normativos que formam o *corpus* da análise documental 23
Quadro 2 – Etapas do percurso metodológico na construção do estado do conhecimento sobre a *accountability* na educação básica..... 28
Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas em busca, com os descritores *accountability* AND "Educação Básica" 31
Quadro 4 – Agrupamento dos trabalhos acadêmicos selecionados por categoria de análise dos títulos 37
Quadro 5 – Agrupamento dos trabalhos acadêmicos selecionados por categoria de análise dos objetivos 39
Quadro 6 – Agrupamento dos trabalhos acadêmicos selecionados por categoria conforme as escolhas metodológicas enunciadas nos trabalhos 42
Quadro 7 – Taxa de Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Mossoró (2010-2022).74
Quadro 8 – Categorias descritivas da LRE de Mossoró.....76
Quadro 9 – Diferença entre modelos, sistemas e formas parcelares de *accountability*.....77
Quadro 10 – Instrumentos previstos para implementação da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró/RN.....84
Quadro 11 – *Status* das metas globais para o suporte à qualidade da educação conforme LRE de Mossoró.....88
Quadro 12 – Percentual de aplicação de Mossoró em MDE (2011 – 2023).....93
Quadro 13 – Categorização do Mapa Educacional nos três pilares da *accountability*.....99
Quadro 14 – Premiações e Honrarias Previstas no Artigo 11 da LRE de Mossoró.....106
Quadro 15 – Edições do Mapa Educacional e 14º Salário de 2011 a 2022.....111
Quadro 16 – Principais aspectos do prêmio aos alunos previsto na LRE e instituído pelo Decreto n. 4054/2012.....116
Quadro 17 – Responsabilidades e penalidades previstas na LRE de Mossoró.....121
Quadro 18 – Comparação entre LRE e PME de Mossoró.....128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e dissertações sobre *accountability* na Educação Básica por ano 34

Gráfico 2 – Distribuição das teses e dissertações sobre *accountability* na Educação Básica (2010-2022) por região do país 35

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
FME	Fórum Municipal de Educação
GEED	Gerência Executiva da Educação
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
ICG	Índice de Complexidade da Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IE	Instituto Ethos
LRE	Lei de Responsabilidade Educacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento da Educação
NCLB	*No Child Left Behind*
NGP	Nova Gestão Pública
PERME	Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PRE	Política de Responsabilidade Educacional
PSO	*Public Service Orientation*
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SIAVE	Sistema de Avaliação da Educação Municipal
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAAR	Valor Anual por Aluno Resultado/Rendimento
VAAT	Valor Anual Total por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....10
1.1 Contextualização da pesquisa: justificativa, questão de partida e objetivos..... 14
1.2 Escolha do método e definição do percurso metodológico..... 20
1.3 Estrutura da dissertação 24
2 *ACCOUNTABILITY* EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E TENDÊNCIAS DO SEU SIGNIFICADO.....26
2.1 As pesquisas brasileiras sobre *accountabillity* em educação: uma revisão teórico-conceitual..... 26
2.2 Nova Gestão Pública e *accountability*: a reforma de Estado e o discurso da modernização da educação 46
3 AVALIAÇÃO POLÍTICA DOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS E DOS RESULTADOS DA POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL.....67
3.1 O modelo de *accountability* implantado na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN..... 68
3.2 Instrumentos utilizados na implementação da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró/RN e os critérios que os fundamentam. 83
3.2.1 Alocação de recursos para o cumprimento de metas de qualidade: o que os números revelam.....91
3.2.2 Monitoramento e participação social: desafios para a democracia e para a autonomia.....97
3.2.3 Planejamento, avaliação, monitoramento e responsabilização consolidados num só instrumento: o Mapa Educacional. 99
3.2.4 A concessão de premiações e honrarias: o reconhecimento de práticas exitosas como valorização profissional ou como estratégia de responsabilização?..... 105
3.2.4.1 A "valorização" e a responsabilização dos professores.....121
3.3 LRE e PME: divergências e convergências. 126
4 À GUISA DE CONCLUSÃO, COLOCAREMOS UMA VÍRGULA, MAS NÃO UM PONTO FINAL.....133
REFERÊNCIAS.....144
ANEXO 1 - Inteiro teor da Lei Nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010.....152

1 INTRODUÇÃO

O ato de pesquisar é um processo formal e sistemático que desenvolve o método científico com o objetivo de descobrir respostas para problemas por meio de procedimentos científicos. A pesquisa pode ser definida como um conjunto de atividades intelectuais e técnicas voltadas para a produção de conhecimento novo, resolução de problemas ou verificação de hipóteses, podendo ser aplicada em diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, as Ciências Naturais, as Ciências Humanas, entre outras (Gil, 2008).

Lüdke e André (2013) discutem a evolução da pesquisa em educação desde a sua origem, como ferramenta para aprimorar a prática pedagógica, até a sua utilização como uma ferramenta para a formulação de políticas governamentais, apresentando as principais abordagens qualitativas e quantitativas utilizadas na pesquisa em educação e como elas evoluíram ao longo do tempo. Segundo os autores,

> De qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados (Lüdke; André, 2013, p. 10).

Lüdke e André (2013, p. 10), portanto, ressaltam a constante vigilância do pesquisador em relação a “acuidade e veracidade das informações”. Isso é crucial na pesquisa científica, pois a confiabilidade dos resultados depende da precisão das informações utilizadas como base. A menção à necessidade de o pesquisador “colocar toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão” aponta para o fato de que a pesquisa envolve mais do que apenas coletar dados, posto que requer engajamento intelectual e paixão pelo assunto. No entanto, destaque-se que também há a exigência de imparcialidade na pesquisa. Desse modo, torna-se primordial que o pesquisador não apenas seja apaixonado pelo processo investigativo, mas também mantenha uma abordagem imparcial ao interpretar os resultados, evitando vieses pessoais que possam distorcer a análise.

Os autores ainda mencionam que o pesquisador deve “cercar o seu trabalho com o maior cuidado e exigência”, destacando, desse modo, a importância da atenção meticulosa aos detalhes e

do estabelecimento de critérios rigorosos. Nessa lógica, o rigor não deve se limitar somente à coleta de dados, mas também se estender a análise, interpretação e apresentação dos resultados. Mills (1982, p. 137) complementa essa visão ao afirmar que "o problema da verificação empírica é 'como descer até os fatos' sem se deixar esmagar por eles; como ancorar as ideias aos fatos, mas sem afundá-las. O problema é primeiro o que verificar e segundo como verificá-lo".

Mills (1982) ressalta, ainda, um dos dilemas centrais da pesquisa científica: equilibrar a necessidade de ancorar teorias em evidências empíricas sem sufocá-las com uma dependência excessiva dos fatos. Ele destaca a importância do equilíbrio, da flexibilidade intelectual e do planejamento cuidadoso da pesquisa. No cerne dessa reflexão, está a essência do método científico, que busca uma abordagem crítica e rigorosa para a construção do conhecimento.

A relação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo é, sem dúvida, um elemento central na condução de qualquer pesquisa científica. Essa relação é, em muitos aspectos, um jogo de equilíbrio delicado, como apontado tanto por Lüdke e André (2013) quanto por Mills (1982). O pesquisador, ao buscar "descer até os fatos", conforme Mills (1982), deve manter um olhar atento e crítico, evitando ser esmagado por eles, mas, ao mesmo tempo, ancorar suas ideias nas evidências concretas que os fatos representam. Essa relação simboliza o desafio de manter a objetividade na pesquisa, ao mesmo tempo que se permite o envolvimento intelectual e, como Lüdke e André (2013) mencionam, uma dose de paixão.

A necessidade de equilíbrio é uma constante na pesquisa. A paixão e a dedicação do pesquisador são essenciais para impulsionar o processo, sendo vital manter uma abordagem imparcial ao analisar os resultados. Como Lüdke e André (2013) observam, a paixão pelo tema deve ser temperada com um compromisso inabalável com a precisão e a integridade dos dados e da análise.

Além disso, a importância do rigor metodológico, enfatizado tanto por Lüdke e André (2013) quanto por Mills (1982), é um reflexo do cuidado necessário na relação entre pesquisador e objeto de estudo. O pesquisador deve, de fato, cercar seu trabalho com cuidado e exigência, como mencionado por Lüdke e André (2013), para garantir a confiabilidade e a validade dos resultados. Isso implica escolher cuidadosamente os métodos de pesquisa, definir claramente as variáveis em estudo e estar ciente das possíveis fontes de viés. Nesse sentido, a pesquisa não é apenas uma busca por respostas, mas também uma exploração crítica e cuidadosamente planejada do objeto de estudo.

Seguindo essa linha de pensamento, a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, na pesquisa científica, é intrincada e requer equilíbrio entre paixão e objetividade, dedicação e imparcialidade, intuição e rigor metodológico. A habilidade do pesquisador em manter essa relação, preservando a objetividade científica, é fundamental para a produção de conhecimento confiável e significativo. Nessa perspectiva, manter esses princípios na pesquisa científica continua a ser um campo desafiador e dinâmico.

Nesse contexto, faz-se oportuno pontuar que, na condição de pesquisador que se relaciona com o objeto de pesquisa, no início de minha[1] trajetória no serviço público municipal de Mossoró, ingressei como docente responsável pela Educação Infantil e pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2014. Nesse período inicial da carreira, tive o primeiro contato com a Lei de Responsabilidade Educacional do município, a Lei 2717, de 27 de dezembro de 2010, por intermédio da elaboração do Mapa Educacional. Conforme as informações disponíveis na época e às quais tive acesso, as instituições de ensino que obtivessem as melhores avaliações eram agraciadas com um prêmio, conhecido como o 14º salário. Essa iniciativa despertou-me a curiosidade.

No ano de 2021, mudei minha esfera de atuação profissional, sendo nomeado ao cargo de Gerente Executivo, com atribuições voltadas para avaliação, planejamento, inovação, na Secretaria Municipal de Educação de Mossoró. Consequentemente, estabeleci um vínculo mais estreito e abrangente com a Lei de Responsabilidade Educacional. Nessa nova posição, envolvi-me diretamente na implementação dos mecanismos operacionais desse instrumento normativo e nas regulamentações a ele relacionadas, almejando uma compreensão mais aprofundada de seus propósitos e das eventuais incongruências. Essa experiência facultou-me uma visão mais ampla e matizada dessa legislação, reconhecendo que ela transcende a concepção inicial, que se circunscrevia ao Mapa Educacional e à concessão do 14º salário. A Lei de Responsabilidade Educacional engloba, na verdade, uma série de outras iniciativas e projetos que integram o arcabouço dessa política educacional, demandando, portanto, uma análise minuciosa.

No presente momento, adentro em uma nova dimensão de interação com a Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró: a de pesquisador. A expertise adquirida durante a atuação como professor e Gerente Executivo conferiu-me um conhecimento preexistente acerca da legislação e das políticas educacionais no âmbito municipal. Nessa nova empreitada, na qualidade

[1] Quando estivermos nos referindo à nossa trajetória pessoal, utilizaremos a primeira pessoa do singular.

de pesquisador, almejo o aprofundamento da análise dessa lei, com o escopo de compreender, de maneira mais abrangente, os desdobramentos provocados por ela no panorama das políticas educacionais do município, além de identificar os desafios e as potencialidades subjacentes a essa abordagem. Paralelamente, busco contemplar uma reflexão sobre possíveis aprimoramentos na legislação, bem como perscrutar as perspectivas futuras da gestão educacional em Mossoró.

A presente dissertação visa, portanto, aprofundar a compreensão acerca da Lei de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró a partir de uma abordagem embasada em uma metodologia rigorosa e amparada por fundamentos científicos, que serão apresentados mais à frente. A seção inicial desta pesquisa empreende a contextualização do objeto de estudo, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento subsequente do trabalho. Nesse sentido, é crucial explicitar a justificativa que motiva a investigação, a questão central que a orienta e os objetivos delineados para a pesquisa, visando clareza e transparência na delimitação de seu propósito e alcance – elementos delineados nesta introdução.

A seleção do tema para esta pesquisa não se deu de forma arbitrária nem se baseou unicamente em critérios subjetivos. Ao contrário, originou-se da intenção de conhecer e proceder com uma análise crítica das lacunas e dos desafios identificados no contexto educacional local, sobretudo no que diz respeito à implementação da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró. Tal problemática está intrinsecamente relacionada à linha de pesquisa na qual se insere este estudo, uma vez que a linha “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), apresenta um escopo que abrange o estudo das políticas educacionais em diversos níveis governamentais, bem como a gestão das instituições e sistemas de ensino.

A busca pelo aprimoramento da prática científica e a necessidade de contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico também constituem pilares essenciais para esta pesquisa. Dessa forma, aos apresentarmos os objetivos da investigação, elucidamos que eles foram delineados em uma perspectiva de estabelecer um roteiro claro para a obtenção dos resultados almejados.

A metodologia selecionada para conduzir esta investigação representa um componente crucial na garantia da validade e confiabilidade dos resultados obtidos. A escolha metódica e cuidadosamente fundamentada dos procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados é

essencial para a consistência e o rigor da pesquisa. A seção subsequente abordará em detalhes a metodologia selecionada, justificando-a à luz dos objetivos da pesquisa e do objeto de estudo.

1.1 Contextualização da pesquisa: justificativa, questão de partida e objetivos

Quando falamos em políticas educacionais, devemos ter em mente que estamos refletindo sobre concepções e atividades executadas pelo Poder Público. Essas políticas são, portanto, um dever do Estado, sendo um mecanismo operacional que garante a implementação das diretrizes no âmbito da educação, elemento significativo para garantir o acesso a um ensino de qualidade.

No contexto da complexa interseção entre política educacional, *accountability* e práticas de gestão, a avaliação da política de responsabilidade educacional do município de Mossoró/RN emerge como um tema crucial para compreendermos os desafios e as contradições presentes na implementação da política educacional decorrente da LRE de Mossoró. Nesta análise, adotamos uma perspectiva crítica e dialética, buscando desvelar as relações de poder subjacentes e as contradições inerentes à implementação dessa política pública.

Perez (2010) revela diversos aspectos relevantes sobre as pesquisas de implementação de políticas educacionais, enfatizando a importância da distinção das fases da política, incluindo a implementação como uma etapa fundamental. Segundo Perez (2010), a implementação, frequentemente vista como a "caixa preta" do processo político, é amiúde negligenciada em comparação com outras fases do processo político, como a formulação, sendo necessário reconhecer sua relevância bem como atentar para as diferentes concepções da implementação, que variam desde uma visão ampla que engloba todo o processo político até uma concepção mais delimitada que se concentra nas decisões e ações dos implementadores. A esse respeito, Perez (2010, p. 1181) sentencia:

> Para alguns autores, a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto; para outros, a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo com uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central.

Além disso, Perez (2010) aborda as características e os desafios metodológicos da pesquisa de implementação e apresenta três gerações de estudos de implementação: Primeira Geração (1970-1975), focada em estudos de caso detalhados centrados em uma única instância de autoridade

decisória, com ênfase na identificação dos obstáculos à implementação; Segunda Geração (1975-1980), dividida em duas abordagens – *top-down e bottom-up*[2] – centrada na identificação de sucessos e fracassos da implementação, desenvolvendo modelos analíticos que consideravam um conjunto de fatores contribuintes ao sucesso ou fracasso das políticas; Terceira Geração (após 1980), que buscou integrar e sintetizar as abordagens das gerações anteriores, superando as limitações teóricas e metodológicas.

Perez (2010) também destaca a importância da pesquisa de implementação para informar a tomada de decisões políticas e melhorar a efetividade dos programas públicos, uma vez que os estudos de implementação têm o potencial de fornecer subsídios valiosos para os implementadores durante o curso da política e de ampliar a *accountability* dos programas. No entanto, Perez (2010) reconhece que ainda existem desafios a serem enfrentados na pesquisa de implementação, incluindo a falta de consenso teórico e metodológico e a necessidade de integrar os estudos dos micro e macroprocessos, ao que o autor ressalta a importância de uma abordagem mais ampla e contextualizada que leve em conta as complexidades da implementação de políticas em diferentes contextos.

Nesse contexto, Lima e D'Ascenzi (2013) apresentam duas abordagens hegemônicas na literatura sobre implementação de políticas públicas. A primeira abordagem se concentra no processo de formulação da política pública, enquanto a segunda enfatiza os elementos dos contextos de ação nos quais a política será implementada. A perspectiva centrada na formulação da política pública considera a implementação como uma consequência do processo de formulação, com a explicação para sua trajetória encontrada no processo de origem. Essa abordagem analisa as normas que estruturam a política pública e suas lacunas, buscando evitar problemas durante a implementação. Algumas orientações clássicas para evitar falhas incluem manter a política clara, evitar ambiguidades na definição de objetivos e manter o controle sobre os implementadores.

Por outro lado, a segunda abordagem questiona a influência decisiva dos formuladores sobre o processo de implementação e enfatiza que a discricionariedade dos implementadores é inevitável e até mesmo desejável, pois esses atores possuem conhecimento das situações locais e podem adaptar o plano a elas. Essa abordagem, conhecida como *bottom-up*, ou desenho

[2] Conforme Perez (2010), a abordagem *top-down* concentra-se nas decisões políticas formuladas no nível central do governo e analisa como essas decisões influenciam a implementação e os resultados da política. Por seu turno, a abordagem *bottom-up* concentra-se nos atores locais envolvidos na implementação da política e destaca como suas ações e interações influenciam os resultados, enfatizando a descentralização e a participação local.

retrospectivo, analisa os atores dos níveis organizacionais responsáveis pela implementação e considera que a política muda à medida que é executada, sendo um processo interativo de formulação, implementação e reformulação.

Conforme Lima e D'Ascenzi (2013 p. 105),

> Os modelos apresentados diferenciam-se quanto ao foco de análise. O primeiro centra-se nas características da estrutura normativa, o segundo, nos atores implementadores e em suas ações. Em comum, as abordagens enfatizam as condições e limitações materiais, vistas como determinantes da trajetória do processo de implementação. Tal ênfase deixa espaço à inserção de variáveis ligadas às ideias, aos valores e às concepções de mundo dos atores.

Ou seja, embora haja uma diferenciação entre as abordagens centradas na estrutura normativa da política pública e aquelas focadas nos atores implementadores e suas ações, ambas as abordagens compartilham a ênfase nas condições e limitações materiais como determinantes da implementação de políticas públicas. Isso implica reconhecer que as condições materiais, como recursos financeiros, infraestrutura e suporte institucional, desempenham um papel significativo no sucesso ou fracasso da implementação de políticas. De igual modo, também pressupõe a necessidade de considerar variáveis relacionadas as ideias, valores e concepções de mundo dos atores envolvidos no processo de implementação, justamente pelo fato de que não apenas as condições materiais, mas também os aspectos culturais, sociais e políticos, influenciam a forma como as políticas são implementadas na prática. Portanto, uma análise abrangente da implementação de políticas públicas deve levar em conta tanto os aspectos estruturais quanto as dinâmicas sociais e culturais que moldam a ação dos atores envolvidos.

Além disso, Lima e D'Ascenzi (2013) sublinham a importância das burocracias de nível de rua, que são as agências nas quais os trabalhadores interagem diretamente com os cidadãos no curso de suas tarefas e possuem substancial discrição na execução de seu trabalho. Esses burocratas desempenham um papel fundamental na implementação das políticas públicas, pois as decisões que tomam e as rotinas que estabelecem efetivamente determinam a política pública que implementam.

Em síntese, a análise crítica da implementação de políticas educacionais, considerando as perspectivas apresentadas por Perez (2010) e Lima e D'Ascenzi (2013), revela a complexidade e as contradições inerentes a esse processo. Enquanto Perez (2010) aponta a importância da pesquisa de implementação para informar a tomada de decisões políticas e melhorar a efetividade dos

programas públicos, Lima e D'Ascenzi (2013) ressaltam a influência das condições materiais, das relações de poder e das ideologias dominantes na prática da implementação. Portanto, uma análise crítica abrangente das políticas educacionais deve considerar tanto a evolução histórica da implementação quanto as relações sociais e de poder que moldam essas políticas, buscando compreender suas contradições e desafios em contextos específicos.

Considerando que a tarefa primordial para a pesquisa sobre política educacional é a obtenção de clareza teórica sobre seus princípios e impactos na sociedade, Perez (2010) traz também a necessidade de investigar a implementação de políticas públicas na atualidade. Esse autor chama a atenção para o fato de que esse tipo de pesquisa proporciona contribuições que:

> 1) visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *accountability* dos programas; 4) ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional (Perez, 2010, p. 1183).

Nesse contexto, estudar a implementação de uma política pública significa avaliá-la, compreendendo sua formulação e efetivação, sem perder de vista a complexidade das contradições inerentes a esse processo. Assim, ao estudarmos a implementação de uma política, torna-se necessário também destacar o que se compreende por sua avaliação. Nesse sentido, reportamo-nos aos estudos de Souza (2017), que evidencia:

> No tocante às principais classificações ou tipos de avaliações de políticas públicas, podemos apontar sinteticamente a avaliação política, a avaliação de impacto e a avaliação de processo. A avaliação política diz respeito especialmente ao conteúdo da política [...]. A avaliação de impacto, por sua vez, direciona sua atenção para as relações causais entre o programa e o resultado [...]. A avaliação de processo, como o próprio nome indica, procurar conhecer o que está ocorrendo e a explicação disso [...] (Souza, 2017, p. 22).

Isso posto, o ponto de partida para uma avaliação é a definição dos critérios que nortearão a análise pretendida. Essa definição indicará os caminhos metodológicos a serem percorridos para uma melhor compreensão do objeto em estudo, abrangendo a compreensão dos objetivos que essa política pretende, assim como a percepção sobre se esses objetivos estão sendo alcançados na prática.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa se propõe a realizar uma avaliação política da Política de Responsabilidade Educacional de Mossoró, instituída pela Lei 2.717, de 27 de dezembro

de 2010, elucidando as intenções e as contradições inerentes a ela, evidentes na lei e em sua implementação.

A Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró está em vigor na Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN desde o ano de 2011. Um dos principais instrumentos de implementação dessa lei é o Mapa Educacional, previsto no Artigo 9º dessa legislação, o qual prevê que "cada Unidade de Ensino que compõe a rede municipal de ensino deve elaborar, homologar no Conselho Escolar e encaminhar para a Gerência Executiva da Educação, até o dia 30 de março de cada ano, o Mapa Educacional [...]" (Mossoró-RN, 2011, p. 1).

O Mapa Educacional consiste em um plano de metas, com verificação anual, que, para sua formulação, segue os indicadores elencados no Artigo 9º da Lei 2.717. Esse instrumento de avaliação e planejamento, preconizado na Lei, permite a (re)organização das práticas educativas que devem ser (re)pensadas de forma colaborativa com toda a comunidade escolar e com os órgãos colegiados das Unidades de Ensino. Além disso, serve como um registro dos indicadores que sistematizam os resultados da qualidade do ensino na rede municipal.

Nesse contexto, no final de cada ano letivo, gestores, professores, supervisores pedagógicos e demais funcionários se reúnem para avaliar e discutir as metas e os objetivos do Mapa Educacional projetados no ano letivo anterior pela/para a Unidade de Ensino, percebendo os avanços e as dificuldades e construindo a avaliação do Mapa Educacional. No início do ano letivo seguinte, olhando para os resultados alcançados no ano anterior, eles projetam novas estratégias para o ano em exercício, em um processo de (re)construção da prática educativa. Esse ciclo resulta na expectativa da Unidade de Ensino de atingir as metas estabelecidas e ser contemplada com algum prêmio ou honraria.

Quanto à avaliação do Mapa Educacional, processo gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação, a Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró, em seu artigo 11, determina que "serão estabelecidos Prêmios e Honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas" (Mossoró-RN, 2011, p. 1). Assim, são concedidas premiações e honrarias, tais como o 14º Salário e o Prêmio Aluno Desempenho, entre outras. Os parágrafos subsequentes do mesmo artigo detalham os atores que podem ser premiados: professores, supervisores, técnicos-administrativos e de apoio, gestores, alunos, pais e mães membros do Conselho Escolar, além de

empresas, instituições ou entidades que contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública municipal.

Ao analisarmos os últimos anos e os estudos realizados sobre essa política educacional, percebemos que ela frequentemente se configura como um mecanismo de performatividade (Matias, 2017) ou de ranqueamento e premiação (Duarte, 2015). Paralelamente, observamos uma tendência anual de redução no número de Unidades de Ensino contempladas com o Prêmio 14º Salário, uma vez que muitas não atingem os 80 pontos necessários na avaliação de seu Mapa Educacional. Além disso, notamos que, embora estipulado na Lei 2.717, de 27 de dezembro de 2010, o Prêmio Aluno Desempenho deixou de ser realizado.

Esse complexo conjunto de coleta e divulgação de informações, atrelado aos resultados dos alunos e à avaliação dos professores com o objetivo de estabelecer *rankings* e conceder premiações, permite-nos aduzir que a Lei de Responsabilidade Educacional do município de Mossoró atua como uma forma de *accountability*. Conforme Afonso (2009), as políticas de *accountability* são fundamentadas em três pilares interligados: avaliação, prestação de contas e responsabilização, podendo manifestar-se em forma de sistema, modelo ou de modo fragmentado. Esses aspectos serão discutidos, de maneira mais detalhada, no item 3.1 desta dissertação, no qual exploraremos o modelo de *accountability* implementado na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.

Nessa perspectiva, este estudo tem como premissa desenvolver uma avaliação acerca do processo de implementação da Lei de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró/RN, considerando a sua vigência nos últimos dez anos, ou seja, no período de 2011 a 2021. Tal averiguação faz-se necessária porque as pesquisas defendidas no POSEDUC (Duarte, 2015; Fernandes, 2016; Matias, 2017; França, 2020; Santos, 2021), embora já tenham se debruçado sobre elementos que compõem essa política, não avançaram na realização de uma avaliação política abrangente da última década, que busque compreender se ela atingiu um modelo ou sistema de *accountability* (Afonso, 2009, 2010; Souza; Cabral Neto, 2017, 2018; Souza, 2019).

Outro aspecto que merece atenção é a reflexão sobre o que está posto na Lei 2.717/2010 enquanto dispositivo legal e os seus resultados na Rede Municipal de Ensino. Esse movimento é imprescindível para determinar se os processos de *accountability* previstos na LRE estão sendo implementados na Rede Municipal de Ensino, ou se há divergências que levam a possíveis incongruências entre o dito e o praticado. Portanto, as questões que nortearão esta pesquisa são: que avaliação pode ser feita acerca do processo de implementação da Lei de Responsabilidade

Educacional de Mossoró, Lei municipal 2.717/2010? O que é estabelecido na Lei 2.717, de 27 dezembro de 2010, que institui a Política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró, tem sido implementado na Rede Municipal de Ensino? Quais os resultados dessa implementação?

A fim de responder a esses questionamentos, definimos um objetivo geral, que se desdobra em três específicos, os quais orientam a investigação. Os objetivos de uma pesquisa não representam apenas o que se pretende alcançar, mas também a intenção de abordar o objeto de estudo de maneira abrangente, rigorosa e criteriosa. Eles refletem a natureza questionadora da pesquisa científica, voltada para a identificação de padrões, relações e implicações que possam enriquecer a compreensão da área de estudo.

Desse modo, nosso objetivo geral consiste em:

- Avaliar a implementação da Lei de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró/RN, identificando os aspectos de *accountability* presentes na gestão municipal da educação e estabelecendo uma correlação entre o que está posto nesse dispositivo legal e o seu resultado na Rede Municipal de Ensino.

Em relação aos objetivos específicos, foram delineados da seguinte forma:

- Compreender as implicações dos princípios da Nova Gestão Pública no discurso e nas práticas de *accountability* na educação pública brasileira;
- Averiguar se os processos de *accountability* utilizados na implementação da LRE de Mossoró possuem alguma linearidade ou interrupção na concessão dos prêmios e honrarias;
- Analisar as intencionalidades e as contradições provenientes dos resultados da LRE, considerando os indicadores dessa política.

Assim, considerando os objetivos elencados, esta investigação busca contribuir para uma compreensão mais clara e crítica da política educacional municipal e fornecer reflexões para o aprimoramento da gestão educacional.

1.2 Escolha do método e definição do percurso metodológico

Entendendo a pesquisa como “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (Minayo, 1994, p. 17), optamos pela realização de um estudo de caráter qualitativo, por acreditar que, com essa abordagem, o objeto de investigação será mais bem compreendido.

Nesse sentido, também fizemos a opção por um enfoque crítico-dialético[3], pois acreditamos que, para um melhor entendimento do problema que estamos propondo pesquisar, faz-se necessário considerar a multiplicidade dos fatores que compõem, estruturam e reestruturam a realidade.

Uma abordagem materialista histórico-dialética é uma perspectiva teórico-metodológica que visa compreender a realidade por meio do estudo e análise de contradições presentes nos fenômenos sociais, uma vez que “toda a realidade é complexa porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações” (Mascarenhas, 2014, p. 180). Por essa razão, além da totalidade enquanto categoria de análise, adotaremos a historicidade e a dialética, uma vez que

> o materialismo em Marx é histórico e dialético. O histórico se define em Marx como um desenvolvimento processual. Para ele, a realidade se constitui historicamente a partir das contradições que estão contidas nela mesmo. Marx busca em Hegel essa concepção dialética. Toda a realidade é uma tese que abriga inúmeras contradições que negam essa própria realidade e que constituem sua antítese, engendrando uma síntese que representa a construção de uma nova tese (Mascarenhas, 2014, p. 180).

Cabe salientar que, de acordo com Silva e Hermida (2021), a abordagem dialética oferece uma valiosa lente de análise na pesquisa educacional. Essa abordagem envolve uma análise crítica da realidade, focalizada na compreensão das contradições. Nesse cenário, os pesquisadores das ciências sociais devem se dedicar a identificar e compreender as contradições que permeiam os processos educacionais, já que essas contradições frequentemente impulsionam mudanças e o surgimento de novas formas de interação social.

É importante destacar que a pesquisa educacional deve abranger a complexa realidade que envolve a formação dos indivíduos, considerando tanto suas particularidades quanto os aspectos universais. Além disso, a perspectiva dialética exige uma análise holística, incorporando todos os elementos que compõem o contexto educacional. Em resumo, a abordagem dialética enriquece a compreensão dos processos educacionais, situando-os como elementos intrínsecos da realidade social e sujeitos a influências econômicas, sociais, políticas e ideológicas (Silva; Hermida, 2021).

[3] O método dialético, em contraposição ao positivismo, rejeita a objetividade e neutralidade da ciência e não considera a realidade como um aglomerado de objetos, fenômenos isolados e destacados uns dos outros, mas articulados e interagindo reciprocamente (Kosik, 1986).

Com esse enfoque analítico, na fase inicial da pesquisa, realizamos uma revisão de literatura, que consiste em levantar e analisar os estudos e trabalhos já publicados sobre o tema em questão, a fim de identificar as lacunas e as contribuições existentes na área. Optamos por realizar uma revisão de literatura, tendo em vista que uma pesquisa bibliográfica vai além da observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, imprimindo sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (Lima; Mioto, 2007).

Convém destacar que a principal diferença entre a revisão de literatura e a pesquisa bibliográfica é que a primeira tem um objetivo mais específico, que é analisar e sintetizar as informações disponíveis sobre um determinado tema de pesquisa, enquanto a segunda tem um objetivo mais amplo, qual seja, coletar e analisar informações disponíveis em fontes bibliográficas sobre um determinado assunto (Gil, 2008).

Considerando a pesquisa bibliográfica como um amplo processo de coleta de fontes – que inclui a consulta de registros disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores em documentos impressos como livros, artigos e teses – e a revisão de literatura como uma fase específica da pesquisa focada na análise crítica e síntese dos estudos encontrados – processo indispensável para a avaliação das contribuições já existentes sobre o tema em questão (Severino, 2013) –, em nosso estudo, a revisão de literatura privilegiou a consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, mapeando as produções acadêmicas sobre *accountability* em Educação Básica. Adicionalmente, foram realizadas buscas para o debate e a compreensão dos achados dessa revisão em livros, revistas, periódicos e textos publicados em *sites* disponíveis na internet. Tal esforço teve como objetivo fornecer subsídios para as categorias de análise relevantes ao estudo, como Política e Gestão Educacional, Lei de Responsabilidade Educacional, *accountability* e responsabilização.

Ainda nessa etapa da pesquisa, realizamos uma análise documental. De acordo com Luvezute Kripka, Scheller e Lara Bonotto (2015), esse tipo de análise é um método utilizado na pesquisa com documentos que consiste em extrair os elementos informativos de um documento original, a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário. A pesquisa documental, por outro lado, segundo os autores, é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos, ou seja, consiste em um método mais amplo que inclui a análise de documentos como uma de suas etapas.

A análise documental é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise, que inclui a caracterização do documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica. Em resumo, a análise de documento é um processo sistemático de leitura, interpretação e síntese de informações contidas em documentos, com o objetivo de compreender um fenômeno social ou responder a uma questão de pesquisa (Luvezute Kripka; Scheller; Lara Bonotto, 2015).

Na concepção de Gil (2008), a análise documental é uma técnica de coleta de dados que consiste em examinar documentos de diversas naturezas, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, com o intuito de obter informações relevantes para a pesquisa. Esses documentos podem ser de primeira mão – quando não receberam qualquer tratamento analítico – ou de segunda mão – quando já foram analisados de alguma forma. Discutiremos os instrumentos normativos elencados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Instrumentos normativos que formam o *corpus* da análise documental

Documento	**Ementa**	**Âmbito**
Lei n. 2.717, de 27 de dezembro de 2010.	Institui a Política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências.	Lei Municipal
Decreto n. 3936, de 27 de março de 2012.	Institui prêmio, na forma de 14º salário, aos profissionais da educação da rede municipal de ensino.	Decreto Municipal
Decreto n. 4054, de 22 de outubro de 2012.	Institui Prêmio aos alunos matriculados nas Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.	Decreto Municipal
Decreto n. 4066, de 19 de novembro de 2012.	Institui Prêmio, na forma de 14º salário, aos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.	Decreto Municipal
Lei n. 3001, de 20 de dezembro de 2012.	Institui o Prêmio "ESCOLA DE QUALIDADE" para as Unidades de Educação Infantil e Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e dá outras providências.	Lei Municipal
Lei n. 3.298, de 04 de agosto de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró, de duração decenal e dá outras providências.	Lei Municipal

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme ilustrado no Quadro 1, que apresenta os instrumentos normativos que formam o *corpus* da análise documental, empreendemos uma análise da Lei 2.717, de 27 dezembro de 2010,

que institui a Política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e de normatizações correlatas.

Após a conclusão dessas etapas da pesquisa, avançamos para a análise dos dados e variáveis em estudo, mas sem perder de vista o campo de disputas e tensões que caracterizam o tema em questão, buscando compreender as contradições inerentes ao processo de elaboração, avaliação e concessão da premiação instituída pela Lei 2.717, de 27 dezembro de 2010.

Para a condução da análise dos dados constituídos por meio do estudo, adotamos a técnica da análise de conteúdo, descrita por Franco (2012, p. 30) como um método que permite "refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas", garantindo que os dados coletados estejam diretamente relacionados ao objeto de estudo. De acordo com Bardin (2016, p. 38), a análise de conteúdo consiste em

> um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e *objectivos* de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Ademais, para procedermos com a análise de conteúdo, seguimos uma abordagem combinada com a construção de categorias a *priori* e *a posteriori* neste estudo. As categorias *a priori* foram definidas com base no referencial teórico previamente estabelecido, considerando os elementos de *accountability* presentes na gestão educacional. Já as categorias *a posteriori* emergiram no decorrer da análise dos documentos e dados coletados, de forma indutiva, a partir dos achados que não estavam previstos nas categorias iniciais.

Dessa forma, com base em nosso referencial teórico, dedicamo-nos a analisar criteriosamente se as diretrizes estabelecidas na Lei de Responsabilidade Educacional estão sendo efetivamente implementadas na Rede Municipal de Ensino de Mossoró.

1.3 Estrutura da dissertação

A presente dissertação está organizada em 4 seções: esta Introdução; *Accountability* em Educação: aspectos teórico-conceituais e tendências do seu significado; Avaliação política dos

instrumentos normativos e dos resultados da Política de Responsabilidade Educacional; e À guisa de Conclusão, colocaremos uma vírgula, mas não um ponto final.

Inicialmente, na "Introdução", desenvolvida até este tópico, estabelecemos as bases para o desenvolvimento da pesquisa. Nela, realizamos a contextualização do objeto de estudo, abordando a justificativa que motivou a investigação, a questão central que a orienta e os objetivos delineados para a pesquisa. A escolha metodológica e a definição do percurso metodológico também foram delineadas, proporcionando uma visão geral das abordagens que nortearão a coleta, a análise e a interpretação dos dados. Além disso, apresentamos a estrutura da dissertação, delineando os tópicos a serem explorados nas seções subsequentes.

Na seção 2, intitulada "*Accountability* em Educação: aspectos teórico-conceituais e tendências do seu significado", adentramos na discussão da temática, explorando as pesquisas realizadas no Brasil sobre *accountability* na educação por meio de uma revisão teórico-conceitual ancorada numa revisão de literatura. Ademais, abordamos a relação entre a Nova Gestão Pública, a *accountability* e a reforma do Estado.

Já na seção 3, "Avaliação política dos instrumentos normativos e dos resultados da política de responsabilidade educacional", concentramos o estudo sobre a implementação da Lei de Responsabilidade Educacional, Lei n. 2717, de 27 de dezembro de 2010, no município de Mossoró/RN, analisando o modelo de *accountability* adotado na Rede Municipal de Ensino. Nela, detalhamos, também, os instrumentos utilizados na implementação da lei e os critérios que os fundamentam, explorando as intencionalidades subjacentes e as contradições encontradas na implementação dessa lei pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, analisamos a política de financiamento de premiações e honrarias, com uma perspectiva crítica sobre sua eficácia na valorização da carreira e remuneração dos professores.

Por fim, na seção 4, intitulada "À guisa de conclusão, colocaremos uma vírgula, mas não um ponto final", encerramos esta pesquisa com uma reflexão que, embora não finalize, marcará um momento de pausa no percurso investigativo. Nesta seção, serão sumarizadas as principais conclusões, destacando-se as reflexões e contribuições obtidas ao longo da dissertação. Adicionalmente, serão delineados possíveis caminhos para aprimorar a Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró/RN, assim como perspectivas de continuidade desta pesquisa com o apontamento de questões que não foram possíveis de responder neste momento, ou que decorrem do resultado desta investigação.

2 *ACCOUNTABILITY* EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E TENDÊNCIAS DO SEU SIGNIFICADO

Neste capítulo, pretendemos promover um aprofundamento na temática da *accountability* em educação, explorando seus aspectos teórico-conceituais e as tendências que delineiam seu significado. Ao longo dele, examinamos duas dimensões fundamentais que contribuem para uma compreensão mais ampla dessa complexa questão.

1. Em primeiro lugar, empreendemos uma análise crítica das pesquisas brasileiras sobre *accountability* em educação. Essa revisão teórico-conceitual permitiu mapear as contribuições acadêmicas significativas, identificar tendências de pesquisa e discernir as diferentes abordagens que têm sido adotadas para compreender esse conceito no contexto educacional brasileiro.
2. Em seguida, voltamos nossa atenção para a relação intrincada entre a Nova Gestão Pública e a *accountability*, explorando como a reforma do Estado influenciou o discurso de modernização na educação. Investigamos, assim, como a busca pela eficiência, produtividade e responsabilização na gestão pública se traduziu no contexto educacional, bem como suas implicações para as políticas e práticas educacionais.

Desse modo, ao compreendermos essas dimensões de forma integrada, podemos vislumbrar como a *accountability* em educação se entrelaça com o tecido mais amplo da sociedade e como suas ramificações permeiam todos os aspectos do nosso sistema educacional. Isso nos capacita não apenas a analisar criticamente as políticas e práticas existentes, mas também a propor alternativas mais justas e igualitárias que atendam às necessidades de todos os envolvidos no processo educacional.

2.1 As pesquisas brasileiras sobre *accountability* em educação: uma revisão teórico-conceitual

A política de educação é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, pois está diretamente ligada à formação de indivíduos críticos e capazes de atuar em diferentes contextos. Por ser uma política fulcral para a sociedade, com recorrência, tem sido objeto de políticas de *accountability*, amplamente aplicadas e apresentadas como uma ferramenta para melhorar a educação a partir dos anos de 1990 – principalmente pós-Reforma do Estado brasileiro e do novo

modelo de gestão pública implantado, que incorporou o receituário empresarial como forma de alcance de eficiência, eficácia e efetividade para as políticas públicas educacionais.

Nessa mesma direção, a *accountability* tornou-se temática presente nos debates acadêmicos e nas produções científicas do Brasil. Para compreender esse cenário em efervescência, realizamos um mapeamento bibliográfico das produções de teses e dissertações, referentes ao período de 2010 a 2022[4], disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que abordam a *accountability* na educação básica[5], com o intuito de revisar o conceito e construir um estado do conhecimento.

Na consecução deste estudo, a metodologia é de abordagem qualitativa, com a utilização das etapas do estado do conhecimento (Morosini; Nascimento; Nez, 2021) e de técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Em termos metodológicos, realizamos um mapeamento bibliográfico com a análise de 19 dissertações e teses sobre a *accountability* na educação básica.

A construção de um estado do conhecimento sobre um tema de pesquisa tem como objetivo identificar o que já se sabe sobre o assunto, quais são as lacunas de conhecimento e as possibilidades de futuras pesquisas (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). Trata-se de uma metodologia bibliográfica que utiliza métodos sistemáticos e rigorosos para coletar, analisar e interpretar os dados existentes. De forma concisa, as fases metodológicas para a construção do estado do conhecimento são apresentadas por Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 72) da seguinte forma:

> [...] escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do *corpus* de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o *corpus* de análise; construção das categorias analíticas do *corpus*: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação.

[4] A escolha desse recorte temporal justifica-se pelo ano de sanção da Lei de Responsabilidade do município de Mossoró, o ano de 2010. A intenção era mapear as teses e dissertações produzidas após a sanção da lei e que versassem sobre *accountability* na educação básica.

[5] Delimitamos essa etapa da educação, pois a nossa investigação nasce a partir de uma lei municipal, e os municípios são, constitucionalmente, no Brasil, os responsáveis por fornecer a educação de base, ou seja: creches (até 3 anos), pré-escolas (educação infantil; 4 e 5 anos) e o ensino fundamental (7 a 14 anos)

É importante destacar que, pela sua definição e natureza, o estado do conhecimento não envolve a coleta de novos dados, mas sim a análise crítica e a sistematização das informações disponíveis na literatura existente sobre o tema de pesquisa. Dito de outro modo, o estado do conhecimento é uma metodologia que tem como objetivo analisar e sistematizar as informações disponíveis em determinado tema ou área de conhecimento (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). Considerando a análise de conteúdo de Bardin (2016) e as etapas do estado do conhecimento apresentadas por Morosini, Nascimento e Nez (2021), trilhamos o percurso metodológico, sinteticamente, detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas do percurso metodológico na construção do estado do conhecimento sobre a *accountability* na educação básica

Etapa	**Descrição**	**Ação realizada**
1	Definição do tema de pesquisa	Nessa etapa, delimitamos o tema da pesquisa.
2	Busca e seleção de fontes e seleção dos descritores	Nessa etapa, realizamos a *pré-análise*, selecionando as fontes mais relevantes para a análise do tema de pesquisa, centrando nossa busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores na busca: a*ccountability* AND "Educação Básica", dando início à organização do *corpus* de análise.

3	Leitura, análise das fontes selecionadas e sistematização das informações	Nessa etapa, procedemos com a fase de *exploração do material*, realizando a leitura e analisando criticamente as fontes selecionadas, com enfoque nos títulos, objetivos, metodologias e resultados presentes nos resumos das teses e dissertações. Tal ação nos permitiu encontrar nas pesquisas analisadas, *a priori*, as principais ideias, conceitos e argumentos apresentados pelos autores, culminando com a sistematização das informações colhidas e analisadas. Nessa fase, foram realizadas marcações que indicaram a presença de ideias, conceitos e temas recorrentes.
4	Análise e interpretação dos resultados	Nessa etapa, procedemos com o *tratamento dos resultados*, realizando a análise e a interpretação dos resultados da pesquisa, buscando compreender os padrões de significados que emergem do material analisado, de forma a alcançar o objetivo deste artigo, além de buscarmos identificar as lacunas e os desafios do conhecimento na área em estudo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Morosini, Nascimento e Nez (2021) e Bardin (2016).

Essa metodologia proporcionou uma análise crítica das informações coletadas, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento produzido sobre o tema. Utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, base de dados que contém as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) do Brasil, foi possível construir um inventário das pesquisas sobre o tema em questão.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é uma ferramenta importante para pesquisadores, estudantes e profissionais que desejam acessar informações sobre as pesquisas realizadas nas universidades brasileiras. Ele permite o acesso a um grande número de trabalhos

acadêmicos, o que pode ser útil para a realização de pesquisas, identificação de tendências em uma determinada área do conhecimento e auxílio no desenvolvimento de novos projetos de pesquisa.

Construir o estado do conhecimento utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes possui vantagens e desvantagens. Por um lado, é uma excelente fonte de informação para a pesquisa científica, por apresentar acervo vasto e diversificado, abrangendo diferentes áreas de conhecimento. Além disso, é possível encontrar teses e dissertações recentes, o que se mostra importante para verificar se há trabalhos atualizados sobre determinado tema. Outro ponto positivo diz respeito ao fato de que, ao utilizar essa base de dados, pode-se ter acesso a informações relevantes sobre a metodologia utilizada em outras pesquisas, o que pode servir como base para o desenvolvimento de novos estudos.

Por outro lado, o catálogo da Capes possui algumas limitações. Nem todas as instituições de ensino superior brasileiras fazem parte do programa, o que pode deixar algumas pesquisas de fora do acervo. Ademais, algumas dissertações e teses podem estar disponíveis apenas em formato físico e não no banco, dificultando o acesso à informação. Também é importante lembrar que, mesmo com a grande quantidade de trabalhos disponíveis, é possível que haja lacunas no conhecimento sobre determinado tema, o que significa que o catálogo da Capes não é uma fonte exaustiva e completa.

Faz-se necessário pontuar, ainda, que teses e dissertações são tipos de trabalhos científicos desenvolvidos para atender às exigências acadêmicas de cursos de pós-graduação. Esses trabalhos buscam apresentar a compreensão e/ou uma solução para um problema por meio de argumentos dissertativos. Para gerar conhecimento científico, tais trabalhos devem ir além do simples levantamento de fatos e coleta de dados, buscando uma interpretação teórica destes, num processo que envolve tanto a coleta de dados empíricos quanto a sua interpretação lógica. Assim, tanto a tese quanto a dissertação buscam construir conhecimento mediante a conexão entre a teoria e os dados empíricos (Severino, 2013).

A pesquisa para a construção desse estado do conhecimento foi realizada em 29 de março de 2023, utilizando os descritores e boleano *Accountability* AND “Educação Básica”, com recorte temporal estabelecido entre 2010 e 2022, mapeando, assim, as produções acadêmicas posteriores à LRE de Mossoró/RN. Esse esclarecimento é necessário porque os resultados de uma pesquisa em repositórios, como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, podem variar de um dia para o outro, mesmo com o uso dos mesmos filtros, devido a fatores como atualização constante, variação

nos critérios de busca, variação na disponibilidade dos servidores e problemas técnicos. Ressaltamos que o objetivo da pesquisa não é listar todos trabalhos científicos existentes sobre o tema, mas encontrar informações relevantes e atuais que possam contribuir para a análise proposta.

Considerando os achados da pesquisa, foram identificadas 11 dissertações e 08 teses, totalizando 19 trabalhos acerca da *accountability* na educação básica. São teses e dissertações desenvolvidas em nível de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (16), Ensino (01), Economia (01) e Comunicação (01), conforme pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas em busca, com os descritores *accountability* AND "Educação Básica"

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO
2010	Larissa Fernanda Domingues Rosseto	Educação para as mídias via TV Digital: uma proposta para a formação continuada de professores da educação básica	MS	Programa de Pós-Graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento / Unesp
2010	Ednacelí Abreu Damasceno	O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre	DR	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social / UFMG
2012	Pauleany Simões de Morais	As relações de poder na gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy em Natal/RN: as ações decisórias dos órgãos colegiados – o Conselho de Escola e o Caixa Escolar	DR	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRN
2019	Micheli Bordoli Amestoy	A política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS	DR	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências / UFSM
2019	Cristina Brandão Pinto	Cooperação entre escolas como estratégia de melhoria do desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio Escola Nota Dez	MS	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da

				Educação Pública / UFJF
2019	Maria Ângela Alves de Oliveira	Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e *accountability* na educação básica: estados da região Nordeste em foco	DR	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFPE
2019	Bartolomeu José Ribeiro de Sousa	O financiamento da educação básica pública em Mato Grosso por meio do Salário-educação	DR	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social / UFMG
2020	Liliane Ribeiro de Mello	A avaliação de sistema educacional (em larga escala) do Brasil e do Uruguai: relações com *accountability* e com o direito à educação de qualidade	DR	Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp
2020	Thiago Silva de Andrade	Desafios e possibilidades para o acesso às informações públicas e a transparência ativa na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG	MS	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF
2020	Susimar Ines Peretti	Implantação de um sistema de avaliação externa no território catarinense: indiciadores técnicos e políticos	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação / Unoesc
2020	Arlane Markely dos Santos Freire	Políticas de *accountability* nas redes municipais de ensino do Cariri Cearense: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes (2007-2019)	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFCG
2020	Graciele Lipsuch	Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação / Unicentro

2021	Maria Rosângela de Souza	A política de *accountability* educacional na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: a ênfase na avaliação externa	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira / UFC
2021	Erika Fernanda Pereira da Silva	O diretor escolar e a gestão financeira em escolas de educação básica: o caso da SRE Sete Lagoas	MS	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF
2021	Erlan Pereira Santos	O IDEB da Bahia e o ensino médio público estadual: implicações sobre a prática docente	MS	Programa de Pós-Graduação em Ensino / Uesb
2021	Fabiana Alvarenga Filipe	O projeto de Lei de Responsabilidade Educacional (PL 7420/2006) e *accountability* na educação brasileira: aparentes possibilidades e reais intencionalidades	DR	Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp
2021	Renan Gomes de Pieri	Qualidade da educação traz votos? Um estudo sobre a importância do IDEB nas eleições municipais	MS	Escola de Economia de São Paulo / FGV
2022	Vania Lizie da Silva Lima	As interveniências do sistema de avaliação da educação básica na conformação da identidade da professora alfabetizadora	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação / UEMS
2022	Vanessa Rosana Peluchen Camargo	Políticas públicas de avaliação educacional e *accountability*: especificidades na educação básica do Brasil e do México	DR	Programa de Pós-Graduação em Educação / UEPG

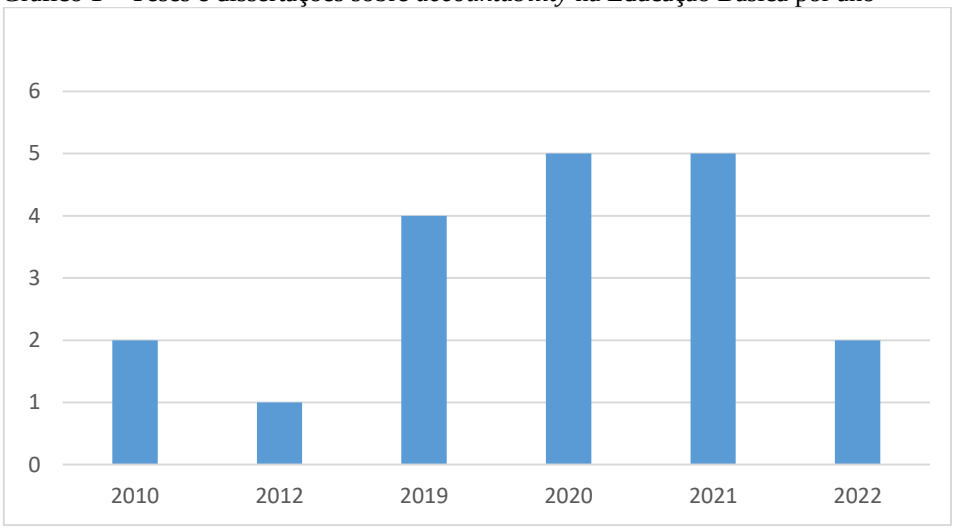
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com a metodologia proposta por Bardin (2016) para a análise de conteúdo, procedemos, inicialmente, com uma leitura exploratória (prévia e global) do material a ser analisado, com o objetivo de familiarizar-nos com o *corpus* da pesquisa e identificar os aspectos mais relevantes e recorrentes. Tal leitura nos permitiu estabelecer o primeiro contato com o material de pesquisa e iniciar a elaboração do plano de análise. Para Bardin (2016), é importante

definir claramente esse *corpus* desde o início da pesquisa, para evitar desvios e ambiguidades na análise. Em um estado do conhecimento, esse processo é essencial para garantir que todas as fontes relevantes sejam incluídas na análise. Além disso, a definição clara do *corpus* permite avaliar a qualidade e a representatividade dos dados coletados, o que se revela crucial para uma análise consistente e confiável.

Sem fugir dessa premissa, no processo de delimitação do *corpus*, dois aspectos chamam a atenção nos achados gerais da pesquisa. O primeiro deles diz respeito ao ano de defesa das teses e dissertações encontradas, conforme organizado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Teses e dissertações sobre *accountability* na Educação Básica por ano



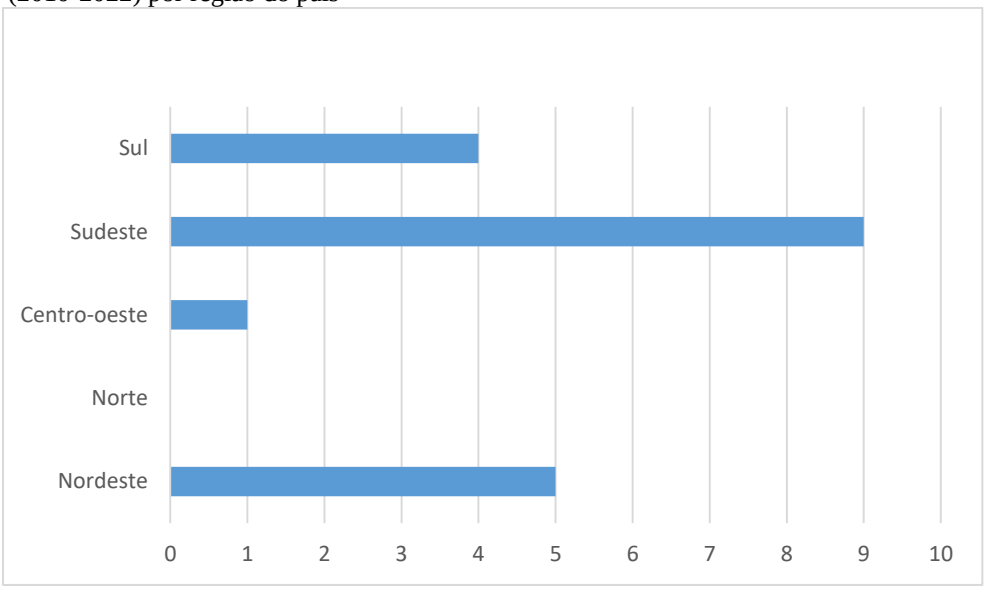
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Percebemos que as pesquisas brasileiras sobre *accountability* na Educação Básica apresentam um crescimento entre 2012 e 2021. Tal crescimento se justifica pelas mudanças no modelo de gestão pública, que incorporou o receituário empresarial como forma de alcance de eficiência, eficácia e efetividade. Isso ocorre porque esse cenário corrobora o aumento da demanda por transparência e responsabilidade na área da educação e, consequentemente, uma maior exigência na avaliação da efetividade das políticas e ações educacionais. Há, nesse contexto, uma pressão por resultados e qualidade do ensino advinda de diversos segmentos da sociedade e do próprio Estado, sob influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)[6], entre outros. Além disso, alguns desafios e problemas da educação se mostram persistentes, exigindo respostas.

O segundo aspecto relevante, ilustrado no Gráfico 2, concerne à distribuição geográfica das 19 teses e dissertações pelas regiões do país, uma vez que, ao considerarmos a produção acadêmica por região, conseguimos identificar as localidades e os pesquisadores que se dedicam a estudos sobre esse tema. Tal observação leva-nos a uma reflexão sobre lacunas e desafios para ampliação do campo de pesquisa e sobre a contribuição que um estudo dessa natureza possibilita para o avanço do conhecimento científico.

Gráfico 2 – Distribuição das teses e dissertações sobre *accountability* na Educação Básica (2010-2022) por região do país



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No Gráfico 2, é possível observar que há mais pesquisas sobre *accountability* na educação básica na região Sudeste do Brasil. Esse dado confirma o levantamento já realizado anteriormente acerca da distribuição de pesquisas em educação por região do país, a exemplo de Wittmann e Gracindo (2001), que produziram um estado do conhecimento sobre as pesquisas em Políticas e Gestão da Educação de 1991 a 1997 e apontaram uma grande concentração da produção acadêmica nas regiões Sudeste e Sul. Tal fato é justificado por eles pela alta concentração de instituições

[6] Sobre essa influência das organizações internacionais, Cf. MCNEELY, Connie L. Prescrevendo as políticas nacionais de educação: o papel das organizações internacionais. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino traço, 2012. p. 365-370.

públicas de ensino superior com oferta de programas de pós-graduação nos estados que as compõem.

Esses fatores influenciam diretamente na distribuição geográfica dos pesquisadores e na produção de conhecimento por região. Isso ocorre porque a presença de mais instituições de pesquisa em determinadas regiões resulta, consequentemente, em maior financiamento para pesquisas nessas áreas, evidenciando uma desigualdade na distribuição de recursos para a Ciência e Tecnologia no Brasil.

O estado do conhecimento produzido por Wittmann e Gracindo (2001) foi atualizado por Souza (2019) num artigo que apresenta um panorama da produção acadêmica brasileira na área de política e gestão da educação entre os anos de 1998 e 2015. A pesquisa de Souza (2019) demonstra que o campo de estudo esteve – e continua – focado na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante dessas demandas, em diversas entradas temáticas (estado e educação, direito à educação, financiamento da educação, gestão da escola, relação público e privado na educação). Além disso, Souza (2019) destaca que os pesquisadores do campo são fortemente influenciados pela pauta da própria política educacional, o que pode explicar a ausência de alguns temas de pesquisa em dadas categorias. O conhecimento sobre como a pesquisa trata a política e a gestão da educação é importante para compreender as próprias políticas educacionais e como são operadas as relações entre o Estado e a sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, além de auxiliar na percepção de caminhos e alternativas para a política e a gestão da educação em contexto local.

Na delimitação do *corpus* da pesquisa, dos 19 trabalhos inicialmente identificados, dois foram excluídos por não se alinharem com o foco deste estudo. O primeiro, a dissertação de Andrade (2020), explora os desafios e as possibilidades relacionados ao acesso a informações públicas e à transparência ativa na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. O segundo, a dissertação de Rosseto (2010), investiga a utilização da TV digital interativa como ferramenta de formação continuada para professores da educação básica, com o objetivo de promover uma educação integrada aos meios de comunicação

Estando o *corpus* da pesquisa definido, passamos à análise dos resumos dos trabalhos encontrados (teses, dissertações), tendo como foco os títulos, os objetivos gerais das pesquisas, as metodologias empregadas, bem como os resultados encontrados.

Observando os títulos dos 17 trabalhos, dos 19 apresentados no Quadro 3, buscamos identificar a recorrência dos temas neles presentes, para, então, definir suas categorias de análise. Conforme Bardin (2016), categorias são unidades de análise que representam conceitos ou temas que emergem dos dados coletados na pesquisa. Elas são criadas a partir da leitura minuciosa do material e da identificação de elementos que se repetem ou possuem semelhanças entre si. É por meio da análise das categorias que é possível identificar padrões, tendências, lacunas e *insights* relevantes para a pesquisa. As categorias podem ser pré-definidas, com base em uma revisão teórica prévia, ou podem emergir a partir da própria análise dos dados coletados e devem ser definidas de forma clara e objetiva, para que possam ser facilmente aplicadas e interpretadas durante toda a análise de conteúdo.

Partindo, então, de uma revisão teórica prévia sobre o conceito de *accountability*, essencialmente em Afonso (2009, 2010), que fundamenta a definição desse conceito em três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização, com a ressalva de que estes "nem sempre constituem pilares integrados ou que se potenciem mutuamente" (Afonso, 2010, p. 155), utilizamos esses três pilares como categorias de análise dos títulos das teses e dissertações, considerando que a avaliação é uma ferramenta essencial para a prestação de contas, pois permite a mensuração dos resultados e impactos das políticas e programas públicos. A prestação de contas, por sua vez, é um mecanismo que visa garantir a transparência e o acesso à informação sobre a execução dessas políticas e programas. Já a responsabilização implica imputar responsabilidade nos agentes públicos pelos resultados e impactos alcançados. Portanto, mesmo que esses pilares possam apresentar limitações e desafios em sua implementação conjunta, a utilização dessas categorias de análise pode ser útil para compreender a relação entre esses conceitos e como eles são aplicados.

No Quadro 4, apresentamos as produções selecionadas e seu agrupamento conforme as seguintes categorias: avaliação, prestação de contas, responsabilização ou que englobam as três categorias simultaneamente.

Quadro 4 – Agrupamento dos trabalhos acadêmicos selecionados por categoria de análise dos títulos

Categoria	**Trabalhos por categoria**	**Nº**	**Percentual**
Avaliação	Amestoy (2019), Peretti (2020), Mello (2020), Souza (2021), Oliveira (2019), Lima (2022).	6	35,3%

Prestação de contas	Morais (2012), Silva (2021), Sousa (2019).	3	17,6%
Responsabilização	Pinto (2019) Santos (2021), Damasceno (2010).	3	17,6%
As três categorias simultaneamente	Filipe (2021), Freire (2020), Lipusch (2020), Camargo (2022), Pieri (2021).	5	29,4%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os trabalhos acadêmicos agrupados na categoria avaliação evidenciam a importância do pilar *accountability* na educação, tema que tem ganhado destaque na produção acadêmica recente. Mello (2020), em seu estudo, analisa a avaliação em larga escala no Brasil e Uruguai, verificando como ela se relaciona com o direito à educação de qualidade e a *accountability*. Souza (2021) aborda a política de *accountability* educacional na rede municipal de ensino de Fortaleza, destacando a ênfase na avaliação externa. Já Amestoy (2019) investiga a política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar, tendo como cenário o município de Santa Maria/RS. Lima (2022), por sua vez, apresenta um estudo sobre as intervenções do sistema de avaliação da educação básica na conformação da identidade da professora alfabetizadora. Oliveira (2019) analisa os discursos em circulação sobre políticas de avaliação e *accountability* na educação básica, tendo como foco os estados da região Nordeste. Por fim, Peretti (2020) aborda a implantação de um sistema de avaliação externa no território catarinense, investigando seus indicadores técnicos e políticos. Por meio desses títulos, foi possível perceber a abrangência e a complexidade do tema e a variedade de abordagens possíveis para a análise da avaliação e *accountability* na educação.

Os trabalhos acadêmicos agrupados na categoria prestação de contas tratam de questões relacionadas a gestão e financiamento da educação básica pública no Brasil. Silva (2021) concentra sua pesquisa na figura do diretor escolar e sua responsabilidade na gestão financeira de escolas públicas. Morais (2012) analisa as relações de poder na gestão escolar, especificamente as ações decisórias dos órgãos colegiados em uma escola estadual em Natal/RN. Já Sousa (2019) discute o financiamento da educação básica pública em um estado brasileiro específico, Mato Grosso, por meio do Salário-Educação. Todos esses trabalhos têm em comum a preocupação em entender como a gestão financeira afeta a qualidade da educação pública e como essa questão pode ser abordada.

Considerando os enunciados nos títulos, as produções agrupadas na categoria responsabilização apontam para uma reflexão sobre esse aspecto da *accountability* na educação e suas implicações para a prática docente e para o desempenho escolar. Em Pinto (2019), é analisado

o papel da cooperação entre escolas para a melhoria do desempenho escolar, especialmente no contexto do Prêmio Escola Nota Dez, uma iniciativa do Governo do Estado do Ceará para incentivar a melhoria da qualidade do ensino. Santos (2021) investiga as implicações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017 na prática docente no ensino médio público estadual da Bahia. Já Damasceno (2010) aborda o movimento de reformas educacionais no estado do Acre e as implicações para o trabalho docente, especialmente a partir da década de 1990, com a implementação de políticas neoliberais na educação. É importante destacar que as políticas de responsabilização, via de regra, têm gerado pressões e demandas adicionais aos professores, afetando o seu trabalho e a qualidade do ensino.

Por fim, agrupamos os títulos que apresentam as categorias avaliação, prestação de contas e responsabilização, simultaneamente. Filipe (2021) discute a proposta do Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional e sua relação com o conceito de *accountability* na educação brasileira. Freire (2020) aborda as políticas de *accountability* nas redes municipais de ensino, enfatizando avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes. Lipsuch (2020) analisa as políticas de avaliação para alfabetização no Brasil, relacionando-as com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua ligação com mecanismos de controle e responsabilização. Camargo (2022) apresenta uma análise comparativa entre as políticas de avaliação educacional e *accountability* no Brasil e no México. Por fim, Pieri (2021) discute a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas eleições municipais, abordando a relação entre a qualidade da educação e a disputa política.

Seguindo com a análise de conteúdo, agrupamos os objetivos das produções em duas categorias: análise de políticas educacionais e análise de práticas e processos educacionais. Algumas pesquisas apresentam objetivos que podem ser enquadrados em ambas as categorias, conforme apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Agrupamento dos trabalhos acadêmicos selecionados por categoria de análise dos objetivos

Categoria	**Trabalhos por categoria**	**Nº**	**Percentual**
Análise de políticas educacionais e seus impactos	Amestoy (2019), Peretti (2020), Mello (2020), Oliveira (2019), Freire (2020), Silva (2021), Sousa (2019), Camargo (2022), Filipe (2021).	9	53%

Análise de práticas e processos educacionais	Lima (2022), Morais (2012), Pinto (2019), Santos (2021), Damasceno (2010), Lipusch (2020), Souza (2021), Pieri (2021).	8	47%
Ambas as categorias	Lima (2022), Morais (2012), Peretti (2020), Santos (2021), Damasceno (2010), Lipusch (2020), Freire (2020), Camargo (2022).	8	47%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dos objetivos apresentados, 53% pertencem à categoria "análise de políticas educacionais e seus impactos". Amestoy (2019) objetiva analisar a política de *accountability* na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Peretti (2020) pretende identificar objetivos e finalidades de um sistema de avaliação externa da educação básica para o estado de Santa Catarina. Mello (2020) busca analisar as políticas nacionais de avaliação do sistema educacional em larga escala do Brasil e do Uruguai, identificando suas características e relação com a construção do direito à educação de qualidade. Oliveira (2019) analisa o desenvolvimento de modelos de *accountability* nos estados de Pernambuco e do Ceará e formas parcelares de *accountability* nos demais estados do Nordeste. Freire (2020) tem como objetivo analisar as políticas de *accountability* nas redes públicas municipais de ensino da Região Metropolitana do Cariri cearense. Silva (2021) objetiva investigar os desafios encontrados pelos gestores escolares na execução dos recursos financeiros repassados para Caixas Escolares. Sousa (2019) busca analisar a gestão e o controle externo dos recursos públicos da quota municipal da contribuição social do Salário-Educação no estado de Mato Grosso. Camargo (2022) visa analisar as especificidades das políticas públicas de avaliação educacional e *accountability* na educação básica do Brasil e do México. Por fim, Filipe (2021) objetiva analisar o PL 7420/2006 e suas implicações para a educação.

A partir da análise dos objetivos agrupados nessa categoria, percebemos que a área de análise de políticas educacionais e seus impactos é bastante abrangente e diversa, compreendendo desde o estudo de políticas nacionais de avaliação em larga escala até a análise de políticas específicas em níveis municipais e estaduais. Além disso, notamos que a maioria dos objetivos agrupados nessa categoria está focada na análise crítica das políticas educacionais, buscando identificar seus objetivos e finalidades, bem como seus impactos na construção do direito à educação de qualidade. É possível observar, ainda, uma preocupação em analisar a gestão e o

controle dos recursos financeiros destinados à educação. Em geral, podemos concluir que a análise de políticas educacionais e seus impactos é uma área fundamental para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

A categoria "Análise de práticas e processos educacionais" corresponde a 43% dos objetivos apresentados. Lima (2022) tem como objetivo geral identificar e analisar as interveniências da aplicação e dos resultados do SAEB na conformação de identidade de professoras alfabetizadoras. Morais (2012) pretende perceber os modelos de gestão que influenciaram a organização escolar, promovendo contradições na condução do processo decisório. Pinto (2019) busca analisar as dificuldades das escolas em desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógica para melhorar o desempenho escolar e concluir a política com sucesso para premiação da Escola Nota 10. Santos (2021) tem como objetivo geral analisar as implicações do resultado do IDEB na prática docente na Escola da Serra. Damasceno (2010) objetiva analisar o trabalho docente no Acre, considerando as condições de trabalho, formação, carreira e remuneração dos professores da educação básica. Lipsuch (2020) busca investigar as principais alterações nas políticas de avaliação para alfabetização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – a partir da BNCC, com enfoque no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Souza (2021) tem como objetivo geral analisar a política de *accountability* na educação básica do município de Fortaleza/CE, com ênfase na avaliação externa. Por fim, Pieri (2021) pretende analisar a importância política da qualidade da educação sobre as decisões de voto do eleitor.

A partir da análise dos objetivos apresentados na categoria "Análise de práticas e processos educacionais", percebemos que ela engloba uma variedade de temáticas e abordagens. Os autores agrupados nessa categoria destacam a importância de investigar práticas e processos educacionais, como a aplicação de avaliações externas, modelos de gestão, cooperação técnico-pedagógica, entre outros, para compreender como essas práticas afetam a educação e os profissionais envolvidos. Além disso, a análise desses objetivos sugere a importância de se compreender a complexidade dos processos educacionais e dos fatores que os influenciam. Os autores apresentam diferentes perspectivas e abordagens para analisar as práticas e processos educacionais, indicando que não há uma única maneira de abordar essa temática e que é preciso considerar as diferentes dimensões envolvidas, como as políticas educacionais, a formação de professores, as condições de trabalho, entre outros, buscando uma compreensão mais ampla e crítica desses processos.

Ainda sobre os objetivos, percebemos que 47% deles podem ser agrupados em ambas as categorias, porque estão focados em analisar como as políticas educacionais afetam e são implementadas nas práticas e processos educacionais. Por exemplo, o objetivo de Lima (2022) está centrado na análise das interveniências da aplicação e dos resultados do SAEB na conformação de identidade de professoras alfabetizadoras, ou seja, como essa política educacional impacta a prática dos professores. Da mesma forma, o objetivo de Morais (2012) busca perceber como os modelos de gestão influenciam a organização escolar e promovem contradições na condução do processo decisório, o que também afeta as práticas e processos educacionais. Por outro lado, a pesquisa de Peretti (2020) busca analisar as políticas educacionais para a criação de um sistema de avaliação externa da educação básica em Santa Catarina, que se enquadra mais claramente na categoria de análise de políticas educacionais. No entanto, ainda assim, ela está relacionada a práticas e processos educacionais, pois a implementação dessa política pode afetar profundamente o trabalho dos professores e a qualidade da educação oferecida. Portanto, esses objetivos podem ser criticamente analisados como abordagens complementares para entender como as políticas educacionais afetam a prática educativa e como as práticas educativas são influenciadas pelas políticas educacionais.

Entender a metodologia de uma pesquisa é fundamental porque ela define as escolhas e decisões tomadas pelo pesquisador durante todo o processo de investigação. Os recursos metodológicos utilizados podem influenciar a coleta e análise dos dados, bem como a validade e confiabilidade dos resultados obtidos. Além disso, podem impactar a generalização dos resultados e a sua aplicação prática. Ao analisarmos as pesquisas em questão, as agrupamos em três categorias metodológicas: pesquisa qualitativa, pesquisa quantitativa e pesquisa mista (qualitativa e quantitativa), além de uma categoria na qual o autor não definiu claramente sua abordagem metodológica. Essa categorização está organizada no Quadro 6.

Quadro 6 – Agrupamento dos trabalhos acadêmicos selecionados por categoria conforme as escolhas metodológicas enunciadas nos trabalhos

Categoria	**Trabalhos por categoria**	**Nº**	**Percentual**
Pesquisa qualitativa	Amestoy (2019), Mello (2020), Oliveira (2019), Silva (2021), Filipe (2021), Morais (2012).	6	35,28%

Pesquisa quantitativa	---	0	0%
Pesquisa mista (qualitativa e quantitativa)	Sousa (2019), Santos (2021), Damasceno (2010).	3	17,64%
Não definida pelo autor	Souza (2021), Lima (2022), Pinto (2019), Peretti (2020), Freire (2020), Lipusch (2020), Camargo (2022), Pieri (2021).	8	47,04%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Severino (2013) aborda a diferença entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, mostrando como o modelo experimental-matemático do conhecimento científico foi dominante no início da era moderna e adequou-se bem ao mundo físico, mas teve limitações na compreensão do mundo humano. A partir disso, o autor argumenta que as designações "pesquisa quantitativa" e "pesquisa qualitativa" não se referem a uma modalidade de metodologia em particular, mas a abordagens epistemológicas mais amplas que podem envolver diversas metodologias específicas.

Nesse sentido, Severino (2013) apresenta uma visão crítica em relação ao modelo positivista de conhecimento científico, mostrando como ele foi insuficiente para compreender o mundo humano e ressaltando a importância de abordagens epistemológicas mais abertas e flexíveis. Além disso, ele destaca a importância de compreender a diferença entre abordagens quantitativas e qualitativas para escolher a metodologia mais adequada para cada tipo de pesquisa.

As 17 teses e dissertações analisadas adotam uma perspectiva crítica, que questiona as políticas e práticas educacionais existentes, buscando apontar alternativas para a melhoria da educação. Nessa lógica, as metodologias utilizadas em cada uma dessas pesquisas variaram conforme os objetivos específicos de cada estudo e as abordagens teóricas e metodológicas escolhidas pelos pesquisadores.

Os seis trabalhos, 35,28% do total, que enunciaram uma abordagem qualitativa correspondem às pesquisas de Mello (2020), Amestoy (2019), Morais (2012), Silva (2021) e Oliveira (2019). Tais trabalhos utilizaram diferentes metodologias, como levantamento de documentos oficiais, análise de conteúdo e entrevistas semiestruturadas com atores sociais, para analisar as políticas de *accountability*, além de elucidar questões subjacentes a elas. Já a pesquisa de Filipe (2021) utilizou uma abordagem qualitativa e de análise de conteúdo para trazer não apenas

o que está explícito, mas também o conteúdo implícito em documentos oficiais federais, com ênfase no Projeto de Lei 7420/2006 e seus substitutivos.

As metodologias de Sousa (2019), Santos (2021) e Damasceno (2010), que representam 17,64% dos trabalhos analisados, utilizaram abordagens qualitativas e quantitativas em suas pesquisas, com diferentes constructos teórico-metodológicos e ferramentas conceituais para análise. Sousa (2019) utilizou a fisiologia normativa para entender o Salário-Educação no financiamento da educação básica pública, enquanto Santos (2021) adotou o materialismo histórico-dialético para analisar a relação entre as partes e o todo em relação a avaliação externa, IDEB e prática docente. Já Damasceno (2010) usou a teoria da regulação, juntamente com conceitos, como cultura do desempenho e performatividade, para entender a intensificação do trabalho docente. As pesquisas foram documentais, exploratórias e incluíram entrevistas e questionários.

Não houve estudos apenas com caráter quantitativo. Além disso, 47,04% das metodologias anunciadas não definiram se a pesquisa seria qualitativa, quantitativa ou com os dois enfoques. Uma lacuna nas pesquisas apresentadas refere-se à falta de investigação sobre a interconexão entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, ou seja, buscar compreender se esses pilares realmente se integram em todos os aspectos da *accountability*. Também é importante analisar os impactos dessas políticas na participação da sociedade na gestão e avaliação das políticas públicas educacionais, isto é, compreender se as formas de *accountability* avançam na construção de um conceito mais democrático, uma vez que

> [...] um modelo de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (cf. última linha do quadro 2), mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania (Afonso, 2010, p. 157).

Fica evidente, portanto, a necessidade de pensarmos um modelo de *accountability* que vá além da simples avaliação e prestação de contas e que inclua também a responsabilização, de forma intercalada e congruente. No entanto, esse modelo deve estar baseado em valores fundamentais para a democracia, como transparência, direito à informação, participação e cidadania, sendo um modelo que exceda o cumprimento de regras formais e esteja enraizado em valores democráticos essenciais para a sociedade.

É importante destacar que cada uma das 17 conclusões apresentadas possui suas particularidades, bem como seus autores e respectivos estudos de referência, o que enriquece e complexifica o debate sobre *accountability* na educação básica. Analisando criticamente as conclusões apresentadas, podemos afirmar que cada uma delas traz contribuições fundamentais para a compreensão de aspectos diversos da educação no Brasil.

Em sua conclusão, Mello (2020) destaca a importância da educação de qualidade socialmente referenciada, enquanto Souza (2021) alerta para o risco de a política de *accountability* na rede municipal de ensino de Fortaleza coadunar com interesses mercantis. Amestoy (2019) e Lima (2022) apontam para os reflexos das avaliações externas no trabalho dos professores e na gestão das escolas, com destaque para o impacto na identidade da professora alfabetizadora e na valorização da diversidade e singularidades das escolas e alunos. Oliveira (2019) chama a atenção para a importância de uma análise crítica das políticas educacionais em vigor, enquanto Peretti (2020) ressalta a necessidade de uma reflexão mais crítica sobre as políticas de avaliação da educação e sua relação com a perspectiva neoconservadora e gerencial do Estado Avaliador. Por fim, Santos (2021) enfatiza a necessidade da ampliação e democratização do debate sobre a avaliação da educação estadual e nacional, levando em consideração as particularidades das escolas. A disputa entre concepções hegemônicas e contra-hegemônicas na avaliação da qualidade educacional é abordada por Filipe (2021), destacando a necessidade de uma análise mais crítica das políticas de avaliação e de uma compreensão mais ampla do conceito de qualidade da educação.

Dos 17 trabalhos, há, também, conclusões que abordam a temática da avaliação da educação, evidenciando a adoção de políticas de *accountability* no setor educacional com foco em resultados de exames nacionais. Damasceno (2010) e Lipsuch (2020) alertam para o risco de pressão excessiva sobre os professores e a precarização do trabalho docente. Freire (2020) aponta a priorização de metas quantitativas em detrimento da qualidade da educação e a privatização do ensino. Já Camargo (2022) destaca as diferenças conceituais e de utilização da *accountability* no Brasil e no México. Todos concordam que a avaliação em larga escala pode restringir a liberdade do professor e afetar a qualidade da educação.

Além disso, algumas conclusões discutem sobre questões relacionadas à gestão escolar e à qualidade da educação. Morais (2012) traz a importância da gestão democrática na escola, enquanto Pinto (2019) enfatiza a importância da cooperação técnico-pedagógica entre escolas. Silva (2021) sugere a relevância da formação de gestores escolares, enquanto Sousa (2019) aborda

a necessidade de um controle mais efetivo do uso dos recursos financeiros destinados à educação básica por meio do Salário-Educação. Todos destacam a importância de políticas públicas que garantam a equidade e a justiça social na melhoria da qualidade educacional.

Por fim, o estudo de Pieri (2021) mostra que o IDEB tem um impacto significativo na probabilidade de reeleição de prefeitos, especialmente em municípios com menor renda e onde a população de crianças é maior. Isso indica que o sistema de *accountability* escolar no Brasil pode impactar a qualidade da educação por meio da mobilização política da população, mas pode gerar uma pressão excessiva sobre os gestores da educação e afetar negativamente a qualidade do ensino.

As conclusões apresentadas pelos autores revelam um debate complexo e multifacetado acerca da avaliação da qualidade da educação e suas implicações na gestão escolar e na formação dos professores. Por um lado, é ressaltado o papel de políticas educacionais que promovam a equidade e a justiça social, levando em consideração as singularidades das escolas e dos alunos. Por outro lado, há preocupações acerca do uso excessivo de avaliações em larga escala, que podem gerar pressão excessiva sobre professores e gestores escolares, resultando em precarização do trabalho docente e privatização do ensino. Além disso, há uma preocupação com a utilização da *accountability* para fins políticos, o que pode levar a uma priorização de metas quantitativas em detrimento da qualidade da educação.

Diante dessas diferentes perspectivas, é fundamental a promoção de um debate amplo e democrático sobre a avaliação da qualidade da educação, com a participação de diversos atores envolvidos no processo educacional. Somente dessa forma, será possível construir políticas públicas que promovam a qualidade educacional de forma justa e equitativa para todos.

2.2 Nova Gestão Pública e *accountability*: reforma de Estado e o discurso da modernização da educação

A Nova Gestão Pública (NGP) tem se tornado cada vez mais presente nas políticas públicas, inclusive na área educacional. Seu foco é aprimorar a eficiência, assegurar a prestação de contas e incorporar práticas gerenciais típicas do setor privado. Nesse processo, a *accountability* surge como um elemento importante, pois envolve a responsabilização dos atores públicos pelos resultados e transparência na gestão. Esses elementos fazem parte do discurso de modernização da educação, que busca adaptar os sistemas educacionais às regras do mercado regido pelo capitalismo. Assim, é crucial analisar como essas abordagens têm sido aplicadas na educação e quais são suas

implicações no campo educacional. Além disso, devemos considerar os desafios e as tensões que surgem nessas transformações para que, desse modo, possamos compreender sua interseção com o ambiente escolar contemporâneo. Uma reflexão crítica a respeito das políticas educacionais pode nos ajudar a entender melhor os impactos dessas abordagens na prática pedagógica e nas relações entre os diversos atores envolvidos no processo educativo.

A discussão sobre *accountability* na gestão pública gerencialista é um conceito que está em constante evolução, sobretudo no contexto da Nova Gestão Pública (NGP), que tem promovido mudanças na forma de gerenciamento e controle das atividades do Estado. Nesse contexto, a *accountability*, conforme discussão apresentada nesta dissertação, assume um papel fundamental, uma vez que se trata de um mecanismo de responsabilização dos gestores e agentes públicos. No entanto, a complexidade do tema e as suas implicações exigem uma reflexão cuidadosa sobre a incorporação da NGP frente à necessidade de definir claramente as responsabilidades e o papel de cada um na tomada de decisões, a complexidade dos problemas públicos a serem enfrentados e a existência de múltiplos objetivos que podem entrar em conflito quando se trata de responsabilização.

A NGP tem sido, portanto, uma resposta à crise do modelo burocrático cada vez mais utilizada na administração pública, buscando promover eficiência, efetividade e qualidade dos serviços prestados à população. Todavia, o modelo da NGP também tem gerado críticas e reflexões sobre suas implicações, principalmente em relação à *accountability*. Essa discussão ganha ainda mais força quando observamos projetos de leis que buscam instituir mecanismos de responsabilização, como é o caso dos Projetos de Lei de Responsabilidade Educacional (o PL7420/2006, que tramita na Câmara Federal, e o PL 88/2023, que tramita no Senado) na área da Educação no Brasil. Essa proposta tem gerado (in)tensos debates, evidenciando a complexidade e os desafios da implementação da *accountability* na prática, especialmente em um setor tão sensível e importante como a educação.

A NGP é uma corrente teórica que busca reformular a gestão pública com base em práticas similares à gestão empresarial. Surgida na década de 1980 e consolidada nos anos 1990, a NGP tem como princípios essenciais a eficiência, eficácia, efetividade, transparência e *accountability*. No entanto, esses princípios merecem atenção, uma vez que podem promover uma visão reducionista do Estado ao colocá-lo sob controle das forças de mercado e de interesses privados. Por exemplo, a busca por tornar os serviços públicos mais “eficientes” acaba gerando cortes

orçamentários que afetam negativamente áreas sociais e programas destinados às camadas mais vulneráveis da população. Por isso, é importante destacar o debate sobre os reais objetivos da NGP, mesmo que ela proclame valores como transparência e *accountability*.

Nessa perspectiva, cabe, *a priori*, destacar que *accountability* é um termo em inglês, sem tradução literal para a língua portuguesa e que, via de regra, é usado para se referir à obrigação de prestar contas sobre a atuação de governantes e tomadores de decisões, especialmente em relação ao manejo dos recursos públicos e ao cumprimento de programas prioritários para a população. Entre as diferentes traduções e usos do termo, a sua relação com ideia de prestação de contas é a mais aceita e difundida, como aponta Espinosa (2012, p. 16) no Dicionário de Políticas Públicas:

> O termo inglês *accountability* foi traduzido ou usado como fiscalização, responsabilização ou controle, embora o uso mais aceito e, por conseguinte, mais difundido, seja o da prestação de contas. Assim, cumpre fundamentalmente aos governantes e tomadores de decisões, ao assumirem uma responsabilidade pública, a obrigação iniludível de prestar contas da sua atuação, do manejo dos recursos públicos, ou ainda do cumprimento de programas prioritários para o conjunto ou algum setor da população.

Mas, afinal, se o termo *accountability* é proveniente do inglês, qual seria, de fato, a sua tradução ou quando podemos traduzi-lo para o português? Esse questionamento já foi apresentado originalmente por Campos (1990) e, 20 anos depois, foi revisitado por Pinho e Sacramento (2009).

Campos (1990) responde a sua indagação apresentando uma discussão a respeito do conceito de *accountability* e seus limites nos mecanismos de controle formal da burocracia. A autora ressalta a importância do desenvolvimento político para aumentar a preocupação com a *accountability* do serviço público. Ela conclui que a falta desse conceito na burocracia brasileira decorria do padrão de relacionamento entre Estado e sociedade, que favorecia o domínio do Executivo Federal em detrimento de outros poderes e da qualidade de vida do povo.

Além disso, para Campos (1990), a alteração desse padrão depende do despertar da sociedade civil para o controle político do governo, da remodelação do aparato governamental e da substituição de valores tradicionais por emergentes, que, no contexto de sua produção, podemos deduzir que sejam valores mais democráticos. A pesquisadora aponta, ainda, a exclusão política da maioria, social e economicamente prejudicada, como um fator que dificulta a recuperação do conceito de *res publica*. Por fim, ela propõe a ampliação dos controles burocráticos, a redefinição conceitual de controle e avaliação e a expansão do número de controladores e sua representatividade.

Por seu turno, Pinho e Sacramento (2009) tiveram como objetivo investigar se as mudanças políticas, sociais e institucionais contribuíram para o crescimento do termo *accountability* no Brasil 20 anos após o artigo Campos (1990). Eles concluíram que o termo engloba responsabilidade, controle, transparência, prestação de contas, justificação, recompensa e punição. Além disso, os autores observam que, embora tenham ocorrido mudanças institucionais significativas e melhorias em direção à *accountability* no Brasil, os valores antigos e o autoritarismo ainda persistem. Assim, apesar do progresso, ainda há um longo caminho a ser percorrido para se estabelecer uma cultura genuína desse termo no Brasil. Os pesquisadores concluem seu estudo com uma perspectiva otimista, afirmando que a *accountability* está em processo de consolidação, assim como o conceito de construção da nação no Brasil, e que esse progresso é significativo, dada a longa história de autoritarismo do país.

Embora os estudos de Campos (1990) e Pinho e Sacramento (2009) tenham sido significativos, persiste uma lacuna na literatura em relação à tradução do termo *accountability* para o português. Esse é um desafio acadêmico a ser enfrentado, pois a compreensão desse conceito, a partir da realidade brasileira, é fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas que superem a abordagem até então perpetuada, promovendo uma perspectiva mais democrática e genuinamente brasileira.

Todavia, tomando por base o ideário mais recorrente na definição da *accountability*, as autoridades públicas adotaram discursos para incorporar a responsabilidade e a prestação de contas de maneira transparente e acessível à população. Essa abordagem contribui para promover a transparência e fortalecer a confiança na gestão pública. O conceito se desenvolve, então, associado ao campo da administração, mais especificamente da administração pública e "para tentar introduzir os conceitos de *accountability* e equidade na prestação de serviços públicos, alguns autores criaram o *Public Service Orientation* (PSO)" (Abrucio, 1997, p. 24)[7].

[7] No texto, Abrucio (1997), destacando que há grau razoável de intercâmbio entre as teorias, discute a evolução do modelo gerencial, partindo do modelo gerencial puro ao *Public Service Orientation* (PSO). Conforme sua análise, ao longo da década de 1980 e início da década de 1990, o modelo gerencial foi se modificando. Essa evolução resultou em três tendências básicas: o modelo gerencial puro, o *consumerism* e a PSO. O modelo gerencial puro refere-se à aplicação dos princípios gerenciais do setor privado na gestão pública. O *consumerism* enfatiza a satisfação do cliente e a qualidade dos serviços públicos. Já a PSO é uma abordagem que busca conciliar os aspectos do modelo gerencial com as necessidades e valores do setor público, priorizando a prestação de serviços de qualidade e o atendimento aos anseios dos cidadãos. Portanto, a evolução do gerencialismo até a PSO envolveu a incorporação de críticas e transformações, resultando em diferentes concepções organizacionais que vão além do mero gerencialismo. Não existe um paradigma global que possa responder a todos os problemas enfrentados pela crise do modelo burocrático weberiano, de modo que a PSO representa uma das abordagens que surgiram como alternativa.

A PSO é uma tendência do gerencialismo que visa garantir que os serviços públicos sejam prestados de forma eficaz, eficiente e com qualidade, com o objetivo de atender necessidades e expectativas dos cidadãos. Para Abrucio (1997, p. 28), ela "tem uma grande virtude, que é dizer não só como o setor público deve ser, mas principalmente o que ele deve ser". Nesse sentido, a PSO não se limita apenas a propor melhorias em processos e procedimentos, mas também tem como objetivo definir qual deve ser o papel do setor público na sociedade e qual deve ser sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país. Essa tendência, portanto, constitui uma ferramenta crucial na construção do modelo gerencial da administração pública.

Sobre esse contexto, Abrucio (1997), ao fazer um breve estudo acerca da experiência internacional recente quanto ao impacto do modelo gerencial na administração pública, apresenta uma análise comparativa das experiências do Reino Unido, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, que adotaram o modelo com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços públicos, reduzir custos e aumentar a eficiência do Estado. O autor argumenta que o modelo gerencial surgiu como uma alternativa à administração pública burocrática weberiana, sendo baseado em três pilares: foco em resultados, eficiência e efetividade. No entanto, ele alerta que a implementação desse modelo não é uma tarefa fácil e requer mudanças significativas na cultura organizacional e na estrutura do Estado. Nessa lógica, segundo o autor,

> Modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos "consumidores", métodos típicos do *managerialism*, são hoje parâmetros fundamentais a partir dos quais diversos países, de acordo com as condições locais, modificam as antigas estruturas administrativas. [...] O fato incontestável no debate internacional sobre administração pública, considerado mesmo por aqueles que são ferrenhos críticos do *managerialism*, é que o modelo burocrático weberiano não responde mais às demandas da sociedade contemporânea (Pollitt, 1990) (Abrucio, 1997, p. 7).

Com base nas experiências analisadas, o autor também destaca que o modelo gerencial não é um "corpo teórico fechado", tampouco um novo "paradigma". Isso significa que tal modelo não pode ser visto como a única solução para todos os problemas enfrentados pelo Estado, uma vez que se adapta a diferentes realidades e, por isso, não deve ser visto como um paradigma absoluto e inquestionável.

> O modelo gerencial, no entanto, não é um corpo teórico fechado. Ele vem sofrendo uma série de mudanças e sendo adaptado aos países em que fincou raízes. Mas mesmo assim não é possível dizer que o *managerialism* se constitui num novo paradigma, no sentido de Thomas Kuhn, ou seja, um modelo que substitui por completo o antigo padrão burocrático

> weberiano. [...] Trata-se de um pluralismo organizacional sob bases pós-burocráticas vinculadas aos padrões históricos (institucionais e culturais) de cada nação. Nesta nova situação, o gerencialismo cumpre um importante papel, mas não se transforma num paradigma (Abrucio, 1997, p. 37).

Diante disso, podemos aduzir que o desenvolvimento de um modelo gerencial depende da sua capacidade de se adaptar aos padrões históricos, culturais e institucionais de cada nação, levando em consideração as diferenças políticas, sociais e econômicas existentes, sendo uma abordagem adaptável que pode ser modificada para atender às necessidades específicas de cada nação.

Newman e Clarke (2012) desenvolvem uma crítica acerca da importância do gerencialismo como um conceito crucial na discussão a respeito da reforma do Estado. Os autores argumentam que esse conceito é uma ideologia que se baseia na aplicação de técnicas de gestão privada à gestão pública, de forma que prevalece "um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público" (Newman; Clarke, p. 358).

Enquanto Abrucio (1997) se aproxima de uma concepção mais voltada para a prestação de contas, Newman e Clarke (2012) afirmam que o gerencialismo enfatiza eficiência, produtividade, *accountability* – entendida aqui como responsabilização – com foco nos resultados, tanto da esfera pública como dos "órgãos quase-governamentais", o que pode levar a uma mudança na cultura e nos valores da administração pública, bem como a uma dispersão do poder do Estado de contornos gerenciais. Desse modo, conforme Newman e Clarke (2012, p. 362, grifos dos autores):

> Estes regimes também podem ser compreendidos como uma dispersão do poder do estado (e exigências governamentais por responsabilização e comprometimento com leis e diretrizes políticas) para um rol de órgãos quase-governamentais. O crescimento do que Clarke (2005) mais tarde chamou de *nexo desempenho-avaliação* era significativo para o funcionamento deste rol disperso de organizações *contratadas* para prestar serviços públicos: governá-las demandava novos tipos de agências de auditoria, inspeção, vigilância, fiscalização e avaliação de desempenho. Estas combinavam a procura de *economia*, *eficiência* e *efetividade* com a busca de *valor por dinheiro* no desenvolvimento de um equipamento para governar a distância.

Nessa acepção, a dispersão do poder do Estado evidencia-se pela transferência cada vez mais de suas funções para organizações quase-governamentais. Isso significa que há uma crescente privatização dos serviços públicos, com as agências contratadas buscando atender às exigências governamentais por responsabilização e comprometimento com leis e diretrizes políticas. No entanto, essa busca pela eficiência e efetividade tem um custo social alto: os trabalhadores dessas

organizações muitas vezes são submetidos a condições precárias de trabalho e salários baixos, enquanto os usuários dos serviços enfrentam problemas como aumento das tarifas e diminuição da qualidade do serviço prestado.

Além disso, o nexo desempenho-avaliação mencionado por Newman e Clarke (2012) pode ser visto como parte de um sistema mais amplo de controle sobre essas organizações quase-governamentais. As agências criadas para auditar, inspecionar, vigiar, fiscalizar e avaliar seu desempenho têm o objetivo não apenas de garantir a eficiência na prestação dos serviços públicos, mas também de manter essas organizações sob controle do Estado. Dessa forma, é possível perceber que esse modelo representa uma forma de extensão do poder estatal sobre setores sociais antes pertencentes ao campo privado, ou seja, trata-se da expansão do domínio público em detrimento do privado através da criação desses órgãos não governamentais.

Todavia, embora possa haver benefícios econômicos em se buscar maior eficiência nos serviços públicos, é importante considerar o impacto social desse modelo de prestação de serviços. Assim, torna-se necessário questionar as implicações sociais e políticas dessas práticas que, apesar de poderem trazer vantagens imediatas em termos econômicos, também podem gerar consequências negativas em longo prazo, como o enfraquecimento do Estado enquanto agente regulador dos interesses públicos.

Para avaliar as consequências do gerencialismo, Newman e Clarke (2012) fizeram uma análise dessa ideologia na educação, com foco na escolarização na Inglaterra. Os autores destacaram que a educação passou a ser organizada e administrada por diferentes autoridades nacionais dentro do Reino Unido, o que permitiu maior competição por financiamento, alunos e boa reputação entre as escolas. Esse processo resultou em novas dinâmicas e estratégias, como a seletividade e a gestão de limites, que buscavam privilegiar o desempenho e o sucesso de uma escola individual acima de lealdades profissionais ou compromissos de serviço público mais amplos.

> A *seletividade* é uma lógica organizacional que procura manter os alunos mais capazes para que consigam ter um bom desempenho nas tabelas classificatórias de sucesso em exames e, assim, atrair pais clientes de boa qualidade. *Gestão dos limites* é uma técnica pela qual a escola se defende de alunos *difíceis* – e, assim, potencialmente caros. Isto incluiria alunos com necessidades especiais, alunos desordeiros, filhos de migrantes e em busca de asilo e assim por diante (Newman; Clarke, 2012, p. 366, grifos dos autores).

Para os autores, essas estratégias não necessariamente deslocaram outras lealdades e outros compromissos, mas criaram um campo de tensões. A ideia principal dessa tendência, fundamentada no pensamento de Gewitz (2002), era liberar o potencial produtivo de gestores de escolas enquanto restringia o que era visto como procedimentos "burocráticos emburrecidos" de autoridades locais de educação. No entanto, essa ênfase na escola individual como um quase-negócio[8] posicionado em um campo competitivo teve profundas consequências para a sustentabilidade de noções de educação como um bem público mais amplo, o que estaria levando a uma crescente mercantilização da educação (Newman; Clarke, 2012). Todavia, as escolas, ao utilizarem lógicas organizacionais – como seletividade e gestão dos limites para manter um bom desempenho nas tabelas classificatórias de sucesso em exames e excluir alunos considerados difíceis – reforçam e desenvolvem mais desigualdades no sistema educacional.

Ravitch (2011), ao discutir a seletividade no contexto do sistema escolar americano, particularmente no que tange à possibilidade de os pais escolherem a escola de seus filhos, inicialmente se mostrou entusiasmada com essa opção, comparando-a com a liberdade de escolher "seu local de residência, sua profissão, seus sapatos ou seu carro" (Ravitch, 2011, p. 148). Porém, após a análise dos resultados das chamadas Escolas Autônomas[9], a autora faz críticas à escolha escolar e às escolas autônomas, questionando a sua eficácia e a validade como solução para os desafios educacionais. Além disso, ela menciona que as escolas autônomas provavelmente promovem a segregação racial, pois os pais escolhem escolas com um perfil racial equivalente ao seu, além de fomentar disputas teóricas sobre a educação baseada em modelos de mercado e escolha escolar. Ravitch (2011, p. 170), que inicialmente mostrou entusiasmo com a escolha escolar, conclui sua análise sobre essa questão surpreendendo-se com o fato de "poucas vozes se ergueram em defesa da visão democrática da educação pública".

[8] Com base na discussão apresentada por Newman e Clarke (2012), o conceito de "quase-negócio" refere-se à ideia de tratar a escola individual como uma entidade que opera de forma semelhante a um negócio. Isso implica uma abordagem que enfatiza a competição e a busca por lucro, em vez de priorizar a educação como um bem público mais amplo.

[9] Qualquer grupo ou organização poderia se candidatar à autorização estadual para uma escola autônoma por três a cinco anos, concordar em atender aos requisitos mínimos e aos objetivos acadêmicos e receber financiamentos públicos para seus estudantes. Qual era a diferença entre escolas com isenção e escolas autônomas? Os estudantes poderiam utilizar a isenção para entrar em qualquer escola privada, religiosa ou laica; as escolas permaneciam escolas privadas. As escolas autônomas, entretanto, eram consideradas escolas públicas sob administração privada; elas eram obrigadas a ser laicas. Nos anos 1990, três versões da escolha escolar surgiram: escolas com isenção de impostos, escolas com administração privada e escolas autônomas. Todas essas escolas recebiam fundos públicos para educar estudantes, mas não eram escolas públicas regulares nem administradas por um órgão do governo (Ravitch, 2011, p. 142).

Sob uma perspectiva crítica, esses processos são problemáticos porque perpetuam a exclusão social dentro do sistema educacional. Essas práticas reforçam ainda mais as desigualdades já existentes na sociedade: enquanto alguns alunos têm acesso a uma educação de alta qualidade em escolas bem equipadas e com professores altamente qualificados, outros são empurrados para escolas menos privilegiadas, nas quais recebem menos atenção e recursos educacionais insuficientes para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, as escolas precisam adotar práticas mais inclusivas e acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições socioeconômicas. Somente assim, poderemos garantir uma educação verdadeiramente igualitária e justa para todos.

No caso do Brasil, o cerne dessas discussões está associado à Reforma Gerencial do Estado, que, conforme Bresser-Pereira (2000), teve início na década de 1990, logo após a promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação de leis[10] que buscavam modernizar a administração pública sob o pressuposto de torná-la mais eficiente e eficaz. A reforma ganhou impulso a partir de 1995, com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que implementou uma série de medidas para modernizar o Estado brasileiro por meio da implantação do Plano Diretor da Reforma e do Aparelho do Estado. Para Bresser-Pereira (2000, p. 7), "a Reforma Gerencial da administração pública brasileira iniciada em 1995 pode ser hoje considerada um projeto bem-sucedido, principalmente em termos de definição institucional". Todavia, é necessário contextualizar essa reforma no sistema capitalista e nas relações de poder. A implementação do Plano Diretor da Reforma e do Aparelho do Estado no Brasil, a partir de 1995, sob essa perspectiva, apresenta-se como uma resposta aos interesses das elites econômicas e dos setores dominantes, que buscavam consolidar sua influência sobre o Estado e garantir condições mais favoráveis para a acumulação de capital.

É importante considerar que, sob uma ótica marxista, o Estado é entendido como uma ferramenta com poder de perpetuar as desigualdades inerentes ao sistema capitalista, ou seja, "[...] o Estado, no capitalismo, constitui-se como um Estado de classe, com interesses e funções definidos como instrumento facilitador do capital, pelo critério do cidadão proprietário" (Paludo; Vitória, 2014, p. 112). Nesse sentido, a modernização do Estado pode ser vista como uma estratégia

[10] Alguns exemplos dessas leis são: o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais; Lei n, 8.112/1990; Lei de Improbidade Administrativa (Lei n. 8.429/1992); Lei de Licitações (Lei n, 8.666/1993).

para ampliar a dominação econômica, ao concentrar ainda mais o poder nas mãos da classe dominante e reforçar as relações capitalistas de produção.

Nessa perspectiva, a afirmação de Bresser-Pereira (2000), considerando a reforma como um projeto bem-sucedido em termos de definição institucional, não leva em conta se essas mudanças institucionais realmente beneficiam a maioria da população. Os aspectos positivos por ele informados estão mais relacionados aos interesses da elite econômica e dos grupos privilegiados, não refletindo se essas mudanças institucionais promoveram efetivamente o bem-estar social e a igualdade. Além disso, é crucial analisar de que maneira a reforma afetou os trabalhadores e a classe trabalhadora como um todo. Embora esse não seja o foco principal de nossa discussão, vale mencionar que processos de modernização frequentemente levam a precarização do trabalho, perda de direitos e ampliação das desigualdades sociais. Essa análise, por sua vez, contribui para uma compreensão mais ampla dos impactos da Reforma Gerencial na administração pública brasileira.

Bresser-Pereira (2000) aborda o tema das reformas administrativas no setor público e defende essas reformas, ressaltando a importância de se compreender a diferença entre a Reforma Gerencial do Estado de 1995 e a emenda constitucional apresentada pelo governo no mesmo ano, chamada de “reforma administrativa”. O autor explica que toda reforma do Estado implica mudanças substanciais nas estruturas legal e organizacional e nas políticas públicas e destaca que existem apenas duas verdadeiras reformas administrativas na história do capitalismo: a Reforma Burocrática e a Reforma do Serviço Civil. Ele também alerta sobre o abuso da expressão “reforma administrativa” por parte de dirigentes políticos, que, com frequência, a utilizam para designar mudanças de organograma e de uma confusão entre reforma administrativa e mudanças ou aperfeiçoamentos na gestão. Para Bresser-Pereira (2000), a Reforma Gerencial prevê um critério prático de sucesso: verificar se os cidadãos estão sendo mais bem atendidos pelo Estado e pelos serviços que ele financia com os mesmos recursos.

Diante do que foi exposto até o momento, cabe destacar que uma das principais características da Reforma Gerencial, ou reforma da gestão pública, é, portanto, a sua ênfase nos processos de *accountability* como uma forma de controle e responsabilização. Isso ocorre porque, por meio da descentralização e do controle social, a reforma busca aumentar a responsabilização dos servidores públicos pelo uso dos recursos públicos e pela qualidade dos serviços prestados, o que significa:

> A reforma gerencial, ou a reforma da gestão pública, envolve mais do que a descentralização política: envolve também a descentralização dentro de cada esfera de governo. De outro lado, o controle social é apenas uma das três novas formas de fazer servidores *accountable* (os outros dois são o controle por contratos de gestão e resultados e a competição controlada). Enquanto a reforma do serviço público está concentrada no controle processual e na revisão parlamentar, a reforma da gestão pública enfatiza estas três ferramentas adicionais de *accountability* (Bresser-Pereira, 2002, p. 15).

Nessa dimensão, Bresser-Pereira (2002) compreende que a Reforma Gerencial, ou reforma da gestão pública, envolve não apenas a descentralização política, mas também a descentralização dentro de cada esfera de governo. O autor argumenta que o controle social é uma das três novas formas de tornar os servidores públicos responsáveis (*accountable*), juntamente com o controle por contratos e resultados e competição controlada. Essas ferramentas adicionais enfatizam como é importante para as organizações públicas terem um sistema transparente e eficiente para prestar contas à sociedade.

No entanto, é crucial reconhecer que, apesar do reconhecimento desses mecanismos em potencial para melhorar a *accountability* dos serviços prestados pelo setor público, eles nem sempre são aplicáveis ou suficientes em todas as situações. Além disso, embora seja importante destacar esses aspectos da Reforma Gerencial na busca pela melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados à população e no fortalecimento das instituições democráticas, também não se pode ignorar outros fatores críticos necessários para um serviço público eficiente, como investimentos adequados em infraestrutura técnica e tecnológica, treinamento constante dos funcionários públicos, entre outros pontos importantes.

Nessa lógica, mesmo Bresser-Pereira (2000, 2002) apresentando uma visão positiva da Reforma Gerencial no Brasil, faz-se necessário salientar que a avaliação do sucesso da reforma é controversa e depende do critério utilizado, não sendo isenta de críticas, especialmente em relação aos seus impactos na precarização do trabalho e na privatização dos serviços públicos. Ademais, não podemos simplificar o conceito de *accountability* ao associá-lo apenas ao controle social, porque, embora este seja um elemento importante para compreender como se desenha a reforma, torna-se crucial lembrar que tal conceito envolve também outras formas de responsabilização, como a avaliação por resultados.

Segundo Costa e Vidal (2020), a literatura especializada tem compreendido a *accountability* educacional no Brasil como um processo contínuo de avaliação, prestação de contas e

responsabilização, que tem sido acionado por políticas públicas e regulamentações estatais ao longo do tempo. No entanto, há um afastamento do sentido democrático desse conceito e uma aproximação a um modelo gerencial. Além disso, a discussão tem se centrado principalmente nos pilares da avaliação e da responsabilização, desconsiderando modelos mais democráticos e sofisticados de prestação de contas.

Adicionalmente, ancorados em Afonso (2010), Costa e Vidal (2020) apresentam uma diferenciação entre sistema e modelo de *accountability* e destacam que as formas parcelares são aquelas que dimensionam apenas um dos pilares tratados anteriormente e que não podem ser caracterizadas dentro de um modelo ou estrutura articulada. Conforme os autores, os modelos de *accountability* são estruturas complexas e dinâmicas que apresentam formas diversas, a partir de interseções entre os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização. O sistema de *accountability*, por sua vez, é considerado um conjunto articulado de modelos e formas numa estrutura congruente conduzida e orientada pelo Estado a partir de políticas públicas.

Schneider e Nardi (2015) questionam o papel da *accountability* na gestão educacional, considerando a Reforma Gerencial do Estado e a adoção de modelos de avaliação na administração pública e levantam a dúvida se essa abordagem seria apenas um estágio em que o Estado se tornaria um Estado-avaliador[11] ou se ela realmente contribuiria para regular a qualidade da educação. Nesse sentido, os autores apontam que há crescente regulação estatal e utilização de mecanismos de avaliação como formas de controle da qualidade da educação

No Brasil, conforme Schneider e Nardi (2015), o estabelecimento de um sistema de *accountability* educacional não tem sido um tema recorrente na agenda político-administrativa, exceto por algumas iniciativas subnacionais. O sistema nacional de avaliação[12] é o mais proeminente nesse aspecto, mas isso não implica o estabelecimento de políticas de responsabilização. Estudos mostram que há motivos para duvidar da adoção de programas de

[11] De acordo com Schneider e Nardi (2015), vários autores definem o Estado-avaliador como uma nova fase nos desdobramentos do papel do Estado, caracterizada pelo fortalecimento de mecanismos e estratégias de avaliação dos serviços públicos. Essa expressão tem a ver com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão de medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos serviços públicos, incluindo a educação. Além disso, o desenvolvimento do Estado-avaliador é caracterizado por estágios distintos de acordo com a fase em que se encontra a "vaga avaliadora", que inclui desde avaliações em larga escala criadas pelos Estados nacionais até avaliações transnacionais.

[12] O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil é formado por um conjunto de instrumentos e procedimentos utilizado para avaliar e monitorar a qualidade do ensino na educação básica em âmbito nacional. Ele é composto por diferentes avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

responsabilização de alto risco no Brasil, incluindo argumentos que justificam o processo de democratização das escolas e o controle de atitudes sociais e hostis em relação às avaliações. Para que um programa se torne de responsabilização, os resultados devem estar associados a importantes consequências para os indivíduos.

O Brasil não possui as condições necessárias para implementar esses programas, como informações comparativas sobre o desempenho escolar e mobilização política para apoiar as mudanças. A ausência de uma política nacional capaz de promover um sistema de *accountability* educacional é explicada pela falta de parâmetros estruturais específicos de tais políticas, como estabelecer padrões educacionais, desenvolver um sistema de incentivos e sanções e usar os resultados das avaliações (Schneider; Nardi, 2015).

Schneider e Nardi (2015) concluem, então, que a questão da regulação da educação e a utilização de ferramentas de avaliação e *accountability* se apresentam como formas de controle pelos resultados. Os autores argumentam que as atuais políticas educacionais em muitos países, incluindo a América Latina, convergem para um modelo de Estado-avaliador, no qual a avaliação é utilizada como uma forma de controle centralizado. Eles destacam, ainda, a importância de se pensar em uma avaliação que seja formativa e respeite a autonomia nacional, ao invés de reforçar as desigualdades locais, nacionais e internacionais. Desse modo, para os pesquisadores, é necessário reverter "o papel perverso que as avaliações ocupam no atual cenário mundial" (Schneider; Nardi, 2015, p. 73), o que exige a promoção de políticas que valorizem o caráter formativo da avaliação. Portanto, enquanto na administração pública os processos de *accountability* estão relacionados à prestação de contas, em educação, ganham impulso a lógica da responsabilização subsidiada pelas avaliações e o controle dos seus resultados.

Oliveira e Santos (2021), realizando uma análise dos sentidos discursivos da *accountability* educacional em relação à política de avaliação da educação básica no Brasil, apontam para a diversidade de significados que esse termo pode ter, sendo comumente interpretado como responsabilização, o que pode levar a uma visão limitada e negativa da política de *accountability*, ao atribuir a responsabilidade exclusivamente aos gestores escolares e professores pelos resultados do desempenho dos alunos. Os autores destacam as lacunas existentes nos estudos sobre o conceito, incluindo a possibilidade de a experiência dos Estados Unidos, com a *No Child Left Behind* (NCLB), ter influenciado as pesquisas no Brasil, bem como chama a atenção para o viés que vem sendo dado ao papel das políticas de incentivos salariais.

Além disso, perceberam que há a necessidade de um maior debate sobre as responsabilidades coletivas profissionais e institucionais e a participação do controle social e transparência na condução dos serviços públicos, a exemplo dos sistemas de avaliação, o que mostra uma convergência com Schneider e Nardi (2015). Os autores também ressaltam a importância de um esforço de expansão e aprofundamento teórico-conceitual do termo *accountability* e da avaliação educacional sobre seus diferentes aspectos, para "reconfiguração do discurso sobre a política de avaliação e *accountability* educacional como uma forma de resistência ativa para uma agenda democrática" (Oliveira; Santos, p. 16).

De modo geral, quando refletimos sobre a evolução do conceito de *accountability* na gestão pública, especialmente na educação, percebemos que ela tem sido amplamente discutida e aplicada, principalmente após a reforma do estado e adoção do gerencialismo. Esse modelo é caracterizado por uma forte ênfase na eficiência, produtividade e responsabilização. Contudo, a dispersão do poder do Estado emerge como uma consequência direta desse modelo, trazendo também diversas interpretações sobre o que realmente significa *accountability* e seus impactos nas políticas educacionais. Nesse contexto, apesar dos avanços observados, a persistência de valores neoliberais e as práticas burocráticas ainda representam desafios significativos a serem superados. No entanto, há uma perspectiva promissora de mudança, pois o conceito de *accountability* está sendo (re)pensado e debatido sob uma ótica mais democrática, podendo abrir caminho para a consolidação de uma cultura autêntica desse conceito no Brasil no futuro.

A *accountability*, considerada um dos pilares essenciais da NGP, vem sendo traduzida como responsabilização, mas essa é uma definição complexa e sobre a qual Souza (2019) apresenta duas importantes implicações:

> A responsabilização se caracteriza como um dos pilares da Nova Gestão Pública. A compreensão das suas implicações é complexa por diversos motivos, porém, destacam-se dois: o primeiro consiste em conceber a natureza etimológica da própria palavra, enquanto o segundo está relacionado com o esclarecimento sobre a dimensão política que esta possui, considerando a sua materialização na administração pública brasileira, com a reforma administrativa desencadeada na década de 1990 (Souza, 2019, p. 8).

Embora a *accountability* seja apresentada como um dos pilares fundamentais da NGP, mostra-se importante reconhecer que sua compreensão não é simples, como destacado por Souza (2019). Essa complexidade pode levantar dúvidas sobre os reais objetivos da NGP e suscitar preocupações quanto ao seu impacto na sociedade como um todo. Assim, torna-se necessário

questionar se a busca pela "responsabilização" está, de fato, promovendo uma gestão pública mais eficiente e transparente ou se a responsabilização está apenas sendo utilizada como punição.

Souza (2019) ressalta que a responsabilização, embora se apresente como essencial para a gestão pública eficiente e transparente, pode ser facilmente manipulada e utilizada para fins políticos, como forma de justificar a punição de determinados grupos ou indivíduos. Além disso, a compreensão das implicações da responsabilização deve ir além da sua dimensão técnica e burocrática, considerando também a sua dimensão social e política, especialmente no que diz respeito a participação e controle social das políticas públicas. Portanto, a reflexão sobre a responsabilização na Nova Gestão Pública deve levar em consideração não apenas sua concepção teórica, mas também sua incorporação prática e seus efeitos no contexto político e social.

No campo[13] da educação, essa responsabilização se manifesta de forma premente, sob o aspecto da responsabilização pelo controle de resultados, conforme afirmado por Souza (2019, p. 11):

> No campo da educação, a forma mais presente, sem dispensar a possibilidade de outras, é a responsabilização pelo controle de resultados, tendo como premissa o fato de que uma gestão orientada para os resultados possui diferentes mecanismos de aferição do desempenho, de satisfação do usuário e de controle social, com incentivos vinculados a produtividade e eficiência, os quais, articulados, configuram as condições necessárias para a responsabilização dos gestores públicos.

Essa visão, tal como descreve o autor, enfatiza excessivamente os aspectos quantitativos e objetivos da educação em detrimento dos aspectos qualitativos e subjetivos. Além disso, o foco exclusivo nos resultados pode acabar gerando pressões excessivas sobre professores e alunos para atingirem metas preestabelecidas sem considerar as diferenças individuais ou contextuais. Ademais, a lógica meritocrática permanece implícita na ideia de incentivar a produtividade e a eficiência dos gestores públicos por meio da responsabilização com base no controle de resultados. Essa abordagem muitas vezes falha ao não considerar as desigualdades estruturais na sociedade

[13] Bourdieu (1983) utiliza o conceito de campo enquanto um espaço social estruturado por relações de poder, no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações. Para esse autor, o conceito de campo deve ser entendido "ao mesmo tempo como campo de forças e campo de lutas que visam transformar esse campo de forças" (Bourdieu, 1983, p. 44). Ele aplicou essa noção em análises de campos tão diversos como o campo artístico, religioso, científico, dos partidos políticos, das classes sociais e do poder. Assim, em uma abordagem bourdieusiana, o conceito de campo é fundamental para compreender as relações de poder, as estratégias de conservação e subversão e a estratificação da sociedade em classes ou frações de classe.

que impactam o desempenho educacional das escolas e tende a ignorar as questões cruciais relacionadas à equidade social.

Dessa forma, embora a responsabilização pelo controle de resultados possa ter seus méritos em termos práticos na gestão pública, é importante considerar suas limitações conceituais e críticas potenciais para garantir que ela seja aplicada com cuidado e reflexão no campo da educação.

Além disso, é necessário garantir que os mecanismos de aferição do desempenho sejam justos e adequados à realidade das escolas e dos estudantes, evitando a adoção de critérios simplistas e padronizados que não considerem as particularidades de cada contexto, sendo necessário "dar respostas às seguintes perguntas: quem decide quais resultados serão produzidos? Como o processo funciona? Quem pode ser cobrado? Quem responde pelo processo de prestação de contas?" (Souza, 2019, p. 12).

Nessa perspectiva, torna-se crucial salientar que a responsabilização não se limita apenas ao controle de resultados. Ela também é vista como um processo amplo e contínuo, que envolve a participação da sociedade na definição de metas e objetivos, o estabelecimento de mecanismos de transparência e prestação de contas, além de incentivos para a promoção da qualidade na educação. A responsabilização na gestão educacional não pode ser compreendida de maneira superficial, mas como um processo complexo e abrangente, no qual se faz necessário mobilizar diferentes atores (como professores, alunos, pais e comunidade) e coordenar ações estratégicas que visem melhorar o desempenho escolar e promover uma educação de qualidade.

Sobre a nova gestão pública e as consequências da responsabilização na gestão educacional, Souza (2019) conclui sua análise destacando que a *accountability*, seguindo a lógica gerencial neoliberal, tem se fundamentado em eficiência, eficácia e efetividade, empregando um modelo hierárquico e formal. O autor também apresenta críticas à lógica da responsabilização gerencial, destacando que ela intensifica a competição entre as escolas, que são avaliadas com base em padrões homogêneos, mas frequentemente carecem de condições adequadas de funcionamento. Além disso, aponta a desmoralização do magistério, que, muitas vezes, atribui aos professores a responsabilidade por resultados insatisfatórios. Essa abordagem, segundo o teórico, destaca problemas sem efetivamente melhorar os resultados ou as condições de trabalho nas escolas. Nesse contexto, ele ressalta que o Estado não deve se eximir de suas responsabilidades na garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, que deve ser uma missão compartilhada com a sociedade.

Ainda sobre esse aspecto da responsabilização, Souza e Cabral Neto (2017) fazem uma discussão acerca de como a nova gestão pública em educação utiliza o planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. Os autores abordam a influência da Nova Gestão Pública (NGP) na gestão dos sistemas educacionais e suas características e, com base em Abrucio (1997), apontam que, devido à escassez de recursos públicos, ao enfraquecimento do Estado e ao aumento da privatização, "o setor público foi incorporando amplamente a concepção gerencialista (*managerialism*), que contribuiu para o desenvolvimento de novas tendências no serviço público, dentre as quais estão: o gerencialismo puro, o *consumerism* e o *public service orientation* (PSO)" (Souza; Cabral Neto, 2017, p. 623).

Souza e Cabral Neto (2017), baseando-se em Abrucio (1997), ainda apontam que o gerencialismo puro enfrentou críticas por seu foco na produtividade, o que levou ao desenvolvimento da tendência de *consumerismo*. Essa tendência, no entanto, mostrou-se insuficiente para comportar a compreensão plena de cidadania, levando à reformulação do modelo para o PSO, uma tendência de orientação voltada ao serviço público que visa aumentar a qualidade e efetividade, promovendo a participação cidadã. Nesse cenário, os autores afirmam que a responsabilização se tornou uma prática essencial na modernização da gestão pública. Para os autores, ao relacionarem a responsabilização pela competição administrada e por controle de resultados,

> [...] ambas as orientações se fundamentam na lógica da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização, contribuindo para a construção de um sistema débil de *accountability*. Essas orientações reverberam na gestão educacional, principalmente, no Brasil, cuja ênfase nas políticas de avaliação ocorre desde o final da década de 1980, quando em 1988 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), com experiência piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, mas sem sucesso, em virtude, dentre outros fatores, da falta de recursos para testar procedimentos e instrumentos. Entretanto, é na década de 1990 que essa ideia ganha força e prossegue, com a criação do primeiro ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Souza; Cabral Neto, 2017, p. 627).

Do apontamento de Souza e Cabral Neto (2017), alguns questionamentos emergem: será que o sistema de avaliação adotado pelo Brasil tem sido efetivo e eficiente? A falta de recursos no início do Saep pode ter comprometido a qualidade da avaliação, o que pode ter se estendido para o atual Sistema de Avaliação da Educação Básica? A ênfase na avaliação pode ter sido feita em detrimento de outras áreas importantes na gestão educacional, como a formação de professores e a criação de políticas mais amplas para a melhoria da educação? Decerto, Souza e Cabral Neto (2017)

levantam questões sobre a natureza da avaliação educacional, que pode estar focada apenas na prestação de contas e responsabilização, em detrimento da melhoria da educação em si. Isso se mostra como um reflexo da cultura de *accountability* que tem sido enfatizada em muitas áreas da administração pública e privada, em que a avaliação é frequentemente utilizada mais como um instrumento de controle do que como um meio de melhoria da qualidade do serviço prestado.

Afonso (2005) aborda a avaliação educacional de maneira crítica e reflexiva, questionando o uso dessa ferramenta como meio de regulação, controle e classificação no âmbito educacional. Ele ressalta a necessidade de uma abordagem emancipatória na avaliação, que vise não apenas medir, mas também compreender e transformar a realidade educacional. Para tanto, o autor argumenta que a avaliação deve ser fundamentada em critérios democráticos e participativos, engajando todos os envolvidos no processo educativo, com foco na inovação e emancipação. Dentro desse contexto, ele defende a avaliação formativa e afirma:

> De facto, a avaliação formativa, sem deixar de estar relacionada com estado, enquanto lugar de definição de objetivos educacionais e espaço de cidadania, parece ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação. Pensamos mesmo que avaliação formativa deve ser considerada no âmbito dos direitos sociais e educacionais que caracterizam o estado-providência, os quais, como lembra também Boaventura Santos (1994, p. 211), foram direitos essencialmente obtidos por pressão do princípio da comunidade. Por outro lado, só a avaliação formativa, enquanto acção pedagógica estruturada na base das relações de reciprocidade, e intersubjectivamente validada, nos parece poder promover um novo desequilíbrio do pilar da regulação a favor do pilar da emancipação (Afonso, 2005, p. 124-125).

De acordo com Afonso (2005), portanto, a perspectiva da avaliação formativa está mais alinhada com o pilar da emancipação e com o princípio democrático da comunidade. Ela é vista como uma forma de promover a reciprocidade e a validação intersubjetiva nas relações pedagógicas, permitindo que os estudantes sejam vistos não apenas como objetos passivos do processo educacional, mas também como sujeitos ativos capazes de construir seu próprio conhecimento. Dessa maneira, a avaliação formativa pode contribuir para o equilíbrio entre os pilares da regulação – que envolve as políticas públicas e os mecanismos gerenciais – e da emancipação – que visa à formação crítica dos indivíduos. Esse equilíbrio torna a *accountability* mais democrática ao incluir diferentes vozes na tomada de decisões no campo educacional.

No entanto, é importante questionar se a avaliação formativa realmente garante esse equilíbrio entre os dois pilares. A ênfase na avaliação pode, muitas vezes, levar à padronização dos processos educacionais, dificultando a expressão das diferenças individuais e contextuais dos

alunos. Além disso, mesmo quando adotada uma abordagem mais participativa na avaliação formativa, ainda há limitações quanto ao poder de decisão dos estudantes em relação aos objetivos educacionais definidos pelo Estado ou pelas instituições escolares. Em outras palavras, por mais que se busque uma maior autonomia por meio dessa modalidade de avaliação estruturada nas relações de reciprocidade e intersubjetivamente validada, ela não necessariamente garante uma verdadeira emancipação. Desse modo, torna-se crucial analisar criticamente as implicações teóricas e práticas das diferentes formas de avaliação pedagógica para garantir que elas estejam efetivamente contribuindo para transformar as condições sociais desfavoráveis presentes nos sistemas educacionais em benefício dos indivíduos envolvidos nesse processo.

A análise apresentada por Afonso (2005), todavia, mostra-se essencial ao enfatizar importância de se pensar a avaliação educacional de forma crítica e reflexiva, tendo em vista não apenas as demandas do Estado, mas também os interesses de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a avaliação formativa se torna, portanto, uma ferramenta primordial para o desenvolvimento de indivíduos críticos e autônomos, preparados para pensar e agir de maneira consciente e responsável no mundo em que vivem.

Vale destacar, contudo, que a avaliação formativa não deve ser analisada isoladamente, pois ela está inserida em um contexto social, político e econômico mais amplo. Desse modo, deve-se considerar as relações de poder e as desigualdades sociais que influenciam diretamente a maneira como a avaliação é realizada e percebida. Para uma compreensão aprofundada do papel da avaliação formativa na educação contemporânea, torna-se necessário levar em conta as estruturas sociais mais amplas nas quais ela se insere, porque somente a partir dessa análise será possível identificar os fatores que afetam sua aplicação e perceber suas possíveis limitações ou contribuições no processo educacional.

Nessa mesma direção, Ferreira Filho, Vidal e Pontes Júnior (2020) discutem a avaliação em larga escala no Ceará como uma política de *accountability*, destacando o papel do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). Os autores reconhecem que essa avaliação pode trazer alguns benefícios, como a identificação de áreas problemáticas no sistema educacional, porém apontam para algumas limitações e desafios na implementação dessas políticas. Entre estes, destacam a possibilidade de as escolas priorizarem apenas o ensino de conteúdos que serão avaliados, o que pode restringir o desenvolvimento de habilidades e competências mais amplas, bem como a pressão sobre os professores e as escolas para alcançar

resultados, o que pode levar a práticas de ensino focadas na memorização e na preparação para a avaliação. Além disso, os autores criticam a ênfase excessiva nos resultados da avaliação como medida única de qualidade da educação, podendo acarretar numa redução da complexidade e diversidade do processo educativo. Ressaltam, ainda, a importância de se considerar outros aspectos para se mensurar a qualidade da educação e concluem:

> É fundamental ressaltar que tal tipo de mensuração não pode ser assumido unicamente como um padrão de qualidade da educação do estado, e a análise deve envolver outros fatores intra e extraescolares de forma a se ter um quadro de situação das escolas mais próximo da realidade. Isso contribuirá para a formulação de políticas educacionais mais consistentes na busca da qualidade educacional. É inegável, no entanto, que as avaliações externas se estabeleceram como mecanismos capazes de identificar aspectos que contribuem para apontar pistas que podem vir a ter relevância para as discussões sobre qualidade educacional, e vieram "para ficar". Porém, não se pode esquecer que muitas outras variáveis como infraestrutura escolar, condições de trabalho, formação dos professores, complexidades específicas das redes escolares, modelos de gestão adotados mais ou menos participativos, fatores de vulnerabilidade social e de renda dos professores e alunos, contribuem significativamente para compor, em conjunto, o conceito de qualidade da educação (Ferreira Filho; Vidal; Pontes Júnior, 2020, p. 466).

Ferreira Filho, Vidal e Pontes Júnior (2020) defendem que a avaliação externa não deva ser considerada como o único indicador de qualidade, sendo necessário levar em conta outros fatores intra e extraescolares para ter uma visão mais realista da situação das escolas. Esses fatores incluem infraestrutura escolar, condições de trabalho dos professores, formação docente adequada às necessidades pedagógicas específicas das redes escolares em questão, modelo participativo ou não adotado na gestão escolar, bem como fatores socioeconômicos relacionados à vulnerabilidade social e à renda dos professores e alunos. Portanto, as avaliações externas devem ser vistas como um instrumento complementar aos demais dados levantados pelos fatores intra e extraescolares, o que garante políticas públicas mais consistentes e efetivas na busca pela melhoria da educação pública brasileira com foco no desenvolvimento humano integral dos estudantes.

Os autores basearam sua análise nas avaliações em larga escala realizadas no Ceará e identificaram um aumento no fosso de desempenho entre as escolas com melhores e piores resultados. Esse fenômeno acarretou um agravamento das desigualdades entre as instituições de ensino, o que coloca em xeque a ideia de igualdade de oportunidades educacionais dentro da mesma rede pública de ensino. Além disso, eles observam que a maioria das escolas de melhor desempenho são de ensino médio integrado à educação profissional, enquanto as escolas com desempenho mais baixo não oferecem essa modalidade. Os pesquisadores destacam, ainda, alguns

fatores que podem influenciar nessa desigualdade, a saber: o Índice de Complexidade da Gestão (ICG), o tempo de permanência do aluno na escola, o processo seletivo de admissão de alunos e a estrutura pedagógica oferecida. Essas desigualdades, por sua vez, evidenciam a necessidade de se considerar uma série de fatores e especificidades das escolas e redes ao desenvolverem políticas de melhoria educacional (Ferreira Filho; Vidal; Pontes Júnior, 2020).

Diante das reflexões apresentadas por Ferreira Filho, Vidal e Pontes Júnior (2020) sobre a avaliação em larga escala no Ceará, reiteremos a relevância de desenvolver políticas educacionais de forma mais abrangente e complexa. Assim, é essencial que essas políticas incorporem uma diversidade de variáveis que influenciam a qualidade da educação[14], como infraestrutura escolar, condições de trabalho, formação dos professores, modelos de gestão e fatores socioeconômicos dos alunos e professores. Uma análise aprofundada desses aspectos pode, portanto, tornar as políticas educacionais mais eficazes na busca pela qualidade da educação, considerando a diversidade e a complexidade inerentes ao processo educativo.

[14] Segundo Sá (2022), a qualidade da educação é uma palavra polissêmica e plástica, ou seja, possui múltiplos significados e pode ser interpretada de diferentes maneiras. Ainda, a autora destaca que a qualidade da educação se apresenta sempre como um objetivo prioritário e um ponto de convergência, além de mencionar a necessidade de uma educação de qualidade para todos, não apenas em termos quantitativos, mas também qualitativos, apontando a importância da colaboração entre instituições de ensino superior e escolas, bem como a formação de professores como pesquisadores e produtores de conhecimento.

3 AVALIAÇÃO POLÍTICA DOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS E DOS RESULTADOS DA POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL

A avaliação política de políticas educacionais, considerando as perspectivas apresentadas por Perez (2010) e Lima e D'Ascenzi (2013), abordadas anteriormente, evidencia a importância de compreender o modelo de *accountability* adotado na rede municipal de ensino de Mossoró/RN, uma vez que a implementação de políticas educacionais requer não apenas uma formulação clara e coerente, como destacado por Perez (2010), mas também a consideração das condições materiais e das relações de poder que influenciam a prática da implementação, como apontado por Lima e D'Ascenzi (2013). Portanto, é fundamental destacar que o modelo de *accountability* adotado na rede municipal de ensino de Mossoró/RN não pode ser analisado isoladamente, mas dentro do contexto mais amplo das políticas educacionais e das dinâmicas sociais, políticas e econômicas locais em que essas políticas se efetivam.

Portanto, investigar a implementação da LRE na rede municipal de ensino de Mossoró/RN é um ponto central de análise para compreender não apenas os processos de *accountability* utilizados, mas também as intencionalidades e contradições decorrentes dos resultados dessa política educacional, o que nos leva a questionar se os processos de *accountability* na LRE de Mossoró apresentam alguma linearidade ou interrupção na concessão dos prêmios e honrarias. Além disso, é importante investigar as implicações dos indicadores dessa política e como os mecanismos de prestação de contas estão sendo aplicados na prática. Devemos analisar se esses mecanismos estão promovendo efetivamente a melhoria da qualidade educacional e quais são as eventuais contradições entre os resultados almejados e os impactos observados no contexto escolar.

Para procedermos com a análise da implementação da LRE de Mossoró, utilizamos a técnica da análise de conteúdo numa análise documental, ancorando-se no materialismo histórico-dialético. A análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (2016), oferece uma estrutura metodológica que permite uma investigação sistemática e rigorosa dos materiais textuais relacionados à LRE de Mossoró (os instrumentos normativos que formam o *corpus* da análise documental estão apresentados no Quadro 1). Através da categorização, codificação e interpretação do conteúdo desses documentos, foi possível identificar padrões, temas recorrentes e nuances conceituais subjacentes, fornecendo subsídios valiosos sobre propósitos, estratégias e resultados pretendidos e efetivamente alcançados pela implementação da política.

Ao utilizarmos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico para este estudo, focamos nas dimensões do método que nos forneceram o arcabouço analítico necessário para esta investigação, a saber: a totalidade, uma vez que levamos em conta a LRE não de forma isolada, mas inserida no contexto mais amplo das relações sociais e econômicas da sociedade; a historicidade e a dialética, pois analisamos a LRE a partir de seu desenvolvimento histórico, considerando as mudanças e as continuidades ao longo do tempo, o que também nos leva à compressão das contradições nela implícitas ou que dela decorrem, ou seja, a compreensão acerca de como as tensões entre os objetivos proclamados e os resultados efetivos revelam as dinâmicas de dominação e resistência que permeiam implementação da LRE de Mossoró.

A abordagem materialista histórico-dialética consubstancia essa análise ao fornecer um arcabouço teórico que considera as condições sociais, econômicas e políticas mais amplas que moldam e são moldadas pela implementação da LRE de Mossoró. Ao contextualizar os documentos dentro dessas relações sociais e históricas, foi possível examinar criticamente as contradições, conflitos e interesses em jogo, revelando aspectos ocultos ou não explícitos da implementação da política educacional. Portanto, a combinação da análise de conteúdo de Bardin (2016) com uma abordagem materialista histórico-dialética nos permitiu uma análise documental que não apenas descreve os documentos relacionados à LRE de Mossoró, mas também os situa dentro de um contexto mais amplo de relações entre estrutura e superestrutura e dos interesses antagônicos e dinâmicas sociais em evolução.

3.1 O modelo de *accountability* implantado na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN

A existência de uma Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) em nível municipal, como é o caso de Mossoró, mesmo diante da ausência de uma legislação nacional equivalente, pode ser compreendida dentro de um contexto multifacetado que envolve fatores políticos, sociais e econômicos específicos da realidade local. A análise desse fenômeno requer uma compreensão abrangente das condições contextuais, históricas e políticas que moldam a tomada de decisão em âmbito municipal, bem como os interesses e os atores envolvidos nesse processo.

Primeiramente, é importante considerar que, a partir do seu contexto histórico e político, cada cidade/localidade enfrenta desafios e demandas educacionais próprias, as quais podem não ser abordadas de maneira adequada por leis e políticas educacionais de alcance nacional. Dessa

forma, a criação de uma LRE municipal, via de regra, mas não unicamente, surge como resposta às necessidades locais específicas, buscando adaptar as políticas educacionais às realidades e às demandas da comunidade escolar do município.

Essa possibilidade de resposta específica das demandas educacionais em contextos locais encontra sua viabilidade dentro do ordenamento jurídico nacional, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promove a descentralização da gestão educacional, conferindo autonomia aos estados, municípios e Distrito Federal para a administração de seus sistemas de ensino. Essa prerrogativa é respaldada pelo Artigo 8º, § 2º, que determina que os entes federativos têm competência para legislar sobre educação, respeitadas as normas gerais da União. Ademais, o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto no Artigo 14, assegura a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico e na gestão das instituições de ensino. A relevância da participação da sociedade civil na definição das políticas educacionais é reforçada também pelo Artigo 13, que estabelece a criação de conselhos de educação em cada esfera administrativa, responsáveis por acompanhar e avaliar a implementação das políticas educacionais. Portanto, a descentralização da gestão educacional, conforme preconizado pela LDB, visa promover uma maior proximidade entre as instâncias administrativas e as demandas locais, contribuindo para a efetivação de políticas em contextos locais e alinhadas com as necessidades específicas de cada região.

Sendo assim, é possível afirmar, do ponto de vista dos dispositivos legais, que a existência de uma LRE em nível municipal reflete as estratégias políticas adotadas pelos gestores locais para responder às pressões sociais e políticas de contextos locais, que, via de regra, se manifestam em promessas de transparência, eficiência e qualidade na gestão da educação. Considerando a descentralização da gestão educacional no Brasil, que permite certa flexibilidade para os governos locais implementarem políticas e programas específicos de acordo com suas necessidades e prioridades, uma LRE em nível municipal pode ser interpretada como uma estratégia para preencher lacunas deixadas pela legislação federal e adaptar as políticas educacionais à realidade local. A presença de uma LRE em Mossoró reflete não apenas as demandas e os desafios específicos da cidade, mas também a busca por autonomia, protagonismo e inovação no campo da gestão educacional municipal.

No entanto, ao refletirmos sobre a prerrogativa do município de legislar sobre esse assunto, é crucial questionar, do ponto de vista jurídico, se a criação de uma LRE municipal extrapola os

limites estabelecidos pela Constituição Federal. Ou seja, a questão que se impõe é se o município possui competência para legislar de forma autônoma sobre responsabilidade educacional, ou se essa prerrogativa deveria ser exclusiva da União ou dos estados. De toda forma, a criação de leis municipais deve respeitar as diretrizes gerais estabelecidas pela União e não deve conflitar com os princípios e as normas federais. Embora a LRE de Mossoró possa ser vista como uma tentativa de atender às necessidades locais, ela deve ser cuidadosamente avaliada para garantir que não infrinja os limites da competência legislativa municipal e que esteja em conformidade com a legislação federal e os princípios constitucionais.

Souza (2016) analisou a concepção e a implementação da Política de Responsabilidade Educacional (PRE) instituída pela LRE na cidade de Mossoró/RN. O estudo baseou-se em entrevistas com planejadores e executores da política, tanto da administração pública quanto da sociedade civil, especialmente membros do Conselho Municipal de Educação (CME).

A análise de Souza (2016) revelou que a PRE foi concebida em um contexto de transição na gestão educacional do município, com a contratação de uma assessoria especializada em planejamento estratégico. Essa assessoria, buscada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e liderada pela professora Dra. Iêda Chaves, desempenhou um papel crucial na formulação da política, aproveitando sua experiência e conhecimento acadêmico. O resultado dessa assessoria culminou com a construção do Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino (PERME), documento que "expôs dados sobre a estrutura física, os resultados de aprendizagem dos alunos, a formação e a valorização dos profissionais da educação" (Souza, 2016, p. 170).

Conforme os entrevistados por Souza (2016), o apoio político, especialmente da prefeita em exercício na época, a senhora Maria de Fátima Rosado, a Fafá Rosado, foi fundamental para a aprovação e implementação da política. Souza (2016) revela que a implementação da PRE foi marcada por conflitos e resistências, principalmente por parte do sindicato, que discordava da lógica do mérito na rede municipal. No entanto, o sindicato acabou aceitando a proposta mediante o jogo discursivo do Poder Executivo, que perpassava pela construção do Plano de Cargos, Carreira e Renumeração do Magistério, do Plano de Capacitação Docente, entre outras demandas subjacentes a LRE. A política também visava premiar práticas exitosas com base nos resultados, introduzindo uma remuneração variável para escolas e professores. Essa lógica enfatiza a responsabilização pelos resultados educacionais e introduz práticas de meritocracia, como a premiação por desempenho.

Aduz-se das colocações de Souza (2016), a partir das informações trazidas pelos seus entrevistados, que Mossoró buscou para si uma narrativa de protagonismo na aprovação de uma lei educacional que estabelecia responsabilidades educacionais. As experiências que antecederam a PRE incluíram parcerias com o Instituto Ayrton Senna e a busca por referências em outras regiões do país, como o estado do Paraná. Todavia, nesse estado a lei "ficou no plano das intenções, como sendo uma promessa não cumprida, dado que o processo de tramitação da Lei de Responsabilidade Educacional desse estado [...], foi arquivado sem aprovação" (Souza, 2016, p. 239).

Souza (2016) também nos fornece uma análise detalhada sobre os fatores que influenciaram a concepção da LRE em Mossoró, bem como as experiências que antecederam sua implementação. Para esse autor, a PRE em Mossoró foi impulsionada por uma série de fatores, sendo o principal deles a necessidade de alocar recursos crescentes para reverter o quadro crítico da educação municipal. Os entrevistados na pesquisa realizada por Souza (2016) destacaram a importância de investir em infraestrutura escolar e na remuneração dos professores como forma de melhorar a qualidade da educação.

Embora a ampliação de recursos financeiros possa ser positiva, há o risco de desvio de finalidade e ineficiência na administração desses recursos. A complexa relação entre melhoria dos resultados e ampliação de recursos financeiros enfrenta obstáculos, como a descontinuidade dos instrumentos de avaliação de políticas e programas e a sujeição da comunidade aos interesses políticos e econômicos, como exposto mais adiante no Quadro 12, com sua análise sobre o percentual de aplicação de Mossoró em MDE (2011 – 2023).

Nesse sentido, a discussão sobre o modelo de *accountability* implantado na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN deve considerar não apenas os aspectos técnicos e procedimentais, mas também os impactos sociais e políticos dessa iniciativa. É essencial garantir que a busca pela prestação de contas e pelos resultados educacionais não comprometa os princípios democráticos e os direitos dos profissionais da educação e da comunidade escolar como um todo.

A discussão sobre a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) e o modelo de *accountability* adotado em Mossoró é essencial para compreendermos os desafios e as implicações dessa iniciativa na gestão educacional municipal. No contexto específico de Mossoró, a implementação da LRE envolveu a adoção de uma *accountability* que enfatiza a avaliação de desempenho das escolas e dos profissionais da educação, bem como a premiação por resultados alcançados. Esses procedimentos buscam incentivar a melhoria contínua da qualidade da educação,

ao mesmo tempo que responsabilizam os gestores e os profissionais pelos resultados obtidos, levantando questões sobre a forma como a responsabilização pelos resultados educacionais afeta a democratização dos processos educacionais e a valorização da carreira docente.

Além disso, a busca pela melhoria dos indicadores educacionais em Mossoró foi motivada pela perspectiva da qualidade, mas houve tensões no processo de implementação da política, especialmente no que diz respeito à pressão por resultados imediatos. As escolas foram instadas a melhorar seus resultados e a cumprir metas estabelecidas, o que exigiu a incorporação de conhecimentos técnicos por parte dos gestores educacionais (Souza, 2016).

Souza (2016) ainda analisou a participação dos formuladores na concepção PRE em Mossoró. Conforme o autor, alguns formuladores estiveram envolvidos desde o início do processo, assessorando a construção da nova política educacional, como o representante da sociedade civil e da Secretaria Municipal de Educação no Conselho Municipal de Educação (CME). No entanto, mesmo participando ativamente, o representante da sociedade civil no CME reconheceu posteriormente os problemas decorrentes da implementação da política, como a falta de transparência e a sobrecarga gerada para os profissionais da educação.

Por outro lado, o representante da Câmara dos Vereadores de Mossoró no CME destacou sua preocupação em obter legitimidade e aceitação para a política, enfrentando resistências, especialmente do sindicato. No entanto, sua estratégia de convencimento, conforme analisou Souza (2016), por meio da inclusão de premiações no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos professores, revela uma abordagem que desvirtua a luta histórica pela valorização da carreira docente, transformando-a em objeto de negociação. Todavia, a implementação e o cumprimento do Plano de Cargos, Carreira e Salários não devem ser vistos como favores do Estado, mas como conquistas históricas da classe trabalhadora da educação, obtidas por meio de lutas e mobilizações.

Sobre essa sobrecarga de trabalho para os profissionais da educação, gerada em decorrência da PRE de Mossoró, já apontada por Souza (2016), a pesquisa de França (2020), realizada 10 anos após sanção da LRE de Mossoró, ratificou, pela percepção das supervisoras da Rede Municipal de Ensino, a pressão enfrentada para alcançar resultados na escola, evidenciando que a não consecução de metas resulta na responsabilização dos profissionais envolvidos, gerando sentimento de impotência, a construção de uma cultura de supervalorização de dados, muitas vezes desconexa da realidade e dos desafios enfrentados pelos educadores no dia a dia escolar. A ênfase no ensino direcionado para exames e avaliações externas leva à negligência de outros aspectos

educacionais. Nesse contexto, o sentimento de culpa está associado ao compromisso profissional em contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, mesmo em face das pressões por resultados (França, 2020).

Portanto, diante da análise realizada por Souza (2016) sobre a criação e a implementação da PRE em Mossoró, é possível concluir que essa iniciativa reflete não apenas as demandas específicas e os desafios locais enfrentados pela rede municipal de ensino, mas também as estratégias políticas adotadas pelos gestores locais para responder às pressões sociais e políticas. No entanto, cabe destacar que a implementação da PRE em Mossoró não ocorreu sem desafios e resistências. O processo foi marcado por conflitos, especialmente relacionados à introdução de práticas de *accountability* e meritocracia, como a premiação por desempenho, que foram alvo de críticas por parte de alguns setores da sociedade, como o sindicato dos professores. Essas críticas evidenciam a necessidade de garantir que a responsabilização pelos resultados educacionais não comprometa a democratização dos processos educacionais e a valorização da carreira docente como uma conquista histórica da classe trabalhadora da educação.

Além disso, é crucial questionar até que ponto a existência de um LRE local promoveu melhorias reais na aprendizagem dos alunos, na infraestrutura escolar, na formação e valorização dos profissionais da educação e na participação efetiva da comunidade na gestão do sistema escolar. Sem a congruência e a interação desses elementos, a gestão democrática do sistema e da escola permanece distante da realidade. Portanto, a implementação da PRE em Mossoró não é apenas uma tarefa técnica, mas um processo complexo e de longo prazo que requer decisão política e apoio contínuo dos governos sucessivos.

Nesse sentido, a análise da Taxa de Rendimento Escolar[15] da Rede Municipal de Ensino de Mossoró se torna crucial para compreendermos os resultados quantitativos e refletirmos sobre o panorama dos índices de aprovação, reprovação e abandono ao longo dos anos de 2010 a 2022, evidenciando tendências e desafios enfrentados pela rede municipal de ensino.

[15] Não abordamos neste momento os aspectos da infraestrutura e da valorização profissional, pois trataremos mais adiante, no tópico 3.2 desta dissertação, dos instrumentos utilizados na implementação da LRE e que se relacionam com esses aspectos.

Quadro 7 – Taxa de Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Mossoró (2010-2022)

Etapa de Ensino	Censo Escolar	Aprovação	Reprovação	Abandono
Anos Iniciais	2010	88,3%	11,1%	0,7%
	2011	91,9%	7,8%	0,3%
	2012	91,4%	8,4%	0,3%
	2013	93,1%	6,7%	0,2%
	2014	94,3%	5,5%	0,2%
	2015	94,5%	5,3%	0,2%
	2016	93%	6,8%	0,3%
	2017	93,2%	6,6%	0,2%
	2018	93,5%	6,3%	0,2%
	2019	94%	5,7%	0,2%
	2020	100%	0%	0%
	2021	94,7%	5,3%	0%
	2022	92,7%	7%	0,3%
Anos Finais	2010	74,3%	24,2%	1,5%
	2011	80,8%	18%	1,2%
	2012	82,8%	16,2%	1%
	2013	82,7%	16%	1,3%
	2014	83,7%	15,4%	0,9%
	2015	83,6%	15,8%	0,6%
	2016	80,7%	17,9%	1,4%
	2017	81,5%	16,4%	2,1%
	2018	83,1%	15,7%	1,3%
	2019	83,7%	15,3%	1%
	2020	100%	0%	0%
	2021	92,4%	7,6%	0%
	2022	81,3%	17,5%	1,2%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (2024).

Analisando os dados da Taxa de Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Mossoró após a aprovação da LRE (2010), conforme já apontou inicialmente Lobo (2013) em seu estudo sobre a política educacional do município de Mossoró/RN, efetivada no período de 2009 a 2012, percebemos uma tendência ao longo dos anos, especialmente nos Anos Iniciais, de aumento gradual na taxa de aprovação e redução nas taxas de reprovação e abandono. Esse padrão, consolidado após a aprovação da LRE, indica uma possível melhoria na efetividade do sistema educacional em garantir a progressão dos alunos para as etapas seguintes, sugerindo um desempenho satisfatório em termos de inclusão e permanência dos estudantes no ambiente escolar.

É importante considerar o contexto peculiar dos anos 2020 e 2021, em que não houve reprovação dos alunos devido às medidas emergenciais adotadas em decorrência da pandemia de Covid-19. Esse cenário pode distorcer temporariamente os indicadores de rendimento, tornando-os menos representativos da realidade educacional. No entanto, é notável que, mesmo antes desse período excepcional, há uma tendência de melhoria na taxa de aprovação ao longo dos anos nos Anos Iniciais, indicando uma possível eficácia nas políticas educacionais implementadas nessa etapa.

Nos Anos Finais, observamos uma variação mais significativa nas taxas de aprovação, reprovação e abandono ao longo dos anos e, embora haja uma melhoria gradual até 2019, verificamos uma queda significativa em 2022, com um aumento tanto na taxa de reprovação quanto no abandono, o que sugere possíveis desafios enfrentados nessa fase do ensino.

Todavia, é necessário considerar que tais dados não são apenas reflexos de méritos ou falhas individuais dos estudantes, mas também resultantes das condições materiais e estruturais em que estão inseridos. Elementos como condições socioeconômicas, qualidade da infraestrutura escolar, formação e valorização dos professores, entre outros, desempenham um papel fundamental na determinação do sucesso educacional. Esses dados reforçam a necessidade de analisarmos de forma crítica e reflexiva o modelo de *accountability* adotado em Mossoró, considerando não apenas os aspectos técnicos e procedimentais, mas também os impactos sociais e políticos dessa lei.

Considerando o inteiro teor da LRE de Mossoró, Anexo 1, podemos categorizá-la em seus aspectos descritivos da seguinte forma:

Quadro 8 – Categorias descritivas da LRE de Mossoró

CATEGORIA	ARTIGOS
Objetivo da Lei	Art. 1º, Art. 2º
Aspectos de *Accountability* e Responsabilização	Art. 3º, Art. 9º, Art. 10, Art. 13
Premiação por Desempenho	Art. 11
Gestão e Financiamento da Educação	Art. 3º, Art. 6º
Participação da Comunidade	Art. 2º, Art. 8º

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Consultando o inteiro teor dos artigos categorizados no Quadro 8, é possível perceber que a LRE de Mossoró tem como objetivo promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio de ações planejadas, estabelecimento de metas educacionais, investimento de recursos financeiros e avaliação de desempenho. Ela estabelece procedimentos de *accountability* que responsabilizam diversos atores sociais, como o poder executivo, legislativo, professores, pais, entre outros, pelos resultados educacionais. No entanto, cabe questionar se essa responsabilização é justa e equitativa. Os professores e as escolas, por exemplo, podem ser responsabilizados pelos resultados educacionais sem levar em consideração as condições socioeconômicas dos alunos e as políticas públicas mais amplas que impactam a educação?

A LRE também prevê prêmios e honrarias para os diversos segmentos da comunidade escolar com base no desempenho dos alunos e professores. Faz-se oportuno destacar aqui que esse tipo de incentivo, típico do neoliberalismo, cria uma competição prejudicial entre as escolas e os profissionais da educação, além de desconsiderar as diferenças individuais e contextuais que influenciam o desempenho educacional.

Ainda sobre o Quadro 8, é possível perceber também que a LRE estabelece metas de alocação crescente de recursos financeiros para a educação, o que é positivo. No entanto, é importante averiguar se esses recursos estão sendo de fato alocados e se serão suficientes para garantir uma educação de qualidade para todos. Além disso, faz-se necessário analisar como a gestão dos recursos será realizada e se haverá transparência e prestação de contas.

Por fim, a LRE prevê a participação da comunidade na definição de metas educacionais e na avaliação do sistema de ensino. Isso pode ser positivo para promover a democratização da educação, mas é necessário garantir que essa participação seja efetiva e que as vozes de todos os grupos sociais sejam ouvidas.

Então, considerando as categorias descritivas do Quadro 8, qual é, de fato, o modelo de *accountability* implantado na Rede Municipal de Ensino de Mossoró? Para responder a essa indagação, recorremos inicialmente a Afonso (2009), que detalha, com base na progressão de ações específicas e limitadas para estruturas mais abrangentes e integradas, as diferenças entre modelos, sistemas e formas parcelares de *accountability*. Essa diferenciação foi sintetizada no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9 – Diferença entre modelos, sistemas e formas parcelares de *accountability*

Accountability	Formas parcelares	Refere-se a ações ou procedimentos que abordam apenas algumas dimensões da prestação de contas ou responsabilização, sem constituir um modelo ou estrutura integrada. São ações específicas que se concentram em aspectos limitados da *accountability*.
	Modelo	Representa uma estrutura mais complexa, adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes dimensões ou formas parcelares de *accountability* se relacionam e se interconectam de forma coerente, fazendo sentido como um todo. É uma abordagem mais abrangente e integrada da *accountability*.
	Sistema	Consiste em um conjunto articulado de modelos e formas parcelares de *accountability* que, mesmo mantendo especificidades e autonomia relativa, formam uma estrutura coesa dentro do contexto de políticas públicas ou de interesse público. É uma abordagem sistêmica que engloba diferentes modelos e formas de *accountability* em um sistema coeso e interligado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Afonso (2009).

A diferenciação entre as formas de *accountability* apresentadas por Afonso (2009) é crucial para compreendermos a complexidade e a abrangência das estruturas de prestação de contas e responsabilização na área da educação. Notadamente, a *accountability*, em qualquer uma de suas

formas, é uma ferramenta de controle e governança usada, via de regra, para promover transparência e responsabilidade na gestão pública.

As formas parcelares de *accountability*, ao se concentrarem apenas em aspectos específicos da prestação de contas, correm o risco de simplificar demais a complexidade da gestão educacional e, ao focalizarem apenas determinados indicadores ou métricas de desempenho, favorecem a perpetuação de uma visão reducionista da educação, focada apenas em resultados quantitativos, em detrimento de uma compreensão mais ampla e holística do processo educacional.

Por outro lado, o modelo de *accountability*, ao integrar diferentes dimensões da prestação de contas de forma coerente e dinâmica, tem o potencial de oferecer uma abordagem mais abrangente e contextualizada. No entanto, é importante questionar quem define e controla esse modelo de *accountability* e como ele é implementado na prática.

Quanto ao sistema de *accountability*, embora possa oferecer uma estrutura mais coesa e integrada, há o risco de que essa abordagem sistêmica perpetue relações de poder e desigualdades estruturais dentro do sistema educacional, se projetada para atender as necessidades e interesses das classes dominantes.

Desse modo, considerando a diferenciação entre as formas de *accountability* apresentadas por Afonso (2009), vale analisar o forte aspecto da LRE de Mossoró em recolher e publicizar informações com fins de premiação. Esse aspecto da lei levanta questões importantes sobre poder, controle e ideologia na política educacional.

A coleta e a publicização de informações com o objetivo de premiação apresentam-se como uma forma de controle e vigilância sobre escolas e profissionais da educação. Ao estabelecer metas e indicadores e vinculá-los a prêmios e honrarias, a lei cria um sistema de incentivos que pressiona as escolas e os professores a se conformarem a certos padrões de produtividade e eficiência. Além disso, ao dar ênfase à premiação, a lei promove uma cultura de competição entre as escolas e profissionais da educação, em vez de colaboração e solidariedade, perpetuando a lógica do capitalismo, em que a busca por recompensas individuais muitas vezes suplanta o bem-estar coletivo e a solidariedade de classe, como analisa Matias (2017).

É importante considerar que a publicização dessas informações pode ser utilizada para fins políticos e ideológicos, uma vez que, ao destacar determinadas escolas ou profissionais como exemplos de sucesso, ignoram-se ou marginalizam-se vozes dissidentes e alternativas educacionais, sendo oportuno acrescentar que

> [...] nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados académicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores (Afonso, 2009, p. 18).

Afonso (2009) ressalta a inadequação de sistemas de avaliação e prestação de contas que se baseiam principalmente em testes estandardizados e resultados acadêmicos dos alunos, especialmente quando esses resultados são usados como critério principal para avaliar escolas e professores. A LRE de Mossoró, ao promover a coleta e a publicização de informações com fins de premiação, pode ser vista como um exemplo desse tipo de sistema de avaliação[16]. Ao estabelecer metas e indicadores específicos e vinculá-los a prêmios e honrarias, a lei cria uma pressão excessiva sobre escolas e professores para alcançar resultados, o que ocorre, muitas das vezes, à custa de uma educação mais holística e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Ademais, Afonso (2009) destaca a importância de um sistema de avaliação e prestação de contas que seja política, cultural, ética, técnico-científica e educacionalmente fundamentado. Isso significa que a avaliação da qualidade da educação deve levar em consideração uma variedade de fatores, incluindo o contexto socioeconômico dos alunos, as práticas pedagógicas das escolas, as condições de trabalho dos professores e o acesso equitativo aos recursos educacionais.

Ao estabelecer metas e vinculá-las a prêmios e honrarias, a LRE de Mossoró enfatiza uma abordagem quantitativa e unidimensional da qualidade da educação, ignorando aspectos mais amplos e contextualizados do processo educacional, conforme sugerido por Afonso (2009). Isso resulta em uma visão reducionista da prestação de contas na educação, que se concentra apenas em resultados mensuráveis e negligencia outras dimensões igualmente importantes, como o contexto socioeconômico dos alunos, as práticas pedagógicas das escolas e as condições de trabalho dos professores.

---

[16] Com base em Afonso (2009, 2010), podemos aduzir que um sistema de avaliação de *accountability* na educação funciona com base em um conjunto de práticas e mecanismos destinados a monitorar, avaliar e garantir a responsabilidade das escolas, professores e gestores educacionais em relação ao desempenho dos alunos e à qualidade do ensino. Esse sistema envolve várias etapas e componentes, integra e perpassa as seguintes dimensões: 1) Definição de Metas e Padrões, 2) Coleta de dados, 3) Análise e interpretação dos dados, 4) Relatórios e divulgação de resultados e 5) Consequências/responsabilizações.

Embora a LRE de Mossoró busque promover a melhoria da qualidade da Rede Municipal de Ensino, sua abordagem limitada e unidimensional sugere que ela se enquadre como uma forma de *accountability* parcelar, de acordo com a diferenciação proposta por Afonso (2009). *Accountability* parcelar é aquela que se concentra em apenas um aspecto ou dimensão da prestação de contas ou da responsabilização, deixando de lado outros elementos importantes, como define Afonso (2010, p. 152, grifos do autor):

> Podemos designar de *formas parcelares de accountability* aquelas ações ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da *prestação de contas* ou da *responsabilização* ("atos de accountability" na linguagem de Schedler), não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada.

Há também que se considerar que estamos tratando aqui de uma política instituída por lei, de modo que analisar uma lei envolve a identificação de seus objetivos, seus princípios, suas normas e suas sanções, bem como a interpretação e a aplicação desses elementos no contexto específico em que a lei está sendo examinada.

Em resumo, a análise de uma lei é importante para garantir que ela seja aplicada corretamente, para avaliar o seu impacto na sociedade e para promover a transparência e a participação na elaboração e na aplicação das leis.

Sobre esse aspecto legal, Peruzzotti e Smulovitz (2002), ao distinguirem mecanismos da *accountability* (horizontal, vertical e social), nos trazem uma afirmação contundente:

> Hay dos cosas que deben ressaltar-se. Em primer lugar, que no es suficiente promulgar las reglas relevantes: para institucionalizarse también deben hacerse cumplir. Y en segundo lugar, suponiendo que los derechos relevantes se institucionalicen, y por lo tanto se hagan cumplir, es obvío que ningún diseño con estas características puede garantizar que los actores y oradores se organizarán, participarán en la discusíon pública e se preocuparán por la política. Ambos factores apontam a otras de las maneras en que um régimen de accountability es en si mismo incompleto (Peruzzotti; Smulovitz, 2002, p. 66)[17].

[17] Há duas coisas que devem ser destacadas. Em primeiro lugar, não basta promulgar as regras relevantes: para serem institucionalizadas, elas também devem ser aplicadas. Em segundo lugar, assumindo que os direitos relevantes são institucionalizados e, portanto, aplicados, é óbvio que nenhum *design* com essas características pode garantir que os atores e oradores se organizem, participem na discussão pública e se preocupem com a política. Ambos os fatores apontam para outras formas pelas quais um regime de responsabilização é, por si só, incompleto (Tradução nossa).

Considerando então o aspecto legal, destacamos duas questões. A primeira diz respeito ao fato de que promulgar as regras, como é o caso da Lei de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró/RN, não é suficiente para institucionalizar a política educacional, fazendo-se necessário que elas também sejam cumpridas. A segunda questão concerne à participação dos atores sociais, uma vez que, mesmo estando institucionalizada a lei, isso não garante que as pessoas irão se organizar e se envolver ativamente em seu processo político e efetivação. Esses fatores apontam para as limitações de um regime de *accountability*, o qual, por si só, é incompleto.

Essas limitações de um regime de *accountability* apontadas por Peruzzotti e Smulovitz (2002) nos possibilitam refletirmos sobre quais sejam os limites do modelo de *accountability* preconizado na Lei de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró/RN, sendo possível elencar seis aspectos dessa limitação, os quais pontuaremos aqui, mas que se fazem presentes em toda a análise que se segue acerca da implementação da LRE de Mossoró:

1) A insuficiência da legislação: A mera promulgação da LRE não garante a efetivação das metas educacionais. Fatores como a falta de recursos, a má gestão, a burocratização e a carência de infraestrutura impedem a implementação plena das metas, mesmo com a existência de leis.

2) A apatia dos atores sociais: A *accountability* presente na LRE pressupõe o engajamento da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores e gestores. No entanto, a falta de mecanismos eficazes de participação social e a desconfiança nas instituições limitam a mobilização dos atores sociais, enfraquecendo o regime de responsabilização.

3) A redução da educação a indicadores: A LRE tem um foco excessivo em indicadores quantitativos, o que distorce a visão da educação como um processo holístico. A ênfase em resultados mensuráveis desconsidera aspectos qualitativos essenciais, como a formação integral do indivíduo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção da cidadania.

4) A exacerbação das desigualdades: O regime de *accountability* imposto pela LRE pode aprofundar as disparidades educacionais existentes. Escolas com realidades socioeconômicas desfavoráveis, geralmente com infraestrutura precária e carência de recursos humanos qualificados, tendem a ter um desempenho inferior, reforçando a exclusão social.

5) A desmotivação dos professores: A pressão por resultados imposta pela LRE pode gerar excesso de trabalho, estresse e desmotivação entre os professores. A cultura punitiva e a ênfase em testes padronizados desvalorizam o trabalho pedagógico e a autonomia profissional, levando à desmoralização da categoria.

6) A negação da autonomia escolar: O regime de *accountability* induzido pela LRE tende a centralizar as decisões e reduzir a autonomia das escolas na construção de seus projetos pedagógicos. Essa centralização limita a capacidade das escolas de atender as necessidades específicas de seus alunos e comunidades, homogeneizando o processo educativo.

Essas limitações do regime de *accountability* evidenciam a necessidade de transcender essa lógica e buscar um modelo educacional mais democrático, que garanta o fortalecimento da gestão pública, a ampliação da participação social, a valorização docente, o combate às desigualdades e a autonomia profissional dos professores, além da descentralização das decisões. Ao superar as limitações do regime de *accountability* e construir um modelo educacional emancipador, podemos assegurar o direito à educação de qualidade para todos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Do exposto, podemos afirmar que a LRE do Município de Mossoró/RN, levando em conta as suas limitações, pode se configurar também como uma *accountability*, em si mesmo, incompleta, visto que muito do que está posto na lei já não se faz mais cumprir: 14º salário, Prêmio Aluno Desempenho, Diploma Cidadão do Desenvolvimento, Aplicação de 30% da receita em Educação[18]. Assim, quando falamos de Lei de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró, estamos falando de uma *accountability* parcelar (Afonso, 2009, 2010) e incompleta em si mesma (Peruzzoti; Smulovitz, 2002).

Como evidenciado no item 2.2 desta dissertação, ainda não existe uma tradução consolidada do termo *accountability* para a língua portuguesa. A definição de Afonso (2009, 2010) de "formas parcelares" é a que mais se aproxima da definição do modelo de *accountability* adotado no município de Mossoró com a implementação da LRE. No entanto, propomos aqui uma terminologia mais alinhada com a realidade brasileira: "*accountability* fragmentada". Acreditamos que, ao utilizarmos o termo "fragmentada", fica mais claro que a *accountability* presente na LRE não é apenas parcial, mas está dividida em partes desconexas, sem uma integração efetiva entre os diferentes componentes que devem compor um sistema de *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização (não punitiva). Além disso, o termo "parcelar" pode ser entendido como uma divisão em partes menores, mas ainda dentro de um todo coerente. No caso da LRE, a fragmentação vai além de uma simples divisão, resultando em uma desarticulação entre as diversas dimensões da *accountability*, o que compromete sua completude e eficácia.

[18] Sobre esses dados, discorreremos oportunamente nos tópicos seguintes deste mesmo capítulo desta dissertação.

Em resumo, a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) implantada na Rede Municipal de Ensino de Mossoró representa um esforço significativo de adaptação das políticas educacionais as demandas e realidades locais. Esse modelo de *accountability* fragmentada busca responder às necessidades específicas do município, ancorado no discurso da transparência, eficiência e qualidade na gestão da educação. No entanto, sua implementação não ocorreu sem desafios e críticas, especialmente em relação à pressão por resultados e à introdução de práticas meritocráticas. É essencial que a aplicação dessa lei seja continuamente avaliada para garantir que não comprometa os princípios democráticos e a valorização dos profissionais da educação, além de promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Portanto, a LRE de Mossoró, ao mesmo tempo que busca inovação e protagonismo, deve ser cuidadosamente monitorada e avaliada para assegurar sua conformidade com a legislação federal e seus impactos positivos na comunidade escolar.

3.2 Instrumentos utilizados na implementação da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró/RN e os critérios que os fundamentam

Desde a sua promulgação, em 2010, a LRE de Mossoró tem buscado estabelecer um conjunto abrangente de medidas e diretrizes destinadas a promover a qualidade e a equidade na educação municipal. Essas medidas incluem a formulação de planos estratégicos, a definição de metas educacionais, a alocação de recursos financeiros e a implementação de sistema de avaliação.

Ao considerar o conjunto de medidas e diretrizes como aspectos que delineiam os instrumentos usados na implementação da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró, é fundamental compreender esses instrumentos como uma unidade de contexto para que, com base nestes, possamos proceder à realização de uma análise de conteúdo nos moldes propostos por Bardin (2016). Sendo assim, o Quadro 10 apresenta de forma concisa os instrumentos empregados na execução da LRE em Mossoró, acompanhados dos respectivos artigos que os embasam e sua finalidade. Examinando cada instrumento e seu escopo, é possível identificar as premissas subjacentes, as contradições implícitas e os seus efeitos potenciais.

Quadro 10 – Instrumentos previstos para implementação da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró/RN

Instrumento	Artigo	Escopo
Programa de Responsabilidade Educacional	Art. 3º	Diagnóstico anual da Rede Municipal de Ensino, estabelecimento de metas prioritárias, definição de programação financeira e cronograma de execução, inseridos nos instrumentos: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA).
Plano Municipal de Educação	Art. 4º	Instrumento específico de planejamento e avaliação da política municipal de ensino, sem prejuízo dos demais instrumentos previstos em lei, ou definidos pela política nacional de ensino.
Planos de Desenvolvimento Educacional das escolas	Art. 4º	Planos específicos de cada escola para o desenvolvimento educacional, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.
Planejamento Estratégico da Educação	Art. 4º	Instrumento para estabelecer estratégias e ações a longo prazo para a educação municipal.
Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino	Art. 4º	Avaliação contínua do desempenho da rede municipal de ensino, incluindo indicadores de qualidade educacional e social.
Metas Globais de Suporte para a Qualidade da Educação	Art. 5º	Implementação do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação, instalação de laboratórios de informática em escolas, ampliação da jornada escolar, entre outras metas.
Alocação crescente dos recursos financeiros	Art. 6º	Crescimento progressivo da destinação dos recursos financeiros para a educação, conforme cronograma estabelecido, com o objetivo de garantir a melhoria contínua da qualidade do ensino público municipal.
Incentivo ao desenvolvimento de programas de responsabilidade social por parte de empresas	Art. 7º	Estímulo para que empresas desenvolvam programas sociais voltados para a área educacional, como forma de contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública.
Constituição de um Fórum Municipal Permanente	Art. 8º	Criação de um espaço de diálogo e participação da sociedade civil organizada para identificar demandas educacionais, estabelecer prioridades e apresentar propostas de ações.
Mapa Educacional das	Art. 9º	Elaboração de mapas contendo metas e resultados para diversos indicadores educacionais, incluindo

Unidades de Ensino		matrícula, infraestrutura, rendimento escolar, desempenho do aluno, programas educacionais, apoio aos professores e funcionários, produção pedagógica, responsabilidade social, entre outros.
Prêmios e Honrarias	Art. 11º	Reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas, por meio de premiação a professores, supervisores pedagógicos, servidores técnicos administrativos, alunos e membros da comunidade escolar, além de empresas e instituições que contribuem para a responsabilidade social.
Relatório anual do Conselho Municipal de Educação	Art. 12º	Apresentação do relatório anual de atividades do Conselho Municipal de Educação à Comissão de Educação da Câmara Municipal e à Promotoria de Defesa da Educação.
Monitoramento e avaliação sistemática	Art. 13º	Implementação de um sistema de monitoramento e avaliação contínuo de todos os programas, ações e instâncias responsáveis pela educação municipal, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Municipal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O artigo 3º da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) de Mossoró delineia um conjunto de diretrizes para a implementação do Programa de Responsabilidade Educacional, cujo objetivo é promover a melhoria da qualidade da educação no município. No entanto, é importante ressaltar que, até o momento, conforme consulta exploratória no Jornal Oficial do Município, esse programa nunca foi oficialmente implementado, o que levanta questões sobre a efetividade da legislação e a vontade política para sua efetivação. Além disso, o artigo 3º estabelece a necessidade de inserção, mas que nunca houve, do Programa de Responsabilidade Educacional como anexos nos instrumentos de planejamento e orçamento municipal: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), o que, conforme Souza (2016, p. 200), ancorado em Quirós (2006), "cria o ambiente propício e institui a integração de três processos determinantes na criação de uma cultura pública orientada por resultados: programação financeira, execução e avaliação".

Uma reflexão importante a ser feita é a aparente confusão que os formuladores da LRE fazem entre política e programa. A distinção entre os dois é crucial: enquanto a política educacional define diretrizes e princípios gerais para a gestão e desenvolvimento do sistema educacional, um programa específico consiste em ações concretas e medidas operacionais para alcançar os objetivos estabelecidos pela política. Sendo assim, a constatação da ausência de implementação do Programa

de Responsabilidade Educacional em Mossoró, previsto no Art. 3º da LRE, conforme observado, sugere uma possível lacuna entre a formulação das diretrizes legais e a execução prática. Sem a devida inclusão nos instrumentos de planejamento e orçamento municipal, como o PPA, a LDO e a LOA, as diretrizes estabelecidas pela LRE permanecem apenas no campo das intenções, sem traduzir-se em ações concretas e mensuráveis. A falta dessa integração da LRE com esses demais instrumentos indica uma lacuna na compreensão acerca de como políticas e programas devem interagir para promover melhorias efetivas na qualidade da educação.

O artigo 4º da LRE de Mossoró estabelece os instrumentos específicos de planejamento e avaliação da política municipal de ensino, destacando o Plano Municipal de Educação como o principal referencial para nortear as ações educacionais no âmbito local. No entanto, é importante ressaltar que o PME, enquanto instrumento de planejamento de médio e longo prazo, deve contemplar não apenas metas e estratégias gerais para a Rede Municipal de Ensino, mas também diretrizes específicas para a gestão, o financiamento e a avaliação da educação no município. Sobre essa relação LRE e PME (trataremos mais adiante das congruências e divergências desses dois dispositivos), Souza (2016, p. 199) destaca que "o papel dessa política acaba se confundindo com os objetivos de um Plano Municipal de Educação, na medida em que determina a realização de avaliação diagnóstica e a complexificação com os demais instrumentos da política de gestão municipal".

Ademais, embora o artigo 4º da LRE mencione outros instrumentos de planejamento e avaliação, como os Planos de Desenvolvimento Educacional das escolas, o Planejamento Estratégico da Educação e o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, este não evidencia a inter-relação desses instrumentos. Portanto, a análise do artigo 4º da LRE de Mossoró nos convida a refletir sobre a efetividade dos instrumentos de planejamento e avaliação da política educacional local, bem como sobre a necessidade de fortalecer a articulação entre esses instrumentos.

O Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN (2009-2012) foi analisado por Souza e Cabral Neto (2017), mas não há registro oficial de outro documento dessa natureza que tenha sido publicizado pela Secretaria Municipal de Educação. Para Souza e Cabral Neto (2017), esse tipo de plano contribui para a responsabilização na gestão pública de diversas maneiras. Primeiramente, a elaboração desse planejamento foi uma exigência decorrente de acordos entre a União e as administrações subnacionais, como estados e municípios, para acessar recursos financeiros federais. Isso demonstra um compromisso com a transparência e a prestação

de contas, pois as administrações locais foram induzidas a atender a parâmetros de resultados para garantir o acesso a esses recursos. Além disso, o Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN visava orientar e assegurar a melhoria da qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, envolvendo diretores de escolas, técnicos da Secretaria de Educação e a sociedade em geral. Essa abordagem colaborativa e participativa promove a responsabilização compartilhada, em que diferentes atores são envolvidos no processo de definição de metas e estratégias para alcançar os objetivos educacionais (Souza; Cabral Neto, 2017).

Nesse contexto, Souza e Cabral Neto (2017) ressaltam que a instituição da Lei de Responsabilidade Educacional apresentou-se como instrumento de transparência pública em Mossoró/RN, evidenciando a necessidade de prestação de contas e assunção de responsabilidades pelas ações educacionais do município. Dessa forma, o Planejamento Estratégico não apenas estabeleceu metas e diretrizes, mas também promoveu a *accountability*, ou seja, a prestação de contas e a responsabilização pelos resultados alcançados, porém sem estabelecer como esses processos devem interagir entre si, "revelando um tipo de *accountability* incompleto" (Souza; Cabral Neto, 2017, p. 629).

O artigo 5º da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró estabeleceu metas globais para o suporte à qualidade da educação, que deviam ser implementadas sem prejuízo das demais metas anuais delineadas nos instrumentos de planejamento educacional descritos no artigo 4º da mesma lei. Essas metas representam compromissos fundamentais para o aprimoramento do sistema educacional municipal, visando garantir a eficácia e a equidade na oferta de ensino. Porém, para além de sua formulação, é essencial que essas metas sejam implementadas de forma realista, inclusiva e sustentável, levando em conta as necessidades e os contextos locais. O *status* atual do alcance dessas metas oferece uma reflexão sobre a distância entre as intenções declaradas na LRE de Mossoró e a materialização dessas intenções na prática escolar. O Quadro 11 traz a síntese do alcance dessas metas globais.

Quadro 11 – *Status* das metas globais para o suporte à qualidade da educação conforme LRE de Mossoró

Meta instituída no Artigo 5º da LRE	***Status* da meta**
I - Implementar o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, em 2011.	Criado inicialmente através do Decreto n. 3.749, de 21 de março de 2011. Instituído posteriormente pela Lei n. 3704, de 13 de março de 2019, que previa em seu artigo 12 a regulamentação do SIAVE, no prazo de 90 dias, todavia a regulamentação não ocorreu ainda.
II - Implantar o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2011.	Instituído pelo Decreto n. 3.748, de 21 de março de 2011.
III - Instalar laboratórios de informática em 100% das escolas da rede municipal de ensino, até o ano de 2013.	Meta não atingida: só há atualmente (2023) laboratório em 15 das 95 unidades de ensino[19].
IV - Ampliar a jornada escolar de tempo parcial para 7 horas (tempo integral) em 100% das escolas da rede municipal de ensino, situadas na zona urbana, e em 50% das escolas na zona rural, até o ano de 2014.	Meta não atingida: a rede municipal atualmente (2023) só possui uma, das 66 unidades de ensino de zona urbana, funcionando em tempo integral, e nenhuma de tempo integral na zona rural.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 11 apresentado revela um descompasso entre as metas propostas e a realidade da implementação LRE de Mossoró. A primeira meta, que previa a implementação do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino em 2011, demonstra um atraso significativo na regulamentação e efetivação do sistema, evidenciado pela ausência de sua regulamentação mesmo após a promulgação da lei que previa tal medida.

Conforme Leão (2021), a criação do SIAVE insere-se num contexto mais amplo de reformas educacionais e administrativas que visam modernizar a gestão pública, especialmente sob

[19] Informação cedida pela SME.

a ótica da responsabilização e da eficiência gerencial. Esse movimento reflete tendências neoliberais, em que o enfoque na eficiência, eficácia e efetividade da gestão pública se torna central. Em Mossoró, essa tendência foi consolidada pelo Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino (PERME), iniciado em 2008, que visava a implementação de uma gestão educacional orientada por resultados.

Marinho, Costa e Vidal (2022) apresentam um panorama do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) em Mossoró (RN), destacando sua natureza institucional e as práticas de avaliação adotadas até o momento na Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Para essas autoras, o SIAVE é descrito como um sistema que utiliza os indicadores do Mapa Educacional (trataremos a seu respeito mais adiante no texto) para avaliar o desempenho das unidades educacionais, envolvendo diversos atores do ambiente escolar, como estudantes, professores, supervisores, gestores e funcionários de apoio.

Tendo por referência a reflexão de Marinho, Costa e Vidal (2022), é possível identificar duas principais abordagens adotadas no SIAVE: a avaliação institucional e a aplicação de medidas gerencialistas de controle e estímulo ao desempenho. A avaliação institucional se refere à prática de monitorar o desempenho das escolas com base em diversos indicadores, como os testes cognitivos e de rendimento, a fim de aferir a aprendizagem dos estudantes e direcionar políticas de melhoria. Por seu turno, a tendência gerencialista que permeia o SIAVE é evidenciada pela utilização dos resultados como meio de controle e estímulo ao desempenho. Nesse sentido, os resultados da avaliação orientam não apenas políticas de melhoria educacional, mas também a progressão funcional dos profissionais da educação, concessão de prêmios e liberação para capacitação. Essa abordagem gerencialista enfatiza a responsabilização dos sujeitos por suas ações e promove uma dinâmica de competição e premiação dos desempenhos como forma de estimular a melhoria educacional.

A retirada da menção ao Prêmio Escola de Qualidade em 2019, na ocasião da instituição do SIAVE pela Lei n. 3704/2019, sugere uma revisão nas práticas de premiação dentro do SIAVE, possivelmente em resposta a críticas ou reflexões sobre os efeitos desse tipo de incentivo na qualidade da educação. Ao passo que as avaliações das unidades escolares passaram a considerar dimensões como gestão pedagógica, gestão de pessoas, planejamento e gestão e avaliação e resultados, o sistema parece buscar uma abordagem mais abrangente e integrada, que valorize não

apenas o desempenho acadêmico, mas também a qualidade da gestão e o planejamento estratégico das escolas (Marinho; Costa; Vidal, 2022).

Portanto, o processo de implementação do SIAVE, ainda não regulamentado, mas manifesto em avaliações pontuais, apresenta-se de forma complexa, combinando elementos de avaliação institucional com práticas gerencialistas de controle e estímulo ao desempenho, evidenciando a busca por uma avaliação mais abrangente e integrada, que considere não apenas o resultado acadêmico, mas também a qualidade da gestão escolar e o planejamento estratégico.

A ênfase na eficiência e na responsabilização no contexto do SIAVE reflete a lógica capitalista de produtividade e controle, em que a educação é tratada como uma mercadoria e os estudantes como "produtos" a serem otimizados. Essa abordagem pode obscurecer questões mais profundas de injustiça social e econômica, desviando o foco de reformas estruturais necessárias para abordar desigualdades históricas no acesso e na qualidade da educação (Leão, 2021).

A segunda meta prevista no artigo 5º, referente à implantação do Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação em 2011, embora instituído pelo Decreto n. 3.748, de 21 de março de 2011, merece uma reflexão específica, sendo importante analisar como ele foi concebido, quais grupos ou setores da sociedade foram consultados ou tiveram influência em sua elaboração e se existem interesses específicos em sua implementação. Além disso, é necessário avaliar se existem mecanismos efetivos de monitoramento e avaliação do plano, bem como se há facilidades ou obstáculos nesse processo. Essa análise, no entanto, não será realizada nesse momento neste trabalho, ficando como sugestão para futuras pesquisas.

As duas últimas metas apresentam igualmente um cenário desafiador, uma vez que ambas não foram alcançadas. A instalação de laboratórios de informática em 100% das escolas da rede municipal de ensino até 2013 e a ampliação da jornada escolar para tempo integral em todas as unidades escolares de zona urbana e em 50% de zona rural representam desafios logísticos e estruturais que não foram superados até o momento. A discrepância entre o objetivo estabelecido e o alcance dessas metas, conforme exposto no Quadro 11, demonstra a necessidade de uma revisão dos mecanismos e recursos destinados à sua efetivação, ou seja, evidenciando que tais metas não foram atingidas, sendo imperioso entender o porquê de essas metas não terem sido atingidas e, num plano mais amplo, situar a possibilidade de revisão/reformulação de tais metas e da própria lei.

3.2.1 Alocação de recursos para o cumprimento de metas de qualidade: o que os números revelam

Tratando especificamente da alocação de recursos para o cumprimento das metas de qualidade, vejamos o que diz o artigo 6º da LRE de Mossoró:

> Art. 6º Para assegurar o cumprimento das metas de qualidade, o poder executivo municipal destinará alocação crescente dos recursos de receitas de que trata o art. 212 da Constituição Federal, obedecendo ao seguinte cronograma:
> I - 26% até o ano de 2011
> II - 27% até o ano de 2012
> III - 28,5% até o ano de 2013
> IV - 30% até o ano de 2014
> § 1º A responsabilidade na gestão da educação deve garantir a melhoria contínua da qualidade do ensino público municipal, reduzindo deficiências e desigualdades, corrigindo distorções e prevenindo riscos capazes de afetar o cumprimento das metas de melhoria dos indicadores educacionais.
> § 2º Os percentuais mencionados no caput podem ser ampliados com recursos provenientes de convênios e parcerias realizadas com órgãos e instituições públicas ou privadas.
> § 3º Anualmente serão estabelecidas as prioridades e definidos os respectivos percentuais de investimentos calculados sobre o total dos recursos de que trata o caput.
> § 4º Decreto definirá percentuais de recursos destinados para despesas de custeio e investimento, considerando montante dos recursos aplicados no ano anterior, podendo considerar recursos aplicados em educação mediante renúncia fiscal, se aprovados em lei específica (Mossoró, 2010).

O artigo em tela estabelece um cronograma de alocação progressiva dos recursos das receitas destinadas à educação municipal, impondo um compromisso legal com a melhoria da qualidade do ensino público, estabelecendo metas quantitativas para o aumento dos recursos alocados à educação ao longo dos anos. O cronograma previsto no artigo especifica os percentuais mínimos de alocação de recursos para os anos de 2011 a 2014, com uma progressão anual, partindo de 26% e alcançando 30% até o final do período, indicando uma intenção de fortalecer o financiamento educacional como estratégia para promover melhorias no sistema de ensino.

Comparando o disposto no Artigo 212 da Constituição Federal e o Artigo 6º da LRE de Mossoró, percebemos divergências em relação à destinação de recursos para a educação. Enquanto o Artigo 212 estabelece um percentual mínimo de investimento na educação de 18% para União e de 25% para o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, sem estabelecer um cronograma específico de aumento ao longo do tempo, a LRE de Mossoró define um cronograma escalonado de alocação crescente de recursos, com metas específicas a serem alcançadas até 2014. No entanto, embora estabeleça um cronograma progressivo de aumento de aplicação em educação, não fica

claro como o poder executivo municipal garantirá o cumprimento dessas metas, especialmente considerando as variações na receita e nas demandas orçamentárias ao longo dos anos.

Outra questão a ser considerada é a garantia da efetiva destinação e utilização dos recursos alocados para a educação, especialmente em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas. É fundamental garantir não apenas o aumento dos recursos, mas também a sua destinação adequada e a implementação de políticas educacionais que promovam a equidade e a qualidade do ensino para todos. O parágrafo primeiro enfatiza a importância da gestão responsável dos recursos educacionais, destacando o objetivo de promover uma melhoria contínua na qualidade do ensino municipal, com foco na redução de deficiências, desigualdades e na prevenção de riscos que possam comprometer o alcance das metas estabelecidas.

A norma não apenas estipula os percentuais de investimento, mas também enfatiza a responsabilidade do poder executivo municipal na gestão da educação, destacando a importância da melhoria contínua da qualidade do ensino público. Essa responsabilidade inclui não apenas a redução de deficiências e desigualdades, mas também a correção de distorções e a prevenção de riscos que possam comprometer o cumprimento das metas estabelecidas para os indicadores educacionais. Ademais, o artigo prevê a possibilidade de ampliação dos percentuais estabelecidos através de recursos provenientes de convênios e parcerias com órgãos públicos ou privados, o que evidencia a busca por estratégias de captação de recursos adicionais para fortalecer o financiamento da educação municipal.

A definição anual de prioridades e percentuais de investimentos assim como a consideração de recursos aplicados em educação por meio de renúncia fiscal demonstram uma preocupação em garantir uma gestão transparente e eficiente dos recursos públicos destinados à educação. Todavia, à exceção da regular edição dos Plano Plurianuais, das Leis de Diretrizes Orçamentárias e das Leis Orçamentárias Anuais, ritos próprios da administração dos recursos públicos, essa definição anual de prioridades e o decreto regulamentador, previstos no artigo 6º da LRE de Mossoró, nunca foram editados.

É relevante observar que, mesmo antecipadamente à estipulação na Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) de 2010 para uma alocação em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) superior a 25%, atingindo um mínimo de 30% em 2014, o município de Mossoró já destinava, conforme dados registrados no Sistema de Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), uma parcela de recursos superior a 25% para MDE. Ao consultar

os três anos precedentes à promulgação da LRE, ou seja, os anos de 2008, 2009 e 2010 (considerando o ano de 2010 como anterior à lei, uma vez que esta foi aprovada em dezembro de 2010, seus efeitos somente poderiam ser observados a partir de 2011), período coincidente com o segundo mandato da prefeita Maria de Fátima Rosado Nogueira, popularmente conhecida como Fafá Rosado (DEM), constata-se que em 2008 a alocação foi de 27,08%, em 2009 foi de 27,29% e em 2010 foi de 27,40%, tornando-se evidente que já se destinava uma quantia superior a 25% antes mesmo da promulgação da lei.

Sendo assim, ao analisarmos a garantia de aumento progressivo de recursos estabelecida na LRE a partir de 2011, ano seguinte à aprovação da lei, constatamos que essa garantia também não se concretizou conforme o previsto no SIOPE, mantendo sempre uma oscilação, como já era visto mesmo antes da aprovação da LRE. Essa constatação pode ser observada no Quadro 12, que apresenta o percentual de aplicação de receitas e transferências vinculadas à educação em Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), com um mínimo de 25% para estados, DF e municípios.

Quadro 12 – Percentual de aplicação de Mossoró em MDE (2011 – 2023)

Indicador	**Anos**												
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Percentual de aplicação de receitas e transferências vinculadas à educação em MDE (mínimo de 25% para estados, DF e municípios)	25,77 %	27,69 %	27,43 %	27,53 %	26,95 %	31,13 %	25,65%	27,20%	27,88%	25,32 %	19,02 %	27,36%	30,26%
Projeção de aplicação mínima conforme LRE de Mossoró	26%	27%	28,5%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do Sistema de Orçamentos Público em Educação (SIOPE, 2024) e da LRE de Mossoró/RN.

A análise do percentual de aplicação de receitas e transferências vinculadas à educação em Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE) em Mossoró revela uma tendência variável ao longo dos anos quando deveria estar fixado em, no mínimo, 30% desde 2014.

Inicialmente, observa-se um crescimento progressivo entre os anos de 2011 e 2014, numa tentativa de cumprir as diretrizes estabelecidas pela LRE de Mossoró, com um aumento gradual de 25,77% para 27,53%, porém sem atingir em nenhum desses anos o percentual previsto na LRE. Esse foi período também de muitas transições na gestão da prefeitura municipal de Mossoró, compreendendo os dois últimos anos da gestão da Prefeita Maria de Fátima Rosado Nogueira, conhecida popularmente como Fafá Rosado, gestora do município de 2005 a 2012 (um mandato pelo PFL, 2005-2008, e outro mandato pelo DEM, 2009-2012); a rápida passagem pela prefeitura da senhora Cláudia Regina Freire de Azevedo (DEM), que se apresentava politicamente apenas como Claudia Regina, que iniciou seu governo em janeiro de 2013 e em dezembro do mesmo ano teve seu mandato cassado, assumindo em seu lugar o então vice-prefeito, o senhor Francisco José Lima Silveira Júnior (PSD), que se apresentava como Francisco José Junior, popularmente chamado de Silveirinha, e governou de dezembro de 2013 a dezembro de 2016.

Na segunda metade do governo de Francisco José Junior (PSD), a partir de 2015, há uma oscilação, indicando uma dificuldade em manter ou superar os patamares anteriores. Todavia, o último ano de sua gestão, ano de 2016, destaca-se como um ponto fora da curva, com um aumento significativo para 31,13%, o que pode ser atribuído a políticas específicas ou aportes extraordinários (questão que merece uma investigação à parte). Essa dificuldade de manter ou superar os patamares anteriores é percebida também durantes toda a gestão da prefeita Rosalba Ciarlini (PP), que pela quarta vez[20] governou a cidade nos anos de 2017 a 2020.

O ano de 2021, início da gestão do atual prefeito da cidade, o senhor Allyson Bezerra (UB), apresenta uma queda acentuada nos percentuais, atingindo 19,02% de aplicação em MDE. Essa diminuição pode ser relacionada à excepcionalidade da pandemia de Covid-19, que impactou as finanças públicas e exigiu realocações de recursos para áreas prioritárias de saúde e assistência social, em detrimento da educação. Sobre esse contexto, cabe enfatizar que, com a promulgação da Emenda Constitucional n. 119/2022 pelo Congresso Nacional, foi incluído um dispositivo no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), possibilitando que os entes federativos

[20] Rosalba Ciarlini foi prefeita de Mossoró de 1989 a 1992 (PDT) e voltou a governa a cidade por mais dois mandatos consecutivos, assumindo o poder executivo da cidade de 1997 a 2000 (PFL).

fossem dispensados de cumprir a obrigação de destinar o percentual mínimo de recursos para a educação nos anos de 2020 e 2021, devido à suspensão das atividades escolares em decorrência da pandemia de Covid-19.

Contudo, é importante registrar que, de acordo com a mesma regra estabelecida, as quantias que porventura não fossem aplicadas para alcançar o mínimo constitucional de 25% em educação durante esses dois anos deveriam ser alocadas até o término de 2023. Essa exigência prevista no ADCT apresenta-se como um fator, mas não o único, que explica a aplicação de 30,26% de MDE no referido ano. Essa determinação de reaplicação de recursos não investidos em MDE visava assegurar o cumprimento dos dispositivos legais e garantir a adequada destinação de recursos para o setor educacional, mesmo diante dos desafios enfrentados durante o período de pandemia.

Todavia, ainda que considerando o contexto pandêmico, a queda nos investimentos em educação nos anos de 2020 e 2021 está aquém do esperado para um município que esboça metas específicas para educação e as estabelece numa LRE própria. Isso levanta questões sobre a efetividade das políticas de financiamento educacional em momentos de crise e a necessidade de medidas compensatórias para mitigar os impactos negativos sobre a qualidade da educação.

Ainda no escopo do financiamento para a implementação da LRE de Mossoró, o artigo 7º da referida lei reflete uma tentativa de envolver o setor privado na promoção da responsabilidade social, especialmente no âmbito educacional. A legislação busca estabelecer uma parceria entre o poder público municipal e as empresas, incentivando-as a desenvolver programas voltados para a educação, uma tentativa de mitigar as lacunas deixadas pelo Estado na provisão de serviços educacionais. No entanto, faz-se necessário questionar a natureza e os objetivos dessa iniciativa. Vejamos os que está explícito na lei:

> Art. 7º A gestão municipal deve incentivar o desenvolvimento de programas de responsabilidade social por parte de empresas, preferencialmente, mas não exclusivamente, instaladas na cidade de Mossoró;
> Parágrafo Único - Toda empresa privada que receba incentivos de qualquer natureza do poder público municipal deve apresentar programa de responsabilidade social voltado para a área educacional (Mossoró, 2010).

Ao incentivar as empresas a desenvolver programas de responsabilidade social na área educacional, o poder público municipal está transferindo parte de sua responsabilidade para o setor privado, refletindo uma tendência global de privatização de serviços públicos, que é característica do neoliberalismo. Além disso, ao condicionar o recebimento de incentivos públicos à apresentação

de programas de responsabilidade social, a lei cria uma dinâmica na qual as empresas se envolvem em atividades educacionais não por um genuíno compromisso com a melhoria da educação, mas por interesses econômicos e vantagens financeiras, levando a uma instrumentalização da educação em prol dos objetivos corporativos, em vez de promover uma educação verdadeiramente emancipatória e crítica. Analisando esse artigo, "é possível observar que o município proporciona a abertura de condições para que outros atores externos ao processo educativo venham a contribuir técnica e financeiramente com as escolas públicas municipais" (Marinho; Costa; Vidal, 2022, p. 1634).

No entanto, concretamente, não há registros de programas de responsabilidade social direcionados à área educacional promovidos por grandes corporações estabelecidas no município. O que se evidencia são as pequenas parcerias estabelecidas de forma autônoma pelas instituições de ensino, as quais buscam colaborações com empresas para a implementação de projetos pedagógicos dentro do ambiente escolar.

Sobre esse entrelace da educação escolar com a responsabilidade social empresarial, Pina (2016), refletindo acerca das proposições de organizações empresariais como o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos (IE) em relação à educação das massas no contexto brasileiro, proposições influenciadas pelo processo de contrarreforma neoliberal da terceira via[21] dos anos 1990, observa que, para essas organizações, a qualidade da educação pública é percebida como um fator determinante para a competitividade econômica do país e para a estabilidade política. Essas instituições, apesar de reconhecerem avanços na educação escolar brasileira nos anos 1990, argumentam que esses avanços foram insuficientes para atender às demandas de desenvolvimento e crescimento do país, destacando problemas como analfabetismo, evasão escolar e baixa qualidade de ensino.

Contudo, por trás dessas propostas de responsabilidade social está uma visão ideológica que busca garantir a adaptação dos trabalhadores às demandas do mercado, em vez de promover

[21] De acordo com Martins, Neves e Melo (2015), o capitalismo neoliberal de Terceira Via é caracterizado por uma formulação híbrida que busca revitalizar o capitalismo, preservando a economia de mercado, mas sem desprezar a ideia de justiça social. Essa formulação híbrida é baseada na flexibilização dos postulados e estratégias econômicas, políticas e sociais, e se converteu no que os referidos autores chamam de "projeto neoliberal de Terceira Via". Martins, Neves e Melo (2015) argumentam que a mundialização do capital foi mediada a partir dos anos 1990 por esse projeto, que foi implementado por forças políticas identificadas com o capitalismo neoliberal de Terceira Via em diferentes países, incluindo os Estados Unidos, o Brasil e o Chile. Os referidos autores também mencionam que a classe burguesa brasileira implementou as diretrizes desse projeto sob a ideologia da responsabilidade social, consolidando entre nós uma direita para o social difusora da conciliação entre mercado e justiça social.

uma formação que estimule o pensamento crítico e a apropriação do conhecimento histórico, filosófico e científico. A abordagem empresarial da educação tende a reduzi-la a um mero instrumento de adaptação às mudanças no sistema produtivo, em vez de promover uma verdadeira transformação social (Pina, 2016).

Corrobora esse entendimento o argumento de Martins, Neves e Melo (2015), que caracterizam o projeto educativo do capitalismo neoliberal de Terceira Via como sendo baseado nas noções de "necessidades básicas de aprendizagem" e de "aprendizagem ao longo da vida", referências centrais para a pedagogia das competências. Para esses autores, as empresas, através de suas fundações ou institutos, passaram a intervir como parceiros do aparelho de Estado, influenciando na formulação e execução do conjunto das políticas sociais, com especial relevo para a área educacional e na definição das políticas educacionais.

3.2.2 Monitoramento e participação social: desafios para a democracia e a autonomia

No artigo 8º da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró, é mencionada a instituição do Fórum Municipal de Educação (FME) como um mecanismo destinado a monitorar e fiscalizar a implementação da Política de Responsabilidade Educacional. A criação desse fórum é vista como uma medida que visa a fortalecer a participação cidadã, uma vez que busca incorporar representantes dos diversos setores da sociedade. Dessa forma, a composição desse canal de participação é descrita da seguinte maneira:

> Art. 8º - Será constituído um Fórum Municipal permanente pelo Poder Público, composto por representantes da sociedade civil organizada, que se reunirá pelo menos uma vez por ano, com objetivo de identificar as demandas educacionais, estabelecer prioridades com base em critérios socioeconômicos e apresentar propostas de ações.
> Parágrafo único. A convocação do Fórum Municipal definirá os critérios de seleção dos participantes (Mossoró, 2010).

O referido fórum foi instituído pelo Decreto 4.963, de 21 de junho de 2016, e teve seu Regimento Interno normatizado pela Portaria n. 04/2017 - SEMECE/GS. Através desse órgão, é possível fomentar a participação da comunidade, incluindo representantes de diversos setores da sociedade, na formulação e acompanhamento de ações voltadas para a melhoria da educação no município de Mossoró. Além disso, o Fórum proporciona um espaço de diálogo e articulação entre

os diferentes atores envolvidos no cenário educacional, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade na região.

Souza (2016) aponta que, ao estipular as atribuições do FME, o Plano Municipal de Educação (Lei 3.258/2015) reforça a perspectiva de controle estatal sobre as políticas educacionais, em vez de promover uma participação efetiva da sociedade civil. Isso sugere que o fórum pode ser mais um mecanismo de controle do Poder Executivo do que um espaço de participação autônoma e representativa da sociedade. Diante disso, Souza (2016) ressalta a importância de os fóruns de educação serem verdadeiramente espaços de participação e deliberação democráticos, sem se tornarem meramente instrumentos de controle estatal. Esses espaços devem possibilitar a representação efetiva dos diversos atores envolvidos na comunidade escolar e contribuir para a formulação de políticas mais democráticas e inclusivas.

Embora a criação do FME, conforme descrita no artigo 8º da LRE e regulamentada pelo Decreto 4.963 e pela Portaria n. 04/2017, busque incluir diversos setores da sociedade no processo educacional, há um risco latente de que essa iniciativa sirva mais aos interesses do Poder Executivo do que aos da comunidade escolar. A crítica levantada por Souza (2016) é pertinente ao questionar se a composição e o funcionamento do fórum permitem uma participação efetiva e representativa dos diversos atores sociais ou se restringem à manutenção do *status quo*.

Para que o Fórum Municipal de Educação cumpra verdadeiramente seu propósito de fomentar uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, é essencial que ele opere como um espaço de deliberação autônoma, o que implica garantir que as vozes da sociedade civil não sejam apenas ouvidas, mas efetivamente consideradas na formulação e acompanhamento das políticas educacionais. Desse modo, o FME deve funcionar não apenas como um canal de comunicação, mas também como um instrumento de poder popular, capaz de influenciar de forma concreta as decisões políticas e administrativas.

Em suma, a efetividade do FME em promover uma educação emancipatória e justa dependerá de sua capacidade de resistir à cooptação pelo Estado e de fortalecer a participação ativa e crítica da sociedade civil. Somente assim será possível construir um sistema educacional verdadeiramente democrático, que atenda as necessidades e aspirações da comunidade escolar de Mossoró.

3.2.3 Planejamento, avaliação, monitoramento e responsabilização consolidados num só instrumento: o Mapa Educacional

Avançando na análise dos instrumentos que materializam a LRE de Mossoró, encontramos no seu artigo 9º a instituição do Mapa Educacional, que se configura como um mecanismo crucial de planejamento e monitoramento escolar.

Na elaboração do Mapa Educacional, a escola é reconhecida como a unidade de ensino responsável por sua elaboração, definindo metas em colaboração com os profissionais escolares, alinhadas com a melhoria de treze indicadores educacionais, revelando uma abordagem predominantemente quantitativa na avaliação da qualidade da educação oferecida na rede municipal de ensino de Mossoró (Souza, 2016).

Considerando a variedade de indicadores do Mapa Educacional e tomando por base os três pilares da *accountability* propostos por Afonso (2009, 2010), os organizamos nas categorias: Avaliação, Prestação de Contas e Responsabilização, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Categorização do Mapa Educacional nos três pilares da *accountability*

Categoria	**Indicador**	**Itens relacionados**
Avaliação[22]	Matrícula e Evasão Escolar	Índice de evasão escolar, Taxa de distorção idade-série, Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos
	Rendimento Escolar	Taxa de Aprovação, Índice de Frequência média
	Desempenho do Aluno	Indicador de Alfabetização, IDEB ou outro indicador de avaliação externa
Prestação de Contas	Infraestrutura	Relatório sobre adequação do prédio às normas de acessibilidade, Condições dos reservatórios de água, Condições das instalações elétricas e hidráulicas

[22] Embora utilizemos aqui a avaliação como uma categoria para analise, é valido lembrar que a avaliação atravessa todo o processo. Assim, mesmo sendo apresentada no início e aparentemente de forma isolada, na verdade ela se manifesta em todas as etapas, uma vez que nos processos de prestação de contas e de responsabilização ela também está presente.

	Funcionamento dos Conselhos Escolares	Quantidade de reuniões realizadas, Propostas/ações efetivas para atualização do Projeto Político-Pedagógico
	Modernização pedagógica e administrativa	Ações que dinamizaram o PPP e melhoraram o desempenho educacional, Ações que dinamizaram a gestão administrativa e financeira
Responsabilização	Programas Educacionais de Apoio ao currículo	Quantidade de profissionais da educação que utilizam tecnologias de informação e comunicação
	Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos	Quantidade de cursos ou atividades de formação continuada, Quantidade de professores, servidores técnicos e de apoio que participaram de capacitação, Quantidade de professores que participaram de eventos científicos ou culturais
	Produção pedagógica, científica e cultural	Quantidade de produção de material pedagógico, Quantidade de produção científica, Quantidade de produção artística ou cultural
	Promoção de atividades de Responsabilidade Social	Quantidade de ações de promoção de inclusão social, Quantidade de atividades sobre preservação do Meio Ambiente, Quantidade de atividades que promovem a interação das ações da escola com o contexto de inserção
	Programas de Apoio às famílias	Quantidade de programas socioeducativos e socioeconômicos realizados em parceria
	Corpo Docente e Funcionários da Educação	Quantidade e percentual de professores em diferentes níveis de formação, Quantidade e percentual de funcionários em diferentes situações

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observando o Quadro 13, é possível perceber que o Mapa Educacional de Mossoró, delineado conforme os preceitos da Lei de Responsabilidade Educacional, apresenta-se como um instrumento relevante para a gestão da rede municipal de ensino no que diz respeito à avaliação das unidades de ensino que compõem a rede, uma vez que a ausência de um modelo sistemático e integrado de avaliação compromete a efetividade do Mapa na promoção de uma avaliação institucional abrangente. Em vez disso, o Mapa acaba funcionando predominantemente como um instrumento de avaliação da escola. Essa limitação decorre da fragmentação do processo avaliativo, posto que cada escola ou unidade elabora seu próprio Mapa de forma isolada, sem uma abordagem

unificada em relação ao sistema educacional como um todo. No entanto, o quadro revela aspectos que merecem atenção quanto à sua abrangência, foco e potencial eficácia na promoção da qualidade da educação.

São notáveis a diversidade e a amplitude dos indicadores contemplados nas categorias de Avaliação, Prestação de Contas e Responsabilização. Essa abrangência reflete um esforço em considerar múltiplos aspectos que impactam o desempenho educacional. Contudo, vale ressaltar que a extensa lista de indicadores implica desafios quanto à efetivação da coleta, análise e interpretação dos dados, além do fato de o Artigo 10 da LRE estabelecer que "os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais deverão ser superiores, ao ano anterior" (Mossoró, 2010).

Sobre essa "necessidade" de alcançar indicadores maiores, ano após ano, Matias (2017) revela que, apesar dos esforços das escolas e professores para alcançar o padrão de desempenho exigido, para fins de premiações, as notas médias das escolas têm diminuído anualmente. Nas escolas urbanas, as médias caíram de 95,3 para 83,6, enquanto nas escolas rurais a queda foi de 91,5 para 81,6, com uma leve alta de 0,4 pontos em 2016. A maior queda nas escolas urbanas ocorreu entre 2014 e 2015, com uma redução de 6,7 pontos. Segundo os professores, na análise de Matias (2017), o processo de seleção tornou-se mais rigoroso, referindo-se a ele como "a peneira". Assim, ao invés de melhorarem seus indicadores, as escolas têm registrado notas decrescentes no mapa educacional.

A complexidade de operacionalização desses indicadores demanda a existência de um sistema de monitoramento e avaliação robusto, ou seja, o SIAVE, que, embora instituído por lei, ainda não foi regulamentado, e apresenta-se pontual e esporadicamente na forma de avalições institucionais, precisaria funcionar plenamente para dar contar dessa dimensão técnica e operacional, garantindo a qualidade e a confiabilidade dos dados, condição essencial para a eficácia do processo de avaliação.

Além disso, cabe uma reflexão sobre a pertinência e relevância desses indicadores para a melhoria efetiva da qualidade educacional. Por exemplo, enquanto a quantidade de produção artística ou cultural é uma métrica importante para o enriquecimento do ambiente escolar, sua inclusão no mapa educacional deve ser acompanhada por uma análise crítica de seu impacto direto no aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, faz-se necessário avaliar cuidadosamente a relação entre os indicadores selecionados e os objetivos educacionais almejados.

Outro ponto de discussão reside na forma como os resultados dos indicadores serão utilizados para orientar políticas e práticas educacionais. A simples coleta e a apresentação dos dados não garantem necessariamente melhorias na qualidade da educação. É fundamental que haja mecanismos claros de análise e interpretação dos resultados, bem como estratégias eficazes de devolutivas e intervenções. A promoção de uma cultura de avaliação formativa, que valorize o aprendizado contínuo e a adaptação de práticas, revela-se essencial para o sucesso do mapa educacional.

Nossa análise coaduna, em parte, com a reflexão sobre os indicadores presentes no Mapa Educacional de Mossoró delineada por Souza (2016), o qual suscita questionamentos pertinentes acerca da eficácia e abrangência desses indicadores na gestão orientada por resultados. O autor aponta que os indicadores tendem a focar na prestação de contas à Secretaria Municipal de Educação, priorizando a quantificação de ações em detrimento de uma análise qualificada das relações entre professores, alunos, carga horária e condições materiais da escola. Destaca-se a necessidade de uma proposição mais elaborada que evidencie essa relação qualificada, reconhecendo que a melhoria da qualidade da educação vai além da simples concepção de melhoria dos indicadores.

Embora o ponto levantado por Souza (2016) sobre a predominância de indicadores voltados para a prestação de contas à Secretaria Municipal de Educação seja relevante, é necessário considerar que, na sistematização dos programas educacionais em questão, conforme exposto no Quadro 13, percebemos que há uma diversidade de indicadores que vão além da mera prestação de contas e se inserem no contexto de responsabilização dos profissionais da educação. Ao examinarmos indicadores expressos na existência de Programas Educacionais de Apoio ao Currículo, de Apoio aos Professores e Servidores Técnicos, de Produção Pedagógica, Científica e Cultural, de Promoção de Atividades de Responsabilidade Social e de Apoio às Famílias, percebemos que os indicadores associados a esses programas abrangem uma variedade de aspectos que vão desde a utilização de tecnologias de informação e comunicação até a realização de ações socioeducativas em parceria com as famílias.

Destaca-se que esses indicadores não se limitam à prestação de contas, mas também têm o propósito de promover a responsabilização dos profissionais da educação em relação à qualidade do ensino, à formação continuada, à produção de conhecimento e à promoção de ações sociais e culturais. Portanto, embora seja válido questionar a predominância de indicadores quantitativos e

a necessidade de uma análise mais qualitativa das relações educacionais, é preciso reconhecer a diversidade de abordagens presentes nos programas educacionais, que vão além da lógica de prestação de contas e refletem uma perspectiva de responsabilização punitiva dos profissionais da educação.

A política de indicadores, conforme observado, parece negligenciar a amplitude da melhoria da qualidade da educação, ao concentrar-se na quantificação dos produtos educacionais, sem considerar a necessidade de recursos adequados, financeiros e humanos, para garantir que todos os envolvidos no processo educacional estejam em igualdade de condições de competição. É importante notar que, embora os indicadores contribuam para revelar as condições de oferta do ensino municipal, sua ênfase na quantificação pode minimizar as possibilidades de democratização da gestão escolar, aumentando o controle pelo poder central.

Essa política transforma a escola em uma instituição produtiva, avaliando-a com base nos resultados alcançados. Consequentemente, quando uma escola não consegue demonstrar ações quantitativas que a coloquem em uma posição de destaque em relação às demais, ela é indiretamente rotulada como improdutiva. Esse mecanismo promove uma responsabilização competitiva entre as instituições, perpetuando um sistema em que algumas escolas mantêm consistentemente sua posição de destaque, enquanto outras permanecem estagnadas, sem a possibilidade de ascensão. O Mapa Educacional, conforme observado, e em conformidade com Souza (2016), pode ser percebido como um instrumento de controle de resultados que valoriza a quantidade de ações em detrimento da qualidade e da participação efetiva dos atores escolares.

Em suma, o Mapa Educacional apresenta-se como uma iniciativa que cumpre com os objetivos quantitativos da política, acompanhamento e aprimoramento do sistema educacional municipal. No entanto, sua eficácia depende não apenas da qualidade dos indicadores selecionados, mas também da capacidade de gestão, análise e uso estratégico dos dados, bem como do envolvimento ativo de todos os atores educacionais. É justamente por isso que o Mapa Educacional circula fortemente nesses dois pilares da *accountability*: responsabilização e prestação de contas, uma vez que a prevalência de indicadores de responsabilização finda por se configurar em prestação de contas, ou seja, embora o Mapa Educacional demonstre muitos indicadores de responsabilização, a prestação de contas acaba se tornando a principal característica material dessa política. Além disso, sua ênfase, apesar de essencial para o acompanhamento do desempenho escolar, pode obscurecer outras dimensões igualmente importantes, como o desenvolvimento

pedagógico e o apoio integral aos alunos e professores, comprometendo uma abordagem mais holística da qualidade educacional.

Para assegurar esse aspecto democrático e o envolvimento de todos os atores educacionais, a LRE de Mossoró previa que esse instrumento deveria ser sujeito à avaliação da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vereadores de Mossoró e à Promotoria de Defesa da Educação, que desempenham um papel de fiscalização nos processos educacionais da rede municipal, garantindo a prestação de contas pela qualidade do ensino, conforme expresso nos § 1º, 2º e 3º do Artigo 9º da LRE de Mossoró:

> § 1º - O mapa educacional, a que se refere o caput do presente artigo, após aprovação pela Gerência Executiva da Educação deve ser encaminhado, até o dia 30 de abril de cada ano, ao Chefe do Poder Executivo Municipal, Poder Legislativo Municipal, ao Conselho Municipal de Educação e ao Ministério Público da Educação.
> § 2º - A Gerência Executiva da Educação encaminhará, nos prazos estabeleci- dos pela Secretaria do Planejamento, Orçamento e Gestão, as metas para serem incluídas nos projetos de lei do plano plurianual (PPA), das diretrizes orçamentária (LDO) e do orçamento anual (LOA), e em projeto de lei específico que promova suas alterações.
> § 3º - Cabe a Gerência Executiva de Educação fiscalizar o fiel cumprimento desta rotina, provendo os meios necessários e corrigindo eventuais distorções (Mossoró, 2010).

Os parágrafos em questão delineiam procedimentos e responsabilidades relacionados a elaboração, implementação e fiscalização do mapa educacional. No entanto, é fundamental enfatizar que não há registros[23] de que os § 1º e 2º tenham sido devidamente executados. Essa falha na execução revela uma contradição entre a legislação educacional e a prática real, indicando uma lacuna entre as intenções declaradas da lei e a sua efetiva implementação.

Além disso, a responsabilidade atribuída à Gerência Executiva da Educação (atualmente Secretaria Municipal de Educação – SME) para encaminhar o mapa educacional e as metas orçamentárias evidencia a centralização do poder decisório, em contraposição à participação democrática da comunidade escolar na definição das políticas educacionais, o que também contradiz o papel do Fórum Municipal quando consideramos o que está expresso no artigo 8º da LRE de Mossoró. Essa perspectiva é reforçada pelo § 3º, que atribui à Gerência Executiva de Educação/SME a responsabilidade pela fiscalização do cumprimento da rotina estabelecida, reforçando a dinâmica de controle e vigilância inerente ao aparato estatal.

[23] Essa constatação parte da condição de Gerente Pedagógico da SME na qual foi possível observar que esse mecanismo não vinha sendo seguido pela secretaria, não havendo registros desses encaminhamentos, além da descontinuidade do Mapa Educacional, sobre o qual falaremos adiante.

A LRE de Mossoró estabelece diversos instrumentos visando garantir a efetividade dessa política educacional no município. Embora os instrumentos e critérios da LRE apresentem aspectos positivos, como a busca por maior transparência e a definição de metas para a educação municipal, alguns desafios precisam ser superados para garantir sua efetividade: a falta de recursos (a meta de aplicação mínima de 30% em MDE não vem sendo atingida); a necessidade de considerar as desigualdades entres as escolas da rede na construção de seus instrumentos de planejamento e avaliação, bem como no alcance de seus indicadores educacionais; a falta de autonomia das escolas, pois persiste uma centralização excessiva das decisões na Secretaria Municipal de Educação, o que limita a capacidade das escolas de atender às necessidades específicas de seus alunos e comunidades; a desmotivação dos professores, uma vez que há uma pressão por resultados frente à desvalorização do trabalho docente.

Para superar esses desafios postos à implementação da LRE, é necessário um esforço conjunto do poder público, da comunidade escolar e da sociedade civil, para que, através de um diálogo aberto e transparente, construam um modelo educacional de qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos e contribua para o desenvolvimento do município.

3.2.4 A concessão de premiações e honrarias: o reconhecimento de práticas exitosas como valorização profissional ou como estratégia de responsabilização?

A LRE de Mossoró estabelece um sistema de premiações e honrarias, apresentadas como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas. O cerne desse sistema de premiações reside no Mapa Educacional, um instrumento de avaliação que busca quantificar o desempenho de professores, supervisores, servidores técnicos administrativos e, até mesmo, alunos, através de métricas como notas, frequência e participação em eventos culturais e esportivos. Sob a égide da meritocracia, o Mapa Educacional revela-se como uma ferramenta que subjuga a complexidade do processo educacional a uma lógica reducionista e quantitativa, perpetuando assim as desigualdades estruturais.

As premiações e honrarias previstas no artigo 11 da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) de Mossoró refletem não apenas o reconhecimento do mérito individual, mas também as complexas dinâmicas de classe, ideologia e dominação presentes na estrutura educacional. A

relação dessas premiações, os critérios de sua concessão, valores e destinatários se encontram sintetizados no Quadro 14.

Quadro 14 – Premiações e Honrarias Previstas no artigo 11 da LRE de Mossoró

Categoria da premiação	**Critérios de Premiação**	**Valor do Prêmio**	**Destinatários**
Professores	Desempenho dos alunos/turma considerado acima da média esperada pelo Sistema de Avaliação.	Valor bruto da remuneração do servidor em novembro.	Professores das escolas e Unidades de Educação Infantil.
Supervisores Pedagógicos	Desempenho dos alunos/turma considerado acima da média na maioria das turmas de uma mesma unidade educacional.	Valor bruto da remuneração do servidor em novembro.	Supervisores pedagógicos das escolas e Unidades de Educação Infantil.
Servidores Técnicos Administrativos, de Apoio e Gestores	Apresentação de desempenho acima da média pelo Sistema de Avaliação.	Valor bruto da remuneração do servidor em novembro.	Servidores técnicos administrativos, de apoio e gestores das unidades educacionais.
Alunos	Melhor desempenho acadêmico (nota e frequência), bom comportamento e participação em eventos culturais e esportivos.	Definido anualmente por Decreto.	Dois alunos por escola: um do 5º ano e outro do 9º ano.
Medalha de Honra ao Mérito Cidadão do Desenvolvimento	Contribuição efetiva com as ações do Conselho Escolar no ano anterior ao da avaliação.	Sem regulamentação.	Pais, mães, membros do Conselho Escolar e representantes da sociedade.
Diploma de Honra ao Mérito	Melhor contribuição com ações de Responsabilidade Social, cujo produto dessas ações tenha resultado em benefício para a comunidade.	Sem regulamentação.	Empresas, instituições, entidades ou órgãos públicos ou privados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

À primeira vista, as premiações estabelecidas parecem ser uma forma legítima de reconhecer e incentivar o desempenho acadêmico excepcional de professores, supervisores, servidores e alunos. A análise de Lobo (2013) sobre as premiações e honrarias entre 2009 e 2012 destaca que a política de *accountability*, implementada pela Gerência Executiva da Educação (GEED) de Mossoró, visou melhorar os indicadores educacionais. Essa política incluiu estratégias de monitoramento e avaliação, recompensas materiais e simbólicas e normatização, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino nas escolas municipais. No entanto, a centralidade nos resultados também destaca a necessidade de um equilíbrio entre desempenho, insumos e processos para uma educação de qualidade sustentável.

Conforme Lobo (2013), os dados mostram que, apesar das dificuldades iniciais, houve uma melhora significativa nos indicadores educacionais durante o período de sua análise. Nesse sentido, para a referida pesquisadora, a política de *accountability* adotada em Mossoró contribuiu para uma gestão mais eficiente e focada nos resultados, embora tenha gerado um ambiente competitivo entre as escolas. Os prêmios e recompensas foram reconhecidos como estímulos importantes para os profissionais da educação, mas também levantaram preocupações sobre a sustentabilidade da cooperação entre as escolas.

Assim, ao analisarmos mais profundamente o contexto em que essas premiações são concedidas, torna-se evidente que elas são resultado direto da lógica de mercado[24] que permeia a educação contemporânea, especialmente quando consideramos o papel do Mapa Educacional, previsto no Artigo 9º da LRE de Mossoró.

O Mapa Educacional, como instrumento de avaliação, base para a premiações e honrarias elencadas no Quadro 14, introduz uma dinâmica de competição entre escolas e unidades de educação infantil, em que o desempenho dos alunos é medido e comparado, criando uma hierarquia de resultados que espelha, em muitos aspectos, a lógica capitalista de produtividade e eficiência. Essa competição é exacerbada pela escassez de recursos e pela pressão por resultados positivos, que são frequentemente traduzidos em termos quantitativos, ignorando as nuances e diversidades do processo educacional.

Nesse contexto, se considerarmos a regulamentação e linear realização de todas as premiações prevista na LRE e elencadas no Quadro 14, as premiações estabelecidas pelo Artigo 11

[24] Em resumo, a lógica do mercado, sob a ótica marxista, é vista como intrinsecamente ligada à exploração da classe trabalhadora e à reprodução das desigualdades sociais, atuando como um sistema explorador, alienante e gerador de desigualdades.

da LRE de Mossoró funcionariam como um mecanismo de recompensa para aqueles que se encaixam nos critérios estabelecidos pelo sistema de avaliação, incentivando a busca por resultados quantificáveis em detrimento de uma educação crítica e emancipatória. Os professores, por exemplo, são incentivados a direcionar seus esforços para alcançar metas estabelecidas, ao invés de promover um processo de aprendizagem verdadeiramente significativo e transformador.

Além disso, devemos questionar não apenas as formas específicas de premiação estabelecidas pela LRE de Mossoró, mas também o próprio sistema que as sustenta. A educação não deve ser um campo de competição e recompensa individual, mas sim um espaço de cooperação e solidariedade, onde o objetivo principal não é a acumulação de prêmios e honrarias, mas sim a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Nesse Contexto Souza (2016, p. 2019) assevera:

> Observa-se que a Política de Responsabilidade Educacional desenhada a partir das intenções definidas na LRE se constitui em um projeto ideológico de estímulo à competição. A sua configuração remete ao alcance de êxitos, na medida em que tem no sistema indivíduos mais competitivos, habilitados em sua profissão e com instintos para "vencer a qualquer custo". Outra face camuflada pelos resultados positivos e que se apresenta ilocutória, dentre outras possibilidades, é a estratégia de burlar os resultados, ficando subtendido que, ao não conhecer o ser humano em sua totalidade, não se sabe até que ponto sua atuação intervém na realidade por meio de vícios nos dados [grifos do autor].

Esse pensamento de Souza (2016) nos convida a refletir sobre os efeitos perniciosos da competição exacerbada promovida pela concessão de prêmios e honrarias oriunda da LRE de Mossoró, bem como sobre a necessidade de resgatar uma perspectiva mais humanista e coletiva da educação. Em vez de incentivar uma mentalidade de "vencer a qualquer custo", é fundamental promover uma cultura de colaboração, solidariedade e respeito mútuo, que reconheça a complexidade e a diversidade inerentes ao processo educacional e busque verdadeiramente a emancipação e o bem-estar de todos os envolvidos.

A PRE, como descrita na LRE de Mossoró, promove uma cultura de competição entre as instituições educacionais e os profissionais da educação. Essa ênfase na competição é inerente à lógica capitalista, na qual indivíduos e instituições são constantemente incentivados a superar uns aos outros em busca de recursos escassos e reconhecimento social.

Uma consequência direta dessa cultura de competição é a formação de indivíduos mais voltados para o sucesso pessoal e menos preocupados com o bem-estar coletivo. Professores e outros profissionais da educação podem ser levados a adotar uma abordagem pragmática, buscando

alcançar resultados a qualquer custo, em detrimento de uma prática educativa mais reflexiva e centrada no desenvolvimento integral dos alunos. Essa mentalidade de “vencer a qualquer custo” pode levar a práticas pedagógicas que privilegiam a memorização superficial em detrimento da compreensão profunda, além de criar um ambiente escolar competitivo e estressante para os alunos.

Ainda, Souza (2016) aponta para uma questão crucial: a possibilidade de manipulação dos resultados para se adequarem às expectativas do sistema. A pressão para alcançar bons resultados pode levar a práticas questionáveis, como a exclusão de alunos com baixo desempenho de avaliações ou o foco excessivo em disciplinas e conteúdo que são testados com maior frequência em exames padronizados. Essas práticas podem distorcer a realidade educacional e criar uma imagem enganosa do desempenho das instituições e dos profissionais envolvidos.

No entanto, vale ressaltar que essa análise crítica não implica uma rejeição completa da ideia de prestação de contas e responsabilização na educação. Pelo contrário, é fundamental que as políticas educacionais promovam a transparência e a qualidade na prestação de serviços educacionais. No entanto, essa prestação de contas deve ser baseada em critérios mais amplos e contextualizados, que levem em consideração a diversidade de contextos educacionais e os diferentes perfis de alunos.

A premiação prevista para Professores, Supervisores Pedagógicos, Servidores Técnicos Administrativos e de Apoio e Gestores apresenta uma faceta tangível que corresponde ao montante bruto da remuneração do servidor premiado, recebida no mês de novembro. Nesse cálculo, não estão inclusos os adicionais de férias ou décimo terceiro salário. Essa premiação foi formalizada sob a forma de um Décimo Quarto Salário, conforme estabelecido no Decreto 3.936/2012, que assim estabelece:

> Art. 1º - Instituir prêmio, materializado na forma de 14º salário, aos profissionais da educação: professores, supervisores, gestores e pessoal técnico de apoio pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.
> §1º - O profissional poderá receber dois prêmios caso tenha duas matrículas e em ambas for contemplado com o mérito.
> §2º - O prêmio a que se referem os §§ 1º ao 3º do artigo 11, da Lei nº 2717/2010, e no caput, corresponderá ao valor bruto da remuneração do servidor premiado, recebido no mês de novembro, do ano anterior, excluído qualquer valor em termos de subsídios ou adicionais inclusos no mês referido, a exemplo de férias, 13°, complementação de salário.
> §3º - O prêmio será pago em folha especial no mês de abril.
> §4º - A relação dos profissionais contemplados com o Prêmio 14º salário será publicada no Jornal Oficial do Município - JOM (Mossoró, 2012).

Esse prêmio, apesar de aparentemente benéfico à primeira vista, deve ser compreendido dentro do contexto mais amplo das relações de produção capitalistas e das estruturas sociais que moldam a educação pública. É importante destacar que a instituição de um prêmio financeiro como incentivo aos profissionais da educação reflete uma abordagem utilitarista, que visa motivar o trabalho por meio de recompensas materiais. Essa lógica pode ser problemática, pois desconsidera outras formas de valorização do trabalho, como reconhecimento social, condições de trabalho adequadas e participação democrática nas decisões educacionais. Além disso, ignora as condições estruturais que influenciam o desempenho escolar, tais como financiamento insuficiente, infraestrutura precária e desigualdades socioeconômicas dos alunos.

Chama a atenção também o fato de que o valor do prêmio corresponde à remuneração bruta do servidor no mês de novembro do ano anterior, excluindo quaisquer benefícios adicionais, como férias, 13º salário e complementações salariais. Isso significa que o prêmio não representa um acréscimo real na renda dos profissionais, mas apenas uma redistribuição dos recursos já existentes, sem enfrentar as questões estruturais que geram desigualdades salariais e condições precárias de trabalho.

Ademais, a publicação dos profissionais contemplados com o prêmio no Jornal Oficial do Município[25] reforça uma cultura de competição entre os trabalhadores da educação, em vez de promover a solidariedade e a colaboração entre eles.

No Quadro 15, temos uma síntese das Edições do Mapa Educacional, no período de 2011 a 2022, considerando o processo de planejamento e avaliação pelas Unidades de Ensino, Avaliação feita pela SME, publicação do resultado e pagamento do Prêmio 14º Salário decorrente da avaliação do Mapa Educacional:

Quadro 15 – Edições do Mapa Educacional e 14º Salário de 2011 a 2022

Edição e ano base	**Tramitação**	**Premiação**	**Unidades premiadas**
Mapa 2011 - ano base 2010	• Planejado e avaliado pela Unidade de Ensino; • Avaliado pela SME; • Resultado publicado em 2012.	Prêmio pago	21 Escolas 12 UEIs

[25] O Jornal Oficial do Município (JOM), foi transformado em Diário Oficial do Município (DOM), por meio da Lei n. 4.003, de 23 de dezembro de 2022, e regulamentado pelo Decreto 6.728, de 30 de dezembro de 2022.

Mapa 2012 - ano base 2011	• Planejado e avaliado pela Unidade de Ensino; • Avaliado pela SME; • Resultado publicado em 2013.	Prêmio pago	34 Escolas 13 UEIs
Mapa 2013 - ano base 2012	• Planejado e avaliado pela Unidade de Ensino; • Avaliado pela SME; • Resultado publicado em 2014.	Prêmio pago	33 Escolas 21 UEIs
Mapa 2014 - ano base 2013	• Planejado e avaliado pela Unidade de Ensino; • Avaliado pela SME; • Resultado publicado em 2015.	Prêmio pago	19 Escolas 13 UEIs
Mapa 2015 - ano base 2014	• Planejado e avaliado pela Unidade de Ensino; • Avaliado pela SME; • Resultado publicado em 2016.	Prêmio pago	16 Escolas 13 UEIs
Mapa 2016 - ano base 2015	• Planejado e avaliado pela Unidade de Ensino; • Avaliado pela SME; • Resultado publicado em 2017.	Prêmio pago	8 Escolas 8 UEIs
Mapa 2017- ano base 2016	• Planejado e avaliado pela Unidade de Ensino; • Avaliado pela SME; • Resultado publicado em 2019.	Prêmio ainda não foi pago	6 Escolas 7 UEIs
Mapa 2018 - ano base 2017	• Planejado e avaliado pela Unidade de Ensino; • Avaliado pela SME; • Resultado ainda foi publicado.	O prêmio depende da publicação do resultado	A quantidade de unidades premiadas depende da publicação do resultado
Mapa 2019 - ano base 2018	• Planejado pela Unidade de Ensino, mas não houve a avaliação, que deveria ser feita em 2020, ano de início da Pandemia de Covid-19; • Não foi avaliado pela SME, pois esta depende do relatório/avaliação feita pela Unidade de Ensino;	---	---

	• Sem as avaliações não houve resultado e não haverá premiação. Esta edição foi interrompida pelo contexto da Pandemia de Covid-19;		
Mapa 2020 - ano base 2019	Edição do Mapa não ocorreu em decorrência da Pandemia de Covid-19;	---	---
Mapa 2021 - ano base 2020	Edição do Mapa não ocorreu em decorrência da Pandemia de Covid-19;	---	---
Mapa 2022 - ano base 2021	• Retomada pós-pandemia, houve o Planejamento e avalição pela Unidade de Ensino; • Não houve a avaliação pela SME; • Resultado ainda foi publicado.	O prêmio depende da publicação do resultado	A quantidade de unidades premiadas depende da publicação do resultado

Fonte: Elaborado pelo autor conforme dados extraídos do JOM (2024).

Em relação ao processo de tramitação do Mapa Educacional, seguindo o rito habitual previsto na LRE, cada edição é planejada e avaliada pela própria Unidade de Ensino, sendo posteriormente submetida à avaliação pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os resultados são publicados, e o prêmio decorrente da avaliação é pago aos profissionais das unidades premiadas. Esse processo aparenta seguir uma lógica de transparência e prestação de contas, com o intuito de incentivar o aprimoramento contínuo da qualidade educacional.

Ao analisarmos o panorama das edições do Mapa Educacional e do 14º Salário em Mossoró conforme Quadro 15, juntamente com a relação dos prefeitos durante o período de 2011 a 2022, observamos algumas tendências e implicações importantes que refletem as políticas educacionais e administrativas da gestão pública local, percebendo uma tendência de redução no número de unidades premiadas.

Durante a gestão de Maria de Fátima Rosado Nogueira (2005-2012), a Fafá Rosado (PFL), houve uma estabilidade relativa na implementação do Mapa Educacional, com a premiação de um número significativo de unidades educacionais. Nos anos de 2011 e 2012, a premiação foi consistentemente paga, e o processo de avaliação e planejamento das unidades de ensino foi seguido rigorosamente. Essa fase indica uma gestão que, nesse período, a gestão municipal

conseguiu manter um nível de operação estável dessa política de reconhecimento baseada em resultados.

O breve mandato de Cláudia Regina Freire de Azevedo (DEM), no ano de 2013, não apresenta mudanças significativas no panorama analisado, devido ao curto período no cargo. No entanto, a continuidade do pagamento das premiações em 2013, com base no ano de 2012, sugere um esforço da sua gestão para manter as políticas preexistentes.

Sob a administração de Francisco José Lima Silveira Júnior (PSD), que governou a cidade de 2013 a 2016, observa-se uma queda gradual na quantidade de unidades premiadas de 33 escolas e 21 UEIs em 2013 para apenas 8 escolas e 8 UEIs em 2016. Nesse aspecto, conforme revela o Quadro 15, a transição da premiação de 2016 (Mapa 2015, ano base 2014) para a premiação de 2017 (Mapa 2016, ano base 2015) é particularmente marcante, com uma redução drástica no número de unidades premiadas, refletindo possíveis mudanças na política e/ou nas práticas de avaliação.

Matias (2017) analisa criticamente a implementação do Prêmio 14º Salário no contexto educacional, no período de 2012 a 2016. A política de bonificação/premiação de professores, baseada no desempenho dos alunos, é apresentada como uma estratégia que reflete a lógica do livre mercado, buscando incentivar a competitividade e a melhoria dos resultados educacionais.

A autora aponta para a falta de embasamento teórico no campo da educação para sustentar essa política, destacando que ela se baseia mais em premissas econômicas do que pedagógicas. A ideia de remunerar os professores com base nos resultados dos alunos é criticada por negligenciar fatores sociais, familiares e demográficos que influenciam o processo educativo, além de criar pressões e distorções no sistema escolar.

Matias (2017) também discute os efeitos da implementação do Prêmio 14º Salário, destacando a dificuldade das escolas em alcançar as metas exigidas para a premiação, bem como a inconsistência dos resultados e os problemas associados à pressão por resultados quantitativos. A autora aponta uma redução no número de escolas premiadas, o descolamento da premiação das Escolas paras as Unidades de Educação Infantil, além na redução da média das notas das escolas. A análise evidencia que “a política de responsabilidade educacional do município de Mossoró, na prática, reduziu-se à produção de indicadores pelas escolas para atender as exigências da política de premiação do 14º salário” (Matias, 2017, p. 74).

Durante o governo de Rosalba Ciarlini (PP), gestora da cidade pela quarta vez no período de 2017 a 2020, percebe-se que o processo de premiação enfrentou dificuldades adicionais, com um prêmio não pago em 2017 e uma interrupção completa nas edições de 2019 a 2021 devido à pandemia de Covid-19, período que coincide com os últimos dois anos de seu governo, 2019 e 2020.

A concessão do Prêmio 14º Salário, no período de 2016 a 2021, foi analisado sinteticamente por Marinho, Costa e Vidal (2022). Ao analisar os dados referentes aos pagamentos do Prêmio, as autoras destacam que, nos anos de 2016 e 2017, o prêmio foi divulgado e pago; em 2018[26], embora tenha sido divulgado, não foi efetivamente pago; nos anos de 2019[27] e 2020, não houve divulgação nem pagamento. Em 2021[28], devido à pandemia da Covid-19, a avaliação do Mapa Educacional pela Secretaria Municipal de Educação não ocorreu.

Confirmando a tendência de diminuição das unidades de ensino comtempladas com o prêmio já apontada por Matias (2017), as pesquisadoras Marinho, Costa e Vidal (2022) confirmam uma diminuição no número de escolas premiadas ao longo dos últimos anos, o que, no entendimento das autoras, "pode estar associado à falta de capacidade financeira do município de cumprir o pagamento do Prêmio ou, mesmo, de ampliar sua cobertura" (Marinho, Costa, Vidal, 2022, p. 1635). De forma fática, a primeira edição do prêmio 2012 contava com 21 Escolas e 12 Unidades de Educação Infantil (Mossoró, 2012), face à última edição publicada do prêmio em 2019, e ainda não paga, com apenas 6 Escolas e 7 Unidades de Educação Infantil (Mossoró, 2019).

Conforme demonstrado no Quadro 15, após sua suspensão em decorrência da Pandemia, a administração municipal do senhor Allyson Bezerra (UB), atual gestor municipal, retomou o processo de planejamento e avaliação pela Unidade de Ensino com a Edição do Mapa de 2022, ano base 2021, indicando uma tentativa de retorno à normalidade após a pandemia. No entanto, a ausência de avaliação pela SME e a falta de publicação dos resultados sugerem que os desafios

[26] Aqui merece ser destacado um desencontro das informações apresentada pelas autoras: a última edição do Mapa Educacional, publicado e não pago, foi a Edição 2017, ano base 2016, cujo resultado foi publicado no Jornal Oficial do Município apenas em 2019. A edição 2018, ano base 2017, embora feita a avaliação, o resultado não foi publicado, e consequentemente não foi pago.

[27] O Mapa Educacional de 2019, ano base 2018, foi feito o planejamento pelas unidades e ensino, todavia não foi realizada a avaliação, nem houve a publicação do resultado, uma vez que a premiação publicada referente à Edição 2017, ano base 2016, ainda não tinha sido paga.

[28] Nos anos de 2020 e 2021 não houve nem planejamento nem avaliação do Mapa Educacional. Situação justificada pela condição de excepcionalidade imposta pela pandemia de Covid-19 e resguardada pela Emenda Constitucional nº 119/2022.

persistem e que o processo de premiação permanece em suspenso, indicando uma ausência de interessa da atual gestão municipal em dar continuidade efetiva a esse instrumento.

Esse contexto evidencia a crise e descontinuidade de um dos mais pungentes e perenes instrumentos de implementação da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró, a saber, o Mapa Educacional e a Premiação do 14º Salário. Esses instrumentos, reconhecidos por seu impacto e constância, têm progressivamente perdido perenidade e efeito prático. A ausência de sua realização desde 2019 e a subsequente retomada em 2022 não foram capazes de reconfigurar um novo cenário de aplicação desses instrumentos. A falta de divulgação da avaliação referente ao Mapa Educacional de 2022 e a ausência de publicação dos resultados dessa avaliação são sintomáticos de um cenário em que a implementação prática das políticas educacionais, embora formalmente mantida, revela fragilidades estruturais e operacionais que comprometem sua eficácia. Ademais, esse contexto aponta para a necessidade de investigar não apenas as causas imediatas desse declínio, mas também as relações de poder e as contradições inerentes à Rede Municipal de Ensino e que podem estar minando a implementação dessa lei, e mais especificamente desse instrumento.

Para os alunos matriculados nas Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, a premiação foi instituída pelo Decreto n. 4054, de 22 de outubro de 2012. Esse decreto estabeleceu critérios para premiar os melhores desempenhos escolares e de desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, visando promover a excelência na educação e incentivar o engajamento dos alunos em atividades educativas, culturais e de cidadania.

Para compreender melhor o alcance e as implicações desse decreto, organizamos seus elementos-chave por meio da construção de um quadro analítico, no qual identificamos os aspectos relevantes relacionados aos objetivos, critérios e implementação do prêmio.

Quadro 16 – Principais aspectos do prêmio aos alunos previsto na LRE e instituído pelo Decreto n. 4054/2012

Aspecto	Descrição
Objetivo do Prêmio	Instituir um prêmio em forma de poupança para alunos do 5º e 9º anos, visando premiar os melhores desempenhos escolares e de desenvolvimento intelectual e social.
Critérios de Premiação	1. Frequência média anual superior a 85% dos dias letivos; 2. Rendimento escolar global igual ou superior a 8,5 pontos; 3. Participação em atividades culturais, científicas, desportivas e de cidadania.
Implementação	1. Premiação materializada em dinheiro, depositado em caderneta de poupança; 2. Publicação dos alunos contemplados no Jornal Oficial de Mossoró; 3. Monitoramento do cumprimento pelo Ministério Público e Vara da Infância e da Juventude.
Valor da Premiação (2012)[29]	R$ 350,00 por aluno.
Modalidades de Participação em Atividades	Participação em projetos científicos, culturais ou desportivos, atividades extracurriculares, atividades socioeducativas, entre outras.
Reconhecimento aos Alunos Premiados	Certificado de Mérito Educacional e comprovante da Conta Poupança, entregues pela Chefe do Executivo em solenidade de premiação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O objetivo do prêmio aluno-desempenho é destacar o mérito acadêmico e comportamental dos alunos do 5º e 9º anos, oferecendo uma recompensa em forma de poupança para aqueles que se distinguirem em termos de frequência, rendimento escolar e participação em atividades extracurriculares. Esses critérios, embora permitissem uma avaliação mais abrangente do desempenho dos alunos, reconhecendo não apenas seus resultados acadêmicos, mas também seu engajamento e participação ativa na vida escolar e na comunidade, na prática, a sua concessão se deu considerando apenas nota e frequência dos alunos, conforme expõem o Decreto n. 4054, de 22 de outubro de 2012 (publicado no JOM n. 170 em 26/11/2012), e o Decreto n. 4548, de 14 de setembro de 2015 (publicado no JOM n. 322 em 18/09/2015).

Quanto à implementação do prêmio, observa-se um incentivo ao seu monitoramento, com a premiação sendo materializada em dinheiro e depositada em caderneta de poupança e tendo a

[29] O valor deveria ser alterado ano a ano, por decreto, mas houve apenas uma mudança no valor, que passou de R$ 350,00 para R$ 400,00 por meio do Decreto n. 4548, de 14 de setembro de 2015 (publicado no JOM n. 322 em 18/09/2015).

publicação dos alunos contemplados listados nominalmente no Jornal Oficial de Mossoró[30]. Ademais, o monitoramento do cumprimento do decreto pelo Ministério Público e pela Vara da Infância e da Juventude buscava assegurar a efetividade desse instrumento de implementação da LRE.

No entanto, é importante destacar que, apesar da clareza dos objetivos, critérios e procedimentos estabelecidos e do incentivo ao monitoramento, o prêmio foi efetivamente concedido apenas nos anos de 2012 a 2016. A ausência de uma justificativa explícita para a interrupção da premiação a partir de 2017 suscita questionamentos sobre os motivos dessa decisão e suas possíveis implicações para a política educacional municipal. A falta de continuidade na concessão do prêmio sugere a necessidade de uma avaliação mais profunda das razões obscuras dessa decisão, bem como de um debate mais amplo sobre a LRE de Mossoró.

Por seu turno, a análise da proposta de premiações, a Medalha de Honra ao Mérito Cidadão do Desenvolvimento e o Diploma de Honra ao Mérito, mesmo não tendo sido regulamentada ou realizada, suscita a reflexão do seu significado simbólico e do seu papel nas relações de poder e estruturas sociais do contexto educacional de Mossoró. Essas honrarias, embora nunca formalizadas ou concedidas, representam a tentativa da Rede Municipal de Ensino de reconhecer e valorizar sujeitos e contribuições consideradas relevantes para o desenvolvimento da comunidade escolar de suas Unidades de Ensino.

Portanto, a dificuldade em regulamentação e concessão dessas premiações revela uma desconexão entre a intenção declarada de reconhecimento e a prática efetiva de valorização dessas contribuições. Essa lacuna pode ser interpretada como um reflexo das contradições inerentes ao sistema educacional sob a égide do capitalismo. Por um lado, a ideia de tais premiações busca legitimar a concepção de mérito e excelência, fomentando a competição e o desejo de reconhecimento. Por outro lado, a ausência de regulamentação e concessão evidencia as limitações desse sistema de reconhecimento, que por vezes se sujeita a interesses políticos e burocráticos que podem findar configurando tais condecorações como mecanismos de controle e cooptação ideológica.

[30] As listas dos alunos premiados em cada edição podem ser consultadas no Jornal Oficial do Município, mais precisamente: o Decreto nº 4054, de 22 de outubro de 2012 (publicado no JOM nº 170 em 26/11/2012); no JOM nº 281 publicado em 28/11/2013; no Decreto nº 4548, de 14 de setembro de 2015 (publicado no JOM nº 322 em 18/09/2015) e no JOM nº 389 publicado em 31/12/2016.

Esse lapso de não realização de edições no Mapa Educacional e das premiações dele decorrentes, além da existência de outros instrumentos que não foram regulamentados, evidencia que faltam monitoramento e avaliação sistemática da LRE, embora tais ações fossem previstas na própria lei, em seus artigos 12 e 13:

> Art. 12- O Conselho Municipal de Educação encaminhará à Comissão de Educação da Câmara Municipal de Mossoró e a Promotoria de Defesa da Educação o relatório anual de suas atividades.
> Art. 13 – O cumprimento desta Lei deverá ser assegurado pelo monitoramento e avaliação sistemática de cada um dos programas, ações e instâncias responsáveis, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (Mossoró, 2010).

Ambos os artigos delineiam procedimentos importantes para garantir a transparência, monitoramento, avaliação e melhoria contínua da Rede Municipal de Ensino, por meio do relatório anual do Conselho Municipal de Educação e do monitoramento e avaliação sistemática da LRE pelo Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE). No entanto, a constatação[31] de que essas disposições nunca foram efetivamente postas em prática lança luz sobre questões mais profundas relacionadas à governança educacional e ao compromisso com a prestação de contas.

O artigo 12, ao estabelecer a obrigação do Conselho Municipal de Educação de encaminhar à Comissão de Educação da Câmara Municipal de Mossoró e à Promotoria de Defesa da Educação um relatório anual de suas atividades, visa fornecer um mecanismo de prestação de contas e transparência sobre as ações e decisões do Conselho, permitindo uma avaliação independente de seu desempenho e contribuindo para uma maior participação da sociedade na formulação e acompanhamento das políticas educacionais. No entanto, a constatação de que esse relatório nunca foi enviado sugere uma falta de compromisso com a transparência e com a responsabilização política e administrativa por parte das autoridades responsáveis.

Da mesma forma, o artigo 13, ao destacar a importância do monitoramento e avaliação sistemática da LRE, incluindo seus programas, ações e instâncias responsáveis, por meio do SIAVE, visa garantir a efetividade dessa política educacional, identificando áreas de sucesso e desafios e fornecendo dados objetivos para orientar a tomada de decisões e o aprimoramento

[31] Essa constatação acerca da não realização desse relatório anual pelo Conselho Municipal de Educação advém da experiência na condição de membro do CME, desde 2021, já em recondução no atual biênio (2023-2025). Nesse período, os relatórios não foram produzidos, nem foi pautada em reunião tal atividade do conselho. Também não localizei registros que tais relatórios tenham sidos produzidos nos arquivos do CME. Sobre o SIAVE, já discorremos que este não funciona, efetivamente, e ainda não foi devidamente regulamentado atualmente, logo, esse aspecto de sua atuação (o monitoramento da Rede Municipal de Educação) não ocorre.

contínuo da Rede Municipal de Ensino. No entanto, a ausência de implementação efetiva do SIAVE, já vista anteriormente, compromete a capacidade do município de identificar e corrigir deficiências em seu sistema educacional.

Essas lacunas na implementação dos artigos 12 e 13 da LRE de Mossoró levantam questões importantes sobre a gestão educacional e a responsabilidade das autoridades locais em garantir uma gestão eficaz e transparente do sistema educacional, fato explícito pela desconexão entre as intenções expressas na LRE de Mossoró e sua implementação prática. Embora a legislação estabeleça procedimentos importantes para assegurar a transparência, responsabilização e qualidade do sistema educacional municipal, a falta de ação efetiva na implementação desses mecanismos compromete a eficácia da legislação como um todo. Esse contexto impõe às autoridades responsáveis o dever e o desafio de assumirem seu papel na implementação dessas disposições legais.

Para além da inexistência de avaliação e monitoramento sistemático da LRE de Mossoró, a análise de premiações e honrarias propostas pela Lei de Responsabilidade Educacional bem como a reflexão sobre a falta de regulamentação e concessão de algumas de suas honrarias e condecorações revelam que essas premiações evidenciam não apenas uma tentativa de valorizar o mérito individual, mas também a dinâmica de classe, competição e dominação presentes na sociedade capitalista. A competição gerada por esses prêmios promove uma cultura de individualismo e a busca do sucesso pessoal, muitas vezes negligenciando o bem-estar coletivo e as condições estruturais que influenciam o desempenho educacional, levando-nos a questionar o papel desses prêmios em transformar efetivamente a valorização dos profissionais da educação.

O contexto em que esses prêmios estão sendo implementados revela que eles estão enraizados em uma visão utilitária da educação, que busca motivar o trabalho através de recompensas materiais e quantificáveis. No entanto, essa abordagem ignora outras formas de valorização do trabalho educativo, como o reconhecimento social, as condições de trabalho adequadas e a participação democrática nas decisões educativas.

Nesse cenário, é contundente e relevante a afirmação de Laval (2019), ao afirmar que a escola não é uma empresa, e concordando com esse pensamento, acrescentamos que a escola não deve valorizar o mérito individual. O referido autor reflete sobre a crescente influência do neoliberalismo na educação, destacando como essa ideologia simplifica a educação ao tratá-la como um mercado concorrencial. Nesse contexto, instituições de ensino são vistas como empresas

que devem responder às demandas individuais e às necessidades locais de mão de obra, desconsiderando princípios de igualdade e solidariedade nacional. A escola vista como empresa é o cenário profícuo para o desenvolvimento de políticas de premiação baseadas na meritocracia individual.

Portanto, considerando a implementação da LRE de Mossoró, é essencial repensar não somente as formas específicas de premiações estabelecidas, mas também o paradigma que as sustenta. Em vez de promover uma cultura de competição e individualismo, as políticas educacionais devem buscar valorizar a colaboração, a solidariedade e a participação democrática, reconhecendo a diversidade de contribuições e contextos dentro da comunidade escolar.

A busca de uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora requer não apenas prêmios simbólicos, mas uma profunda reorganização das prioridades e valores que norteiam a política educacional.

3.2.4.1 A “valorização” e a responsabilização dos professores

A análise dos parágrafos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º do artigo 13 da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró, quando vista sob a ótica da técnica de análise de conteúdo, traz uma clara definição de responsabilidades e penalidades atribuídas a diferentes sujeitos envolvidos no contexto educacional. A análise de conteúdo, nessa perspectiva, vai além da simples descrição das responsabilidades e penalidades; ela permite compreender a lógica de controle social implícita nessa legislação, possibilitando uma interpretação crítica e profunda desses dispositivos da LRE, evidenciando como essa política educacional está instrumentalizada dentro das relações de classe.

No Quadro 17, é possível detalhar as responsabilidades atribuídas aos diversos atores do sistema educacional, bem como as consequências previstas em caso de não cumprimento dessas responsabilidades, de acordo com a legislação municipal vigente.

Quadro 17 – Responsabilidades e penalidades previstas na LRE de Mossoró

Sujeito responsabilizado	Responsabilidade	Penalidade[32]
Supervisor Pedagógico	Coordenar as ações pedagógicas e atender as diretrizes e metas educacionais, notadamente em relação ao desempenho dos professores e alunos.	Aplicação de penalidades de acordo com os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.
Diretor da unidade educacional	Atender as diretrizes e metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em relação à gestão pedagógica, administrativa e financeira.	Elementos de sua avaliação para recondução ao cargo.
Professor	Garantir desempenho satisfatório em relação a aprendizagem e frequência dos alunos, bem como participação em atividades educativas e socioculturais.	Aplicação de penalidade de acordo com os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.
Servidor de apoio	Participar de atividades de qualificação, capacitação, formação continuada e ser assíduo e pontual.	Aplicação de penalidades de acordo com os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró[33].
Pais ou responsáveis pelos alunos	Corresponsabilizar-se pela frequência às aulas, desempenho do aluno e bom comportamento na unidade educacional.	Notificação pela Escola às instâncias competentes.
Conselhos Tutelares	Acompanhar e responder pelas demandas das unidades educacionais.	Notificação às instâncias competentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 17 apresenta uma abordagem bastante punitiva em relação aos diferentes atores envolvidos na educação municipal. As penalidades previstas para os supervisores pedagógicos, diretores, professores, servidores de apoio e até mesmo pais ou responsáveis pelos alunos criam um ambiente de tensão, desviando o foco do verdadeiro propósito da educação, que é o desenvolvimento integral dos alunos.

[32] Não há registros em nenhuma coordenadoria da SME, tanto as ligadas aos aspectos administrativos quanto aos aspectos pedagógicos, de que se tenha aplicado, na vigência da LRE, alguma penalidade das aqui previstas.

[33] Souza (2016), baseando-se em Lobo (2013), fez uma correção quanto aos artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró, pois as penalidades estão no capítulo V, artigos de 140 ao 145, e a lei não foi republicada para correção.

Ainda, ao atribuir responsabilidades e penalidades de forma tão rigorosa, desconsideram-se os múltiplos fatores que influenciam o desempenho educacional, uma vez que a educação é afetada por uma série de variáveis, muitas das quais estão além do controle direto dos atores envolvidos, como condições socioeconômicas, infraestrutura das escolas e políticas públicas.

Outra questão a ser considerada é o impacto dessas penalidades na motivação e na valorização dos professores e demais profissionais da educação. Em vez de promover um ambiente de cooperação e colaboração, a imposição de penalidades pode gerar um clima de desconfiança e desmotivação, prejudicando a qualidade do ensino.

Ao atribuir responsabilidades e penalidades aos profissionais da educação, a LRE cria um ambiente de pressão e estresse nas escolas. Os professores, já sobrecarregados com uma série de demandas e desafios, podem se sentir ainda mais desvalorizados e desmotivados, tanto pelo ranqueamento de premiações como diante da perspectiva de punições por questões que muitas vezes estão além do seu controle, como o desempenho dos alunos.

Além disso, a ênfase em penalidades desvia o foco da verdadeira causa dos problemas educacionais, que muitas vezes estão relacionados a questões estruturais, como a falta de investimento adequado, infraestrutura precária e desigualdades socioeconômicas. Culpar exclusivamente os professores por questões sistêmicas é desviar o foco da solução efetiva do problema. Nesse sentido, a LRE de Mossoró, ao estabelecer responsabilidades e penalidades para diversos atores envolvidos na educação, levanta importantes questões no que diz respeito à valorização docente e à efetividade das políticas educacionais.

A valorização dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade. Isso envolve não apenas remuneração justa, mas também condições de trabalho adequadas, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento pelo trabalho realizado. Investir na formação contínua dos professores, criar espaços de diálogo e participação nas decisões educacionais e promover uma cultura de valorização do magistério são medidas essenciais para fortalecer o sistema educacional como um todo. Portanto, faz-se necessário repensar os mecanismos de efetivação da LRE de Mossoró, buscando equilibrar a responsabilização dos profissionais com uma visão mais ampla e sistêmica dos desafios educacionais, o que requer uma revisão da lei e de sua abordagem, para que esta seja mais colaborativa, que envolva todos os atores da comunidade escolar, de fato e de direito, e incorpore uma compreensão mais profunda das condições estruturais que afetam a qualidade da educação.

A discussão sobre a “valorização” e a responsabilização dos professores no contexto da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró reflete um cenário complexo e multifacetado, no qual se entrelaçam políticas educacionais, práticas pedagógicas e dinâmicas sociais, num contexto marcado por prêmios e honrarias que pressupõem reconhecer e incentivar o desempenho profissional. No entanto, por trás dessas políticas de suposta valorização, mas que na prática fomentam instrumentos de responsabilização, muitas vezes se escondem agendas políticas e ideológicas que podem impactar significativamente a prática educativa e as condições de trabalho dos docentes.

Cabe ressaltar que estratégias de valorização docente materializadas em prêmios e honrarias açodadas com responsabilização punitiva pouco impactam na qualidade da educação e no bem-estar dos profissionais da educação e acabam reproduzindo relações hierárquicas e competitivas prejudiciais ao ambiente escolar. Além disso, a responsabilização dos professores, vinculada à avaliação de desempenho e à obrigação de informar sobre os resultados educacionais, levanta questões sobre a autonomia dos professores, a diversidade de contextos escolares e a equidade na distribuição e oportunidades de recursos.

Sobre esse cenário, Ximenes (2012) apresenta uma análise crítica acerca dos diferentes significados atribuídos ao termo “responsabilidade” no contexto educacional, especialmente no debate público. O autor destaca a polissemia do termo e sua complexidade, demonstrando como ele pode ser interpretado de maneiras distintas dependendo do contexto e das perspectivas adotadas.

Um dos pontos centrais na reflexão de Ximenes (2012) é a discussão sobre a relação entre responsabilidade e condições materiais. O autor ressalta que, embora o termo seja frequentemente associado a obrigações e punições, é essencial considerar também as condições estruturais que influenciam a capacidade dos atores educacionais de cumprirem suas responsabilidades. Isso inclui questões como financiamento adequado, distribuição equitativa de recursos e infraestrutura escolar.

Ximenes (2012) levanta questões importantes acerca da concepção de uma Lei de Responsabilidade Educacional (LRE), em tramitação em nível nacional (o PL 7420/2006), e seus possíveis propósitos. O autor argumenta que uma LRE deve ir além de uma simples normatização punitiva e burocrática e deve incluir mecanismos de responsabilização negociada e participativa, que promovam a gestão democrática e o controle social na educação. No entanto, o autor também alerta para os riscos de uma LRE que desconsidere as desigualdades estruturais e se concentre

apenas em resultados quantitativos, como os obtidos em testes padronizados. Ele argumenta que uma abordagem equilibrada e contextualizada é essencial para garantir que uma LRE contribua efetivamente para a promoção do direito à educação e para a melhoria da qualidade do ensino.

Explorando o conceito de responsabilidade no contexto educacional, Camargo (2022) evidencia sua importância como um dos pilares da *accountability*, especialmente no que diz respeito à responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados educacionais alcançados pelos alunos. A análise baseia-se em perspectivas filosóficas de Hannah Arendt (2004) e Karl Jaspers (1998), que diferenciam responsabilidade de culpa e destacam sua dimensão política e coletiva.

Camargo (2022) enfatiza que, embora a responsabilidade seja fundamental para a preservação e continuidade do mundo, há uma diferenciação entre responsabilidade política e pessoal. Enquanto a primeira envolve ações de governos e cidadãos em relação a atos passados, a segunda refere-se à participação ativa dos indivíduos no espaço público, especialmente no âmbito educacional. No entanto, o autor argumenta que, no contexto educacional, a responsabilização muitas vezes assume uma conotação negativa, especialmente quando associada a políticas que valorizam apenas resultados quantitativos, como testes padronizados. Essa abordagem simplificada e autoritária da *accountability* pode comprometer a qualidade da educação e minar a autonomia dos profissionais da educação.

Além disso, Camargo (2022) expõe que, embora existam diferentes formas de responsabilização, é necessário considerar o contexto específico de cada instituição de ensino e a complexidade dos processos educacionais. A responsabilidade não deve ser apenas uma imposição externa, mas sim um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, gestores e autoridades educacionais. Para esse autor,

> O pilar da responsabilização, que, integrado à avaliação e à prestação de contas vem sendo inserido nos sistemas de avaliação da educação, considerando apenas a ação do educador e do educando, vai muito além da ação do professor, conforme já referido. É preciso pensar na comunidade como um todo e, principalmente, na ação do Estado que, por meio das políticas educacionais, interfere continuamente nos processos de ensino-aprendizagem no interior dos estabelecimentos de ensino (Camargo, 2022, p. 88).

Em síntese, Camargo (2022) oferece uma análise crítica e analítica da responsabilização no campo educacional, salientando sua importância e complexidade, mas também alertando para os riscos de uma abordagem simplista e autoritária. Ele enfatiza a necessidade de uma visão mais

ampla e contextualizada da responsabilidade, que leve em consideração as múltiplas dimensões da prática educativa e promova uma verdadeira parceria entre todos os atores envolvidos.

É importante ressaltar que a educação deve ser encarada como um direito fundamental de todos os cidadãos, e não como uma mercadoria sujeita a lógicas de mercado e punição. De acordo com Freitas (2013), a mistura de *accountability* com avaliação pode ser danosa para a área de avaliação, pois, na área da educação, diferente do mercado, não se baseia em competição, posto que "a área da educação é área de direito, e área de direito não tem ganhador e perdedor" (Freitas, 2013, p. 360).

Embora nos propomos aqui a refletir sobre a valorização x responsabilização docente, merece destaque o fato de que a LRE de Mossoró também prevê penalidades específicas para os pais ou responsáveis que não cumprirem com seus deveres em relação à promoção da educação de crianças e adolescentes.

Ximenes (2012) traz importantes contribuições para compreendermos a complexidade das questões relacionadas à responsabilização de pais ou responsáveis. O autor discute o crime de abandono intelectual, previsto no Código Penal, que consiste em deixar, sem justa causa, de prover instrução primária a filhos em idade escolar. No entanto, ele ressalta que essa previsão legal não acompanhou a ampliação da obrigatoriedade escolar, que hoje abrange toda a faixa etária de 4 a 17 anos de idade, o que evidencia uma defasagem entre a legislação vigente e a realidade educacional.

Ximenes (2012) também analisa projetos de lei em tramitação que buscam ampliar a responsabilidade educacional dos agentes privados, propondo modificar a legislação para incluir o descumprimento dos deveres educacionais dos pais ou responsáveis. No entanto, ele critica a abordagem que busca a criminalização desses agentes, argumentando que isso reflete uma visão autoritária e discriminatória contra as camadas populares, que são as principais vítimas da exclusão educacional no Brasil. Em vez disso, o autor sugere promover a responsabilidade jurídica por meio de punições administrativas e medidas de apoio e proteção. O autor defende a importância de políticas públicas que promovam a equidade e o acesso universal à educação, sem recorrer à punição penal como principal instrumento de garantia dos direitos educacionais.

Em suma, a análise crítica das políticas de "valorização" e responsabilização dos professores, especialmente no contexto da LRE de Mossoró, revela a necessidade premente de uma abordagem mais equilibrada e contextualizada. Ao considerar as implicações das penalidades previstas na legislação municipal, torna-se evidente que uma abordagem punitiva excessiva pode

desviar o foco das verdadeiras causas dos problemas educacionais e minar a motivação e a valorização dos profissionais da educação.

A valorização docente deve transcender prêmios e honrarias superficiais, abordando questões estruturais como remuneração justa, condições de trabalho adequadas e oportunidades de desenvolvimento profissional. Além disso, mostra-se essencial promover uma compreensão mais ampla da responsabilidade educacional, incorporando medidas de apoio e proteção para as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em vez de recorrer à criminalização como solução.

Para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática, no contexto local, é fundamental repensar os mecanismos de efetivação da LRE de Mossoró, adotando uma abordagem mais colaborativa e orientada para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

Por fim, mesmo considerando toda a complexidade da aplicação de penalidades expostas até aqui, merece destacar que, efetivamente, não há registros de que essas penalidades tenham sido aplicadas em algum momento a nenhum desses agentes educacionais. A ausência de registros de punições nos moldes do artigo 13 da LRE de Mossoró durante todo o período de sua aplicação, portanto, suscita reflexões significativas sobre a eficácia e a pertinência dessas medidas punitivas.

Embora essa ausência de punições possa ser interpretada de diferentes maneiras, desde uma possível eficácia preventiva até questionamentos sobre a aplicabilidade e justiça das penalidades propostas, é crucial considerar o contexto mais amplo em que essa ausência ocorre. Talvez isso sugira que as escolas e demais instituições educacionais priorizem estratégias de resolução de problemas e intervenções preventivas em vez de recorrer diretamente à punição. No entanto, também pode levantar questões sobre a adequação das penalidades propostas e sua aplicabilidade prática. Independentemente das interpretações possíveis, essa ausência de punições nos convida a uma análise mais profunda sobre as políticas educacionais adotadas e suas repercussões na prática escolar e na comunidade educacional como um todo.

3.3 LRE e PME: divergências e convergências

No contexto da administração pública e da gestão educacional[34], a análise comparativa de legislações mostra-se como uma prática essencial para o entendimento das políticas implementadas e para a avaliação de sua efetividade.

[34] Conforme Vieira (2009) a gestão educacional é um campo multidimensional que abrange a administração e a

Como vimos até aqui, a LRE e o PME de Mossoró são dois dispositivos legais que, apesar de complementares, apresentam convergências e divergências. Nesse sentido, as estratégias do PME (2015-2025), aprovado 5 anos após a LRE (2010), por vezes não dialogam com esse instrumento legal, o que nos leva a questionar que se os formulados do PME simplesmente desconsideraram a LRE ou, sabendo da falta de efetividade de suas metas e indicadores, criaram novas metas/prazos. Por exemplo, o PME trata da formação em pós-graduação como se não houvesse já sido criado o plano de capacitação da rede municipal já em 2011, e de igual forma ambos preveem a criação do Fórum Municipal de Educação.

Sendo assim, essa comparação visa identificar convergências e divergências que impactam diretamente a implementação da LRE e do PME, além de fornecer subsídios para aprimoramentos futuros, na medida em que a comparação proporciona uma base sólida para o monitoramento e a avaliação contínuos das políticas educacionais.

Para a construção do quadro comparativo entre a LRE e o PME de Mossoró, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Essa metodologia permitiu uma análise qualitativa e sistemática dos textos legislativos, possibilitando a identificação de categorias e temas relevantes para comparação.

A seguir, apresentamos o Quadro 18 com o comparativo elaborado a partir da análise de conteúdo dos textos da LRE e do PME de Mossoró, focando nos seguintes aspectos: Instrumentos de Planejamento e Avaliação; Metas Específicas; Recursos Financeiros; Responsabilidade Social e Prêmios; Formação e Capacitação de Professores; Controle e Participação Social; Avaliação Educacional.

coordenação de sistemas educacionais em diferentes níveis, desde o âmbito macro dos governos até o micro das instituições de ensino, com o objetivo primordial de garantir o direito à educação de qualidade para todos, promovendo o desenvolvimento integral dos educandos, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, em consonância com os preceitos constitucionais e legais que regem a educação brasileira.

Quadro 18 – Comparação entre LRE e PME de Mossoró

Aspectos	LRE	PME	Convergências e Divergências
Instrumentos de Planejamento e Avaliação	Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino (Art. 3º).	Metas e estratégias articuladas com os Planos Nacional e Estadual de Educação, monitoramento contínuo e avaliações periódicas (Art. 3º e 6º).	**Convergência:** Prevê a necessidade de incluir suas metas e objetivos em instrumentos legais. **Divergência:** LRE especifica a avaliação em audiências públicas, enquanto o PME enfatiza a articulação com planos nacionais e estaduais.
Metas Específicas	Implementar o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino em 2011; Implantar o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação em 2011; Instalar laboratórios de informática em 100% das escolas da rede municipal de ensino até 2013; Ampliar a jornada escolar de tempo parcial para 7 horas (tempo integral) até 2014 (Art. 5º).	Universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos; Ampliar a oferta de educação infantil em creches; Universalizar o ensino fundamental de 9 anos; Alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; Oferecer educação em tempo integral.	**Convergência:** Compromisso com a melhoria da infraestrutura escolar e capacitação dos profissionais. **Divergência:** PME inclui metas mais abrangentes e detalhadas em várias etapas da educação, enquanto a LRE se concentra em metas específicas para a Rede Municipal.
Recursos Financeiros	Alocação crescente dos recursos chegando a 30% até 2014 (Art. 6º).	Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB (Art. 8º).	**Convergência:** Preveem a alocação crescente de recursos financeiros para educação. **Divergência:** LRE define percentuais específicos ao longo dos anos, enquanto o PME trata de forma mais geral, com base no PIB.

Responsabilidade Social e Prêmios	Prêmios e honrarias para professores, supervisores pedagógicos, servidores administrativos, alunos, pais, e membros da comunidade (Art. 11).	Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Art. 2º, VI e X).	**Convergência:** Incentivo à responsabilidade social e reconhecimento de méritos. **Divergência:** LRE especifica categorias e critérios para premiações, enquanto o PME aborda a promoção da responsabilidade social de forma mais ampla.
Formação e Capacitação de Professores	Implantar o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação em 2011 (Art. 5º, II).	Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil garantindo progressivamente o atendimento por profissionais com formação superior (Meta 1, Estratégia 1.15).	**Convergência:** Ambos evidenciam a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação. **Divergência:** LRE estabelece um plano de capacitação com prazo específico, enquanto o PME detalha a formação ao longo de sua vigência com foco em formação superior e em pós-graduação.
Controle e Participação Social	A gestão municipal deve incentivar o desenvolvimento de programas de responsabilidade social por parte de empresas; Criação de um Fórum Municipal permanente pelo Poder Público composto por representantes da	Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; Monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizados por diversas instâncias, incluindo o Fórum Municipal de Educação (Art. 2º, VI; Art. 6º).	**Convergência:** Prevê a criação de um Fórum Municipal e enfatiza a participação da sociedade civil e o controle social. **Divergência:** LRE destaca o papel das empresas e a criação de um fórum

	sociedade civil organizada (Art. 7º e 8º).		permanente, enquanto o PME se concentra na gestão democrática e no monitoramento contínuo.
Avaliação Educacional	Implementar o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino em 2011(Art. 5º, I).	Monitorar e avaliar anualmente os resultados da educação em âmbito municipal com base em fontes de instituições oficiais de pesquisas (Art. 6º, Parágrafo único, I).	**Convergência:** Ambos preveem o uso de sistemas de avaliação educacional para monitorar e melhorar a qualidade do ensino. **Divergência:** LRE fixa a implementação de um sistema de avaliação específico em 2011, enquanto o PME estabelece um monitoramento e avaliação contínuos ao longo de sua vigência.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na LRE e no PME de Mossoró (2024).

Conforme exposto no Quadro 18, ambos os documentos preveem a utilização de instrumentos de planejamento financeiro, como o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), no entanto, deixam uma lacuna no que concerne à avaliação de desempenho. Já na avalição da educação, de forma mais generalista, a LRE destaca a avaliação através de audiências públicas, o que pode ser interpretado como uma tentativa de promover a transparência e a participação democrática na gestão educacional, enquanto o PME enfatiza a articulação com planos nacionais e estaduais, sugerindo uma abordagem mais integrada e sistêmica.

As metas específicas de ambos os documentos revelam um compromisso com a melhoria da infraestrutura escolar e a capacitação dos profissionais com ambos os documentos prevendo a ampliação da oferta de escolas em tempo integral. Todavia, a LRE concentra-se em metas mais imediatas e específicas, como a implementação de sistemas de avaliação e a construção de laboratórios de informática. Em contraste, o PME abrange metas mais amplas e detalhadas, como a universalização da educação infantil. Essa diferença reflete distintas abordagens de planejamento:

a LRE com um enfoque mais pragmático e o PME com uma visão mais abrangente e de longo prazo.

Tanto a LRE quanto o PME preveem a alocação crescente de recursos financeiros para a educação. A LRE especifica percentuais anuais para o investimento, o que proporcionaria uma estrutura financeira estável e previsível. O PME, por sua vez, estabelece metas de aplicação de recursos públicos como proporção do PIB, alinhando-se às diretrizes nacionais e estaduais e garantindo uma visão mais macroeconômica do financiamento educacional.

A responsabilidade social e o reconhecimento de méritos são incentivados em ambos os documentos. A LRE especifica categorias e critérios detalhados para premiações, promovendo uma cultura de meritocracia entre professores, supervisores e alunos. O PME, embora não detalhe prêmios específicos, destaca a importância da gestão democrática e da promoção de princípios como respeito aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental. Essas diferenças indicam um enfoque mais técnico e individualista na LRE e uma abordagem mais humanista e coletiva no PME.

Ambos os documentos priorizam a formação continuada dos profissionais da educação. A LRE estabelece um plano de capacitação com prazos específicos, enquanto o PME detalha estratégias contínuas para garantir a formação superior dos profissionais da educação infantil. A abordagem da LRE é mais imediatista e focada em metas a curto prazo, enquanto o PME adota uma perspectiva de longo prazo, visando a formação integral e contínua dos educadores.

A participação da sociedade civil e o controle social são enfatizados em ambos os documentos com menção ao Fórum Municipal de Educação. A LRE sublinha o papel das empresas e a criação de um fórum permanente para promover a participação social. O PME, por sua vez, foca na gestão democrática e no monitoramento contínuo através de diversas instâncias, incluindo o Fórum Municipal de Educação. Essa diferença reflete abordagens distintas na gestão participativa: a LRE promove a responsabilidade social com viés corporativo sob ideário neoliberal, enquanto o PME enfatiza a gestão democrática e a participação comunitária.

A avaliação educacional é uma prioridade em ambos os documentos, mas com abordagens diferentes. A LRE fixa a implementação de um sistema de avaliação específico em 2011, o SIAVE, demonstrando uma preocupação imediata com a mensuração da qualidade educacional. O PME estabelece um monitoramento e avaliação contínuos ao longo de sua vigência, sugerindo uma

abordagem mais sistemática e processual. Esta diferença destaca a LRE como mais focada em resultados rápidos e o PME como mais orientado a processos de longo prazo.

A análise dessas políticas educacionais evidencia a tensão entre a lógica capitalista de produtividade e eficiência e a busca por uma educação emancipadora e democrática. A LRE, com sua ênfase em metas específicas, prazos imediatos e avaliações de desempenho, pode ser vista como uma manifestação da lógica de mercado na educação, promovendo uma cultura de competitividade e meritocracia. Por outro lado, o PME, com sua abordagem inclusiva, integrada e de longo prazo, reflete princípios mais alinhados à educação como um direito universal e um bem público, promovendo a igualdade e a justiça social.

Através da análise comparativa realizada, torna-se evidente a necessidade de um equilíbrio entre essas abordagens. Podemos aduzir que uma política educacional eficaz deve combinar a eficiência e a clareza de metas da LRE com a visão inclusiva e democrática do PME, promovendo uma educação de qualidade que seja ao mesmo tempo equitativa e capaz de preparar os indivíduos frente às exigências da sociedade.

4 À GUISA DE CONCLUSÃO, COLOCAREMOS UMA VÍRGULA, MAS NÃO UM PONTO FINAL

O estudo sobre a implementação da Lei de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró revelou-se um cenário complexo e multifacetado, composto por desafios e contradições inerentes à aplicação de políticas educacionais permeadas por processos de *accountability*.

Conforme já apontado pelos estudos de Lobo (2013) e Souza (2016), antes de a Política de Responsabilidade Educacional (PRE) em Mossoró ser estabelecida pela Lei de Responsabilidade Educacional (LRE), foi iniciado o Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino (PERME), em 2008. O PERME foi concebido como um instrumento para promover mudanças em curto prazo. Ele representou uma transição do modelo burocrático para um modelo mais gerencial, alinhado com as tendências contemporâneas de planejamento estratégico nas políticas públicas. A elaboração do PERME foi uma exigência para que o município pudesse acessar recursos financeiros da União, conforme acordos firmados no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Assim, o PERME foi o precursor da LRE em Mossoró, estabelecendo as bases para a melhoria da qualidade da educação no município.

A LRE instituída pela Lei Municipal nº 2.717/2010 estabeleceu um arcabouço normativo visando promover a qualidade e equidade na educação municipal através de mecanismos como metas quantitativas, avaliação de desempenho e premiações, e sua implementação em Mossoró reflete uma tendência na Nova Gestão Pública de enfatizar indicadores de desempenho e metas quantitativas como medidas de sucesso educacional, em detrimento de uma abordagem mais holística e qualitativa. Essa abordagem gera pressões sobre os profissionais da educação, distanciando-se do objetivo maior de promover uma educação inclusiva e democrática, como já demonstraram Duarte (2015) e Matias (2017) e França (2020).

Diante desse contexto, a pergunta que orientou este estudo buscava compreender: que avaliação pode ser feita acerca do processo de implementação da Lei de Responsabilidade Educacional de Mossoró, Lei municipal 2.717/2010? O que está estabelecido nesta legislação é efetivamente praticado na Rede Municipal de Ensino? E quais os resultados dessa implementação? A busca por respostas a essas indagações proporcionou uma análise detalhada dos processos de *accountability* presentes na gestão educacional municipal, identificando tanto avanços quanto desafios no processo de implementação desta política educacional.

A análise revelou que a prática dos instrumentos de implementação da LRE frequentemente não corresponde ao seu propósito inicial. O não alcance das metas estabelecidas pela LRE, seja de financiamento ou de infraestrutura escolar, associada a concessão intermitente e descontinuada de prêmios como o 14º salário e o Prêmio Aluno Desempenho evidencia uma *accountability* parcelar, que não se traduz em benefícios tangíveis para a comunidade escolar. Além disso, a falta de regulamentação de outras premiações previstas na legislação, como a Medalha Cidadão do Desenvolvimento e o Diploma de Honra ao Mérito, sublinha uma lacuna na efetividade da lei.

Portanto, ao refletir sobre a implementação da LRE em Mossoró, é fundamental considerar não apenas os desafios encontrados, mas também as oportunidades para aprimorar o sistema educacional municipal. Nesse sentido, este estudo não encerra a discussão, mas lança luz sobre caminhos potenciais para futuras pesquisas e práticas educacionais que busquem efetivamente promover uma educação de qualidade e equitativa para todos.

O presente estudo construiu, inicialmente, um estado do conhecimento sobre a temática da *accountability* na educação básica, com o objetivo de compreender as principais contribuições, lacunas e possibilidades de aprimoramento da pesquisa nessa área. Para tanto, adotou-se uma abordagem metodológica que se utiliza da técnica da Análise de Conteúdo, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, o que permitiu a construção de um inventário consistente das pesquisas relacionadas ao tema, possibilitando uma análise crítica e a formulação de bases para sustentar a análise do objeto de estudo.

Convém destacar que o Materialista-Histórico-Dialético se apresenta como ferramenta analítica potencial para a compreensão das políticas educacionais (Silva; Hermida, 2021), especialmente em contextos locais como a LRE de Mossoró. O uso desse método permite a análise das interações entre elementos sociais e econômicos, iluminando como essas dinâmicas influenciam a definição e implementação das políticas. Assim, ao adotar uma abordagem crítica das relações sociais, o Materialismo-Histórico-Dialético proporciona uma análise detalhada das forças de classe, interesses econômicos e ideológicos envolvidos na formulação das políticas educacionais e em sua implementação. No caso da LRE de Mossoró, esse método permite desvendar os mecanismos de controle presentes na lei, destacando como as políticas de *accountability* podem servir tanto para a melhoria da educação quanto para a manutenção de certas estruturas de poder, identificando as limitações e desafios na implementação da LRE, bem como possibilitando a proposição de alternativas mais democráticas e inclusivas.

A categoria da totalidade, central ao método materialista histórico-dialético, propõe uma análise integrada dos fenômenos sociais (Mascarenhas, 2014). Aplicando essa perspectiva à LRE de Mossoró, podemos situar a política educacional dentro de um contexto histórico e social mais amplo, evitando análises isoladas e captando as interações complexas que influenciam sua execução. Esse enfoque permite não apenas uma compreensão mais completa das políticas educacionais, mas também a identificação de contradições e antagonismos, revelando os conflitos de interesses que permeiam o sistema educacional. Assim, o materialismo histórico-dialético contribui significativamente para uma análise crítica e contextualizada das políticas educacionais em contextos locais, como o de Mossoró, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa dos processos educacionais e sociais.

Desta forma, ancorado no Materialismo-Histórico-Dialético e utilizando-se da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a partir da análise dos 17 trabalhos selecionados na construção do Estado do conhecimento sobre *accountability* na educação básica, elencados no Quadro 3, na seção 2.1 desta dissertação, foi possível identificar importantes contribuições para o debate sobre essa temática, em diferentes níveis de abrangência, do âmbito municipal ao internacional. Os estudos apontaram para a necessidade de refletir sobre a avaliação como instrumento para a melhoria da qualidade educacional (Amestoy, 2019; Lima, 2022; Peretti, 2020), ressaltando a importância da gestão democrática (Morais, 2012), da formação de gestores escolares (Silva, 2021) e da transparência no uso dos recursos financeiros destinados à educação (Sousa,2019).

Além disso, os trabalhos evidenciaram a complexidade e diversidade do debate sobre a avaliação da qualidade educacional e suas consequências na gestão escolar e formação dos professores (Damasceno, 2010; Lipsuch, 2020; Amestoy, 2019; Lima, 2022; Peretti, 2020). Destacaram a importância de políticas educacionais que promovam equidade e justiça social, levando em conta as particularidades das escolas e alunos, e alertaram para o excesso de avaliações em larga escala, que podem resultar na precarização do trabalho docente e na privatização do ensino (Freire, 2020).

Quando conduzida sob o viés do gerencialismo, a *accountability* é frequentemente criticada por priorizar a eficiência e os resultados quantitativos em detrimento de uma abordagem mais holística e democrática da educação. Esta orientação gerencialista tende a transformar a educação em um produto mercantilizado, comparando escola com empresa (Laval, 2019), onde o desempenho é medido através de indicadores padronizados, sem considerar as diversidades

culturais, sociais e econômicas das comunidades escolares. Isso pode levar à desvalorização do trabalho docente, pressionando os professores a cumprirem metas rígidas e muitas vezes inalcançáveis, ao invés de se concentrarem no desenvolvimento integral dos alunos. Ademais, essa lógica de mercado pode exacerbar as desigualdades educacionais, favorecendo instituições com mais recursos e marginalizando aquelas que atendem populações vulneráveis, resultando em uma educação cada vez mais segregada e elitista.

Nesse sentido, ressaltou-se a necessidade de uma conceituação de *accountability* mais democrática, que considere as condições diversas e particulares das políticas educacionais. As pesquisas também apontaram para a disputa entre concepções hegemônicas e contra-hegemônicas[35] sobre a qualidade da educação, evidenciando a complexidade do tema e a importância do debate sobre o mesmo.

Concluiu-se, portanto, que é necessário repensar o conceito e os processos de *accountability*, incorporando a responsabilização de maneira coerente e intercalada, com base em valores fundamentais para a democracia, tais como transparência, direito à informação, participação e cidadania. Esse modelo deve ir além do mero cumprimento de regras formais e ser enraizado em valores democráticos essenciais para a sociedade.

A partir das reflexões apontadas pelo estado do conhecimento, as discussões apresentadas neste trabalho destacaram, inicialmente, a complexidade e a constante evolução da *accountability* na gestão pública, especialmente na educação, e ressaltaram a importância de uma reflexão crítica sobre sua conceituação e aplicação. Evidenciou-se que a *accountability* tem sido amplamente debatida e aplicada, porém enfrenta desafios persistentes relacionados à dispersão do poder do Estado e à diversidade de interpretações do conceito, sendo fundamental superar a persistência de valores neoliberais e burocráticos, buscando avançar na democratização desse tema.

Destacou-se também a necessidade de uma reflexão crítica sobre os processos *accountability* na Nova Gestão Pública, uma vez que a responsabilização pode ser facilmente

[35] De forma sintética essas concepções hegemônicas referem-se às ideias e práticas dominantes que frequentemente refletem os interesses das classes dominantes, promovendo uma visão de educação que prioriza eficiência, padronização e resultados mensuráveis, muitas vezes alinhada com princípios neoliberais e gerencialistas. Em contrapartida, as concepções contra-hegemônicas representam visões alternativas que desafiam o *status quo*, enfatizando a importância de uma educação democrática, inclusiva e voltada para a justiça social. A disputa entre essas visões revela a complexidade das políticas educacionais e a necessidade de um debate contínuo para construir um sistema educacional mais justo e democrático.

manipulada para fins políticos. Nesse sentido, é fundamental considerar não apenas a concepção teórica, mas também a aplicação prática e os efeitos no contexto político e social.

No que diz respeito à avaliação, que é um dos elementos fundamentais da *accountability*, foi enfatizada a necessidade de evitar a utilização de critérios simplistas e padronizados que não considerem as especificidades de cada contexto. Além disso, ressaltou-se a importância de um processo abrangente e contínuo, que inclua a participação da sociedade na definição de metas, objetivos e no monitoramento dos recursos públicos. Isso ocorre porque os processos de *accountability* na Nova Gestão Pública, se conduzida de forma inadequada, podem servir como justificativa para punição ou premiação de grupos ou indivíduos, sem considerar as dimensões políticas e sociais envolvidas. É fundamental que tais processos consigam ir além do controle de resultados e seja um processo que promova a participação da sociedade, a transparência, a prestação de contas e incentivos para a promoção da qualidade na educação.

Diante disso, é necessário repensar a ênfase na avaliação na gestão educacional do Brasil, investindo em recursos e políticas mais abrangentes para melhorar a qualidade da educação. Torna-se crucial refletir sobre a avaliação em si, garantindo que ela contribua efetivamente para a melhoria da qualidade da educação e não se restrinja apenas à prestação de contas e responsabilização. Nesse aspecto, é fundamental considerar também o aspecto da responsabilização como um processo amplo, que envolve a participação da sociedade, a valorização dos profissionais da educação e a promoção da equidade, garantindo o direito à educação como um bem público. Além disso, é imprescindível promover um debate crítico sobre a responsabilidade pelo direito à aprendizagem, considerando outros desafios conjunturais enfrentados pela escola pública brasileira, buscando a construção de um sistema educacional democrático, inclusivo e transformador em consonância com os princípios de uma sociedade justa e igualitária.

A implementação da LRE em Mossoró é um exemplo claro da influência dos princípios da Nova Gestão Pública, que enfatiza a eficiência, a transparência e a prestação de contas. No entanto, a adoção dessas práticas sem uma adequada contextualização e suporte resulta em pressões indevidas sobre os profissionais da educação e na supervalorização de indicadores quantitativos em detrimento de uma educação mais holística e qualitativa.

Assim, impulsionado pelos apontamentos do estado do conhecimento e das reflexões que se seguiram após o mesmo, ao longo desta pesquisa, buscamos responder às questões cruciais acerca da implementação da LRE no município de Mossoró, estabelecidas pela Lei Municipal nº

2.717/2010. Especificamente, investigamos se o que está estabelecido na referida lei é de fato praticado na Rede Municipal de Ensino e qual avaliação pode ser feita sobre o processo de implementação dessa lei, o que proporcionou uma análise abrangente dos mecanismos de *accountability* na gestão educacional municipal, além de identificar avanços, desafios e contradições significativas nesse processo. Considerando que nossa pesquisa seguiu os caminhos de uma pesquisa documental, para darmos conta de compreender os resultados da implementação da LRE de Mossoró, recorremos a pesquisas já realizadas no POSEDU/UERN que investigaram as implicações práticas da LRE, assim recorremos as pesquisas de Lobo (2013), Duarte (2015), Fernandes (2016), Matias (2017), França (2020), Santos (2021), Leão (2021).

Desta forma a nossa pesquisa evidenciou que a implementação da LRE é marcada por uma série de lacunas e interrupções, principalmente no que tange à concessão de prêmios e honrarias, como o 14º salário e o Prêmio Aluno Desempenho, que foram descontinuados e não estão sendo efetivamente cumpridos, além de outros que sequer foram regulamentados, como a Medalha Cidadão do Desenvolvimento e o Diploma de Honra ao Mérito, configurando a LRE como uma *accountability* parcelar e incompleta.

Esse modelo “fragmentado” de *accountability* reflete-se em práticas que, muitas vezes, acarretam a responsabilização excessiva dos profissionais da educação sem considerar as condições reais de trabalho e os contextos específicos das escolas.

Reforçamos, como já demonstrado em nosso estudo, que ainda não foi construído uma tradução do termo *accountability* para a língua portuguesa, sendo a definição de Afonso (2009, 2010) de formas parcelares, o termo que mais se aproxima para a definição do modelo de *accountability* adota no município de Mossoró com a implementação da LRE. Todavia sustentamos aqui uma forma mais brasileira para essa definição, qual seja a de *accountability* fragmentada, por entendermos que ao usarmos o termo "fragmentada", fica mais evidente que a accountability presente na LRE não é apenas parcial, mas está dividida em partes desconexas, sem uma integração efetiva entre os diferentes elementos que devem compor um sistema de *accountability*, a saber: a avaliação, prestação de contas e responsabilização, esta última, frise-se, não punitiva. Além do mais, o termo "parcelar" pode ser interpretado como uma divisão em partes menores, mas ainda dentro de um todo uniforme. No entanto, no caso da LRE, a fragmentação vai além de uma simples divisão, chegando a uma desarticulação entre as diferentes dimensões da *accountability*, prejudicando sua completude e eficácia.

A implementação dos mecanismos estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) para a gestão educacional revela uma inconsistência entre o posto no dispositivo legal e a implementação dos seus instrumentos pela gestão educacional local. Embora a legislação tenha introduzido medidas como a definição de metas e a avaliação de desempenho, a pesquisa demonstra que a efetivação dessas medidas é problemática. A intenção da LRE em melhorar a qualidade da educação muitas vezes entra em conflito com a realidade prática, resultando em desafios na concretização de suas metas relacionadas ao financiamento educacional, aos indicadores de qualidade educacional e à percepção dos profissionais da educação. Este descompasso impacta a democratização dos processos educacionais e a valorização da carreira docente, elementos cruciais para a qualidade da educação. Os profissionais enfrentam sobrecarga de trabalho e pressão para atingir metas que nem sempre estão alinhadas com a realidade escolar, como já apontavam Duarte (2015), Souza (2016) e França (2020). Essa situação levanta questionamentos sobre a eficácia da política educacional em vigor e destaca a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a implementação da LRE e seus impactos no cenário educacional local.

Sendo assim, cabe um questionamento adicional: por que não transformar essa política de prêmios e honrarias em uma valorização efetiva da carreira e remuneração dos professores? Responder a essa pergunta exige repensar não apenas as formas de reconhecimento na educação, mas também as estruturas sociais e econômicas que perpetuam as desigualdades e as injustiças no sistema educacional.

Por fim, diante das análises e dos resultados obtidos, é possível sugerir algumas contribuições para o aprimoramento da Lei de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró, visando fortalecer a sua implementação e seus impactos positivos na Rede Municipal de Ensino. As contribuições a seguir foram organizadas em três áreas principais: revisão dos instrumentos de *accountability*, fortalecimento da participação democrática e transparência e investimento contínuo na formação e valorização dos profissionais da educação.

- Revisão dos instrumentos de *accountability*
    - Revisão dos critérios de premiação e *accountability*: É essencial revisar os critérios de premiação e *accountability* previstos na LRE para garantir que não gerem pressões desmedidas sobre os profissionais da educação. Os critérios devem considerar as realidades específicas de cada escola e os desafios enfrentados pelos educadores no dia a dia, promovendo uma avaliação justa e contextualizada do

desempenho escolar. Igualmente, deve-se garantir a linearidade das premiações e honrarias bem como a devida regulamentação daquelas previstas e ainda não regulamentadas, e isto acompanhada da regular atuação do SIAVE.

  - Fortalecimento dos instrumentos de planejamento e avaliação: A criação e inclusão efetiva do Programa de Responsabilidade Educacional nos instrumentos de planejamento e orçamento municipal (PPA, LDO e LOA) são cruciais para a concretização das metas estabelecidas pela LRE, sendo necessária a regular aplicação mínima de 30% em MDE (somente alcançados em 2016 na gestão do Prefeito Francisco Jose Junior – PSD, e em 2023, na gestão do prefeito Allyson Bezerra – UB). Além disso, faz-se necessário garantir a retomada do Planejamento Estratégico da Educação e que este contemple diretrizes claras para a gestão, financiamento e avaliação da educação no município, integrando indicadores qualitativos e quantitativos que reflitam o desenvolvimento integral dos alunos.

- Fortalecimento da participação democrática e transparência
  - Inclusão e participação ativa da comunidade escolar: É crucial assegurar a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores escolares, alunos e a comunidade em geral. A articulação desses atores em seus respectivos fóruns, já previstos na LRE, deve ser regulamentada visando sua regular atuação, pois o acompanhamento dessas instâncias pode contribuir para uma maior adesão e comprometimento com os objetivos da lei, promovendo um ambiente de diálogo contínuo sobre as políticas educacionais. Destaca-se aqui mais uma vez a necessidade da regular atuação do SIAVE nesse processo.
  - Fortalecimento da participação social: Incentivar uma maior participação dos atores sociais, como pais, alunos, professores e a comunidade em geral, no processo de implementação e avaliação da LRE é imperativo. Isso pode ser feito através da atuação dos conselhos escolares, colocando-os para além de “validadores” do Mapa Educacional das Unidades de Ensino, mas também como uma instância de debate, monitoramento dos resultados alcançados e indicação de intervenções que se fizerem necessárias.
- Investimento contínuo na formação e valorização dos profissionais da educação

- Investimento contínuo na formação de professores: É imperativo assegurar que os investimentos em educação também se traduzam em formação contínua para os professores, permitindo-lhes desenvolver suas habilidades frente às novas exigências educacionais. Desse modo, deve-se pensar na existência de programas de desenvolvimento profissional, de forma constante e alinhados às necessidades dos educadores e dos educandos, sendo necessário que esse programa também esteja alinhado ao Plano de Capacitação dos professionais da Rede.
- Valorização da carreira docente: A valorização da carreira docente é fundamental para o sucesso de qualquer política educacional. Isso inclui não apenas a remuneração adequada, mas também a oferta de oportunidades contínuas de formação e desenvolvimento profissional. Ademais, a melhoria das condições de trabalho dos professores deve ser um ponto central para garantir a motivação e o comprometimento dos educadores com os objetivos da LRE.
- Monitoramento e avaliação: Estabelecer um sistema de monitoramento e avaliação contínua dos programas e políticas educacionais é essencial para identificar rapidamente quaisquer desvios ou problemas na implementação e corrigi-los fortuitamente. A implantação de um Observatório Educacional Municipal, de observação e reflexão sobre as práticas e dados educacionais do município, atuando como um sistema de monitoramento contínuo e transparente dos resultados alcançados pela LRE, em parceria com as Instituições de Ensino Superior locais, com a participação ativa da comunidade escolar, pode ajudar a ajustar as estratégias conforme necessário, garantindo a efetividade das ações propostas.

Dessa forma, conclui-se que a implementação da LRE no município de Mossoró, embora repleta de desafios, também apresenta uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de uma gestão educacional mais democrática e eficaz. Acredita-se que as contribuições aqui sugeridas poderão auxiliar na construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e de qualidade, em consonância com os princípios de uma sociedade democrática.

Por fim, cumpre destacar que este estudo não encerra a discussão sobre a implementação da LRE de Mossoró, mas, sim, abre novos caminhos para futuras pesquisas e práticas educacionais que visem a contínua melhoria do sistema municipal de ensino. Nesse sentido, uma questão relevante para futuras pesquisas é a análise detalhada da segunda meta prevista no Artigo 5º, que

trata da implantação do Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação em 2011. Embora instituído pelo Decreto nº 3.748, de 21 de março de 2011, faz-se necessário investigar como esse plano foi concebido, quais grupos ou setores da sociedade foram consultados ou influenciaram sua elaboração e se houve interesses específicos em sua implementação. Adicionalmente, é crucial avaliar os mecanismos de monitoramento e avaliação do plano, identificando as facilidades e obstáculos nesse processo. Essa análise não foi realizada no presente trabalho, mas representa uma importante continuidade para pesquisas futuras, que poderiam lançar luz sobre a eficácia e os desafios enfrentados na implementação do Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação em Mossoró.

De igual forma, para a continuidade da pesquisa sobre a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) de Mossoró, é pertinente analisar em profundidade o §4º do Artigo 6º. Esse parágrafo estabelece que um decreto definirá os percentuais de recursos destinados para despesas de custeio e investimento, considerando o montante dos recursos aplicados no ano anterior e podendo incluir recursos aplicados em educação mediante renúncia fiscal, se aprovados em lei específica. A investigação deve focar em verificar se esses percentuais foram estabelecidos, a transparência e eficácia dos decretos relacionados e se a inclusão de recursos por meio de renúncia fiscal tem sido efetiva e justa. Adicionalmente, é necessário explorar os mecanismos de monitoramento e avaliação desses recursos, identificando desafios e sucessos na sua implementação. Essa análise não foi abordada no presente trabalho, mas constitui uma significativa oportunidade para futuras pesquisas, proporcionando uma compreensão mais ampla e detalhada da gestão financeira e alocação de recursos na educação municipal de Mossoró, especialmente considerando que o município não vem cumprindo sistematicamente a aplicação de 30% em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Esse cenário abre um campo profícuo para investigação científica sobre o investimento na política educacional do município.

Adicionalmente, se fará necessário investigar como o município regulamentará as premiações previstas na LRE e ainda não regulamentadas. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, é crucial que qualquer forma de premiação ou reconhecimento se baseie em critérios transparentes e democráticos, considerando não apenas o mérito individual, mas também o contexto social e político em que as contribuições ocorrem. Essa análise, não abordada no presente estudo, representa uma relevante oportunidade para futuras pesquisas, permitindo uma

avaliação crítica dos critérios e processos de premiação na educação municipal de Mossoró, uma vez que estes sejam regulamentados.

Em suma, esta pesquisa sobre a implementação da LRE de Mossoró não apenas lançou luz sobre os processos de *accountability* instituídos por essa lei na educação municipal, considerando sua efetividade, linearidade e descontinuidades, mas também identificou áreas para investigações futuras e aprimoramentos dessa política. Espera-se que os achados e reflexões desta pesquisa inspirem novas abordagens e estratégias que contribuam efetivamente para a promoção da qualidade do ensino e da política educacional em Mossoró-RN.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: Fundação Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, 1997. 52 p.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. 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, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de** accountability **na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar**: um estudo no município de Santa Maria/RS. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2019.

ANDRADE, Thiago Silva. **Desafios e possibilidades para o acesso às informações públicas e a transparência ativa na Universidade Federal de Juiz de Fora - MG**. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organizador Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Projeto de Lei 7420/2006**. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=413946&filename=PL+7420/2006. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei 88/2023**. Dispõe sobre a responsabilidade educacional na garantia de oferta e de padrão de qualidade na educação básica pública. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9251798&ts=1691006351020&disposition=inline&_gl=1*1i3ha2f*_ga*OTA2NDM5NTMwLjE2ODM0MTA2MjE.*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5MjQ5OTE2OC41LjAuMTY5MjQ5OTE2OC4wLjAuMA. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto... **Revista do Serviço Público**, v. 53, n. 1, p. 5-27, 2002.

CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen. **Políticas públicas de avaliação educacional e *accountability***: especificidades na educação básica do Brasil e do México. 2022. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability*: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049/8182 Acesso em: 21 abr. 2023.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas *et al*. **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloísa Maia. Concepções e implicações da *Accountability* educacional no Brasil: o estado da questão (2006-2018). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 67, 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13903/10939 Acesso em: 20 jun. 2023.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DUARTE, V. G. **Política de premiação do município de Mossoró/RN e sua inter-relação com a qualidade da educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva. **Gestão na Educação Infantil**: Ações do Mapa Educacional no município de Mossoró-RN no período de 2011-2015. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery; VIDAL, Eloisa Maia; PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de *accountability*: o protagonismo do Spaece. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 452-471, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6954. Acesso em: 21 abr. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 27 jul. 2017.

FILIPE, Fabiana Alvarenga. **O projeto de lei de responsabilidade educacional (PL 7420/2006) e *accountability* na educação brasileira**: aparentes possibilidades e reais intencionalidades.

2021. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

FRANÇA, Rejane de Fátima Paiva. **Processos de *accountability* na Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN**: estudo sobre a percepção das supervisoras escolares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Arlane Markely dos Santos. **Políticas de accountability nas redes municipais de ensino do Cariri cearense**: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes (2007-2019). 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados nacionais – Pisa 2006**: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio_PISA2006.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAVAL, Christian. A grande onda neoliberal. *In*: _____. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 109-119.

LEÃO, Bruno Layson Ferreira. **Sistema de Avaliação da Educação Municipal (Siave) de Mossoró-RN**: concepção e formulação da política. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política**, v. 21, p. 101-110, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/zpwj63WjFbZYVkSXgnXDSjz/ Acesso em: 12 mar. 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, Vania Lizie da Silva. **As intervenções do sistema de avaliação da educação básica na conformação da identidade da professora alfabetizadora**. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

LIPSUCH, Graciele. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC**): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **O que é feito dos dados do IDEB**: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUVEZUTE KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgana; LARA BONOTTO, Danusa. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, 2015.

MARINHO, Iasmin da Costa; COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloísa Maia. Responsabilização na política educacional do município de Mossoró (RN). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1624-1640, 2022.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M.; MELO, A. **Educação básica**: tragédia anunciada. São Paulo: Xamã, 2015.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. *In:* CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **O Método Dialético na Pesquisa Em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 177-182.

MATIAS, Maria Marleide da Cunha. **Respira-se a meta**: os professores e a performatividade na educação no município de Mossoró. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

MELLO, Liliane Ribeiro. **A avaliação de sistema educacional (em larga escala) do Brasil e do Uruguai**: relações com *accountability* e com o direito à educação de qualidade. 2020. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020.

MILLS, Charles Wright. Tradução de Waltensir Dutra. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, Pauleany Simões. **As relações de poder na gestão da escola estadual Presidente Kennedy em Natal/RN**: as ações decisórias dos órgãos colegiados – o conselho de escola e o caixa escolar. 2012. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MOROSINI, Marilia; NASCIMENTO, Lorena Machado; NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MOSSORÓ. Lei n. 2.717, de 27 de dezembro de 2010. Lei complementar n. 048 de 16 de dezembro de 2010. Institui a Política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró-RN, Ano IV, n. 75ª, terça-feira, 04 de janeiro de 2011.

MOSSORÓ. Lei n. 3.298, de 04 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mossoró, de duração decenal e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Ano VII, n. 315-A, Mossoró, 04 de agosto de 2015.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 abr. 2023.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.15, n. 30, p. 55-86, jul./dez. 2004. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148. Acesso em: 27 fev. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 83, n. 1, p. 143-162, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51983/2/aspoliticasdeavalia%c3%a7%c3%a3o.pdf Acesso em: 29 abr. 2023.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e *accountability* na educação básica**: estados da região Nordeste em foco. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. ***Accountability* educacional: sentidos discursivos em análise**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e07946, 2021. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v32.7946 Acesso em: 29 abr. 2023.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Contribuição do materialismo histórico-dialético para o entendimento da pública social na atualidade. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **O Método Dialético na Pesquisa Em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 99-130.

PERETTI, Susimar Inês. **Implantação de um sistema de avaliação externa no território catarinense**: indicadores técnicos e políticos. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2020.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1179-1193, 2010.

PERUZZOTTI, Enrique; SMULOVITZ, Catalina. ***Accountability* social:** la otra cara del control. Controlando la política. Ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas, p. 23-85, 2002.

PIERI, Renan Gomes. **Qualidade da educação traz votos?** Um estudo sobre a importância do IDEB nas eleições municipais. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

PINA, L. D. **"Responsabilidade social" e educação escolar**: o projeto de educação básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINHO, José Antônio Gomes; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de administração pública**, v. 43, p. 1343-1368, 2009.

PINTO, Cristina Brandao. **Cooperação entre escolas como estratégia de melhoria do desempenho escolar**: um estudo sobre o Prêmio Escola Nota Dez. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

RAVICH, 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.

ROSSETO, Larissa Fernanda Domingues. **Educação para as mídias via TV Digital**: uma proposta para a formação continuada de professores da educação básica. 2010. 163 f. Monografia (Curso Profissionalizante em Televisão Digital: Informação e Conhecimento) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, Bauru, 2010.

SÁ, Virgínio. Qualidade em Educação: variações em torno de um tema maior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 567-578, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/77Spr8Pzy3CnHQFcRTmnkvf/. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Erlan Pereira. **O IDEB da Bahia e a avaliação do ensino médio público estadual**: implicações sobre a prática docente. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de *accountability* na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 469-493, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2019000100469&script=sci_arttext. Acesso em: 29 abr. 2023.

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. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6879. Acesso em: 29 abr. 2023.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. v. 2, p. 90-1.

SILVA, Erika Fernanda Pereira da. **O diretor escolar e a gestão financeira em escolas de educação básica**: o caso da SRE Sete Lagoas. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SILVA, Hedgard Rodrigues; HERMIDA, Jorge Fernando. Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 177-195, 2021.

SILVA, Pablo Afonso; GIARETA, Paulo Fioravante. O financiamento da educação e o PNE: implicações e desafios para a meta 20 do PNE. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 101377-101392, 2020.

SIMÕES, Graça Maria Jegundo. A autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. **Sísifo**, n. 4, p. 39-48/EN 39-46, 2016.

SOUSA, Bartolomeu Jose Ribeiro. **O financiamento da educação básica pública em Mato Grosso por meio do salário-educação**. 2019. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOUZA, Allan Solano. Nova gestão pública e as consequências da responsabilização na gestão educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, p. 7-17, 2019.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação**: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados. 2016. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, Allan Solano; CABRAL NETO, Antônio. Lei de Responsabilidade Educacional no Brasil (2006-2015): das promessas de qualidade da educação às incertezas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 543-566, 2018.

SOUZA, Allan Solano; CABRAL NETO, Antônio. Nova gestão pública e educação: uma análise do planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Retratos da escola**, v. 11, n. 21, p. 621-640, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): Atualizando o estado do conhecimento**. Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

SOUZA, Maria Rosangela. **A política de *accountability* educacional na rede municipal de ensino de Fortaleza**: a ênfase na avaliação externa. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

WITTMANN, L.; GRACINDO, R. **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

XIMENES, Salomão Barros. O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1027-1051, 2014.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 353-377, 2012.

Mossoró (RN), Terça-Feira, 04 de Janeiro de 2011

Jornal Oficial de Mossoró

* Ano IV * Número 75-A * R$ 1,00

Prefeita: Maria de Fátima Rosado Nogueira

Poder Legislativo

PORTARIA Nº 055/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,
Resolve:
Art. 1º. – Exonerar a servidora, MARIA DAS GRAÇAS DOS SANTOS, ocupante do cargo DIRETORA LEGISLATIVA ASN II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.
Art. 2º. – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORO-RN, 31 de Dezembro de 2010.
Claudionor Antonio Santos
Presidente

PORTARIA Nº 056/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,
Resolve:
Art. 1º. – Exonerar o servidor, JEFFERSON FREIRE DE LIMA, ocupante do cargo de PROCURADOR GERAL II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.
Art. 2º. – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORO-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos
Presidente

PORTARIA Nº 057/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,
Resolve:
Art. 1º. – Exonerar o servidor, TIAGO DUTRA DE ALMEIDA, ocupante do cargo de ASSESSOR NV. II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.
Art. 2º. – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORO-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos
Presidente

PORTARIA Nº 058/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,
Resolve:
Art. 1º. – Exonerar o servidor, GILMAR DE CARVALHO COSTA, ocupante do cargo DIRETOR RECURSOS HUMANOS ASN. II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.
Art. 2º. – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORO-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos
Presidente

PORTARIA Nº 059/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,
Resolve:
Art. 1º. – Exonerar o servidor, EDUARDO MENDES MARQUES, ocupante do cargo de DIRETOR FINANCEIRO. ASN II do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.
Art. 2º. – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORO-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos
Presidente

PORTARIA Nº 060/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,
Resolve:
Art. 1º. – Exonerar o servidor, TITO SEGUNDO M. JÁCOME ocupante do cargo de ASSISTENTE ESPECIAL DA PRESIDÊNCIA. ASN II do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.
Art. 2º. – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.

MOSSORO-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos
Presidente

PORTARIA Nº 061/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,
Resolve:
Art. 1º. – Exonerar a servidora, ALCIMARA ROCHA SILVA, ocupante do cargo de CHEFE DE GABINETE DA PRESIDÊNCIA ASN II, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.
Art. 2º. – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.
Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.
MOSSORO-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos
Presidente

PORTARIA Nº 062/2010-GP

O Presidente da Câmara Municipal de Mossoró, no uso de suas atribuições legais e com fulcro nos arts. 26 inciso VII, alínea "a", 31, inciso II, alínea "a" do Regimento Interno,
Resolve:
Art. 1º. – Exonerar o servidor, PEDRO DE PAIVA JUNIOR, ocupante do cargo de ASSESSOR LEGISLATIVO III, do quadro de pessoal deste Poder Legislativo.
Art. 2º. – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Publique-se, Registre-se e Cumpra-se.
MOSSORO-RN, 31 de Dezembro de 2010.

Claudionor Antonio Santos
Presidente

Poder Executivo

LEI COMPLEMENTAR Nº 048 DE 16 DE DEZEMBRO DE 2010*

No art. 1º - ....., II – onde se lê (trinta e cinco por cento) leia (trinta por cento).

LEI Nº 2.717, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2010

Institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências.
A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ,
FAÇO SABER que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei Complementar
Art. 1º - Esta lei institui a política de Res¬ponsabilidade Educacional no Município de Mossoró, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais.
§ 1º – O Sistema Municipal de Ensino abrange a Educação Básica nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais);
§ 2º - O Sistema Municipal de Educação é composto:
I – Conselho Municipal de Ensino;
II – Gerência Executiva da Educação;
III – Rede Municipal de Ensino (escolas e unidades de educação infantil);
IV - Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
V – Conselho de Alimentação Escolar (CAE)
VI – Conselhos Escolares (CE)
VII - Outros órgãos vinculados à área educacional, que vierem a ser criados e integrados à Gerência Municipal de Educação.
§ 3º - A Rede Municipal de Ensino abrange a educação infantil, o ensino fundamental e suas modalidades, a formação continuada, podendo atingir o Ensino Superior.
Art. 2º - A qualidade da educação é compromisso de toda a sociedade, devendo ser trabalhada em regime de colaboração norteada por equilibrada divisão de responsabilidades, de modo a garantir gradativa evolução para um sistema de educação estável e cooperativo, de acordo com responsabilidades compartilhadas entre as instituições e atores sociais citados a seguir:
I – Poder Executivo Municipal, representado pelas seguintes instâncias e respectivos titulares:
a. Prefeitura Municipal,
b. Secretaria Municipal da Cidadania
c Gerência Executiva da Educação
II – Poder Legislativo Municipal;
III – Conselho Municipal de Educação;
IV – Direção e supervisão pedagógica das escolas e unidades de educação infantil
V – Corpo docente;
VI – Conselhos Escolares;
VII – Pais e responsáveis pelos alunos;
VIII – Conselhos Tutelares;
IX – Conselho do FUNDEB;
X – Conselho de Alimentação Escolar.
XI Funcionários da Educação.
Art. 3º - O Poder Executivo Municipal implementará o Programa de Res¬ponsabilidade Educacional, mediante processo participativo, com base em diagnóstico anual da Rede Municipal Ensino, do estabelecimento de metas prioritárias, da definição de programação financeira e respectivo crono¬grama de execução, inseridos em anexos específicos dos seguintes instrumentos:
I – Plano Plurianual (PPA)
II - Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e
III - Lei Orçamentária Anual (LOA).
§ 1º – Os instrumentos citados no caput desse artigo devem ser estruturados em forma de orça-mento programa, com avaliação do cumprimento das metas de qualidade, em audiências públicas realizadas na Câmara Municipal, anualmente, no mês de outubro.
§ 2º - Nas referidas audiências públicas deverão ser apresentados:
I - Demonstrativo por programa, projeto e ação, da execução física e financeira;
II - Demonstrativo, por programa e para cada indi¬cador, da meta alcançada no exercício anterior e compa¬rada com a meta prevista para o ano e para o quadriênio;
III - Avaliação, por programa, da possibilidade de alcance da meta prevista para cada indicador, relacionado, se for o caso, as medidas corretivas necessárias.
Art. 4º - São instrumentos específicos de planejamento e avaliação da política municipal de ensino, sem prejuízo dos demais instrumentos previstos em lei, ou definidos pela política nacional de ensino:
I – O Plano Municipal de Educação;
II - Os Planos de Desenvolvimento Educacional das escolas;
III – O Planejamento Estratégico da Educação;
IV - O Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino.
Art. 5º - Ficam estabelecidas metas globais de suporte para a qualidade da educação, sem prejuízo das demais metas anuais, estabelecidas nos instrumentos de planejamento descritos no art. 4º.
I – Implementar o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, em 2011.
II – Implantar o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2011;
III – Instalar laboratórios de informática em 100%

das escolas da rede municipal de ensino, até o ano de 2013;
IV – Ampliar a jornada escolar de tempo parcial para 7 horas (tempo integral) em 100% das escolas da rede municipal de ensino, situadas na zona urbana, e em 50% das escolas na zona rural, até o ano de 2014.
Art. 6º - Para assegurar o cumprimento das metas de qualidade, o poder executivo municipal destinará alocação crescente dos recursos de receitas de que trata o art. 212 da Constituição Federal, obedecendo ao seguinte cronograma:
I - 26% até o ano de 2011
II - 27% até o ano de 2012
III – 28,5% até o ano de 2013
IV – 30% até o ano de 2014
§ 1º - A responsabilidade na gestão da educação deve garantir a melhoria contínua da qualidade do ensino público municipal, reduzindo deficiências e desigualdades, corrigindo distorções e prevenindo riscos capazes de afetar o cumprimento das metas de melhoria dos indicadores educacionais.
§ 2º - Os percentuais mencionados no caput podem ser ampliados com recursos provenientes de convênios e parcerias realizadas com órgãos e instituições públicas ou privadas.
§ 3º - Anualmente serão estabelecidas as prioridades e definidos os respectivos percentuais de investimentos calculados sobre o total dos recursos de que trata o caput.
§ 4º - Decreto definirá percentuais de recursos destinados para despesas de custeio e investimento, considerando montante dos recursos aplicados no ano anterior, podendo considerar recursos aplicados em educação mediante renúncia fiscal, se aprovados em lei específica.
Art. 7º - A gestão municipal deve incentivar o desenvolvimento de programas de responsabilidade social por parte de empresas, preferencialmente, mas não exclusivamente, instaladas na cidade de Mossoró;
Parágrafo Único - Toda empresa privada que receba incentivos de qualquer natureza do poder público municipal deve apresentar programa de responsabilidade social voltado para a área educacional.
Art. 8º - Será constituído um Fórum Municipal permanente pelo Poder Público, composto por representantes da sociedade civil organizada, que se reunirá pelo menos uma vez por ano, com objetivo de identificar as demandas educacionais, estabelecer prioridades com base em critérios socioeconômicos e apresentar propostas de ações.
Parágrafo único. A convocação do Fórum Municipal definirá os critérios de seleção dos participantes.
Art. 9º - Cada Unidade de Ensino que compõe a rede municipal de ensino deve elaborar, homologar no Conselho Escolar e encaminhar para a Gerência Executiva da Educação, até o dia 30 de março de cada ano, o Mapa Educacional, contendo metas e/ou resultados para os seguintes indicadores:
I - Quanto à Matrícula e Evasão Escolar:
a) Quantidade de alunos matriculados;
b) Índice de evasão escolar;
c) Redução das vagas ociosas, por etapa ou ano escolar;
d) Taxa de distorção idade-série dos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º ano).
e) Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos em salas comuns e, quando for o caso, em salas de Atendimento Educacional Especializado.
II – Quanto à infraestrutura
a) Quantidade de salas de aulas;
b) Quantidade de banheiros;
c) Relatório sobre adequação do prédio às normas e padrões arquitetônicos de acessibilidade
d) Condições dos reservatórios de água;
e) Quantidade de espaços educativos: Biblioteca, Salas de Atendimento Educacional Especializado, Quadra de Esportes, Laboratórios de Ciências, Laboratórios de Informática e outros espaços.
f) Condições das instalações elétricas e hidráulicas;
g) Quantidade, condições e necessidades do mobiliário, equipamentos e utensílios.
III - Quanto ao Rendimento Escolar:
a) Taxa de Aprovação;
b) Índice de Freqüência média por etapa ou ano escolar.
IV – Quanto ao Desempenho do Aluno
a) Indicador de Alfabetização (Provinha Brasil e Provinha Mossoró) ou outro instrumento de avaliação;
b) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou outro indicador de avaliação externa em vigor, e Prova Mossoró, ou outro instrumento de avaliação interna em vigor.
V – Quanto aos Programas Educacionais de Apoio ao currículo escolar:
a) Quantidade de Projetos de natureza interdisciplinar que subsidie o cumprimento dos conteúdos basilares do currículo escolar;
b) Quantidade de atividade de natureza transversal a se realizar, com ou sem parcerias, com órgãos ou entidades públicas e privadas, respeitadas as dimensões do Projeto Pedagógico da unidade educacional;
c) Quantidade de eventos de caráter científico ou cultural que será realizado com o envolvimento da comunidade escolar.
d) Quantidade de profissionais da educação que utiliza no ambiente educativo as tecnologias de informação e comunicação, ou outros métodos e técnicas de apoio pedagógico.
VI - Quanto aos Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos.
a) Quantidade de Cursos ou atividade de formação continuada ofertado pela unidade educacional;
b) Quantidade de professores que participaram de formação continuada;
c) Quantidade de servidores técnicos que participaram de capacitação;
d) Quantidade de servidores de apoio que participaram de qualificação.
e) Quantidade de professores que participaram de eventos científicos ou culturais.
VII – Quanto à produção pedagógica, científica e cultural:
a) Quantidade de produção de material pedagógico que será desenvolvido por membros da comunidade escolar;
b) Quantidade de produção científica que será desenvolvida pelos profissionais da educação;
c) Quantidade de produção artística ou cultural que será produzida e realizada pelos membros da comunidade escolar.
VIII – Quanto à promoção de atividades de Responsabilidade Social:
a) Quantidade de ações de promoção de inclusão social por meio do atendimento as pessoas com deficiência – alunos, familiares e membros da comunidade de inserção da unidade educacional;
b) Quantidade de atividades que tiverem como eixo norteador ações sobre a preservação do Meio Ambiente;
c) Quantidade de atividades realizadas que promoveu a interação das ações da escola com o contexto de inserção.
IX - Quanto aos Programas de Apoio às famílias:
a) Quantidade de Programas socioeducativos realizados em parceria com órgãos ou entidades públicas e privadas;
b) Quantidade de Projetos socioeconômico realizados em parceria com órgãos ou entidades públicas e privadas;
X - Quanto ao Corpo Docente:
a) Quantidade total de professores (carga horária) necessária ao desenvolvimento das atividades escolares;
b) Carga horária disponível para o desenvolvimento das atividades escolares;
c) Quantidade e percentual de professores em estágio probatório;
d) Quantidade e percentual de professores com pós-graduação lato sensu;
e) Quantidade e percentual de professores com mestrado;
f) Quantidade e percentual de professores com doutorado;
g) Quantidade e percentual de professores afastados para capacitação stricto senso
h) Quantidade e percentual de professores em licença;
XI - Quanto aos funcionários da educação:
a) Quantidade total de funcionários;
b) Quantidade e percentual de funcionários efetivos;
c) Quantidade e percentual de funcionários em estágio probatório;
d) Quantidade e percentual de funcionários afastados para capacitação stricto senso
e) Quantidade e percentual de funcionários em licença (prêmio, gestante e sem vencimento) ou em benefício.
f) Quantidade e percentual de funcionários com desvio readaptado.
g) Quantidade e percentual de funcionários terceirizados.
XII – Quanto ao funcionamento dos Conselhos Escolares:
a) Quantidade de reuniões realizadas no semestre.
b) Quantidade de propostas/ações efetivas que contribuíram para a dinâmica de atualização do Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino.
XIII – Quanto à modernização pedagógica e administrativa.
a) Quantidade e ações realizadas no ano anterior que dinamizaram o PPP da unidade educacional e que contribuíram para melhorar o desempenho dos resultados educacionais;
b) Quantidade de ações que foram realizadas no ano anterior e dinamizaram a gestão administrativa e financeira da unidade educacional, com bases em resultados positivos;
§ 1º - O mapa educacional, a que se refere o caput do presente artigo, após aprovação pela Gerência Executiva da Educação deve ser encaminhado, até o dia 30 de abril de cada ano, ao Chefe do Poder Executivo Municipal, Poder Legislativo Municipal, ao Conselho Municipal de Educação e ao Ministério Público da Educação.
§ 2º - A Gerência Executiva da Educação encaminhará, nos prazos estabelecidos pela Secretaria do Planejamento, Orçamento e Gestão, as metas para serem incluídas nos projetos de lei do plano plurianual (PPA), das diretrizes orçamentária (LDO) e do orçamento anual (LOA), e em projeto de lei específico que promova suas alterações.
§ 3º - Cabe a Gerência Executiva de Educação fiscalizar o fiel cumprimento desta rotina, provendo os meios necessários e corrigindo eventuais distorções.
Art. 10 – Os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais deverão ser superiores, ao ano anterior.
Parágrafo Único – Os indicadores e resultados que se refere o caput serão apurados por ocasião da avaliação do Prêmio Escola de Qualidade, já instituído pelo Município.
Art. 11 – Serão estabelecidos Prêmios e Honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas.
§ 1º - Serão premiados os professores das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média esperada, ou seja, da meta estabelecida pela escola.
§ 2º Serão premiados os supervisores pedagógicos das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média, na maioria das turmas de uma mesma unidade educacional.
§ 3º - Serão premiados os servidores técnicos administrativos, de apoio e Gestores das unidades educacionais que, pelo Sistema de Avaliação, apresentem desempenho acima da média.
§ 4º - Nenhum profissional poderá receber em duplicidade o prêmio, na mesma matrícula, contudo será permitido no caso de ter duas matrículas e se em ambas for contemplado com o mérito.
§ 5º Serão premiados dois alunos por escola, sendo um do 5º ano e outro do 9º ano, que obtiverem os melhores desempenhos, considerando nota (rendimento escolar) e freqüência, (acima de 85%), além de bom comportamento e participação em eventos culturais e esportivos realizados pela unidade educacional.
§ 6º - O prêmio de que tratam os §§ 1º a 3º corresponderá ao valor bruto da remuneração do servidor premiado, percebida no mês de novembro, não se incluindo nesse valor o adicional de férias e o décimo-terceiro salário.
§ 7º - O valor do prêmio de que trata o § 5º, será definido, anualmente, por Decreto, depositado em caderneta de poupança, e deverá ser utilizado para a sua educação.
§ 8º - Fica instituída Medalha de Honra ao Mérito “Cidadão do Desenvolvimento”, que será concedida por Decreto, ao Pai, Mãe, membro do Conselho Escolar e ao representante da sociedade que efetivamente tiver contribuído com as ações do Conselho no ano anterior ao da avaliação.
§ 9º - Fica instituído Diploma de Honra ao Mérito, que será concedido por Decreto a Empresa, Instituição, Entidade ou Órgão público ou privado que, efetivamente, tenha melhor contribuído com ações de Responsabilidade Social, cujo produto dessas ações tenha resultado em melhoria da qualidade da educação pública da rede municipal de ensino.
Art. 12- O Conselho Municipal de Educação enca¬minhará à Comissão de Educação da Câmara Municipal de Mossoró e a Promotoria de Defesa da Educação o relatório anual de suas atividades.
Art. 13 – O cumprimento desta Lei deverá ser assegurado pelo monitoramento e avaliação sistemática de cada um dos programas, ações e instâncias responsáveis, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Municipal.
§ 1º - O supervisor pedagógico, responsável por coordenar as ações pedagógicas e as atividades contidas no PPP da unidade educacional, será responsabilizado pelo atendimento das diretrizes e metas educacionais, notadamente no que se refere ao desempenho dos professores e alunos, cuja penalidade será aplicada de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servi-

dores Públicos do Município de Mossoró.
§ 2º - O Diretor da unidade educacional deve atender o que determina o § 1º do artigo 9º, as diretrizes e metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em relação às dimensões da gestão pedagógica, administrativa, e financeira, cujo não atendimento implicará em elementos de sua avaliação para recondução ao cargo.
§ 3º - O professor, cuja turma não apresentar desempenho satisfatório em relação à aprendizagem e a freqüência (de pelo menos 75% do total dos alunos) e não apresentar desempenho informado no currículum vitae, pela participação em formação continuada, capacitação, produções ou outras atividades educativas e socioculturais, poderá ter aplicação de penalidade de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.
§ 4º - O servidor de apoio que não tiver participado de atividades de qualificação, capacitação, formação continuada, treinamentos, em eventos, não for assíduo e pontual poderá ter aplicação de penalidades de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.
§ 5º - Os pais ou responsáveis pelos alunos que não se co-responsabilizarem pela freqüência às aulas, desempenho do aluno no processo de aprendizagem e bom comportamento no âmbito da unidade educacional será notificado pela Escola às instâncias competentes.
§ 6º - Os Conselhos Tutelares, que não acompanharem e responderem pelas demandas das unidades educacionais serão notificados às instâncias competentes.
Art. 14 - Será considerado como ano-base de implantação Lei de Responsabilidade Educacional o exercício de 2011.

Art. 15 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró, 27 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

DECRETO N.º 3.732, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2010*.

Outorga à Associação Alphaville Mossoró loteamento fechado do empreendimento Alphaville Mossoró.
A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ no uso de suas atribuições legais e em atendimento ao que dispõe o art. 9º da Lei Complementar nº 44, de 08 de julho de 2010,
CONSIDERANDO aprovação do projeto de loteamento fechado pelo Gerente Executivo do Desenvolvimento Urbanístico.
DECRETA:
Art. 1º - Fica outorgado à Associação Alphaville Mossoró licença de loteamento fechado do empreendimento denominado "Alphaville Mossoró", pelo prazo fixado no Termo de Outorga.
Art. 2º - A outorga é transferível para a Associação de Moradores do referido loteamento ou entidade associativa equivalente, conforme Termo de Outorga a ser registrado no Registro de Imóveis competente.
Art. 3º - A outorga é condicionada ao cumprimento dos requisitos constantes na Lei Complementar n. 44, de 08 de julho de 2010 e no referido Termo de Outorga, que deverá ser firmado no prazo de 30 (trinta) dias, contados da publicação deste Decreto, e em igual prazo sucessivo, registrado.
Art. 4º - Fica o Gerente Executivo do Desenvolvimento Urbanístico autorizado a adotar e expedir os atos necessários ao fiel cumprimento deste Decreto.
Art. 5º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró, 23 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

*Republicado por incorreção

ATO DE EXONERAÇÃO Nº 007/2010*

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;
RESOLVE:
Art. 1º - EXONERAR a pedido FRANCISCO CANINDÉ MAIA, do Cargo em Comissão de Secretária Municipal do Planejamento, Orçamento e Finanças, Símbolo - DSG.
Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 30 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

*Republicado por incorreção

ORTARIA Nº 333/2010*

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró, e
CONSIDERANDO o Ofício nº 0272/2010/MPT/Procuradoria Regional do Trabalho;
CONSIDERANDO a cláusula terceira do Termo de Convênio (1º/07/2009) celebrado entre a Prefeitura Municipal de Mossoró e o Ministério Público do Trabalho/Procuradoria Regional do Trabalho da 21ª Região (Estado do Rio Grande do Norte);
R E S O L V E :
Art. 1º - CEDER à servidora IRILEIDE SILVA DUARTE, matrícula n. 05848-4, ao Ministério Público do Estado do Trabalho no Rio Grande do Norte, para prestar serviços na Procuradoria Regional do Trabalho, com ônus para o município de Mossoró, pelo período de 1 ano.
Art. 3º - Caberá ao órgão cessionário efetivar a apresentação do servidor ao seu órgão de origem ao término da cessão.
Art. 4º - A presente autorização de cessão cessará antes de seu término na hipótese da dispensa dos serviços pelo órgão cessionário, e esse deverá providenciar imediatamente a apresentação da servidora ao seu órgão de origem.
Art. 5º - Cumpre ao cessionário comunicar a freqüência do servidor, mensalmente, ao órgão ou entidade cedente, para fins do art. 116, II, da lei complementar n. 29, de 2008.
Art. 6º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.
PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 27 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

*Republicado por incorreção

PORTARIA Nº 380/2010

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;
Art. 1º - EXONERAR a pedido MARTA BETÂNIA BORGES DE OLIVEIRA, do cargo em comissão de Chefe do Setor de Assistência Social do PETI, Símbolo CS – Chefe de Setor, com lotação na Gerência Executiva do Desenvolvimento Social.
Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró (RN), 30 de dezembro de 2010.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

ATO DE EXONERAÇÃO Nº 001/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;
RESOLVE:
Art. 1º - EXONERAR JAQUELINE DE SOUZA AMARAL, do Cargo em Comissão de Gerente Executiva da Saúde, Símbolo - DSE.

Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

ATO DE DEIGNAÇÃO Nº 002/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;
RESOLVE:
Art. 1º - DESIGNAR o servidor YURI TASSO DUARTE QUEIROZ PINTO, matrícula nº 4452-6, Engenheiro XI, para o Cargo em Comissão de Secretário Municipal do Desenvolvimento Territorial e Ambiental, Símbolo - DSG.
Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

ATO DE NOMEAÇÃO Nº 003/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;
RESOLVE:
Art. 1º - NOMEAR JAQUELINE DE SOUZA AMARAL, para o Cargo em Comissão de Secretária Municipal do Planejamento, Orçamento e Finanças, Símbolo - DSG.
Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

ATO DE DESIGNAÇÃO Nº 004/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró;
RESOLVE:
Art. 1º - DESIGNAR o servidor BENJAMIM BENTO DE ARAÚJO NETO, matrícula 12285-8, Enfermeiro, para o Cargo em Comissão de Gerente Executivo da Saúde, Símbolo - DSE.
Art. 2º - Este Ato entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

PORTARIA Nº 001/2011

A PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município de Mossoró,
RESOLVE:
Art. 1º - DESIGNAR a Gerente Executiva da Educação, Senhora IEDA MARIA ARAÚJO CHAVES FREITAS, para responder pela Gerência Executiva da Juventude, Esporte e Lazer, sem acumulação de vencimentos.
Art. 2º - Esta portaria entra em vigor nesta data.

PALÁCIO DA RESISTÊNCIA, em Mossoró-RN, 4 de janeiro de 2011.

MARIA DE FÁTIMA ROSADO NOGUEIRA
Prefeita

Liga Mossoroense de Estudos e Combate ao Cancer

CARTA CONVITE Nº 001/2011

A pregoeira da LIGA MOSSOROENSE DE ESTUDOS E COMBATE AO CANNCER torna público que no dia 13 de Janeiro de 2011, ás 08:00 horas (oito horas), na sede, localizada à Rua Manoel Cristino de Morais, nº 70,Bairro: NOVA BETANEA, Mossoró-RN, realizará licitação na modalidade pregão presencial, para Sistema de Registro de Preço - , cujo objeto é a aquisição de Medicamentos.O Edital com as demais especificações e detalhes encontra-se á disposição dos interessados no endereço acima mencionado no horário de 07h00 as 12:h00min e das 14h00min ás 17h00min.

Mossoró-RN, em 03 de Janeiro de 2011.

Ana Clebea Nogueira Pinto de Medeiros.

EXPEDIENTE

Jornal Oficial de Mossoró é uma publicação da Prefeitura Municipal de Mossoró, instituído pela LEI N.º 2.378/2007, de responsabilidade da Gerência da Comunicação Social.

Maria de Fátima Rosado Nogueira
Prefeita

Ruth Alaíde da Escóssia Ciarlini Medeiros
Vice-prefeita

Jerônymo Gustavo de Góis Rosado
Secretário-Chefe do Gabinete da Prefeita

Edna Paiva de Souza
Gerente Executiva
de Expediente

Comissão do Jornal Oficial de Mossoró

Diretor-Geral
Ivanaldo Fernandes Costa Júnior
gerente de Comunicação Social

Antonio Duarte Neto
Diretor Financeiro

Israel Sousa da Silva
Diagramação

José Wanderley Faustino
Assinatura/Distribuição

Endereço:
Palácio da Resistência – Avenida Alberto Maranhão, 1751 – Centro - CEP: 59600-005 – Fone: (84)3315-4929
Email: jom@prefeiturademossoro.com.br