



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

REJANE DE FÁTIMA PAIVA FRANÇA

PROCESSOS DE *ACCOUNTABILITY* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
MOSSORÓ-RN: ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS SUPERVISORAS
ESCOLARES

MOSSORÓ-RN
2020

REJANE DE FÁTIMA PAIVA FRANÇA

**PROCESSOS DE *ACCOUNTABILITY* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
MOSSORÓ-RN: ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS SUPERVISORAS
ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientador: Prof. Dr. Allan Solano Souza

MOSSORÓ-RN
2020

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

F814p França, Rejane de Fátima Paiva
PROCESSOS DE ACCOUNTABILITY NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ-RN: ESTUDO
SOBRE A PERCEPÇÃO DAS SUPERVISORAS
ESCOLARES. / Rejane de Fátima Paiva França. - Mossoró,
2020.

163p.

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

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2.
Política de Accountability. 3. Sistema Municipal de
Educação. 4. Supervisores escolares. 5. Gestão escolar. I.
Souza, Allan Solano. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

REJANE DE FÁTIMA PAIVA FRANÇA

**PROCESSOS DE *ACCOUNTABILITY* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
MOSSORÓ-RN: ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS SUPERVISORAS
ESCOLARES**

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Presidente da Banca Examinadora

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

Profa. Dra. Débora Quetti Marques de Souza (UPE-Garanhuns)
Membro Externo

Prof. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (UERN)
Suplente Interno

Prof. Dr. Dionísio Luis Tumbo (Universidade Pedagógica de Moçambique)
Suplente Externo

Este feito acadêmico é dedicado a Deus, à família e aos amigos. Às supervisoras da rede de ensino de Mossoró/RN que enfrentam a pressão diária, resultado de uma Política que oprime. Dedico também a você, Allan Solano Souza, meu malvado favorito, que vem me acompanhando e que construiu comigo este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas oportunidades que tem me proporcionado na vida, dando-me força, fé e coragem para que, mesmo diante dos desafios enfrentados, seguisse confiante no Seu grande amor por nós.

Ao professor Dr. Allan Solano Souza, meu orientador, pela paciência e sabedoria na mediação do processo em que me fiz pesquisadora. Pelos valiosos ensinamentos necessários às rupturas com o senso comum, pelos momentos de intenso aprendizado. Como mestre, partilhou seus conhecimentos e conduziu o processo de orientação para além dos aspectos acadêmicos. Muito obrigada!

Agradeço aos membros da banca examinadora, que aceitaram com generosidade analisar este trabalho. Sou grata à Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, à Profa. Dra. Débora Quetti Marques de Souza (UPE-Garanhuns), à Prof. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (UERN) e ao Prof. Dr. Dionísio Luis Tumbo (Universidade Pedagógica de Moçambique) pela análise cuidadosa com rigor científico, pelos comentários inteligentes e pelas contribuições pertinentes.

Aos professores das disciplinas do curso de Mestrado em Educação da UERN, pelas contribuições decorrentes de suas abordagens.

Aos colegas da turma de 2018 do mestrado em Educação, obrigada pela troca de ideias, pelos debates e pelo compartilhamento das angústias, das dúvidas e de tudo o que contribuiu para fortalecer as tomadas de decisões no percurso da pesquisa.

Um agradecimento especial às supervisoras da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, colaboradores desta pesquisa, que decidiram participar, mesmo enfrentando um momento difícil, em decorrência da Pandemia do COVID 19, compartilhando as suas vivências.

Aos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES). Os estudos promovidos e as discussões levantadas foram fundamentais para as rupturas na compreensão teórica de conceitos necessários para a construção deste trabalho.

Aos *Minions* Bruno, Hilcélia, Talita e Gabriela, pelas trocas de conhecimento e por todos os momentos em que estiveram presentes nessa trajetória.

À amiga “Margô”, pela atenção e amizade demonstrada nos momentos que necessitei, por sua ajuda que, independente de dia ou hora, sempre me atendeu de forma prestativa.

À João Batista, obrigada pela motivação, por seu companheirismo, pelo carinho e pelas orações em todos os momentos.

Às “Super Poderosas”, pois não poderia deixar de agradecer também! Amigas que

mesmo com o distanciamento social sempre estiveram presentes, sendo o apoio em todos os momentos.

Com muito amor, sou grata as minhas filhas, Bárbara e Maria Rita, por me auxiliarem pacientemente quando me faltava a condição de lidar com os recursos tecnológicos, sempre me oferecendo apoio incondicional.

No presente momento, a educação pública está em perigo. Os esforços para reformar a educação pública estão, ironicamente, diminuindo sua qualidade e ameaçando sua própria sobrevivência. Nós temos que voltar nossa atenção para a melhoria das escolas, injetando nelas a substância da aprendizagem genuína e revivendo as condições que tornam possível a aprendizagem.

(Diane Ravitch)

RESUMO

Este estudo objetiva analisar as percepções dos supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN sobre as políticas de *accountability* educacional. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, à luz de dimensões do materialismo histórico-dialético como totalidade, historicidade e contradição. A organização, tratamento e análise dos dados deu-se por meio da técnica de Análise de Conteúdo, construindo codificações, unidades de sentido, categorizações e inferências. Os procedimentos adotados foram revisão do referencial teórico, o mapeamento de estudos sobre a temática em teses e dissertações disponíveis no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, levantamento e análise de documentos oficiais, como: a Lei de Responsabilidade Educacional (2.717/2010), o Plano Municipal de Educação (2014-2024), Lei nº 3704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE). A pesquisa de campo foi realizada a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma remota, por meio de vídeo conferência, pelo necessário distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19. Foram entrevistados 4 (quatro) supervisores que trabalham em escolas premiadas e não-premiadas no 14^a salário no ano de 2017, ano base 2016. Parte-se do pressuposto de que são duas realidades que revelam as contradições acerca das políticas de *accountability*, apresentando riscos e vantagens. Como resultados, destaca-se que o contexto dessas políticas está situado no processo de globalização neoliberal, e fundamentado no referencial da Nova Gestão Pública, a partir da década de 1990, principalmente no estado brasileiro, e que as repercussões dessas reformas ocorreram em todas as dimensões da gestão pública, incluindo a Educação. Nesse sentido, a implantação do modelo gerencial, de matriz empresarial, foi uma das principais mudanças incorporadas ao serviço público, em geral, e em particular nos sistemas educacionais. Conclui-se que os principais efeitos tem sido reforçar as desigualdades entre as escolas por meio da competitividade entre as instituições, e um processo de distanciamento dos profissionais em relação à concepção e execução das políticas. Além disso, notou-se a intensificação do trabalho dos supervisores por meio da pressão para cumprir com os processos de avaliação e prestação e contas.

Palavras-chave: Política de *Accountability*. Sistema Municipal de Educação. Gestão escolar. Supervisores escolares.

ABSTRACT

This is a study that aims to analyze the perceptions of school supervisors in the municipal school system in Mossoró-RN about educational accountability policies. The methodology starts from a qualitative approach, in the light of dimensions of historical-dialectical materialism as totality, historicity and contradiction. The organization, treatment and analysis of the data took place through the technique of content analysis, constructing codifications, units of meaning, categorizations and inferences. The adopted procedures were a review of the theoretical framework, the mapping of studies on the topic in theses and dissertations available in the Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, survey and analysis of official documents, such as: Educational Responsibility Law (2,717 / 2010), the Municipal Education Plan (2014-2024), Law No. 3704, of March 13, 2019, which institutes the Municipal Education Assessment System (SIAVE). The field research was carried out from a semi-structured interview script, which took place remotely, through video conference, due to the necessary social distance caused by the pandemic of COVID-19. Four supervisors who work in award-winning and non-award-winning schools were interviewed for the fourteenth salary 2017, base year 2016. It is assumed that these are two realities that reveal the contradictions about accountability policies with risks and benefits. As a result, it is highlighted that the context of these policies is situated in the process of neoliberal globalization, and based on the New Public Management framework, since the 1990s, mainly in the Brazilian state, and that the repercussions of these reforms occurred in all the dimensions of public management, including education. In this sense, the implementation of the managerial model, of a business matrix, was one of the main changes incorporated in the public service, in general, and in particular in the educational systems. It is concluded that the main effects have been to reinforce inequalities between schools through competitiveness between institutions, and a process of distancing professionals from the design and implementation of policies. Another conclusion was in relation to the intensification of the supervisors' work through pressure to comply with the evaluation and rendering processes and accounts.

Keywords: Accountability Policy. Municipal education system. School management. School Supervisors.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional de Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEPAL – Comissão Econômica Para América Latina e o Caribe
CGU – Controladoria Geral da União
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IAS – Instituto Ayrton Senna

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE – Ministério da Administração Pública e da Reforma
MEC – Ministério da Educação

NGP – Nova Gestão Pública
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação
PISA – Programa *for International Student Assessment*
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRE – Política de Responsabilidade Educacional
SIAVE – Sistema de Avaliação da Educação Municipal
SIOPE – Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 AS ESCOLHAS DOS PROCEDIMENTOS E SUA RELAÇÃO COM O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
2.1 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES: O PRIMEIRO PASSO.....	25
2.2 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: O SEGUNDO PASSO.....	29
2.3 A ENTREVISTA COM SUPERVISORES ESCOLARES: O TERCEIRO PASSO	30
2.4 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DA TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: O QUARTO PASSO	34
3 REFORMAS DE ESTADO E IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DO ESTADO AVALIADOR.....	36
3.1 ESTADO REGULADOR E ESTADO AVALIADOR: IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS DE ACCOUNTABILITY.....	36
3.2 NOVA GESTÃO PÚBLICA, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ACCOUNTABILITY..	48
3.3 O GERENCIALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS	52
3.4 DIMENSÕES DA ACCOUNTABILITY NA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO DESDOBRAMENTO DO GERENCIALISMO.....	56
3.5 CONGRUÊNCIAS E INCONGRUÊNCIAS DOS PROCESSOS DE ACCOUNTABILITY NA GESTÃO EDUCACIONAL.....	60
4 POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY NA GESTÃO EDUCACIONAL: ACHADOS DA PESQUISA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ-RN	64
4.1 CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA, ECONÔMICO E SOCIAL DE MOSSORÓ-RN	64
4.2 AS BASES DA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL EM MOSSORÓ: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	66
4.2.1 Lei Municipal de Responsabilidade educacional de Mossoró-RN	68
4.2.2 O Plano Municipal de Educação (2015-2025)	72
4.2.3 O Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE): a Lei municipal nº 3.704/2019	77
4.3 PERCEPÇÃO DAS SUPERVISORAS SOBRE PROCESSOS DE ACCOUNTABILITY NA REDE DE ESCOLAS MUNICIPAIS.....	81
4.3.1 Caracterizando o universo da pesquisa e os sujeitos	81
4.3.2 Percepção das supervisoras acerca da avaliação na rede municipal de ensino.....	86
4.3.3 Percepção das supervisoras acerca do pilar da prestação de contas.....	91
4.3.4 Percepção das supervisoras acerca do pilar da responsabilização.....	96
5 CONCLUSÕES.....	103
REFERÊNCIAS.....	108

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	112
APÊNDICE B – DECOMPOSIÇÃO DAS DIMENSÕES DE <i>ACCOUNTABILITY</i> NA BASE DA RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL DE MOSSORÓ-RN	115
APÊNDICE C – GRELHAS DE ANÁLISE DA DIMENSÃO 1 - AVALIAÇÃO	118
APÊNDICE D - GRELHAS DE ANÁLISE DA DIMENSÃO 2 – PRESTAÇÃO DE CONTAS	134
APÊNDICE E – GRELHAS DE ANÁLISE DA DIMENSÃO 3 – RESPONSABILIZAÇÃO.....	149

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta introdução é apresentar a justificativa para a realização do estudo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, demonstrando as justificativas a partir dos aspectos teórico, profissional e científico. Sendo assim, busca-se abordar os caminhos e descaminhos de uma pesquisadora em edificação no percurso da estruturação do seu objeto de estudo, trazendo as motivações para a escolha do tema, o processo de delimitação dos objetivos e das questões de pesquisa, bem como a metodologia, que é pautada mediante a concepção de Minayo (2007), que considera como um caminho do pensamento e uma prática exercida na abordagem da realidade, isto é, inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem (método), os instrumentos da operacionalização do conhecimento (técnicas) e a criatividade do pesquisador que ocupa um lugar central no interior das teorias.

Esta pesquisa situa-se no âmbito da crítica aos processos de Nova Gestão Pública implantadas na Educação, considerando os estudos sobre os reflexos da *accountability* no cenário internacional e nacional. Essas políticas repercutem nos sistemas de ensino e trazem implicações para os processos formativos em contextos locais, compreendendo os municípios, considerados como a unidade básica de organização social, configurando-se como o conjunto de transformações, que envolvem a descentralização, a desburocratização e a participação.

Diante desse contexto, situamo-nos no sistema de ensino do município de Mossoró-RN, como poder local neste estudo, observando as características particulares da sua realidade quanto à gestão educacional, pautada nos princípios da *accountability*. É com base nesses argumentos que justificamos a relevância deste estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de Pesquisa em Política e Gestão da Educação.

A expressão poder local remete, na maioria das vezes, oposição ao poder central, em que se constituem dois pontos de permanente tensão que se opõem e se complementam. Assim, por complementaridade (local/central), essas concepções podem representar diferentes esferas de intervenção na vida pública. A depender das condições geopolíticas, pendem para um lado ou para o outro na balança (VIEIRA, 2011).

Dessa feita, o poder local constitui-se em espaços onde os sujeitos têm uma maior aproximação dos processos que desencadeiam as tomadas de decisões, tornando-se recintos em que as possibilidades de conquistas e avanços são possíveis, apesar de fazerem parte de um processo mais amplo e complexo, pois há também a influência do poder central neste.

Problematização, justificativa e pergunta de partida

Uma das principais justificativas para a realização deste estudo está diretamente relacionada com a composição da nossa trajetória com práticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização na supervisão de escolas públicas municipais da rede mossoroense. Na elaboração desta pesquisa, destacamos a nossa experiência, enquanto professora da rede municipal de ensino de Mossoró, ocupando a função de supervisora pedagógica em uma unidade de ensino, na observação do cotidiano da escola, vivenciando as tomadas de decisões pautadas pelo cumprimento das metas estabelecidas no mapa educacional, que explicitam pressões internas e externas com o intuito de melhorar os indicadores de desempenho a partir da instalação da política de premiação por desempenho na rede de ensino municipal.

Assim, diante dessa simbiose, que denotam os sujeitos com benefícios, mesmo que em proporções desiguais, situamo-nos com a devida reflexividade, adotando um olhar sociológico para reconhecer e compreender as distorções e os efeitos dessa prática na estrutura social. De acordo com Mills (2009, p. 22):

[...] o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades (...). Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente.

É interessante dizer que, na condição de supervisora na rede municipal de ensino, incorporamos atividades vinculadas ao processo pedagógico e gerencial, pois as atribuições e as incumbências buscam a garantia do acompanhamento e a melhoria dos resultados, a partir do diagnóstico, do planejamento e do desenvolvimento das ações da escola, como também a elaboração das atividades de intervenção, salientando que, enquanto supervisor pedagógico, temos a atribuição de coordenar o processo de elaboração do Mapa Educacional e a avaliação deste.

Assim, configuram-se em nossas atribuições aspectos como a responsabilização, a prestação de contas e a avaliação. Observa-se que nossa relação ocorre de forma intrínseca com o objeto de estudo, caracterizando-se em um processo de autorreflexão que possibilitará a construção de conhecimentos mais consistentes, reunindo de maneira sistematizada “experiência pessoal e atividades profissionais”, buscando “reunir o que se está fazendo intelectualmente e vivenciando de forma pessoal” (MILLS, 2009, p. 22).

Por essas razões e dada a complexidade da produção do conhecimento, que se

relacionam com as concepções e visões de mundo do pesquisador e os interesses que orientam a relação com o objeto de estudo, buscamos a construção de conhecimentos que contribuam para o aprimoramento das discussões sobre as políticas de *accountability* no cenário internacional e nacional, bem como os desdobramentos no sistema de ensino da rede municipal de Mossoró-RN.

No Brasil, nas duas últimas décadas, muitas ideias que propõem reformas na Educação, divulgadas em documentos de organismos internacionais de interesse de vários países, como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), vem influenciando e reorientando sistemas de ensino nos níveis nacional, estadual e municipal, no sentido de ajustarem as políticas públicas educacionais de acordo com a lógica do mercado e aos princípios que a sustentam. Tais concepções orientadas pelo contexto de influência internacional dos países Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia geram novos discursos e práticas no contexto das políticas educacionais, das escolas e dos Sistemas de Ensino fundamentados nos pilares da prestação de contas, avaliação e responsabilização.

Segundo Anderson (2005), há 3 (três) tipos principais de sistemas de *accountability* que são, às vezes, aplicados simultaneamente em sistemas educacionais, destacando: sistema de prestação de contas: a concordância com as regulamentações; a adesão às normas profissionais; e os resultados dirigidos. Em cada um deles quem responsabiliza e pelo que é responsabilizado muda. Entretanto, os 3 (três) sistemas podem ser concomitantes, e nas políticas de responsabilização, em geral, o são. No primeiro tipo, professores prestam conta com a própria burocracia estatal pela adesão às regras estabelecidas. No segundo tipo, os educadores são fiscalizados por seus pares quanto à adesão às normas padrão. Por fim, no terceiro tipo, que verifica resultados, professores são responsabilizados pelos resultados dos alunos e prestam contas ao público em geral.

Os sistemas de *accountability* das escolas operam de acordo com um conjunto de princípios e usam uma variedade de estratégias de implementação. Esses sistemas não são novos. As diferenças entre os sistemas atuais e os empregados anteriormente são questões de “para quê” e “para quem”. Os educadores trabalharam principalmente dentro de três sistemas simultaneamente (ANDERSON, 2005). A autora indica uma perspectiva em que a prática de *accountability* apresenta-se como a vertente mais polêmica, pois, além de mais recente, ela responsabiliza servidores que por tradição não eram responsáveis pelos resultados do seu

trabalho. Além disso, situa a educação no bojo de discussão pública, na tentativa de justapor uma lógica de mercado em um discurso de favorecimento e melhoria da qualidade da Educação, o que pode acarretar pressões angustiantes nos docentes e gestores escolares.

O primeiro sistema exige conformidade com estatutos e regulamentos baseados em um modelo industrial de Educação, como os incorporados no Gabinete Britânico de Padrões em Educação. Isso é reflexo da reforma gerencial britânica que adotou na organização da administração pública os princípios da *New Public Management*. Em relação a essa experiência, Anderson (2005) reforça que, em conformidade com esse sistema, a escola é vista como a personificação constante de processos e resultados diferenciados, geralmente atribuídos às características dos alunos, considerando as suas variáveis. Nessa ótica, os educadores são responsabilizados pela incorporação das regras perante a burocracia.

O segundo sistema é baseado na adesão às normas rígidas profissionais. Embora não seja obrigatório, o impacto de um amplo acordo sobre certos princípios e práticas tem feito muito para elevar a Educação como profissão. Dentro desse sistema, educadores são responsáveis pela adesão aos padrões e prestam contas aos seus pares (ANDERSON, 2005).

O terceiro sistema de *accountability* é baseado em resultados definidos em termos de aprendizagem do aluno em que os educadores são os mais responsabilizados pelo desempenho dos alunos (ANDERSON, 2005). Trata-se de uma dinâmica crescente do envolvimento político com a Educação, frente a uma política voltada para não deixar nenhuma criança para trás.

Atualmente, os sistemas de *accountability* concentram-se menos em resultados, enquanto, ao mesmo tempo, está atento nos profissionais, nas normas e nos requisitos de conformidade regulatória. Primeiro, o sistema define a responsabilidade dos educadores por todos os alunos, independentemente das vantagens ou desvantagens que eles trazem para a escola. Segundo, o sistema deve ser construído com alinhamento entre objetivos, avaliações, instruções, recursos e recompensas ou sanções. Terceiro, aspectos técnicos do sistema devem atender a altos padrões. Quarto, o sistema deve fornecer o veículo para mudanças positivas.

Esses sistemas são padronizados em conformidade com os princípios da NGP, interligam-se e são apresentados, na ótica gerencial, como um meio eficaz de alcançar a melhoria da qualidade das aprendizagens. Um discurso marcado pelo racionalismo de mercado que limita os processos educacionais à mercadoria, e as pessoas em agentes econômicos, tal concepção torna-se presente nas escolas públicas, produzindo um comportamento competitivo. Na escola pública, a centralidade da formação humana perde espaço para os valores de mercado.

Nessa perspectiva, temos a forte tendência da privatização dos sistemas públicos de ensino, por meio do processo de gerencialismo que se combinam para a construção do estado gerencial, que passa a adotar na gestão da Educação pública. Como afirma Afonso (1998), um *ethos* competitivo decalcado no que tem se designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Neste sentido, temos a combinação específica da regulação do estado e de elementos de mercado no domínio público, busca-se a redução das despesas públicas, como também a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais aprimorados. Nesse contexto, a avaliação aparece como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 1998).

Nessa perspectiva, entendemos que, enquanto pesquisador e participante da realidade social a qual pretende-se investigar, estando envolvido nas relações dadas nos espaços escolares, temos a oportunidade de contribuir para ampliar as discussões sobre as estratégias objetivas implementadas nas escolas, os dilemas e as questões enfrentadas pela equipe gestora para execução da política de *accountability* nos bastidores escolar. Na tentativa de esclarecer essa relação de interação, Jean Poupart *et al.* (2008, p. 262) recorrem a Bourdieu (1978), enfatizando que “a relação entre o observador e o objeto é despolarizada, e o observador é designado para um trabalho de explicitação das relações objetivas e subjetivas que o ligam ao objeto observado”.

Ressaltada nossa relação com o objeto de estudo que parte da nossa vivência no espaço escolar, construímos esta pesquisa de forma progressiva, marcando de forma decisiva como ponto de partida na realização dos estudos. O envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo é sensível e constitui-se no ponto de partida. Assim, segundo Marshall e Rossman (1989, p. 21), “o objeto escolhido deve ser um objeto de preocupação ou de curiosidade”. É importante que “a questão epistemológica da relação com o outro se insira na psicologia individual do pesquisador ou em seu pertencimento a um grupo social ao qual ele se vincula, ou que ele rejeita”. O pesquisador construiria, portanto, seu objeto a partir de uma rede de interesses que orientam sua escolha. Nessa via, Silverman (1985, p. 4) escreve:

Eu suspeito que as primeiras etapas da pesquisa se distanciam demasiado da lógica e da cronologia, como o atestam as comunicações científicas. A maior parte da pesquisa está ligada ao acesso e a circunstâncias concernentes ao próprio pesquisador, no contexto econômico, social e político, no qual atua (SILVERMAN, 1985, p. 4).

Para Chevrier (1993, p. 50), o objeto de estudo pode ser definido como “um problema de pesquisa se concebe como uma separação consciente, que se quer superar, entre o que nós sabemos, julgado insatisfatório, e o que nós desejamos saber, julgado desejável”. Assim, na construção do objeto pesquisado, pensando este de uma maneira dialética, em que o objeto se constitui, simultaneamente, um ponto de partida e um ponto de chegada, consideramos que a constituição não se dá apenas de forma empírica, que também se torna necessária nessa construção a busca por conhecimentos já produzidos sobre o objeto a ser investigado. Assim, coube a esta pesquisa a sistematização de uma revisão da literatura científica pertinente para aprofundar o conhecimento sobre a temática.

Na construção teórico-metodológica desta pesquisa, buscamos analisar a complexidade das relações dos sujeitos envolvidos nos processos investigados, considerando como se dá a construção do pesquisador na trajetória de sua pesquisa, como se envolve e é envolvido, numa relação indissociável dos processos históricos e sociais que estão inseridos. Dessa forma, como direcionamento na análise do objeto de estudo, optou-se pelo método do materialismo histórico-dialético, por considerar que propicia condições para o entendimento do objeto de estudo desta pesquisa, em sua historicidade.

Dessa forma, o materialismo histórico e dialético fundamentará as análises sobre a conjuntura do problema apresentado nesta pesquisa, enquanto ação do ser social na sua relação com o modelo gerencialista de regulação capitalista, com intuito de discutir a historicidade do ser social em suas particularidades, como fatos ou acontecimentos possíveis de serem modificados, superados e transformados.

Segundo Kosik (1976), vivemos em um mundo marcado por uma pseudoconcreticidade. Assim, as manifestações sociais são concebidas isoladamente, desconsiderando-se a essência. Porém, a realidade possui como elemento constituinte dois aspectos (fenômeno e essência), sendo a explicitação nela uma das possíveis representações fenomênicas da essência. Para a realização de uma análise aprimorada, devemos dizer que as partes que compõem o real devem ser apreendidas como unidade, mesmo que a essência desse fenômeno pareça diferente e não possamos estabelecer suas relações. Parte-se do que possa ser percebido em busca da construção daquilo que não está aparentemente explícito, ou seja, a sua essência.

Nessa perspectiva, enfatizamos a necessária compreensão sobre o ser social em sua totalidade, que se relaciona intimamente à vida material e concreta dos seres humanos. Assim, embasamo-nos, inicialmente, na ideia de que a existência da totalidade está atrelada a situação contraditória, à medida que a totalidade possibilita a construção e busca por entendimentos

sobre determinada constatação. Nesta pesquisa minuciosa pelo descobrir de uma informação, ainda que isolada, divulgamos outros tipos e formas de conhecimento, construindo de forma dialética ligações e conexões com diferenciados processos que vão se tornando intrínsecos.

Na complexidade desses processos, partimos de particularidades e aspectos menores relativos ao fato social em estudo menor, e estabelecemos conexões e elos com aspectos mais abrangentes da totalidade. Essa categoria leva-nos ao entendimento do real, construindo por mediações, em que o todo supera as partes, mantendo-se em constante construção. A totalidade não é pensada como algo pronto e acabado, mas como produto da contradição, estando em constante movimento. Para esta definição, Kosik (1976, p. 10) aponta que:

No trato prático utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo 'em situação' cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Essa concepção de pesquisa fixa-se na essência, no mundo real, na teoria e na ciência, cujo esforço intelectual volta-se para analisar alguns aspectos da totalidade, visto que esta não pode ser apreendida em completude (FRIGOTTO, 1991). Portanto, este estudo preocupa-se em conhecer, de maneira mais sistematizada, as questões que favoreçam o esclarecimento sobre o novo modelo de gestão pública que hoje está incorporado nas práticas vivenciadas nas escolas e os rigores da gestão por resultados presentes na política de *accountability*.

A pergunta de partida inicial foi organizada da seguinte maneira: Quais as percepções da equipe gestora sobre a execução das políticas de *accountability* implementadas na rede municipal de ensino de Mossoró-RN? Nesse caso, havia expectativa de contemplar diretores e supervisores escolares. Entretanto, no percurso da pesquisa, veio a pandemia do COVID-19, e a pergunta precisou ser reestruturada para atender ao tempo e à disponibilidade dos sujeitos. Com base nessa justificativa, a pergunta de partida final ficou: Quais as percepções dos supervisores escolares sobre a execução das políticas de *accountability* implementadas na rede municipal de ensino de Mossoró-RN? Esse novo enfoque também se justifica, pois, no âmbito do POSEDUC, as dissertações defendidas que discutem as políticas municipais de Mossoró-RN, principalmente aquelas que se dedicam a algumas formas parcelares de *accountability*, como é o caso dos estudos de Lobo (2013), Duarte (2015), Fernandes (2016) e Cunha (2017), não se concentraram em estudar a percepção dos supervisores.

Nesses termos, as perguntas que cercarão o problema de pesquisa serão da seguinte ordem: Qual é a percepção dos supervisores escolares sobre os processos de avaliação,

prestação de contas e responsabilização, realizados no âmbito da rede municipal de ensino de Mossoró-RN? Quais os mecanismos de *accountability* e a visão desses profissionais sobre o uso desses pela rede municipal? Na ótica desses profissionais, os processos de *accountability* implementados no sistema municipal de ensino proporciona a participação da comunidade na elaboração e implementação desses mecanismos? Como avaliam os encaminhamentos dados pela Secretaria de Educação em relação à política de responsabilidade educacional, marco do sistema de *accountability* em Mossoró-RN?

Objetivos da investigação

Os objetivos de uma pesquisa estão relacionados às questões que foram formuladas. Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 91) afirmam que “uma vez definida a questão/pergunta da investigação, os objetivos da pesquisa podem ser, então, formulados ou revistos, caso já tenham sido inicialmente estabelecidos”.

Em uma pesquisa, portanto, é o que confere coerência a exequibilidade do estudo proposto. O objetivo geral ressalta o que o estudo pretende alcançar, e, os objetivos específicos são as etapas que devem ser cumpridas. Nesse estudo, o objetivo geral busca “Analisar as percepções dos supervisores escolares sobre a execução das políticas de *accountability* implementadas na rede municipal de ensino de Mossoró-RN”. Para não incorrer em distanciamentos da linha investigativa e alinhados com os capítulos da dissertação, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Discutir os processos de implementação de Reforma do Estado, considerando a evolução da intervenção do Estado na Educação, na regulação das políticas e das ações públicas, considerando que esses elementos remontam uma parte da totalidade histórica e das suas implicações nas políticas públicas, em particular, na Educação.
- Analisar as implicações das políticas de *accountability* como resultado dos processos de reforma de Estado, na redefinição e reorganização dos sistemas educacionais com reflexos e reflexões na gestão educacional e escolar, relacionando isso a como os supervisores escolares percebem esse movimento de avaliação, prestação de contas e responsabilização em escolas municipais da rede escolar de Mossoró-RN.

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em 5 (cinco) seções, considerando essa introdução como sendo a primeira, em que é realizada a exposição da justificativa do estudo, a

problematização, as questões de pesquisa e os objetivos da pesquisa.

A segunda seção, **As escolhas dos procedimentos e sua relação com o percurso metodológico da pesquisa**, é tratada como capítulo metodológico, em que são apresentados os encaminhamentos metodológicos e a postura epistemológica da pesquisadora frente ao objeto de estudo, estando dividida em 4 (quatro) passos de realização do estudo: mapeamento da produção acadêmica; levantamento e análise dos documentos oficiais; a entrevista com supervisores e diretores; e a técnica de organização e análise dos dados.

A terceira seção, **Reformas de estado e implicações nas políticas educacionais brasileiras no contexto do Estado Avaliador**, é um capítulo teórico em que são posicionadas as bases teóricas da pesquisa, e está organizada em 4 (quatro) subseções. Em sua composição, na primeira subseção discutem-se as mudanças no Estado Regulador e a sua relação com o Estado Avaliador. Na segunda subseção, ressalta-se a discussão das implicações do gerencialismo nas políticas educacionais, tendo como um dos seus resultados a implantação de políticas de *accountability* nos sistemas de ensino, reverberando na gestão educacional e escolar. De forma a articular com essa reflexão, a terceira subseção realiza uma reflexão sobre as dimensões da *accountability*, realçando os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização. Na quarta subseção, discutem-se as possíveis congruências e incongruências nas políticas de *accountability*.

A quarta seção, **Políticas de *accountability* na gestão educacional: achados da pesquisa em escolas da rede municipal de ensino de Mossoró-RN**, problematiza os resultados do estudo de campo que objetivou analisar a percepção dos supervisores escolares acerca da política de *accountability* adotada no município de Mossoró-RN. Trata-se de um capítulo empírico, que, de forma minuciosa, organiza-se em 4 (quatro) seções, trata das bases da Política Municipal de Educação (Lei de Responsabilidade Educação; Plano Municipal de Educação; Lei do Sistema Municipal de Avaliação da Educação Básica de Mossoró-RN/SIAVE) e são analisados os dados compilados das entrevistas. Nesse momento, realiza-se uma triangulação dos dados, confrontando dados empíricos com o referencial teórico estudado.

2 AS ESCOLHAS DOS PROCEDIMENTOS E SUA RELAÇÃO COM O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção apresenta os conceitos básicos que compõem esta investigação, os caminhos e descaminhos de uma pesquisadora em edificação no percurso da estruturação do seu objeto de estudo, trazendo as motivações para a escolha do tema, o processo de delimitação dos objetivos e das questões de pesquisa, bem como a metodologia, que é pautada mediante a concepção de Minayo (2007), que considera como um caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade, isto é, inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem (método), os instrumentos da operacionalização do conhecimento (técnicas) e a criatividade do pesquisador que ocupa um lugar central no interior das teorias.

Este capítulo trata do encaminhamento metodológico em que apresentamos a fundamentação epistemológica do pesquisador frente ao seu objeto de estudo e ao campo de pesquisa, bem como as opções teórico-metodológicas que guiam o processo da pesquisa sobre a política de *accountability* e seus reflexos no sistema educacional.

A palavra epistemologia vem do grego *episteme* que significa ciência, conhecimento; e *lógica*, estudo. “A epistemologia se interessa pelos fundamentos da Ciência” (QUINE, 1989, p. 91). Chizzoti (1991) define a epistemologia como uma área da Filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro.

Tratando-se da investigação sobre a *accountability* e com o avanço das concepções gerencialistas no processo de definição das políticas educacionais, a utilização do materialismo histórico-dialético apresenta-se como enfoque metodológico mais apropriado e que mais contribui para a análise do objeto de estudo, visto que há a necessidade de uma análise crítica da realidade com vistas a contribuir com a sua transformação. Segundo Frigotto (1991), o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico-social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade aconteça em função de uma ação para transformar.

Portanto, ao desenvolver a pesquisa fundamentada no materialismo histórico, devemos contemplar a historicidade dos sujeitos, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, considerando a complexidade da realidade social existente nos vários momentos históricos. A investigação científica deve responder a algo, e este algo deve ser socialmente construído. Aqui aparece o compromisso social do pesquisador com os valores

que lhes são constitutivos (TAMBARA, 2000).

No contexto da discussão sobre fundamentos metodológicos da pesquisa em políticas educacionais, considera-se importante que estejam explícitas as concepções epistemológicas que orientam o estudo. Tello (2009) defende a necessidade de que o próprio pesquisador explicita seu posicionamento epistemológico, o que levaria a um enriquecimento da análise das políticas educacionais e da epistemologia das políticas educacionais. Seguindo essa abordagem, explicitaremos o percurso teórico-metodológico tomado pela pesquisadora em busca da construção dialética do conhecimento transitório sobre o seu objeto de estudo.

Assim, considera-se também os pressupostos da pesquisa qualitativa com vistas para aproximação com o objeto de estudo, tendo em vista que esta reúne argumentos de ordem epistemológica, ético-política e metodológica capazes de conduzir a busca pela compreensão das questões e dilemas envolvidos nas experiências dos atores sociais. Segundo Minayo (1995, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (1994), possibilita um estudo mais intenso sobre significados, crenças, valores, ações e relações humanas, um aspecto que não é percebido em variáveis quantitativas, isto é, não tratado sob a forma de números. Entretanto, para Minayo, os dados quantitativos e os dados qualitativos não são antagônicos, mas complementares, visto que a realidade que esses buscam conhecer, interagem de forma dinâmica, excluindo qualquer dicotomia. Dito isso, enfatizamos alguns rumos na execução do presente estudo, que seguem algumas características globais na prática da pesquisa qualitativa, as quais norteiam a condução de investigação apontadas por Pires (1993, p. 90):

a) por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto da investigação; b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda de objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado; c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos e de combinar técnicas de coletas de dados; d) por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentemente à cultura e à experiência vivida, justamente devido à sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior ou de baixo; e) finalmente por sua abertura para o mundo empírico, a qual se

expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como por sua abertura para a descoberta. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes.

Logo, a metodologia da pesquisa, mediante a concepção dada por Minayo (2007), foi constituída como um caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, incluindo, simultaneamente, a Teoria da Abordagem (o método), os instrumentos da operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador que ocupa um lugar central no interior das teorias.

2.1 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES: O PRIMEIRO PASSO

Nesse sentido, como ponto de partida da pesquisa, sentimos a necessidade de mapear e analisar produções acadêmicas sobre *accountability*, por meio de uma revisão de literatura, identificando os objetivos que as nortearam, as metodologias utilizadas, as perspectivas de análise predominantes e quais encaminhamentos foram destacados nas discussões realizadas. Além disso, a partir do diálogo com os textos produzidos, esperamos identificar lacunas ainda existentes e que necessitam de maior aprofundamento para definir as contribuições que a nossa pesquisa poderá oferecer ao debate.

A revisão bibliográfica, por meio de construção de “estados do conhecimento” sobre políticas de *accountability*, foi realizada no mês de novembro de 2018, a partir do *script* de busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estado do conhecimento pode ser entendido como o processo de identificação, registro e categorização, conduzindo como resultado à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo, reunindo periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A temática da pesquisa foi sumarizada da seguinte forma: “*accountability*” OR “avaliação” OR “responsabilização” OR “prestação de contas” AND “gestão educacional” OR “gestão de sistemas educacionais”. Os resultados alcançados mostram uma grande quantidade de trabalhos referentes à temática, destacando a relação muito próxima com a gestão dos sistemas educacionais que envolvem três pilares: prestação de contas, avaliação e responsabilização.

Para filtragem e desenvolvimento, foram estabelecidos os seguintes objetivos para o estudo do objeto: 1) Adotar como temática principal *accountability*; 2) Analisar apenas obras

brasileiras; 3) Considerar como fonte de pesquisa a BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) por disponibilizar os trabalhos na íntegra; 4) Considerar a série histórica das produções científicas delimitadas entre os anos de 2013 a 2017. Dessa forma, produziríamos uma síntese do conhecimento produzido nessa área. A descrição e análise dos resultados nos permitem uma reflexão sobre as produções até então encontradas e as temáticas que tocam o objeto que nos propomos a estudar.

Apresentamos a revisão de literatura no intuito de mapear e analisar produções acadêmicas sobre a Política de *accountability*, em que realizamos um mapeamento dos trabalhos que estudam sobre a referida temática em Educação, em virtude dos desdobramentos das reformas na administração pública brasileira iniciadas na década de 1990.

Esse tipo de estudo contribui, em certa medida, para a compreensão de um determinado estado do conhecimento, que visa suas tendências teóricas e vertentes metodológicas. Foram priorizadas as publicações dos últimos dez anos (2008-2018), considerando que se trata de um momento particular na política educacional brasileira, marcada pela discussão e aprovação do mais recente Plano Nacional de Educação (2014-2024), e que é nesse período que as reformas educacionais, com viés de *accountability* na Educação, foram intensificadas, principalmente com a realização de parcerias público-privadas na gestão dos sistemas educacionais. Para esse processo, foram mapeados os trabalhos *on-line* disponíveis em Bancos de Teses e Dissertações.

A priori, apresentamos a pesquisa de forma quantitativa, apontando os resultados encontrados em tabelas. A descrição e análise dos resultados permitem-nos refletir sobre as produções encontradas e as temáticas que tocam o objeto que propomos estudar a partir do Mestrado em Educação.

Definidas como caráter bibliográfico, estas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas as dissertações de mestrados, as teses de doutorado, as publicações em periódicos e as comunicações em anais de congressos e seminários.

São constituídas como pesquisas que empregam metodologias de caráter investigativo e descritivo, tendo em vista inventariar a produção acadêmica científica, levando em consideração sua classificação em categorias e ao passo seguinte analisá-las. Através de uma amostra representativa de pesquisas acadêmicas sobre a temática citada, destacando os anos de 2013 – 2017, na BDTD do IBICT. Assim, apresentam-se as fases da pesquisa: na primeira

fase, procedimento de coleta de dados nos repositórios da BDTD-IBICT; na segunda, definição de critérios e palavras-chave para a pesquisa *on-line*; e na terceira, a análise dos trabalhos.

A definição de critérios para a busca deu-se a partir de análise das palavras-chave com três momentos de busca, conforme apresentamos nos quadros, a seguir:

Quadro 01 – Booleanos e resultados utilizados na primeira busca no BDTD-IBICT

Palavras-chave	Crítérios	Período	Resultado	
Avaliação OR responsabilização	Revisão por Pares Idioma português	2013 – 2017	23 dissertações	18 teses
Responsabilização OR prestação de contas		2013 – 2017	70 dissertações	28 teses
Gestão educacional OR gestão de sistemas educacionais		2013 – 2017	36 dissertações	30 teses

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 02 - Produções selecionadas para análise

AUTOR	TÍTULO	PRODUTO	LOCAL
Souza, Allan Solano (2016)	Responsabilização na administração da educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle e resultados.	Tese	Natal/RN
Capocchi, Eduardo Rodrigues (2017)	Avaliação em Larga Escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil.	Dissertação	São Paulo/SP
Kadzerski, Chaiane Oliveira (2017)	Elementos do debate Acadêmico Sobre políticas de Accountability em educação no Brasil (2011-2015): O Pilar da Prestação de Contas.	Dissertação	Joaçabas/TO
Ritcher, Leonice Matilde (2015)	O Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability em Brasil e em Portugal	Tese	Uberlândia/MG

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 3 – Palavras-chaves empregadas nas teses e dissertações

AUTORES	PALAVRAS-CHAVE
Souza (2016)	Nova Gestão Pública. Administração da Educação. Responsabilização. Política de responsabilidade Educacional
Rodrigues (2017)	Prova Brasil. Avaliações Externas. Responsabilização. Fraude. Exclusão. Gaming.
Matilde (2015)	Políticas públicas de avaliação em larga escala. Estado. Trabalho docente. Accountability.
Oliveira (2017)	Accountability educacional. Prestação de Contas. Controle Social. New Public Management

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Durante o refinamento em busca nos repositórios da BDTD, resultamos na análise específica de 4 (quatro) trabalhos: 2 (duas) dissertações e 2 (duas) teses. A delimitação dos referidos trabalhos deu-se pela aproximação com a temática proposta na pesquisa.

Através da leitura dos trabalhos que foram refinados para serem analisados, pelo repositório da BDTD, percebemos que alguns dos textos encontrados aproximavam-se da nossa pesquisa pela temática, porém se distanciavam por eleger situações e alguns aspectos diferenciados dos que estão implicados em nossa pesquisa – *accountability* no sistema de ensino de Mossoró-RN. A maioria dos textos direciona para a ideia das políticas públicas na área de Educação, porém alguns se dispuseram de forma mais direcionada, trazendo um aprofundamento sobre políticas públicas voltadas à nova Política de gerenciamento do sistema público educacional.

A pesquisa intitulada *Responsabilização na administração da educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle*, de Souza (2016), traz uma aproximação com nossa temática pela ênfase que se dá à Política de *accountability* local, elegendo como objeto de investigação essa política, cujo foco de análise volta-se para compreender como se efetivou seu processo desde sua concepção até execução, compreendendo o período de 2010 a 2015. Traz, também, à tona discussões e elementos importantes para o esclarecimento do novo sistema de gerencialismo que tem se configurado na realidade da Política Educacional do nosso país e do nosso município.

Destacamos que Souza (2016), para análise do objeto de estudo, faz opção pelo materialismo histórico-dialético, por considerar que esse método permite entendê-los nas suas relações e mediações, assegurando uma compreensão contextualizada de sua configuração. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas a revisão bibliográfica, a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. Para organização e interpretação dos dados, ocorreu-se alguns elementos da análise de conteúdo.

Em Capocchi (2017), temos um estudo que analisa aspectos indesejados da política de *accountability*, objetivando medir a extensão de dois desses aspectos: a exclusão não aleatória de alunos de baixa proficiência em avaliações e a incidência de fraudes ingênuas, em desacordo aos protocolos de aplicação das avaliações. Assim, temos uma pesquisa descritiva em que o foco principal é evidenciar a política de *accountability*, dando ênfase aos aspectos das avaliações externas.

A tese de Richter (2015) traz uma discussão sobre as avaliações em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, tendo como

campo empírico as realidades brasileira e lusitana. Já a pesquisa de Kadzinski (2017), objetiva analisar elementos que configuram o debate atual sobre o pilar da prestação de contas em políticas de *accountability* educacional no Brasil.

Outro aspecto que analisamos diz respeito aos referenciais teóricos mais utilizados pelos autores em suas teses e dissertações. Tais referenciais respaldam as ideias e discussões propostas, em especial sobre políticas públicas, gestão dos sistemas educacionais, gerenciamento dos sistemas de ensino e política de *accountability*, dentre eles destacamos entre os autores mais citados: Afonso, Fernandes, Sacramento, Rocha e Souza, que discorrem sobre a política de *accountability* e suas implicações nos sistemas educacionais.

A produção científica ao longo dos anos fez-se a partir de elementos quantitativos, não eximindo sua importância, por isso, identificamos uma inexpressiva quantidade de títulos que envolvam uma forma diferente de fazer ciência. Nessa perspectiva, acentuamos a necessidade de apregoar a palavra rigor, um outro sentido. O que se percebe no levantamento realizado é que, de maneira geral, a política de *accountability* vem se apresentando, em seu plano geral, como uma política voltada para os princípios da prestação de contas, avaliação e responsabilização.

A construção do conhecimento teórico, enquanto saber historicamente produzido e acumulado, possibilita uma aproximação inicial ao conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva.

Assim, abre-se um leque de reflexões para relembrar o que os outros tentam ou desejam esquecer dos registros contemporâneos e passa-se a enxergá-los em uma perspectiva crítica (PAULO NETTO, 2011). Porém, observa-se que não é possível tratar de todos os problemas que se apresentam nesses domínios, somente de parte selecionada da realidade. Portanto, esse tipo de método de pesquisa não serve apenas para dar interpretação do real, mas para fornecer bases teóricas para transformação da realidade (GONZAGA, 2014).

2.2 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: O SEGUNDO PASSO

A coleta e análise de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa, demandando do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da abordagem das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação (CELLARD, 2008; BRAVO, 2001).

A análise documental, como uma das fases da pesquisa, foi composta pelo levantamento de leis, decretos e portarias que regulamentam a política educacional nacional, e

as de referência local, no caso, o município de Mossoró-RN, tendo prioridades na seleção dos documentos aqueles que mais se aproximam da concepção de *accountability* presente nessa pesquisa (avaliação, prestação de contas e responsabilização). Esses dados preexistentes, ou seja, os documentos constituem-se enquanto materialização de uma política determinada. A utilização desse material incide sobre sua autenticidade e exatidão das informações, bem como sobre a correspondência entre o campo dos documentos e o campo das entrevistas (QUIVY; CAMPEGNHOUDT, 1992).

Para a sistematização e análise dos dados coletados na pesquisa, utilizamos como estratégia metodológica as contribuições do Método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Nessa perspectiva, obteremos informações, por meio da análise documental, que nos possibilitaram a montagem de tabelas que relacionam categorias escolhidas com as políticas de *accountability*. O processo proposto por Bardin (1977), para a utilização da análise de conteúdo, contém: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dessa forma, utilizamos como fontes principais os seguintes documentos: A Lei de Responsabilidade Educacional (2.710/2010); o Plano Municipal de Educação (2014-2024); a Lei nº 3.704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE); relatórios dos técnicos da Secretaria de Educação e a Avaliação do Mapa Educacional do ano 2018, ano base 2017. Esses documentos são norteadores da Política de Responsabilidade Educacional (PRE) do município de Mossoró-RN.

2.3 A ENTREVISTA COM SUPERVISORES ESCOLARES: O TERCEIRO PASSO

A realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais da Educação, justificando-se a escolha dos sujeitos a serem entrevistados pela relação direta, em seu exercício profissional, com o processo de concepção e execução da *accountability* e seus princípios norteadores nos espaços escolares. A partir do estabelecimento de critérios para a seleção das Unidades de Ensino na Avaliação do Mapa Educacional 2016, ano base 2017, considerando o objetivo da pesquisa, que é conhecer as formas como esses profissionais atribuem sentido às políticas de *accountability* cotidianamente, acessando as categorias e classificações produzidas e/ou reproduzidas, por este grupo profissional do *front*, pois denotam constantes contatos no desenvolvimento e na execução dessas políticas nos espaços escolares.

Dessa forma, realizamos uma entrevista semiestruturada com 4 (quatro) supervisores de escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Mossoró-RN: Escola

Municipal Professora Niná Ribeiro de Macêdo Rebouças; Escola Municipal Francisco Morais Filho; Escola Municipal professor Alexandre Linhares; e Escola Municipal Joaquim Felício de Moura. Segundo Poupart (2008, p. 217), a entrevista seria

[...] indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos autores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

Os discursos oriundos de uma entrevista não devem ser considerados em si mesmos, nem tão pouco descartados como desprovidos de valor. Esta certamente é uma das dificuldades do trabalho sociológico, ou seja, avaliar as narrativas, posturas, silêncios etc., a partir das características do ator que fala e do contexto no qual ele está inserido, bem como das circunstâncias da realização da entrevista.

Segundo Poupart (2008), há alguns paradoxos que permeiam o uso de entrevistas em pesquisas, como o fato de se pretender um método científico e, ao mesmo tempo, intencional reproduzir as condições de trocas espontâneas, além de ser um instrumento técnico que aposta, também, nas competências sociais do entrevistador, como capacidade de estabelecer relações, lançar mão de seus atributos sociais e culturais para conseguir a colaboração do entrevistado, e sua capacidade de adaptação à instabilidade da entrevista.

O autor cita 3 (três) tipos de vieses possíveis na execução de uma entrevista, a saber: ligados ao dispositivo de investigação, que remetem a deformações produzidas pela maneira de se realizar uma questão ou as circunstâncias de tempo e lugar na realização da entrevista; ligados à relação entrevistador-entrevistado, como diferenças de classe ou gênero, simpatia ou atenção do primeiro às falas do segundo; e ligados ao contexto da pesquisa, como a percepção do entrevistado sobre vantagens ou desvantagens que pode receber ao conceder uma entrevista.

Sabendo desses vieses possíveis nesse método, o pesquisador pode minimizar os efeitos e problematizar suas consequências, levando-os em consideração no momento da análise dos dados do campo e sendo o mais transparente possível na exposição deles, ainda que sabendo ser impossível a realização de uma entrevista totalmente neutra ou imparcial. Porém, acredita-se que, apesar desses possíveis vieses, a entrevista permite acessar uma pluralidade de situações, por isso, requer adotar alguns princípios do ponto de vista da ética na pesquisa.

Ao tratarmos de forma ética o objeto do nosso estudo, bem como a relação com os participantes de nossa pesquisa, temos a incidência do respeito à dignidade humana, o respeito

mútuo, sobre a solidariedade, o diálogo para superar desavenças ou conflitos, a justiça social e, sobretudo, sobre as consequências das ações humanas. A reflexão ética estabelece interrogações e análises sobre a prática e a ação humana, ressaltando “a intencionalidade presente nos empreendimentos humanos, valorizando-se fortemente o processo como a deliberação se opera, apelando-se a uma atitude de real e consciente ponderação” (MOITA; COUCEIRO, 1995, p. 6).

Na construção da pesquisa, temos a participação e colaboração de indivíduos que estão inseridos no espaço escolar, sujeitos participantes da investigação, trazendo implicações éticas. Segundo Gauthier (1987), a ética perpassa todo o processo investigativo, desde a escolha e delimitação do tema até o processo de análise dos dados. Na construção da pesquisa, precisamos, enquanto pesquisador, estabelecer relação entre os sujeitos e as informações por eles reveladas. A análise das informações e as conclusões advindas desse processo exigem do pesquisador zelo e observância quanto aos princípios éticos.

Nesse sentido, apresentamos alguns princípios pertinentes à pesquisa educacional, sobretudo aquela desenvolvida sob uma abordagem qualitativa. A participação dos entrevistados deverá ocorrer, primordialmente, com o consentimento dos sujeitos, regulamentada por meio de um consentimento escrito no qual são descritos os objetivos e a finalidade da pesquisa e o direito à realização da pesquisa de campo e ao uso de imagens e depoimentos. Esse contrato, segundo Portelli (1997), serve para proteger os entrevistados quanto e o entrevistador de processos judiciais ou acusações de uso indevido de imagens (no caso de vídeos ou fotografias) e de outros documentos ou depoimentos.

Nesse contexto, recomenda-se que, de forma ética, o pesquisador explicita aos participantes sobre as finalidades da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e como estas serão utilizadas e divulgadas pelo pesquisador. Dessa forma, os sujeitos podem aderir “voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvidos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 75).

Nesse âmbito, deve ser considerada a preservação da identidade e integridade dos sujeitos. Ao relatar os resultados da pesquisa, o pesquisador deve preservar a integridade física e a imagem pública dos participantes. Assim, devemos omitir os verdadeiros nomes, usando nomes fictícios ou pseudônimos, escolhidos pelo pesquisador ou pelos próprios informantes.

A intervenção ou influência do pesquisador no ambiente ou no objeto de pesquisa é um outro aspecto ético a ser considerado ao realizar uma entrevista e iniciar uma investigação de campo, pois poderá ocasionar alguma alteração na reação dos entrevistados e até

comprometer as questões da entrevista. Do ponto de vista ético, procuramos conduzir as entrevistas, com o mínimo de interferência possível, para evitar o comprometimento das informações. O uso de equipamentos, como gravador, foi valioso, pois permitiu registrar, com mais acuidade, a fala dos entrevistados que fazem parte do material de análise da pesquisa.

Outra situação que pode causar interferência no processo de coleta de informações é a forma como a entrevista é desenvolvida pelo pesquisador. Bogdan e Biklen (1994) sugerem que o pesquisador, além de não procurar induzir as respostas do entrevistado com questões pouco abertas, deve também evitar manifestar-se com espanto, aprovação ou reprovação diante das respostas do informante.

Na divulgação dos resultados da pesquisa, algumas questões de ordem ética são postas, como o direito de divulgar todos os resultados encontrados por parte do pesquisador, ou mesmo em relação a possível ocultação de algumas informações que julgue não serem importantes, afinal, a divulgação dos resultados não pode trazer danos à integridade ou intimidade dos informantes, por isso, devemos ter o compromisso com o retorno do estudo aos sujeitos que participaram ou cooperaram com a realização da pesquisa. Devemos ter cuidado para evitar conclusões discriminatórias na divulgação dos resultados.

A publicação de certos resultados de pesquisa pode promover discriminações. A questão ética, nesse caso, pode incidir sobre o modo como o processo de pesquisa foi conduzido e, sobretudo, no modo como as análises e argumentações são produzidas, sem considerar os contextos e as circunstâncias socioculturais que proporcionam tais resultados. Um dilema ético, nesse âmbito, é aquele apontado por Bogdan e Biklen (1994, p. 78), no qual o investigador se vê “numa posição em que as suas obrigações como investigador podem colidir com as suas obrigações como cidadão”.

Uma recomendação ética em relação à divulgação dos resultados da pesquisa é o compromisso que o pesquisador deve ter com os sujeitos que cooperaram na realização do estudo. Estes, a rigor, deveriam ser os primeiros a receber o retorno da investigação realizada. Isso pode ser feito através de um texto ou, de preferência, através de encontros nas escolas com a realização de rodas de conversa. Intencionamos seguir essa recomendação, pois acreditamos ser de grande relevância esse retorno, tendo em vista a importância do estudo para a realidade cotidiana dos gestores e dos demais membros da comunidade escolar.

A escolha das escolas e seus respectivos diretores e supervisores foi diretamente associada ao processo de premiação com o 14º quarto salário, resultante da avaliação do Mapa Educacional. Tínhamos 2 (duas) escolas premiadas e 2 (duas) não premiadas,

respectivamente, tomando como base a avaliação 2016, ano base 2017, na perspectiva de compreender o contexto da *accountability*.

2.4 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS POR MEIO DA TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: O QUARTO PASSO

Tivemos a fase da pesquisa constituída na organização e a análise dos dados construídos com base nos processos anteriores. Para isso, adotamos procedimentos da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) e Franco (2008).

Conforme enuncia Bardin (1977), esse procedimento contribui para descrever e interpretar documentos e entrevistas transcritas, além de auxiliar na reinterpretação das mensagens até alcançar a compreensão dos seus significados em um nível para além da leitura comum. A análise de conteúdo justifica-se, pois, de acordo com Franco (2008), permite ao pesquisador fazer inferências sobre os elementos da comunicação, buscando responder a algumas perguntas, como: Quem são os produtores e os receptores da mensagem veiculada? Por que elas são veiculadas? O que produzem? De acordo com quais interesses de classes? Essas questões possibilitam ao pesquisador um desafio: a competência em teorizar o conteúdo de forma mais ampla.

O uso dessa técnica possui pelo menos 3 (três) pressupostos básicos. O primeiro é o de que toda palavra falada, escrita ou sensorial contém grande quantidade de informações a respeito de seu autor, desde concepções teóricas a interesses de classe. Outro pressuposto, de segunda ordem, é o de que o produtor é, antes de tudo, um selecionador não arbitrário, pois escolhe o que é mais importante para ser analisado. Finalmente, o terceiro aspecto, refere-se à teoria que orienta sua concepção de realidade e é filtrada mediante seu discurso, resultando em implicações importantes. Desse modo, “a primeira atividade consistiu em estabelecer contato com os documentos e em conhecer o texto, deixando-se invadir pelas interpretações” (BARDIN, 1977, p. 96). De acordo com Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo prevê 3 (três) fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, temos a organização de um esquema de trabalho, a partir do primeiro contato com os documentos que serão analisados, bem como a seleção desses documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. A pesquisa deve iniciar pela escolha dos documentos a serem analisados. As entrevistas deverão ser transcritas para formar

o *corpus* da pesquisa. Nessa construção, entretanto, deve-se obedecer às seguintes regras:

- Exaustividade: esgotando-se a totalidade da comunicação, não deixando se omitir nada;
- Representatividade: a amostra deve representar o universo a ser pesquisado;
- Homogeneidade: os dados devem fazer referência ao mesmo tema, e obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes;
- Pertinência: os documentos precisam estar coerentes ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa;
- Exclusividade: um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

A segunda fase, dada pela exploração do material, faz-se pela edição das entrevistas transcritas, dos artigos recortados, bem como das questões anotadas em fichas. Com os dados transcritos, inicia-se a leitura flutuante. Em seguida, escolhe-se índices ou categorias que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e organiza-se esses indicadores ou temas. Ainda nessa fase são escolhidas as unidades de codificação.

A terceira fase de processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Nessa fase, o pesquisador procurará tornar os resultados significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente aprendido.

Quando na etapa da interpretação dos dados, faz-se necessário reportar-se aos marcos teóricos da investigação, pois é a partir deles que temos o embasamento significativo para o estudo. É na relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica que se dará sentido a interpretação. As inferências deverão buscar o que não se percebe aparentemente acerca da realidade pesquisada, os significados verdadeiros dos discursos enunciados e uma análise mais aprofundada sobre as afirmações.

Com a terceira fase, através da leitura exploratória das unidades de registro e/ou sentido, da categorização e das inferências, encerra-se o processo de análise de conteúdo, salientando que essas 3 (três) fases devem ser seguidas mesmo que sejam abordadas de diferentes formas.

3 REFORMAS DE ESTADO E IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DO ESTADO AVALIADOR

A criação das políticas nacionais é inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

Esta seção da dissertação tem como objetivo discutir os processos de Reforma do Estado, considerando a atuação estatal na regulação das políticas e das ações públicas, em particular na Educação, considerando que está situada em uma totalidade histórica. A presente seção foi organizada em 4 (quatro) subseções. Na primeira, discorre-se sobre as mudanças no Estado Regulador e a sua relação com o Estado Avaliador. Na segunda, ressaltam-se as implicações do gerencialismo nas políticas educacionais, refletindo na gestão educacional e escolar. Na terceira, aborda-se uma reflexão sobre as dimensões da *accountability*, com realce para os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização. Na quarta, são apresentadas as possíveis congruências e incongruências nas políticas de *accountability*.

3.1 ESTADO REGULADOR E ESTADO AVALIADOR: IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS DE *ACCOUNTABILITY*

Importa compreender o contexto de reestruturação do Estado, a partir dos anos 1990, para perceber as implicações das reformas do estado nas políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, este capítulo apresenta uma revisão sobre a reforma do estado, analisando a evolução da intervenção do Estado na Educação, na regulação das políticas e das ações públicas, considerando que esses elementos remontam uma parte da totalidade histórica e das suas implicações nas políticas públicas, em particular, na Educação.

Afonso (2001) descreve que os processos de reforma estão situados em uma ação muito maior do que uma simples mudança na forma de gerenciar e modernizar a administração do aparelho estatal. Ao discorrer sobre o tema, de forma mais ampla, o autor enfatiza que o processo de globalização e transnacionalização do capitalismo, com a presença de organismos internacionais “ditando” regras, em particular para países periféricos, como o Brasil, influencia diretamente a tomada de posição do Estado como regulador e avaliador. No Estado liberal, acreditava-se que não havia necessidade de regulamentação do mercado pelo poder estatal, de forma que era regido por uma lei natural de oferta e da procura, denominada por Adam Smith de “mão invisível” do mercado, que regularia o sistema, ou seja, um Estado não intervencionista.

Contudo, esse pensamento econômico mostrou-se impossibilitado de solucionar os problemas sociais, e com a crise do liberalismo no final do século XVIII e início do século XIX, houve a necessidade de o Estado intervir na economia para manter a harmonia do mercado e suprir o déficit na distribuição social, surgindo o estado do bem-estar social (*Welfare State*). Com a implantação do *Welfare State*, as condições de vida da população se elevaram, a expectativa de vida aumentou, chegou-se ao estágio mais evoluído no processo de aprimoramento da vida comunitária.

Contudo, manter os projetos para satisfação do interesse coletivo demandava recurso que o Estado não mais possuía, houve um acúmulo de dívidas, de modo que não havia possibilidade de custear nem as despesas essenciais do Estado. A esse respeito, salienta Silva e Rangel (2015, p. 3):

Essa crise fiscal do estado de bem-estar social, no início da década de 1980, conduziu à redução das dimensões do Estado e de sua intervenção direta no âmbito econômico. Tornou-se necessária a análise de um novo modelo de atuação estatal, que se caracteriza preponderantemente pela utilização da competência normativa para disciplinar a atuação dos particulares.

Nesse papel regulador, o Estado passa a ser uma instituição avaliativa. A busca por resultados, eficiência dos gastos públicos e competitividade com o setor privado leva o Estado a tomar para si um papel de avaliador (BARROSO, 2005; MORAES, 2002). As principais instituições envolvidas nessas reformas seriam os organismos internacionais multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), encarregados de tutorear Reformas dos Estados Nacionais e garantir a rentabilidade do sistema capitalista. A lógica é produzir mecanismos de mudança nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público, dos cidadãos e das suas relações entre si. Enfim, trata-se da emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança e de uma política de responsabilização com distribuições funcionais e hierárquicas.

Nesse contexto, o Brasil passou por transformações significativas na Educação a partir do final dos anos 1980, com maior ênfase na década de 1990. Tal movimento reformista aconteceu um pouco mais tardio que em boa parte dos outros países, fruto da conjuntura política instável que o país vivia. As ações do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), implantado em 1995, no governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, deixaram marcas no modelo de gestão e de administração

pública até hoje (SILVA, 2017). Segundo Chirinéa (2010), tal ministério “propôs e implantou um Estado com a função de regulador social dos serviços prestados pelo próprio Estado e pela iniciativa privada”. Na concepção do plano, a saída da crise era uma reforma do Estado que visasse a privatização de serviços que pudessem ser regulados pelo mercado, a descentralização de serviços de apoio para o setor privado e as concessões de bens públicos.

No caso brasileiro, um Estado fortalecido, porém, menos provedor de serviços e, conseqüentemente, mais regulador e avaliador de resultados. As autoras ressaltam que as reformas propostas pelo Estado na época referida delinearam as políticas educacionais brasileiras, à medida que a proposição e consolidação das avaliações em larga escala, assim como a ideia inicial de indicadores educacionais, deram-se nesse período (SILVA, 2017).

O complexo sistema de monitoramento que se instalou nos serviços oferecidos pela União, em particular na Educação, permitiu avaliar e verificar se as metas foram ou não atingidas, no sentido de manter ou aumentar os investimentos em Educação, mas sem fazer parte cotidianamente do processo de formação dos alunos, passando esse encargo aos estados e aos municípios (SILVA, 2017).

O Estado-avaliador emergiu em um contexto político-ideológico neoliberalista e neoconservador (AFONSO, 2013; SCHNEIDER e ROSTIROLA, 2015) pautado na supremacia educacional de determinados países em relação a outrem, num íterim de reforço à identidade nacional e busca pelo desenvolvimento de vantagens competitivas amparadas na ideia de um processo de globalização crescente. Nesse contexto, a avaliação é denotada como eixo estruturante para as reformas da administração pública, e também para a concepção das formas de governo, em uma reinvenção (AFONSO, 2013), em que a expressão Estado-avaliador passa a ser utilizada em uma amplitude que compreende outros campos das políticas públicas e educativas. Nesse estágio específico, as políticas de avaliação a serem adotadas possuíam uma relação de dependência para com os Estados nacionais e sua autonomia, assim como da autonomia presente nas relações de Estados, enquanto unidades federativas.

No tocante a uma concepção do primeiro estágio de Estado-avaliador ancorada em um contexto espacial, remete-se, inicialmente, à experiência dos Estados Unidos, numa alusão a reformas conservadoras, como *A Nation in Risk*, fortemente amparadas na soberania da agenda de competitividade econômica e inovação tecnológica. Nesse período, ameaçada pela percepção da performance educacional como inferior, na dimensão do desempenho do aluno, em relação a outros países capitalistas considerados menos desenvolvidos (AFONSO, 2013). É nesse cenário que as proposições para solucionar o problema encontrado pela gestão descortinam possibilidades na Educação quanto à unidade de controle, e seu exercício pelo

Estado, com uma remissão da autoridade e centralidade dos professores, retomada da valorização de disciplinas tidas como basilares aos currículos, além da introdução de novos critérios baseados na lógica de mercado, amparados na escolha parental e competitividade das unidades escolares.

Marcada pela introdução, ainda que inicial, dos mecanismos de *accountability* em um contexto de rígido controle social por parte do Estado, a primeira fase do Estado-avaliador pauta-se na inserção de testes estandardizados de alto impacto, além do ranqueamento de escolas no rol de articulação das políticas de avaliação. Esse processo aduz à indução à prestação de contas e, por conseguinte, à responsabilização das instituições e sujeitos envolvidos em seus fazeres, notadamente marcadas por uma égide de forma e condução autoritária (AFONSO, 2013).

Destaca-se, nesse aspecto, o programa *No Child Left Behind* (AFONSO, 2009), em que a conjuntura das estruturas concernentes às políticas educacionais aponta para a forte intervenção do Estado, denotando relações paradoxais para com o sistema de ensino, que em sua concepção e forma é largamente descentralizado (NORMAND, 2008). Nessa mesma conjunção, aspectos como as sanções negativas e punições, principalmente no tocante aos professores, efetivaram-se exponencialmente, com seu regime sendo expandido no contexto da Educação pública (AFONSO, 2013).

Indo além da realidade percebida nos EUA, as políticas de *accountability*, principalmente no que tange à coercitividade de sua forma e aplicação e reforço negativo em suas sanções para os “produtos” e resultados escolares, foram verificadas em outros países. Adiante, a Inglaterra com o *Education Reform Act*, de 1988, traz alterações efetivas no exercício do fazer pedagógico, limitando o exercício da autonomia profissional do professor com enfoque na implantação de um modelo nacional de currículo e exames que remontam a avaliação em larga escala, em decorrência da reforma tatcheriana (BARROSO, 2005; AFONSO, 2013).

Ainda na construção da figura do primeiro estágio do Estado-avaliador, é importante estabelecer, ressalva enunciada por Afonso (2013), em relação à receptividade das agendas avaliativas, principalmente em relação à polissemia de subjetividades advindas dos contextos locais de cada países, principalmente no que diz respeito aos países periféricos e semiperiféricos, notadamente divergentes quanto a estruturas políticas, econômicas e sociais hegemônicas circunscritas nos países-berço destas políticas educacionais avaliativas (BARROSO, 2005). Nesse ínterim, descortinam-se outras problemáticas a considerar, advindas em parte pelos próprios processos da modernidade e da globalização que remetem a

novos moldes de regulação (sejam nacionais ou internacionais), e como consequência, as transferências ou mesmo apropriações de políticas entre países, a despeito de qualquer sincronia ou possibilidade mimética de implantação, uma vez que as especificidades dos Estados nacionais exigem que estes as tomem em uma recontextualização que nem sempre é satisfatória, gerando resistências e inferências nas agendas educativas.

No segundo momento, o Estado-avaliador prioriza a adesão dos países a formas de avaliação internacional, incorporando de maneira mais ampla a inevitável presença de organizações internacionais, como a OCDE, o que adquiriu certa premência durante a própria transição entre o estágio antecessor a este, com a percepção de certo nível de interferência, seja direta ou indireta, desses organismos no panorama educacional dos Estados-nação. A segunda fase da vaga avaliadora do Estado foi marcada pela ampliação da influência exercida por essas organizações, capazes de legitimar ou disponibilizar assistência para a implementação ou consolidação de políticas educacionais, deixando de figurar de forma discreta para assumir moldes emergentes de um contexto de globalização vinculado a transformações cada vez mais visíveis no tecido social e econômico, em um viés de aproximação entre escalas nacionais e globais de construção de políticas na Educação (AFONSO, 2013).

Os novos ares tomados pela avaliação passaram a comportar, independente de uma agenda política-ideológica assumida por parte dos Estados, referentes diversos que interferiram de forma precisa na constituição de um sistema de indicadores e sistemática de avaliação com comparação de porte internacional, em larga escala. Esse fator desvinculante quanto à esfera político-social, conforme aponta Afonso (2008, p. 14), trouxe determinada “imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos têm se instalado e se desenvolvido” nos mais variados contextos nacionais. Essa característica aponta para uma pretensiosa natureza de consenso que incrementa a perspectiva da eficácia legitimadora da avaliação e torna “mais difícil desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade (ética, política, social etc.)” (AFONSO, 2008, p. 14).

Ainda no tocante ao papel das organizações internacionais neste momento específico do Estado-avaliador, observou-se um processo de acúmulo de conhecimento acerca da avaliação do desempenho de sistemas educativos, marcados pelo advento em meados da década de 50 dos primeiros projetos de ordem internacional com esse enfoque avaliativo em larga escala, que culminaram em uma estruturação desta, enquanto campo científico regido por regras próprias de funcionamento, estratégias específicas, e entrementes, controle e

regulação da execução de suas formas e produtos (AFONSO, 2013).

Adiante, destaca-se como marco o encerramento do monopólio exercido neste campo pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) quanto a sua função precípua perante a realização de estudos comparativos internacionais referentes a avaliação de desempenho de alunos. Ao passo de que, já no final da década de 80, os interesses dos EUA estavam em uma maior subordinação desta organização às suas próprias instâncias. A mudança do apoio, as relações e as expectativas de um para o outro fizeram que a IEA perdesse, em partes, a relevância e credibilidade frente a sua ação para com os outros países. É nesse cenário que, em meados dos anos 90, a OCDE faz sua entrada em cena, em uma proposta que leva as políticas internacionais de avaliação para um novo contexto.

A OCDE, conforme aponta Lingard (2016), é uma estrutura organizacional em rede, formadora de políticas e enquanto esfera de influência, que veio a exercer poder de forma suave através de processos de vigilância e também pressão dos pares. A Educação, até o final dos anos 1990, possui um papel generalista no rol de interesses da organização. A fundação do Centro para Investigação e Inovação do Ensino (CERI), em 1968, tornou mais firme a posição que a Educação veio a tomar dentro a organização, porém esta só veio a se consolidar com a criação da Diretoria da Educação (2002), mais tarde nomeada por Diretoria da Educação e Competências (2012), o que aduz a conotação do novo papel da Educação enquanto parte estratégica da agenda da organização, e a nível global. Nesse contexto, o trabalho da OCDE se amparou num processo de análise das políticas educacionais com enfoque nas revisões temáticas nacionais comparativas dos sistemas escolares, que no decorrer do tempo assumiu a forma das avaliações quantitativas de larga escala.

Os dados estatísticos produzidos nesse ínterim tomaram proporções expressivas quanto às revisões temáticas e dos países no tocante a seus sistemas educativos, com uma crescente ampliação da sua significância e valoração dentro os membros da OCDE, o que durante os anos 1990 postulou um arcabouço na efetivação de uma virada sumarizada na postura da organização, de uma mudança da “dúvida filosófica à confiança estatística”, conforme trata Henry *et al.* (2001, p. 90 apud LINGARD, 2016). Dentre as mudanças na ambiência do contexto de transição entre as revisões temáticas e a avaliação quantitativa em larga escala destacam-se a modificação da ênfase nas entradas do sistema para um enfoque voltado às saídas, assim como a circunstancialidade que passaram a tomar enquanto parte central do trabalho desenvolvido pela organização.

É nesta toada que pôde se desenvolver o que viria a se tornar o *Programme for International Student Assessment* (PISA), via recomendação da OCDE em relatório de 1997,

corroborado pelos EUA, enquanto importante *player* na produção de pressões para o seu desenvolvimento (LINGARD, 2016). Desde sua implementação nos anos 2000, o PISA tem realizado amostragens em ordem nacional com sujeitos de 15 anos, a cada 3 (três) anos, com uma significativa adesão a cada teste, o que em 2015 passou a comportar mais países não membros do que os próprios membros da organização.

As avaliações do PISA, ao fornecer dados internacionais sobre Educação em grandes quantidades, e em relação a situações imbricadas num contexto de “vida real” dos sujeitos alcançados pelos sistemas educacionais, tornaram possível a edificação de um campo de política educacional global (LINGARD, 2016), ao que se constituiu um espaço intelectual em que as relações legitimadoras do processo de construção político-educacional viabilizam-se não tão somente pelo contexto geográfico ou político inscrito nos Estados, mas pela extensão das evidências que os validam, utilizadas para tornar mais robusto o processo decisório na concepção das políticas (WISEMAN, 2010).

Estela Costa (2011) reconhece o PISA como gerador de conhecimento, principalmente pelo processo de apropriação dos atores sociais, que nas sendas da ação pública, ajustam e entretecem a cada contexto. Nessa toada, o bom sucesso da regulação por parte da OCDE concretizou-se com a credibilidade atribuída ao PISA, com a politização do instrumento e dotação de caráter de instrumento de regulação multidimensional circunscrito em âmbitos locais, nacionais e globais.

O terceiro estágio que se segue ao Estado-avaliador caracteriza-se pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa, citado por Afonso (2013) como comparativismo avaliador, com uma agenda específica e que se espalhou de forma vertiginosa entre países, principalmente amparado por uma lógica de consolidação experimentada pelo capitalismo nos países mais avançados, assim como os países periféricos.

É importante observar que na primeira década dos anos 2000, os Estados Unidos implementaram um processo rigoroso de reforma educacional, com base no diagnóstico da Educação ofertada aos norte-americanos. Nessa conjuntura, o governador do Texas, George W. Bush, foi eleito presidente dos Estados Unidos da América, decidindo que a reforma da Educação seria sua primeira prioridade. O programa “Nenhuma Criança Fica Para Trás”, de Bush, fundiu-se facilmente com os “Objetivos 2000”, de Clinton, deixando que os estados definissem suas próprias referências e escolhessem seus próprios testes. Sob os termos do *No Child Left Behind* (NCLB), as escolas que não demonstrassem um progresso adequado rumo ao objetivo de tornar cada estudante proficiente em matemática e inglês até o ano de 2014, estariam sujeitas a sanções cada vez mais onerosas (RAVITCH, 2011, p. 37).

Temos no NCLB, implantado nos Estados Unidos, uma política que introduz uma visão diferenciada de reforma escolar que se caracterizava pela responsabilização, o uso de testes como norte, decisões tomadas fundamentalmente por dados estatísticos, escolha escolar por parte da família, o discurso da autonomia das escolas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre as escolas. Sobre isso, salienta Ravitch (2011, p. 46):

[...] Era uma abordagem tecnocrática para a reforma escolar que media o “sucesso” apenas em relação a escores padronizados de testes em dois assuntos atrelados a habilidades, com a expectativa que esse treinamento limitado iria fortalecer a competitividade econômica do país com outras nações. Isso estava mal orientado, já que os países com os sistemas escolares mais bem-sucedidos não pareciam impor um foco tão estreito a suas escolas.

É notório diante dessa conjuntura que a avaliação adquire uma amplitude amparada numa égide consensual em torno de seus fazeres, o que se inscreve na busca por sistemas de avaliação comparada de ordem internacional e de indicadores, o que não é apenas um fenômeno observado em países centrais, mas também em periféricos e semiperiféricos. Esse fato deu-se, em grande parte, pelos próprios ideais da modernização perseguidos por esses países, onde a avaliação, num contexto social, adquiriu voz e instrumentalização dado que as formas de avaliação comparadas se reproduziram exponencialmente, objetivando o alcance de agendas estratégicas de progresso ou desenvolvimento, interligadas a seara educacional de países capitalistas altamente desenvolvidos (AFONSO, 2013).

O próprio sistema de crenças criado no entorno das teorias da modernização, e neomodernização por si explicam a expansão da avaliação, e entrementes, denunciam pressupostos enviesados para a visão de que não há alternativas para além das referências capitalistas neoliberais, o que coaduna com a perspectiva de adoção de políticas referenciadas em países mais desenvolvidos e competitivos, “supostamente mais cultos e educados” (AFONSO, 2013, p. 277).

Finalizando o processo de caminhada por entre as searas do Estado-Avaliador, a teoria da modernização e seus postulados lançam mão de uma compreensão de falsa equidade entre os sistemas educacionais, em discursos que tratam da Educação em níveis pareados, de amplo acesso aos países, o que tornaria possível que as avaliações nacionais e internacionais comparadas sugiram para os deficits sanar, e orientações a tomar no tocante à construção ou reconfiguração de políticas. Entretanto, a ideologia da modernização, amparada em ideais capitalistas (até mesmo no trato da Educação), comporta uma lógica de exclusão e

desigualdades, reforçada pela lógica inerente à avaliação no processo de “estandardização cultural e científica”, citado por Afonso (2013), numa clara indução decorrente do caráter centralizador das avaliações internacionais comparadas.

Nesse ínterim, homogeneízam-se as métricas para estabelecer comparativos exequíveis, mesmo em Estados de compleição profundamente divergente, em um processo de convergência sistêmica para estabelecer a dinâmica da divergência atrelada aos ideais de competitividade.

Nas avaliações em larga escala implantadas no Brasil, identificamos 3 (três) gerações que influenciam e trazem resultados diferenciados para o currículo escolar. A primeira geração evidencia a avaliação diagnóstica da qualidade da Educação, em que não se aponta atribuição de consequências diretas às escolas e ao currículo escolar, cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da Educação. De modo geral, os resultados das avaliações são divulgados para consulta pública, por meio da mídia ou de outras formas de disseminação, porém sem que haja devolução dos resultados às escolas.

Sobre as avaliações de segunda geração, existe a divulgação pública, a devolução dos resultados às escolas, sem estabelecer consequências materiais, porém os resultados das avaliações são articulados à política de responsabilização sobre os resultados. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da Educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (ZAPONI; VALENÇA, 2009).

Importa ressaltar que as avaliações de terceira geração mencionam e tomam de maneira mais acentuada as políticas de responsabilização, levando em conta sanções ou recompensas como consequência dos resultados obtidos pelas instituições de ensino e seus discentes. Então, a responsabilização é clara e notória dada por normas que estabelecem mecanismos para remunerar, conforme metas estabelecidas, as escolas e os profissionais que dela fazem parte.

Nessa seara, nos anos finais da década de 1980, surge no Brasil, a primeira iniciativa de um sistema de avaliação de ensino em âmbito nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com a reestruturação do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), a partir de 2005, o Sistema passou a ser composto por 2 (duas) avaliações externas: a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, que avalia as escolas públicas de forma censitária bianual, envolvendo alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados.

O objetivo principal da Prova Brasil consiste em verificar a qualidade do ensino das escolas da rede pública, bem como por meio dos resultados obtidos produzir informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática. Apresenta, também, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídios para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, assim como para formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da Educação Básica. Com base nos resultados da prova, Angélica Minhoto (2016) afirma que o Ministério da Educação (MEC) pretende que os professores tenham condições de verificar as habilidades e deficiências de seus alunos para que venham interferir positivamente no processo.

Já a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), configura-se como uma avaliação amostral, fazendo uso dos mesmos instrumentos da Prova Brasil (ANRESC), sendo aplicada com a mesma periodicidade, com diferenças por abranger, de maneira amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do país que, segundo o INEP, não atendem aos critérios de participação da ANRESC/Prova Brasil e que pertencem as etapas finais dos 3 (três) últimos ciclos da Educação Básica em áreas urbanas e rurais: alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio regular.

Vale ressaltar que a solidificação do SAEB no Brasil possibilitou a avaliação dos sistemas de ensino, ensejando a comparação quanto ao aprendizado dos seus alunos. Os resultados divulgados a cada 2 (dois) anos deram a condição de diagnosticar as questões relacionadas à qualidade de Educação ofertada por nossas instituições de ensino, bem como oferecer subsídios para o desenvolvimento de pesquisas sobre os feitos desses dados na tradução de políticas públicas que tragam contribuições para os sistemas de ensino.

Apenas a partir do ano de 2019, as 2 (duas) avaliações passaram a ser identificadas pelo nome SAEB, seguidas das etapas de ensino. Tendo sua aplicação nos anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares, observamos que até 2019 foram realizados 15 exames. É importante notar que desde 2007 os resultados das avaliações externas do SAEB, juntamente com os dados obtidos pelo censo escolar, foram utilizados na criação de um novo indicador de rendimento escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que pretende verificar e medir de forma objetiva a qualidade da Educação Básica.

O IDEB funciona como um exemplo claro de um modelo parcelar de *accountability*, pois foi criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e implementado nesse mesmo ano, objetivando ser um indicador sintético da Educação, considerando os resultados acadêmicos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar, obtidos por meio da Prova Brasil, do SAEB e do Censo Escolar. Esse indicador é utilizado para acompanhar as metas de qualidade do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) para Educação Básica até 2022, visando alcançar a média 6,0, que corresponde ao resultado obtido por países desenvolvidos. Para o Ministério da Educação do Brasil, essa média corresponde a um sistema de Educação de qualidade nos padrões dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa comparação internacional só foi possível graças a uma técnica de compatibilização entre distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB.

O IDEB é um indicador muito importante, porém não pode ser considerado como único indicador da qualidade da escola, pois não retrata todos os aspectos da realidade dos espaços escolares, tem relevância e deve ser reconhecidamente valorizado, pois junta elementos essenciais: taxas de aprovação com o desempenho dos alunos, portanto, quanto mais alunos vão sendo aprovados e quanto melhor for o desempenho desses alunos, o IDEB desta Instituição de Ensino tende a crescer, os dois elementos devem caminhar juntos.

Em contraponto, o IDEB, enquanto indicador sintético, considera apenas os fins da Educação e não os seus processos, tampouco observa as especificidades da realidade escolar e dos sistemas municipais e estaduais de ensino, dadas a diversidade entre si e as assimetrias regionais de um país com dimensões continentais. Portanto, há forte evidência de que essas políticas seguem um modelo de *accountability*, conforme se discorre ao longo deste trabalho.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao modo como a divulgação pública dos índices provoca um clima competitivo entre as escolas, ocorrendo a classificação das instituições e a rotulação das “escolas boas” e “escolas ruins”. Soares e Xavier (2013) ressaltam que, ao promover uma classificação entre escolas, o IDEB acaba se tornando muito mais punitivo, ao invés de formativo, como é a sua pretensão. Entretanto, faz-se necessário investir em pesquisas que tentem responder se a quantidade de recursos destinados pelo Poder Executivo corresponde à qualidade dos processos educativos ou à ausência desta na escola.

Paulatinamente, as políticas nacionais vão influenciando estados e municípios para construírem as políticas locais. A legislação educacional, posterior à década de 1990, ao mesmo tempo em que contribuiu para a consolidação do federalismo no campo da política educacional, induziu a criação de sistemas de avaliação educacional em estados e municípios. Na concepção de Azevedo (2004, p. 15), as orientações externas que são incorporadas às políticas educacionais, “não o são de forma mecânica e homogênea para todas as sociedades em que são aplicadas, pois passam por um processo de re-contextualização com base nas características da sociedade a que se destinam”. De acordo com a autora, a política educacional possui características comuns a nível global, porém incorpora as especificidades de cada contexto. Assim, sua compreensão necessita que se faça uma análise relacional sobre

como os níveis municipais e estaduais articulam-se com as políticas nacionais e globais.

Diante do exposto, conclui-se que se faz necessária uma congruência desses pressupostos, pois, do contrário, “fica mais difícil haver uma procura de objetividade e transparência relativamente as decisões e práticas políticas, sociais e educacionais” (AFONSO, 2010, p. 154). Outro aspecto a ser considerado nesse processo é o de que nenhum modelo de *accountability* pode se esgotar na mera publicação ou divulgação dos resultados baseados em testes standardizados. Isso ocorre porque um sistema de prestação de contas e responsabilização assente numa concepção mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, “não deve ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem deve ser associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias, ou de meros controles [...]” (AFONSO, 2010, p. 157).

Em suma, o Estado regulador foi caracterizado, inicialmente, pelas ideias divergentes e contraditórias entre a esfera do poder público e a sociedade, que o confundia com o regime absolutista originário do século XVIII, e qualquer influência do Estado no que diz respeito aos interesses individuais era tida como espúria. Era o antigo Estado liberal, influenciado pelo jusnaturalismo e individualismo, não dotado de caráter intervencionista, ou seja, o Estado mínimo.

Como reflexo da concepção de Estado liberal, presume-se que os seus defensores não demonstravam necessidade de regulamentação do mercado pelo poder estatal, de forma que era regido por uma lei natural de oferta e procura, denominada por Adam Smith de “mão invisível” do mercado, que regularia o sistema, ou seja, um Estado não intervencionista. Contudo, a avaliação que se faz desse processo é que esse pensamento econômico mostrou-se impossibilitado de solucionar os problemas sociais, e com a crise do liberalismo no final do século XVIII e início do século XIX, houve a necessidade de o Estado intervir na economia para manter a harmonia do mercado e suprir o déficit na distribuição social, surgindo, o estado do bem-estar social (*Welfare State*).

Com a implantação do *Welfare State*, as condições de vida da população se elevaram, a expectativa de vida aumentou, chegou-se ao estágio mais evoluído no processo de aprimoramento da vida comunitária. Contudo, manter os projetos para satisfação do interesse coletivo demandava recurso que o Estado não mais possuía, houve um acúmulo de dívidas, de modo que não havia possibilidade de custear nem as despesas essenciais do Estado. Essa crise fiscal do estado de bem-estar social, no início da década de 1980, conduziu à redução das dimensões do Estado e de sua intervenção direta no âmbito econômico. A recomendação foi instaurar um novo modelo de atuação estatal, que se caracterizasse pela utilização da

competência normativa para disciplinar a atuação dos particulares. Com o aparecimento de um modelo intervencionista, o Estado permanece presente no domínio.

Partindo da elucidação do conceito de Estado Regulador e sua interrelação com o surgimento do Estado Avaliador e as gerações das avaliações no Brasil, retratamos, em seguida, os princípios da nova gestão de influenciadores na Educação. A parte final deste capítulo evidencia as concepções de *accountability* e as convergências e divergências que se verificam, no que se refere à gestão, tendo em conta os pilares da *accountability*.

3.2 NOVA GESTÃO PÚBLICA, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE *ACCOUNTABILITY*

Podemos apontar que a relação entre os modelos da Nova Gestão Pública (NGP) e a Educação foi introduzida no cenário brasileiro nos anos 1990, em um contexto de reformas neoliberais impulsionadas pela tendência e orientação de busca pela eficácia da gestão escolar. A Educação brasileira buscou objetivar um ensino pautado em práticas de avaliação e regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de bons resultados.

A NGP estabelece-se numa perspectiva de ajustar a aliança entre Estado e Sociedade. As parcerias entre setor público e privado surgem como possível alternativa para promover e aprimorar essa relação. Segundo Oliveira (2015, p. 629):

O Brasil, assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, em grande medida em razão da crise da dívida externa, alterou a relação entre Estado e Sociedade civil. Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública.

Nesse processo, observa-se que novos fundamentos das Política Pública Educacional se fortalecem, direcionados aos modelos de gestão gerencialistas. Sendo assim, princípios e diretrizes presentes no setor privado vão sendo, cada vez mais, inseridos no planejamento e na execução da gestão pública. Nesse entendimento, apresentamos uma reflexão pertinente, voltada para as etapas estruturantes da NGP e da implantação do chamado modelo gerencial e sua difusão no campo educacional. Faz-se presente discussões que retratam a relação entre o gerencialismo na Educação, com enfoque no cenário brasileiro.

O propósito tem sido apresentar uma discussão, que é o relacionamento entre Educação e gerencialismo. Não pretendemos esgotar o assunto, mas, tão-somente, discutir alguns pontos de vista, tendo como meta delinear que modelos de gestão pública orientam as

Políticas Educacionais.

Assim, em um primeiro segmento, apresentamos a evolução das tendências do gerencialismo, a partir de 3 (três) concepções: Gerencialismo Puro, *Consumerism* e *Public Service Orientation* (PSO). Discutimos, assim, o relacionamento entre burocracia e eficiência, com base no exemplo advindo do gerencialismo britânico, que orientou reformas administrativas em diversos países. Para finalizar, elencaremos algumas questões recorrentes, que norteiam diversos modelos de gestão pública em sua busca por eficiência e que têm indiscutível importância na Política Pública Educacional do Brasil.

O desenvolvimento do modelo político-econômico que influenciou e trouxe mudanças aos modelos de gestão pública em vários países do mundo incorporou concepções diferentes sobre a forma e sobre os processos pelos quais esses modelos, denominados gerenciais, desenvolveram-se. Para Medeiros (2006), esses novos modelos, identificados como gerenciais, deveriam dar maior agilidade às ações dos governos, tendo, como gênese, uma preocupação central com as crises fiscais que impuseram sérias limitações às ações das administrações públicas.

Ressaltamos que o desenvolvimento do modelo gerencial no setor público tem suas raízes nas experiências anglo-americanas. Assim, torna-se necessário discutir as diferentes formas pelas quais o paradigma gerencial apresentou-se para as nações, assim como suas características estruturais. Abrucio (1997) retrata a evolução do modelo gerencial na Grã-Bretanha, onde havia um denominador comum no confronto entre as teorias de Administração Pública: o modelo burocrático *Whitehall*, que funcionava de forma similar ao Weberiano, que tinha vigorado por décadas e já não dava mais conta dos problemas do serviço público inglês.

Apresentamos, a seguir, os 3 (três) modelos gerenciais, que surgiram como possibilidade de sucessão ao modelo burocrático britânico (*Whitehall*), lembrando que essas concepções surgem em momentos históricos diferentes, mas possuem questões diferenciadas, porém acabam por se complementarem. De acordo com Abrucio (1997, p. 13),

[...] esta classificação traz duas importantes constatações. A primeira, e mais óbvia, é que há uma modificação substancial ao longo do tempo, do gerencialismo puro ao public service orientation. A constatação mais importante, no entanto, é que embora haja diferenças entre as teorias, elas não são mutuamente excludentes. Ao contrário, o que se percebe é que há uma incorporação dos aspectos positivos de cada teoria. A passagem de uma teoria a outra é realizada através de uma crescente inclusão de temas.

O primeiro modelo surgiu no início dos anos de 1980, na Inglaterra, e foi nomeado “modelo gerencial puro”. De acordo com Abrucio (1997), o ponto central do modelo

gerencial puro é a busca da eficiência. Assim, parte do pressuposto de que é preciso mudar a estrutura do modelo Weberiano.

Segundo Abrúcio (2011), o Gerencialismo puro teve como principais objetivos reduzir os custos do setor público e aumentar sua produtividade, além disso, o primeiro passo foi cortar pessoal como a principal arma contra os altos custos da “máquina pública”. Para atingir esses objetivos, foram estabelecidos alguns instrumentos gerenciais, como: instrumentos de racionalização orçamentária, instrumentos de avaliação de desempenho organizacional em larga escala (medindo a performance governamental) e a descentralização administrativa, buscando delegar autoridade (*empowerment*) aos funcionários, conforme Abrucio (2011).

A “despolitização”, pensada do ponto de vista das ações administrativas, é posta como um outro princípio do Gerencialismo puro, de acordo com Abrucio (2011, p. 185), “o gerencialismo puro, na verdade, tinha como base a separação entre a política e a administração. Assim, cabia aos reformadores implantar o ‘*managerialism*’ na administração pública, independentemente do que ocorria na política”. A administração pública gerencial ou nova gestão pública (*new public management*) é um modelo normativo pós-burocrático para estruturação e gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade (SECCHI, 2009).

O modelo gerencialista puro trouxe uma ideia inicial sobre elementos teóricos primários, que foram sendo aperfeiçoados. Com o avanço de suas ideias, teorias e conceitos, trouxe ao fundamento da administração pública gerencial a concepção de efetividade, como foco principal das ações dos governos, em que se busca efetivamente a oferta de serviços de boa qualidade.

Nessa retórica, a discussão em torno do modelo gerencial tornou-se mais complexa e ganhou novos rumos a partir da metade da década de 1980. Conforme Abrucio (2011), a mais importante mudança foi a tentativa de se constituir serviços públicos voltados para os anseios dos clientes/consumidores. É nesse ponto que o modelo gerencial traz à tona o aspecto público da administração pública, sem abandonar a noção empresarial vinculado à eficiência e à busca da qualidade dos serviços. Assim, o desenvolvimento das concepções e aplicabilidades do modelo gerencial puro não resgatou o modelo Weberiano ao cenário das discussões sobre o gerencialismo na administração pública, pelo contrário, procurou inserir novos conceitos.

Desse modo, observa-se a introdução do conceito de qualidade, advindo da iniciativa privada, especificamente de uma abordagem da Administração de Empresas, denominada *Total Quality Management* (TQM), que por tradução direta significa Gestão pela Qualidade

Total.

A introdução deste conceito surge pela premência de verificar a “efetividade dos negócios”, e não apenas a eficiência. No modelo gerencial puro, a quantificação era preponderante, o quê não significava a real melhoria do setor, não produzindo uma redução dos custos, provocando uma redução no nível de qualidade do serviço, sem aumentar a sua efetividade (no caso da iniciativa privada, a produtividade). Segundo Abrucio (2011, p. 186):

Nas empresas privadas, a mudança se deu devido ao aumento da concorrência e do nível de exigência dos consumidores, o que obrigou os empresários a elevar a qualidade de seus produtos para sobreviver ao mercado. No setor público aconteceu fenômeno semelhante. A introdução da perspectiva da qualidade surgiu quase no mesmo momento em que a administração pública voltava suas atenções para os clientes/consumidores. Essa talvez tenha sido uma das principais revoluções no modelo gerencial.

A mudança de pensamento incorporado ao modelo gerencial denominado *consumerism* intencionava tornar o poder público mais leve, ágil, com uma forte relevância ao caráter competitivo. Nesse novo modelo, a descentralização administrativa é mantida e a competição entre as organizações públicas é introduzida, sendo incorporadas novas exigências contratuais para os serviços públicos.

Bresser Pereira (1997) afirma que a administração gerencial – a descentralização, a delegação de autoridade e de responsabilidade do gestor público, o rígido controle sobre o desempenho, aferido mediante indicadores acordados e definidos por contrato – além de ser uma forma mais eficiente para gerir o Estado, envolve estratégias muito mais efetivas na luta contra as novas modalidades de privatização do Estado.

Notoriamente, embora tenha realizado mudanças importantes com relação ao Gerencialismo puro, o *consumerism* foi bastante criticado, em especial no tocante às concepções sobre a relação entre a esfera governamental, enquanto prestador de serviços públicos e a população. “A crítica mais geral é direcionada ao conceito de consumidor de serviços públicos” (ABRUCIO, 1997, p. 24). Assim, enfatizamos a complexidade existente na relação do prestador de serviço público com o consumidor, visto que não obedece a uma simples decisão de compra existente no mercado. Ao contrário, muitos serviços públicos não oferecem o poder de escolha.

Outro aspecto presente nas concepções do *consumerism*, que sofreu críticas, refere-se ao uso do conceito de consumidor no serviço público, sendo o conceito de cidadão pensado como mais amplo e adequado. De igual modo, outra crítica aponta para o enfoque na competitividade. Nessa lógica, a população procura a instituição que presta melhores serviços, podendo acarretar numa espécie de exclusão daquelas unidades que não apresentam

um bom serviço. Abrucio (1997; 2011), em consonância com tal situação, expõe que o modelo da competição pode levar ao que se denomina de jogo de soma-zero, isto é, o equipamento social vencedor (aprovado pela população) no começo do jogo, “leva tudo” (*takes all*), ganhando todos os incentivos para continuar sendo o melhor. Já a unidade de serviço público que obtiver as piores “notas” dos consumidores, “perde tudo”, resultando na aplicação de incentivos para que este equipamento continue sendo o pior. Nesse jogo, o maior perdedor é o princípio da equidade na prestação dos serviços públicos, transformando alguns consumidores em mais cidadãos do que os outros.

Nessa perspectiva, com a evolução das críticas ao *consumerism*, um novo modelo de Gerencialismo foi desenvolvido pelos teóricos: o *Public Service Orientation* (PSO). Salientamos que o *Public Service Orientation* traz uma ampliação das discussões sobre o Gerencialismo, objetivando o aprimoramento dos modelos anteriores. Nessa nova perspectiva de administração pública, permanece forte a presença da ideia de descentralização administrativa, contudo, surge a eminência dos conceitos de *accountability*, transparência, participação política, equidade e justiça. Esse modelo de administração gerencial projeta a viabilidade de uma transparência pública na estrutura organizacional dos serviços prestados pelas instituições públicas. Nessa abordagem, é perceptível a relevância dos temas do republicanismo e da democracia e as ideias de transparência, *accountability*, participação política e equidade.

Além disso, expressa-se a expansão relevante do conceito de cidadão. Abrucio (1997, p. 27), retrata que uma das ideias-chave do *Public Service Orientation* é “a conjugação entre a *accountability* e o binômio justiça/equidade. Para tanto, é preciso que, no processo de aprendizado social, na esfera pública, se consiga criar uma nova cultura cívica, que congregue políticos, funcionários e cidadãos.”

Apesar de surgirem fortes críticas aos modelos anteriores, ao modelo gerencial puro e ao *Consumerism*, as discussões relativas aos temas, como eficiência, qualidade, avaliação de desempenho, flexibilidade gerencial e planejamento estratégico são mantidas na abordagem do *Public Service Orientation*. Busca-se “a tentativa de aperfeiçoá-las dentro de um contexto em que o referencial da esfera pública é o mais importante” (ABRUCIO, 1997, p. 28).

3.3 O GERENCIALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Neste tópico, serão apresentados os principais aspectos do Gerencialismo que têm sido usados no sistema educacional público brasileiro. O gerencialismo e suas concepções surgem

fundamentados no pensamento neoliberal, e defende que os serviços públicos devem ser realizados pela iniciativa privada, favorecendo a privatização de tais serviços, visto que essa medida aumentaria a eficiência, concepção presente na corrente neoliberal.

Na realidade brasileira, a difusão do Gerencialismo ocorre nos anos de 1990, com o ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira e sua equipe, que atuou frente ao Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), de 1995 a 1998, propondo mudanças na prática de gestão estatal. O modelo gerencialista e seus encadeamentos para o Estado foram difundidas pelo ex-Ministro da Educação Paulo Renato Souza (que esteve ministro de 1995 a 2002), que assim como Bresser Pereira, apontava para necessária reforma do Estado, dando ênfase ao campo educacional, pensando sob a lógica do discurso da eficiência.

Pensando nessa perspectiva, a administração estatal, nos anos de 1990, passou por fortes críticas sendo acusada de serem ineficientes. O diagnóstico realizado pelo ex-ministro Bresser Pereira foi que a origem da crise era o próprio Estado, sendo este ineficiente em suas políticas e em sua forma administrativa, sendo acusado de gastar mais do que arrecadava (LIMA, 2009). Segundo Bresser Pereira (2011, p. 265):

A dimensão cultural da reforma significa, por um lado, sepultar de vez o patrimonialismo, e, por outro, transitar da cultura burocrática para a gerencial. Tenho dito que a cultura patrimonialista já não existe no Brasil, porque só existe como prática, não como valor. Essa afirmação, entretanto, é imprecisa, já que as práticas também fizeram parte da cultura. O patrimonialismo, presente hoje sob forma de clientelismo ou de fisiologismo, continua a existir no país, embora sempre seja condenado. Para completar a erradicação desse tipo de cultura pré-capitalista não basta condená-la, é preciso puni-la.

Nessa abrangência, a difusão cotidiana da cultura Gerencialista está presente no intuito de ser aceita e bem assimilada, pensada sob a perspectiva de inovação que possibilite a melhoria na prestação dos serviços públicos. A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

Ao término da validade do FUNDEF, já na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a atender toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio, em vigor desde janeiro de 2007 e que se estende até 31 de dezembro de 2020, tendo a Proposta de Emenda Constitucional promulgada em 26 de agosto do ano vigente, tornando o FUNDEB permanente.

Merece destaque a criação e ênfase adquirida no âmbito das políticas federais dos mecanismos para o controle de qualidade da Educação, com destaque para a Prova Brasil e o SAEB¹, o IDEB², o ENEM³, o ENADE⁴, que faz parte do SINAES⁵, como também a participação no PISA⁶, além da implantação de programas, como o PNE⁷, o PDE⁸ e outros Programas, Projetos e Sistemas, que se constata a inserção das dimensões típicas do modelo gerencial nas políticas públicas educacionais no Brasil.

Nessa perspectiva, práticas vivenciadas no cotidiano escolar também são afetadas de forma direta pelos princípios Gerencialistas, onde o espaço escolar transforma-se em um local de intensa competição entre os sujeitos que constituem a comunidade escolar, determinado por disputas entre os mais diferenciados grupos, justificado pelo interesse em fazer uso dos recursos disponíveis, passam a incorporar, de maneira cada vez mais intensa, os princípios presentes no modelo de gestão gerencial. Nessa perspectiva, Severino (2005) retrata que na medida em que há grupos com interesses diferentes e opostos e que lutam em defesa deles, também acabam travando uma luta ideológica e buscam servir-se da legislação como um instrumento da garantia desses direitos. Nessa luta sem tréguas, o caráter público da Educação vai sendo, cada vez mais, comprometido.

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em outubro 2020.

² Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em outubro 2020.

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho escolar ao final da Educação Básica. Realizado anualmente pelo Inep, o Enem colabora com o acesso ao Ensino Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em outubro 2020.

⁴ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em outubro 2020.

⁵ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em outubro 2020.

⁶ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em outubro 2020.

⁷ O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em outubro 2020.

⁸ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/>. Acesso em outubro 2020.

Assim, os mecanismos de implantação e implementação das políticas educacionais no Brasil estão diretamente vinculados, mesmo que de forma dissimulada, com diversos interesses e princípios, que nem sempre estão comprometidos com a melhoria significativa da Educação. Em busca da superação das carências estruturais presentes nos espaços escolares e na política educacional, o modelo gerencial surge como alternativa para superação dessas limitações e como possibilidade de melhoria e elevação da qualidade educacional do Brasil.

Porém, o modelo gerencial, sendo empregado na melhoria da qualidade da Educação pública, tem se revelado problemático, assim como preza vários autores, em especial destaque aqui os comentários da pesquisadora americana Diane Ravitch (2011) sobre o processo de transformação que os sistemas educacionais dos Estados Unidos estão passando. Diane Ravich (2011, p. 248) afirma que “com tanto dinheiro e poder alinhado contra a escola pública do bairro e contra a educação como profissão, a educação pública em si é posta em risco”. Esse fenômeno relaciona-se com os efeitos do mercado nos serviços públicos. Para essa autora, “o mercado sabota valores e vínculos tradicionais; ele compromete a moral, que é baseada no senso comunitário”. Portanto, o seu diagnóstico acerca da interferência da perspectiva de mercado na Educação não é o melhor, pois atesta que:

As nossas escolas não irão melhorar se confiarmos exclusivamente nos testes como um meio de decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escolas. Quando os testes são o método primário de avaliação e responsabilização, todos se sentem pressionados a elevar os escores, por bem ou por mal. Alguns irão trapacear para obter uma recompensa ou evitar a humilhação. As escolas podem manipular quem faz o teste e quem não faz; os funcionários... quaisquer ganhos nos escores de testes que sejam o resultado apenas de incentivos não significam nada, pois os ganhos que são comprados com dinheiro são fugazes e nada têm a ver com a verdadeira educação (RAVITCH, 2011, p. 252).

Relacionando a perspectiva negativa sobre os impactos do gerencialismo de mercado na Educação apresentados por Ravitch (2011), Freitas (2012) também não é otimista em relação a esse processo, revelando os efeitos nocivos dessa lógica no campo da Educação pública. Freitas (2012) enfatiza e reforça os aspectos nocivos da presença do gerencialismo na Educação, ao tratar das reformas empresariais na Educação pública, que podem provocar o desprestígio do magistério e a degradação do sistema público de Educação, gerando uma perspectiva tecnicista.

Diante do exposto, percebemos que as reformas educativas que determinam as políticas educacionais no Brasil estão pautadas nos primórdios do Gerencialismo, sendo diferenciadas, tendo como base de sustentação o discurso de negação da melhoria da escola pública por meio de inclusão e participação de todos no espaço escolar, em que existe uma

política nacional de educação que não favorece o protagonismo dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, sejam eles, pais, alunos, professores e demais profissionais da Educação.

Portanto, há uma política que respalda as políticas globais, em que os interesses empresariais se sobressaem, priorizando-se mecanismos de avaliação de resultados e o controle gerencial da escola, além da implementação de políticas de premiação/punição para educadores e instituições de ensino, denotando a forte tendência de instalação da lógica mercadológica nas nossas escolas.

3.4 DIMENSÕES DA *ACCOUNTABILITY* NA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO DESDOBRAMENTO DO GERENCIALISMO

Uma das principais implicações da NGP no campo educacional é a incorporação do conceito de *accountability*, empregado na iniciativa empresarial e traduzido para a administração escolar. Esse conceito tem suas raízes no vocabulário inglês da palavra *accountable*, cuja tradução mais precisa para essa palavra na língua portuguesa é “responsável”. Ser responsável significa ser chamado para responder por obrigações delegadas ao indivíduo ou à coletividade, ou seja, assumir responsabilidades. Afonso (2009a) afirma que obrigação e dever são entendimentos imediatos, constituintes da prestação de contas. A prestação de contas é composta, no mínimo, por 3 (três) dimensões: informação, justificação e sanção, embora nem sempre essas dimensões estejam presentes.

Outro aspecto que merece consideração é o fato de que a palavra *accountability* tem sido tratada na literatura de forma abrangente, variada e bastante discutida, visto que é possível perceber que muito se tem falado e escrito sobre o assunto (ROCHA, 2011). A tradução para o português ainda não é consensual, embora esteja em processo de construção de consensos teóricos – no contexto de políticas de financiamento, de gestão ou nas avaliações e controle social. Pinho e Sacramento (2009, p. 1348) consideram que

[...] *accountability* encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva.

Para esses autores, “*accountability* nasce com a assunção por uma pessoa da responsabilidade delegada por outra, da qual se exige a prestação de contas, sendo que a análise dessas contas pode levar à responsabilização” (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p. 1350). Nesse sentido, a palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal

pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas no âmbito público ou privado.

Cabe salientar que a necessidade de criação de políticas de *accountability* na região e a aproximação com os processos de reforma educativa nos países latino-americanos é devida especialmente a 4 (quatro) aspectos do desenvolvimento educativo nesses países, a saber:

Os crescentes processos de descentralização e a necessária constituição de autonomia escolar, bem como o aumento da participação das famílias dos alunos nas decisões escolares constitui-se o *primeiro aspecto*. Ainda que admita que maiores graus de informação não sejam, por si só, suficientes para atribuir responsabilidades, Corvalán (2006) defende que a possibilidade de mais e melhor informação representaria um passo importante na identificação e assunção dos problemas educacionais na região. Assim, para que a família possa participar dos processos decisórios, é imprescindível possuir informações adequadas e suficientes e que detenham, juntamente com os demais atores escolares, condição para se perceberem como sujeitos responsáveis acerca dos processos e de seus resultados.

Já a ampliação dos indicadores educacionais, representados em boa medida pelos testes de rendimento escolar, produzidos pelos países ou a partir de uma perspectiva comparada, evidencia-se como o *segundo aspecto*, dada a crescente valorização de testes padronizados pela maioria dos países da região. Dessa forma, já não seria possível falar de indicadores educacionais sem associá-los às ferramentas de *accountability*.

Em relação ao *terceiro aspecto*, associa o debate sobre a qualidade da Educação entre os países Latino-americanos com as condições de desenvolvimento de uma política de *accountability* educacional. Sobre esse aspecto, as propostas em torno da melhoria das escolas em situação deficitária requerem processos que integram ferramentas de *accountability*, caso contrário, essas escolas “estariam comprometidas as condições de melhoria educacional nos países da região” (CORVALÁN, 2006, p. 15).

Portanto, no contexto da América Latina, o emprego do termo tem modificado em parte o sentido de *accountability* (CORVALÁN, 2006), pois pretende se referir tanto ao dever de a administração pública prestar contas à sociedade, “como [ao] direito dos cidadãos [de] controlar a ação dos seus governos” (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 32).

Importa esclarecer que às prerrogativas de *accountability* as quais defendem um modelo de gestão educacional mais participativo, atribuindo responsabilidades a cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo, seja governos central, regional, das escolas e da comunidade escolar, representam o *quarto aspecto* a ser observado.

Desse modo, responsabilização pelos resultados, fixação de responsabilidade ou

prestação de contas são os aspectos mais utilizados na implementação da *accountability* no contexto dos países da América Latina. Porém, apesar de evocar a Educação como responsabilidade de toda a sociedade, o foco recai sobre os profissionais e as escolas.

A expressão *accountability* adquire centralidade social e política no contexto das reformas encetadas em vários países a partir das últimas décadas, sendo o termo vinculado a processos de democratização da Educação pública, e contraditoriamente em países que adotam políticas de quase-mercados⁹ em Educação. Todavia, é preciso superar concepções reducionistas no que tange a esse termo e propor uma revolução do pensamento e da prática, na medida em que Estado e sociedade são responsáveis e responsabilizados pelos atos praticados ou por deixar de oferecer qualidade de vida para a população que vive e mantém ambos (SCHNEIDER; NARDI, 2013).

Assim, para que a família possa participar dos processos decisórios é imprescindível possuir informações adequadas e suficientes, que detenham, juntamente com os demais atores escolares, condição para se perceberem como sujeitos responsáveis acerca dos processos e dos resultados.

Em síntese, verifica-se a presença das condições que definem a presença da *accountability* nos sistemas educacionais dos países da América Latina, no entanto, faz-se necessário observarmos que elementos estão mais presentes, a quem afetam e se já estão consolidados na realidade educacional.

Sobre os procedimentos de informação, os países latino-americanos possuem registros estatísticos e sistemas de avaliação das aprendizagens. Porém, eles não seriam comparáveis entre si. Em relação às consequências, apenas Colômbia, Cuba, Chile e México preveem-nas em seus sistemas. No entanto, essas consequências, basicamente, premiam escolas, com poucas sanções para as que não cumprem os objetivos e metas traçadas. Por fim, no que concerne à presença de elementos de autoridade, apenas o Brasil, Colômbia, Nicarágua, El Salvador e Guatemala apresentam iniciativas de delegação de autoridade às escolas em seus sistemas educacionais.

Nessa direção e na relação entre resultados educacionais e responsabilização,

⁹ Continuum de formas organizacionais que vão do mercado puro à gestão e financiamento estatal da Educação, apresenta-se uma análise de características que têm estado presentes, de modo dominante, na concepção e condução de avaliações dos sistemas e instituições de ensino no Brasil. Procura-se evidenciar que a adoção de uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, tende a produzir resultados socialmente injustos. A noção de quase-mercados supõe regulamentação governamental, para que os sistemas de avaliação, muitas vezes reduzidos a procedimentos de medida e de fiscalização, são multifuncionais (SOUZA, 2003).

sobressai, como uma das configurações prioritárias de prestação de contas, a realização de testes standardizados. É a partir dos resultados desses testes que vem se armando o cenário em defesa à implementação de ferramentas de accountability na Educação, enquanto resposta aos problemas educacionais enfrentados pelos países em geral. Pinho e Sacramento (2009, p. 1348) consideram que

[...] *accountability* encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva.

Contextualizando a concepção do termo accountability, destaca-se que o seu surgimento está associado a realidade inglesa do final do século XVIII, à emergência da empresa capitalista cujos fundamentos de gestão se dão de acordo com os parâmetros desse sistema, que busca reforçar a competição nos setores públicos e privados para alcançar altos padrões de eficiência e eficácia, assim como modernizar a administração pública e romper, até certo ponto, com os referenciais tradicionais patrimonialistas.

É importante ressaltar que a acepção da accountability contribui para construir as ideias de responsabilidade objetiva e subjetiva. Diante desse prisma a ideia de responsabilidade objetiva implica na responsabilização de uma pessoa ou organização perante outra, tendo como consequências ou implicações as premiações, pelo seu cumprimento e castigos, quando o inverso é verificado. Para Campos (1990, p. 33), “quem falha no cumprimento de diretrizes legítimas é considerado irresponsável e está sujeito a penalidades”. Ou seja, que quem tem responsabilidade para com algo, ou alguém, também se sujeita à responsabilização pelo desempenho e resultados de suas ações.

Vale lembrar que, na ideia da responsabilidade subjetiva, busca-se superar a responsabilização individualizada. Sobre isso, Trosa (2000, p. 264) “cada um faz parte da solução e não apenas do problema”, ou seja, esse autor alerta para a necessidade de uma visão moderna de responsabilidade, tendo em vista que esta não pode ter como base a ameaça e a sanção, mas um sentimento interiorizado. Essa acepção, que é muito nobre, está associada à ideia da responsabilidade subjetiva, isto é, à cobrança que a pessoa exerce sobre si mesma, quanto à necessidade de prestar contas a alguém.

Em relação à responsabilidade objetiva a responsabilização é posta no sujeito como autor principal dos resultados alcançados, sendo compensado ou punido. Nesta perspectiva a responsabilização é individualizada.

Nesse sentido, é importante observar que na responsabilidade objetiva é atribuída a forte

presença da obrigatoriedade nas ações, em que a responsabilização ocorre por uma pessoa frente à outra, sendo estimulada pela possibilidade da atribuição de prêmios e punições. Diferentemente da responsabilidade subjetiva, que se caracteriza pela interiorização da responsabilização pelos sujeitos envolvidos no processo. Temos a incorporação da lógica da *accountability* de maneira subjetiva, pela qual a pessoa se percebe como responsável pelas tomadas de decisões e pelos resultados alcançados.

A partir dos anos de 1980, diante da configuração de mudanças nos mecanismos de interposição do Estado, surgiram mecanismos com o intuito de implementar e controlar alguns setores da sociedade. No campo educacional, a utilização de provas (para estudantes, escolas e professores) tornou-se, nas últimas décadas, peça principal das estratégias empreendidas pelo Estado-Avaliador, visando mudanças no setor. É possível afirmar que as políticas de avaliação implementadas nas últimas três décadas têm sido responsáveis pela adoção de mecanismos de um quase-mercado na Educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e da atuação das escolas e redes de ensino frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Afonso (2009), quando pensamos em políticas públicas, não se pode ignorar o tipo de Estado, uma vez que ele determina a base dessas políticas. Sobre as características do Estado-Avaliador, Afonso (2013) identifica 3 (três) fases na utilização de sistemas de avaliação na área da educação. Embora diferentes, o autor discorre sobre a coexistência desses estágios no momento atual.

O primeiro estágio traz a marca da vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* e a ampliação de mecanismos de avaliação de larga escala em contexto nacional. Esse estágio configuraria o que se concebe por uma vinculação ideológica de porte neoliberal ao contexto educacional no tocante às práticas e políticas avaliativas, centrando sua estratégia no modelo de *accountability* e suas ferramentas estratégicas para a regulação e controle da Educação. Esse processo articula um aprofundamento nos modelos gestivos, entendendo a necessidade do Estado em relação à prestação de contas para com a sociedade, enquanto um princípio a ser estimulado, com a propagação de mecanismos democráticos de participação (SILVA e BRENNAND, 2018).

3.4 CONGRUÊNCIAS E INCONGRUÊNCIAS DOS PROCESSOS DE *ACCOUNTABILITY* NA GESTÃO EDUCACIONAL

Nesse horizonte, coerentes com os princípios do NGP e do Estado-Avaliador, constitui-se um sistema educacional baseado na *accountability* sob o apelo de melhoria da

qualidade educativa, de descentralização administrativa e autonomia das instituições de ensino. Apesar da ideia de que o Estado-Avaliador conceda maior autonomia para instituições de ensino, pois foram criados os sistemas de avaliação, objetivando controlar as instituições de ensino de longe, ou seja, o sistema educacional continuou centralizado. Afonso (2007) afirma que, ao mesmo tempo em que o Estado reforçou o seu poder coercitivo, acentuando seu papel de controle no que é ensinado e avaliado nas escolas, ele se desresponsabilizou dos resultados, culpabilizando os sistemas de ensino (a escola, os professores e os alunos) pelo seu desempenho.

No campo educacional, um autor que tem se destacado por se debruçar na discussão sobre *accountability*, com foco na Educação, é o português Almerindo Janela Afonso, para quem o amplo emprego do termo na sociedade tem modificado em parte o seu sentido. Afonso (2010, p. 149) afirma que o conceito de *accountability* possui uma “instabilidade semântica porque corresponde na realidade a um conceito com significados e amplitudes plurais”. Mesmo reconhecendo a importância de outras categorias prototípicas, esse autor propõe que em um modelo de *accountability* articule-se aos pilares da prestação de contas, da avaliação e da responsabilização, “criando assim um modelo mais complexo, consistente e com novas interações e interfaces” (AFONSO, 2010, p. 150).

O pilar da avaliação diz respeito “ao processo de recolha, tratamento e análise de informações, teórica e metodologicamente orientado e fundamentado no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade social” (AFONSO, 2010, p. 151). Essa avaliação pode tanto anteceder a prestação de contas (*avaliação ex-ante*) como ocorrer entre a fase da prestação de contas e a da responsabilização (*avaliação ex-post*). Portanto, esta pode ser utilizada como condição para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização.

Quanto ao segundo pilar, observa-se que é a prestação de contas na qual consubstancia-se na dimensão informativa e na dimensão argumentativa. Segundo Afonso (2010, p. 153), “como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e por que é feito, a prestação de contas implica que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou de auto avaliação”, no entanto, sem a variabilidade das outras formas, a prestação de contas e a responsabilização ficam prejudicadas.

Por último, o terceiro pilar, a responsabilização, refere-se tanto às consequências relativas à imposição de sanções negativas, como podem ser acrescentadas outras, como

[...] assunção autônoma de responsabilidades pelos atos praticados, a persuasão ou advocacia moral, o reconhecimento informal do mérito, a avocação de códigos de normas deontológicos, as atribuições de prêmios ou recompensas simbólicas, ou

ainda outras formas legítimas de (indução de) responsabilização (AFONSO, 2010, p. 151).

A problemática da *accountability* em Educação, no Brasil, não é muito diferente da realidade portuguesa, em alguns aspectos, visto que há historicamente uma supervalorização das avaliações em larga escala e um tipo de descentralização que tem se transformado em um processo de transferência de responsabilidades da União para o Distrito Federal, estados e municípios em vez da descentralização de poderes. A lógica que predomina tem sido a da responsabilização no sentido negativo, ou seja, “culpabilizar” escolas, professores e alunos pela distância que o país ocupa nos *rankings* internacionais e pelo avanço lento diante da realização de exames nacionais.

Nesse quadro, a avaliação na Educação tem sido utilizada como propulsora da qualidade e igualdade, encerrando duas potencialidades fundamentais: mecanismo de controle, que se desloca de processos para produtos e legitima valorações úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas, e sistemas para melhorar a pontuação nos rankings, mas ainda não conseguiu alcançar um padrão de qualidade igual para todos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Ressalte-se que essas medidas influenciaram diretamente as políticas educacionais, as quais passaram a implementar mecanismos de *accountability*.

[...] os discursos que reclamam a introdução de mecanismos de *accountability* não são necessariamente democráticos, ou não são sempre motivados por razões explicitamente democráticas. Há também demandas que são influenciadas por razões mais instrumentais e de controle, ou que visam atender a lógicas que alimentam ou exacerbam desigualdades competitivas [...]. Estas perspectivas e lógicas contraditórias, com ênfases e consequências diversificadas, atravessam igualmente e de forma crescente as políticas públicas educacionais (AFONSO, 2010, p. 148)

As políticas públicas educacionais brasileiras utilizam os resultados das avaliações por meio de publicação como forma de controle e planejamento. Os órgãos centrais planejam as políticas educacionais para tentar alcançar a qualidade educacional. Com isso, esses órgãos impõem que os resultados precisam ser melhorados nos sistemas e nas escolas a cada ano. Segundo Afonso (2012), é urgente uma alternativa de *accountability* que se apresenta contrária ao pensamento dominante e a essas formas convencionais, considerando referenciável diferentes modelos e teorias, do ponto de vista político e axiológico aberto, que exigem abordagens democráticas de avaliação, valorizando a inclusão, o diálogo e a deliberação.

Com base inicialmente na inclusão, faz-se necessário que todos os sujeitos estejam envolvidos com o processo, atuando de maneira dinâmica, para que se garanta que sejam de

fato ouvidas, uma “inclusão passiva não é suficiente para assegurar que as vozes incluídas venham a ser genuínas e se empenhem numa clara relação dialógica de avaliação”. (AFONSO, 2012, p. 54).

A *accountability* pode também, nesse viés, está assentada no princípio do diálogo numa perspectiva mais crítica, em que os sujeitos possam de maneira minuciosa e racional estarem envolvidos com os processos. Ryan (2005) afirma que o diálogo é uma das formas mais acertadas de manifestação dos distintos interesses, ideias e opiniões, seja no interior de cada um dos grupos interessados no processo de avaliação ou entre grupos, o diálogo é condição ímpar tanto para definir questões de avaliação, interpretação de dados, emitir juízos de valor, quanto idealizar respostas apropriadas a esses dados.

Ademais, o princípio da deliberação, também pensado nessa perspectiva, como necessário ao processo de avaliação, configura-se em decorrência aos princípios anteriormente expostos (inclusão e participação), a este respeito, Ryan (2005) diz que a questão fundamental neste processo é o acordo das partes envolvidas no sentido de deixar de lado interesses mesquinhos, permitindo a debate através da conversação, respeito e harmonia.

Diante de tamanha abrangência, faz-se necessário compreendermos as concepções de organização da escola e dos modelos de gestão. Para tanto, Libâneo (2004) salienta que duas compreensões com sentidos opostos quanto à função social e política da escola: a científico-racional e a sociocrítica. O referido autor retrata que a concepção científico-racional baseia-se na burocracia e no tecnicismo, enquanto na sociocrítica, “a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com um contexto sociocultural e político” (LIBÂNEO, 2004, p. 120). De tal maneira, urge a procura em formar um sujeito crítico, capaz de lidar com as situações postas pelo mundo em que se vive (LIBÂNEO, 2010).

Diante dessas concepções, podemos evidenciar que no presente estudo discutimos as implicações do modelo gerencial na gestão escolar, trazendo possibilidades de instigar a problematização dos fazeres dos profissionais que estão na função de supervisor da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró/RN.

4 POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* NA GESTÃO EDUCACIONAL: ACHADOS DA PESQUISA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ-RN

Deixar mil flores desabrocharem não garante um jardim cheio de flores. Se o jardim for desassistido e desregulamentado, é provável que ele acabe tomado por ervas daninhas. O nosso objetivo deve ser estabelecer sistemas escolares que incentivem a excelência acadêmica em cada escola e cada bairro (RAVITCH, 2011, p. 253).

Nessa perspectiva, traremos análises do conteúdo das entrevistas com a equipe gestora, aprofundando as reflexões na ótica dos supervisores que expressam as suas concepções das políticas de *accountability*, ao mesmo tempo que são oportunizados para que sejam estabelecidas relações com o fazer profissional mediante processos de *accountability*, que envolvem avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Neste capítulo, apresentamos a caracterização do cenário político, econômico e social do município de Mossoró/RN, colocando os parâmetros conceituais, elucidando suas contribuições para o cenário educativo. Igualmente, trazemos apontamentos/reflexões sobre os documentos que regulamentam a política educacional em Mossoró sob o viés histórico, política e social a partir de contextos internacionais, nacional e regional.

4.1 CARACTERIZAÇÃO POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DE MOSSORÓ/RN

Nas crônicas da gente brasileira/ Queremos um lugar ora Mossoró Cidade centenária e pioneira/ Desbravadora do ínvio sertão/ Sofreram os seus filhos a canseira/ Viveram na esperança a vocação (Trechos do Hino de Mossoró-RN).

A cidade de Mossoró está localizada no Estado do Rio Grande do Norte, na Mesorregião Potiguar, considerada a capital do Oeste Potiguar, posicionada geograficamente entre duas capitais, Natal e Fortaleza, e possui 2.099,328 km² de extensão territorial. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), é a segunda cidade mais populosa do Estado, sua população total, em 2010, era 259.815 habitantes, distribuída: 237.241 (91,3%) na área urbana e 22.574 (8,7%) na área rural, sendo 125.747 homens e 134.068 mulheres, apresentando uma densidade demográfica de 123,73 hab/km² (IBGE, 2010). O município vem apresentando, notoriamente, um desenvolvimento nos setores econômico e social. A produção e geração de empregos indicam uma variação das atividades que dão sustentação econômica ao município. De acordo com o levantamento que compreende o período de 2002 a 2017, o município de Mossoró possui o 23º maior Produto

Interno Bruto (PIB) do Nordeste. Em 15 anos, o PIB do município passou R\$ 1,5 bilhão, em 2002, para 6,1 bilhões em bens e serviços produzidos, em 2017. Esse valor representa 0,65% do PIB de toda a região, distribuídos em dez cadeias econômicas: petróleo e gás, sal, fruticultura, agroindústria, energias renováveis, construção civil, serviços (educação e saúde), comércio, turismo, indústria do calcário e derivados. De acordo com o IBGE, em 2018, o salário médio mensal equivalia a 2.4. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 22,3%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 38% da população nessas condições.

Mossoró exerce grande influência em toda uma região, baseado principalmente no desenvolvimento de atividades, como comércio (regional e interestadual) e serviços de educação e saúde. Sendo assim, o planejamento das atividades da cidade torna-se complexo por exigir que se pense além do contexto local, buscando atender as necessidades de um contexto regional.

Por está estrategicamente próxima de capitais, próximas ao mar, Mossoró tem áreas de influência entre Ceará e Paraíba, possui cadeias econômicas locais com uso intensivo de tecnologia (sal, fruticultura e petróleo), possui um polo tecnológico em franca expansão (com instituições de ensino federal e estadual). Tais fatores permitem que o município busque formas inovadoras de desenvolver a cadeia econômica local, destacando-se a produção de energias renováveis (eólica e solar).

De acordo com estudo divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*¹⁰, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Mossoró/RN é 0,720, em 2010, apresentando um percentual alto de desenvolvimento humano (IDHM entre 0,700 e 0,799). Sendo o 3º melhor IDH do RN. Entre 2000 e 2010, apresentou elevado crescimento no campo educacional, seguido de um crescimento quanto aos aspectos relativos à renda e à longevidade. Nas duas últimas décadas, Mossoró destacou-se por apresentar um crescimento de 53,19%, sendo evidência no cenário nacional (PNUD/BRASIL, 2013). De acordo com os aspectos descritos e por ser considerada uma cidade de porte médio, Mossoró estabelece-se como uma cidade de grande importância em âmbito estadual e regional.

No desenvolvimento histórico do Rio Grande do Norte, Mossoró desempenhou um papel importante no cenário político, econômico e social. Assim, temos na cidade o desenvolvimento de empreendimentos que mudaram as características da cidade (construção de condomínios horizontais, *shoppings centers*, lojas de departamentos, redes de

¹⁰ Disponível no site www.atlasbrasil.org.br/2013/perfil/mossoro_rn. Acesso em jan. 2020.

supermercados internacionais, serviços cada vez mais especializados, universidades particulares, etc.).

Os eventos culturais que são promovidos no município nos meses de fevereiro a dezembro de cada ano, segundo dados da Secretaria Municipal de Cultura, colaboram na fomentação e valorização da cultura local, dos grupos de teatros e dos artistas populares, favorecendo a geração de empregos temporários mensais, em especial nos meses de junho, com a realização do Mossoró Cidade Junina, e em setembro, com a realização dos eventos que celebram a Festa da Liberdade.

Mossoró apresenta uma conjuntura que emerge problemas em decorrência do rápido e intenso processo de urbanização, como violência, pobreza, indigência, drogas, altos índices de desemprego, subemprego e estrutura incerta das políticas públicas, além de estruturas políticas sustentadas em organizações tradicionais. Tais problemas, estabelecidos com base nas contradições do capital, expressam-se no crescimento e concentração populacional e nas determinações do poder público local de novas obrigações e responsabilidades.

Pensando a história e o cenário político local, constata-se o domínio constante na gestão do poder público local da família Rosado, que teve seu primeiro representante, Dix-Sept Rosado, eleito prefeito em 1948, a partir disso a família Rosado passou a exercer sua força política na cidade. Em 2017, Rosalba Ciarlini Rosado assumiu o seu 4º mandato como prefeita do município, efetuando mudanças nos cargos dos diversos setores, inclusive na Secretaria Municipal de Educação, nomeando como secretária Magali Delfino, que é graduada em Letras pela UERN, especialista em Gestão escolar pela Universidade do Vale do Jaguaribe. Magali Delfino atuou como Diretora pedagógica de 1997 a 2001 e de 2002 a 2005 como diretora administrativa da Secretaria Municipal de Educação na gestão de Rosalba Ciarlini. De 2011 a 2014, assumiu a diretoria da 12ª Diretoria Regional de Educação de Mossoró.

Nesse contexto, buscamos compreender e investigar as políticas de *accountability*, mais especificamente as percepções da equipe gestora na execução dessas políticas nas escolas da rede municipal de ensino. Nesses termos, apresentaremos, a seguir, análises sobre documentos que regulamentam a conjuntura do Sistema de Ensino de Mossoró/RN.

4.2 AS BASES DA POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL EM MOSSORÓ: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Definir um documento representa em si um desafio. Pelo fato de o documento constituir uma de suas principais ferramentas, a história, de todas as Ciências Sociais, foi a que atribuiu

maior importância a essa definição, pois “[...] o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material” (CELLARD, 2008, p. 296).

Importante enfatizarmos que são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Assim, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (BRAVO, 2001).

Salientemos que, seja qual for o tipo de documento estudado, a atividade investigativa não poderá ser vista como simples descrição do documento, mas como enfatiza Cellard (2008, p. 298):

Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes. Se nossos predecessores deixaram vestígios documentais, eles raramente o fizeram com vista a possibilitar uma reconstrução posterior; tais vestígios podem de encontrar, portanto, em toda a sorte de locais, os mais heterogêneos. A experiência pessoal, a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçaram sobre objetos de estudo análogos, bem como a iniciativa e a imaginação, também integram adequadamente a constituição desse *corpus*: os pesquisadores mais aguerridos sabem que os documentos mais reveladores se escondem, às vezes, em locais insuspeitos. De resto, a flexibilidade é também rigor: o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns pressupostos iniciais.

Em conformidade com Oliveira (2007), consideramos que:

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (OLIVEIRA, 2007).

Dessa forma, a análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (MOREIRA, 2005). Consiste na identificação e apreciação dos documentos, visando atender a uma finalidade específica, sendo necessário a utilização simultânea de outra fonte de informação, com o intuito de complementar e contextualizar as informações contidas nos documentos.

Desse modo, constitui-se parte da etapa de análise de conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente da original, facilitando sua consulta e referência; tendo por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de

procedimentos de transformação (BARDIN, 1997).

Nesse âmbito, temos a definição e classificação das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010).

É válido enfatizar que, na análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori* (BARDIN, 2010). No presente estudo, fez-se presente a *a posteriori*, pois foram construídas, por meio de um processo progressivo e analítico, dado após a etapa de tratamento da informação, através da sistematização de frases e palavras e das unidades de sentidos.

4.2.1 Lei Municipal de Responsabilidade educacional de Mossoró/RN

A Lei de Responsabilidade Educacional, sancionada em 27 de dezembro de 2010, instituiu a Política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró, que objetiva

[...] 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 (MOSSORÓ, Jornal Oficial n. 75A, 2011, p. 1).

Nesse sentido, temos uma legislação exclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Mossoró, que se configura como estratégia da gestão educacional, sob a égide do discurso das necessárias ações de inovação consolidadas no segundo mandato da prefeita Maria de Fátima Rosado Nogueira. Dado o contexto, na Lei de Responsabilidade Educacional, temos de forma evidente as estratégias de regulação fomentadas pelo Estado-Avaliador, vigente a partir da década de 1990, com a reforma do Estado.

No contexto nacional, a primeira proposta para a criação de uma LRE, na esfera Federal, chegou à Câmara dos Deputados em 2006, por meio do Projeto de Lei 7.420 elaborado pela deputada Raquel Teixeira, que, de acordo com sua ementa, “dispõe sobre a qualidade da Educação Básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção” (BRASIL, 2016, p. 1). Foram incorporados ao PL 7420, subsequentemente, 19 Projetos de Lei.

Em outubro de 2011, foi formada a primeira Comissão Especial sobre a LRE, Presidida pelo Deputado Waldenor Pereira, tendo como relator o Deputado Raul Henry. A

Comissão realizou diversas audiências públicas entre 2012 e 2013, objetivando compreender as posições de entidades e de especialistas sobre o que pensam sobre a definição de “Responsabilidade Educacional”.

Ressalta-se que a acepção da *accountability* contribui para construir as ideias de responsabilidade objetiva e subjetiva. Diante disso, a ideia de responsabilidade objetiva implica na responsabilização de uma pessoa ou organização perante outra, tendo como consequências ou implicações, as premiações pelo seu cumprimento e castigos quando o inverso é verificado. Para Campos (1990, p. 33), “quem falha no cumprimento de diretrizes legítimas é considerado irresponsável e está sujeito a penalidades”, ou seja, quem tem responsabilidade para com algo ou alguém, também se sujeita à responsabilização pelo desempenho e resultados de suas ações.

Vale lembrar que na ideia da responsabilidade subjetiva, busca-se superar a responsabilização individualizada. Sobre isso Trosa (2000, p. 264) afirma que “cada um faz parte da solução e não apenas do problema”, e alerta para a “necessidade de uma visão moderna de responsabilidade, tendo em vista que esta não pode ter como base a ameaça e a sanção, mas um sentimento interiorizado”. Essa acepção, que é muito nobre, está associada à ideia da responsabilidade subjetiva, isto é, à cobrança que a pessoa exerce sobre si, quanto à necessidade de prestar contas a alguém.

Em relação à responsabilidade objetiva, a responsabilização é posta no sujeito como autor principal dos resultados alcançados. Nesse sentido, é importante observar que a responsabilização é individualizada, sendo atribuída a forte presença da obrigatoriedade nas ações, em que a responsabilização ocorre por uma pessoa frente a outra, instigada pela possibilidade da atribuição de prêmios ou punições. Oposta a responsabilidade subjetiva, que se caracteriza pela interiorização da responsabilização pelos sujeitos envolvidos no processo, caracterização da lógica da *accountability*, na qual a pessoa percebe-se como responsável pelas tomadas de decisões e pelos resultados alcançados.

Sobre o caso do Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional, em dezembro de 2013, o então relator apresentou seu parecer, com Substitutivo, que não chegou a ser apreciado. Em março de 2015, temos a constituição de uma nova Comissão Especial, Presidida pela Deputada Gorete Pereira, tendo como relator o Deputado João Carlos Bacelar. Essa Comissão conduziu a realização de audiências públicas e dois seminários, um em São Paulo e outro em Salvador, “a fim de verificar a manutenção ou modificação dos posicionamentos institucionais recolhidos, bem como colher o pronunciamento de novos atores que poderiam contribuir para o enriquecimento dos debates” (BRASIL, 2016, p. 8).

Nos diversos projetos de lei postos, revela-se a pluralidade de entendimentos sobre

“Responsabilidade Educacional”. As diversas concepções evidenciam que algumas hipóteses apontam para a concepção da responsabilidade enquanto processo de fiscalização em busca da melhoria da qualidade baseada no estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas instituições de ensino, que são conferidas por meio das avaliações nacionais. Temos concepções que definem a responsabilidade dos gestores e agentes públicos, tipificando a ação de omitir na qualidade de crime de responsabilidade, infração político-administrativa e ato de improbidade; dispomos ainda da noção de que a responsabilidade educacional restringe-se à determinação de procedimentos, aos critérios de validação e à exposição pública dos resultados pela instituição de ensino, através de diferenciados mecanismos, como: divulgação eletrônica, painel ou cartaz, em local de visualização na entrada do prédio escolar. (SOUZA, 2016; CABRAL NETO e SOUZA, 2018).

No contexto local, a LRE de Mossoró (Lei n. 2717/10) absorveu um pouco das concepções presentes nas propostas federais, em especial ao que se refere ao necessário aumento do investimento financeiro em Educação e a proposição das premiações para as escolas e profissionais que melhorarem suas metas de progressão acadêmica e indicadores, em contrapartida, não considerou a questão posta da maioria dos projetos de Lei em nível federal, em relação à punição dos gestores públicos que descumprem a Lei. Porém, quanto aos profissionais da Educação, como professores, supervisores pedagógicos e demais servidores, as penalidades foram bem definidas, na LRE municipal, sendo atribuídas penalidades administrativas relacionadas à carreira funcional, estabelecidas “de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró” (MOSSORÓ, 2010, p. 3).

Salientamos que o município de Mossoró foi pioneiro na elaboração e implantação da Lei de Responsabilidade Educacional, em relação aos demais municípios do Estado do Rio Grande do Norte. Nesses termos, a discussão sobre a LRE no município ocorreu em primeira instância no Conselho Municipal de Educação, com a participação dos gestores públicos, do sindicato dos servidores municipais e da 4ª Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró – Promotoria de Defesa da Educação. Após aprovação no Conselho Municipal de Educação, o projeto de lei foi encaminhado para a Câmara de Vereadores, que foi aprovado na íntegra sem nenhuma alteração.

Para subsidiarmos nosso estudo, elaboramos um quadro-resumo com a síntese do conteúdo da LRE de Mossoró/RN, estabelecendo conexões com os princípios norteadores da *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Nessa perspectiva, apresentamos o quadro, a seguir:

Quadro 3 – Síntese do conteúdo da LRE de Mossoró/RN e conexões com os princípios norteadores da *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização

Dimensões da Accountability	Síntese do conteúdo
Avaliação	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.
Prestação de contas	Matrícula e Evasão Escolar; infraestrutura; Rendimento Escolar; Desempenho do Aluno; Programas Educacionais de Apoio ao currículo escolar; Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos; produção pedagógica, científica e cultural; promoção de atividades de Responsabilidade Social; Programas de Apoio às famílias; Corpo Docente; funcionários da educação; funcionamento dos Conselhos Escolares; modernização pedagógica e administrativa (MOSSORÓ-RN, 2011).
Responsabilização	Art. 10 Os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais deverão ser superiores, ao ano anterior.
Planejamento	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 (p. 3). 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.
Responsabilidade	§ 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 (p. 3).

Fonte: Dados da Pesquisa construídos a partir da Lei de Responsabilidade Educacional (MOSSORÓ-RN, 2011).

Conforme as conexões feitas, temos na LRE dimensões, estratégias e critérios de qualidade como a base da política, buscando o controle das instituições de ensino através de mecanismos de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Esse contexto seria favorável se não tivéssemos como desdobramento da política a disputa por prêmios e a competição entre Escolas e Unidades de Educação Infantil que provoca entre os profissionais da Educação: professores, supervisores, gestores e pessoal técnico e de apoio pedagógico e administrativo que, conforme art. 2º, “devem ter contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos, consequentemente da Unidade, cujos resultados tenham sido acima da média das metas estabelecidas pela unidade educacional”, uma busca incessante por superação de metas, contribuindo para legitimar um suposto quadro de melhoria do sistema educacional da rede municipal. Na fala de um diretor entrevistado:

Até um certo tempo eu não via como uma questão de se elevar umas escolas em detrimento de outras, eu via como um processo normal, você trabalha muito e consegue bons resultados, porém fui construindo outras ideias, outros pensamentos sobre esse processo, eu posso exemplificar como eu pensava o mapa educacional, que é muito trabalho eu sempre achei, mas nunca achei que fosse relacionada a questões de meritocracia, nunca imaginei como algo errado e depois fiz outras leituras e aconteceram algumas coisas que me fizeram compreender que essa avaliação precisava ser mais transparente,

que deveria ser mostrado esse processo. Ah então eu passei a achar que existe a questão de injustiça. Hoje eu acho isso injusto com algumas escolas, acho que o número pequeno de escolas contempladas não corresponde ao número de escolas que sabemos que estão desenvolvendo um bom trabalho (DIRETOR 02, 2020).

Na fala do Diretor 02, evidenciamos a compreensão do processo como injusto, é notório o sentimento de insatisfação e discordância. Temos o questionamento sobre a forma como as escolas são avaliadas, a questão da premiação como recompensa ou punição e a ideia de que o resultado dessa premiação não condiz com o quadro das escolas que podem estar desenvolvendo um bom trabalho. Além de percebermos que a construção dessas concepções foram redimensionadas, ou seja, repensadas com base em leituras feitas e pela vivência na função de diretor. Mencionando as palavras de Ravitch (2011, p. 190), “quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas”.

Podemos inferir que a política educacional de *accountability* em Mossoró possui semelhanças com os processos de reforma realizados no cenário global, aproximando-se, nesse caso, da reforma educativa de George W. Bush, conhecida como *No Child Left Behind* (NCLB), embora não possamos dizer que o conteúdo é o mesmo e o nível de desenvolvimento desses lugares são extremamente diferentes, visto que nos Estados Unidos o capitalismo encontra-se em estágio consolidado e mais avançado se comparado a qualquer realidade brasileira. Entretanto, a LRE mossoroense absorve a ideia do crescente papel das avaliações externas como forma de mensurar o desempenho de alunos e responsabilizar em sua maior proporção os profissionais das instituições escolares.

Assim, a LRE traz concepções conservadoras que se aproximam da experiência norte americana, em que temos a mensuração do desempenho de nossas escolas a partir das avaliações nacionais, que são testes padronizados, e no caso do município de Mossoró, temos também as avaliações da própria rede. O desempenho nas avaliações nacionais será a base para categorizar escolas e redes de ensino públicas, diretamente, e rotular indiretamente o desempenho de professores e alunos, definindo a “qualidade” da Educação fornecida. Assim, A LRE institucionaliza a exacerbação da avaliação e embarca em uma espécie de “delírios avaliatórios” (VEIGA-NETO, 2013, p. 35).

4.2.2 O Plano Municipal de Educação (2015-2025)

O Plano Municipal de Educação de Mossoró foi aprovado um ano após a publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trouxe novos desafios ao planejamento

educacional no Brasil, partindo pela determinação em seu art. 7º, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014). O § 2º destaca que “as estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca”. Já o § 5º, determina a criação de uma instância permanente de “negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, de modo que o § 6º reforça a necessidade do “fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado”.

O art. 8º da Lei do PNE determina que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014). Quanto à elaboração dos planos, o parágrafo 2º desse artigo determina que “os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...], serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BRASIL, 2014).

Diante da obrigatoriedade legal para Estados, Distrito Federal e Municípios elaborarem ou adequarem os seus Planos de Educação, devendo estabelecer a previsão de mecanismos de gestão, controle e acompanhamento das metas e estratégias em consonância com o PNE, atentando as especificidades contextuais dos entes federados. Nessa construção, devem organizar o diagnóstico da sua realidade educacional, estabelecendo a execução de ações planejadas e sistemáticas que possam atender as demandas apontadas, de acordo com o PNE e o PEE.

Após discutirmos a responsabilidade dos entes federados em elaborar ou adequar seus Planos de Educação, apresentaremos a análise sobre o Plano Municipal de Educação-PME, com vigência para o decênio 2015-2025, visto que a Política da Educação Pública Municipal está alicerçada nas diretrizes, metas e estratégias estabelecidas neste documento. Seguindo a tônica da análise apresentada, traremos, inicialmente, um breve relato sobre o contexto em que se consolidou a regulamentação do PME, em seguida, buscaremos estabelecer conexões com a *accountability*.

O PME (2015-2025) destaca em seu Art. 2º que suas diretrizes estão em consonância com o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte,

sendo reproduzidas nos seguintes termos:

[...]

- Erradicação do analfabetismo;
- Universalização do atendimento escolar;
- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- Melhoria da qualidade da educação;
- Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- Valorização dos (as) profissionais da educação;
- Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Para averiguar a existência de consonância entre os Planos de Educação, confrontamos a partir do quadro, a seguir:

Quadro 3 – Diretrizes do PNE (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação do RN (2015-2024)

Plano Nacional de Educação (art. 2º)	Plano Estadual de Educação do RN (art. 2º)
I Erradicação do analfabetismo; II Universalização do atendimento escolar; III Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV Melhoria da qualidade da educação; V Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX Valorização dos (as) profissionais da educação; X Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.	I Universalização, expansão e democratização do acesso à Educação Básica; II Qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar; III Educação e trabalho: formação técnica e tecnológica de nível médio; IV Ensino superior: expansão e diversificação da graduação e da pós-graduação; V Valorização dos profissionais da educação; VI Gestão democrática: participação, responsabilização e autonomia dos sistemas de ensino; VII Financiamento da educação básica e superior estadual; VIII Educação: movimentos sociais, inclusão e direitos humanos.

Fonte: Elaborado a partir da Lei 13.005/2014 e da Lei Estadual nº 10.049/2016.

Comparando esses planos, percebemos que as diretrizes se aproximam mais do PNE, inclusive com a mesma redação. Em contraposição, no caso do PEE-RN, as diretrizes foram organizadas de acordo com os eixos apresentados nas metas e estratégias do anexo da Lei estadual (BRASIL, 2014; RIO GRANDE DO NORTE, 2016; MOSSORÓ, 2015). Todavia,

Mossoró/RN aprovou o seu plano municipal de educação antes da aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

Nesse contexto, apresentamos um quadro com a síntese do conteúdo do Plano Municipal de Educação (2015-2025) de Mossoró/RN, que dimensiona os princípios de congruência da *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização, incorporando os pilares da responsabilidade e planejamento como valores inerentes a esses processos.

Quadro 5 – Dimensões da *accountability* presentes no PME de Mossoró-RN (2015-2025)

Dimensões	Síntese do conteúdo
Avaliação	Art. 6º designa o Fórum Municipal de Educação na incumbência de monitorar e avaliar anualmente os resultados da educação em âmbito municipal, com base em fontes de instituições oficiais de pesquisas, dados orçamentários municipais e outras informações complementares relativas às estratégias do Plano. Meta 2 - tem como estratégia 2.4) Monitorar o processo de ensino e da aprendizagem por meio de instrumentos de avaliação formativa e diagnóstica; Meta 5, estratégia 5.5) Instituir instrumento de avaliação processual municipal para os alunos do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, a ser utilizado na escola, a fim de aferir o nível (inicial e final) de aprendizagem; Meta 7, estratégia 7.4) Instituir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, com análises e divulgação dos resultados alcançados; Meta 8, Estratégia 8.4) Implantar sistema de avaliação específico para atender as peculiaridades e direitos de aprendizagem dos segmentos populacionais considerados; Meta 11, estratégias 11.6) Realizar avaliação institucional, anualmente, nas redes públicas e privadas; e 11.7) Criar um Fórum Municipal, até segundo ano de vigência deste plano, para discutir o sistema avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio públicas e privadas; Meta 19, estratégia 19.17) Constituir Comissão para elaboração de diretrizes de implantação e execução de um Sistema de Avaliação Institucional da gestão escolar da Educação Básica e Profissional da rede pública, com a participação efetiva da comunidade escolar, no prazo máximo de dois anos, após a publicação deste Plano.
Prestação de contas	Art. 5º, atribui a competência pela divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet, a Secretaria Municipal de Educação–SME, Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação – CME, Fórum Municipal de Educação – FME – Mossoró/RM. Compete ao Fórum Municipal de Educação divulgar, a cada dois anos, os resultados do monitoramento e das avaliações, com base no Art. 6º Meta 7, estratégia 7.13) Fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, para nortear o planejamento das ações pedagógicas, de forma que os currículos contemplem os direitos de aprendizagem e a matriz de referência das avaliações externas; e estratégia 7.14) Divulgar anualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do Sistema de Avaliação de Aprendizagem da Educação Municipal e outro sistema de avaliação do Estado, assegurando a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

Responsabilização	Meta 5, Estratégia 5.4 Desenvolver estratégias de valorização para os professores alfabetizadores com premiação e certificações; Meta 7, Estratégia 7.41) Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. Meta 20, estratégia 20.18) Consolidar a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) do Município, tendo em vista a responsabilização dos gestores e professores, considerando a gestão dos recursos públicos e a garantia da qualidade da educação.
Planejamento	Realização de conferências antecedendo as conferências estaduais e nacionais de educação, previstas até o final do decênio, estabelecidas no art. 6º da Lei Federal nº 13.005/2014, para a discussão com a sociedade sobre o cumprimento das metas e estratégias, visando possíveis alterações.
Responsabilidade	Art. 4º - Caberá aos gestores municipais, integrantes do Poder Executivo, no âmbito de suas competências, a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas e estratégias previstas no anexo desta lei. Meta 5, estratégia 5.13) Garantir, até a vigência do PMEM, que os alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental tenham alcançado nível suficiente sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu ano de estudo, e que 90% , atinjam o nível desejado, também, nas avaliações externas. Meta 7, estratégia 7.6) Associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes públicas de ensino com IDEB abaixo da média nacional; Estratégia 7.17) Garantir formação continuada para os professores e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, principalmente com conteúdos e estratégias voltadas para as exigências das avaliações externas, como ANA, SAEB, Provinha Brasil, Prova Brasil e PISA.

Fonte: Elaborado a partir da Lei municipal nº 3.298, de 04 de agosto de 2015.

A Lei municipal do Plano Municipal de Educação de Mossoró/RN reforça um poder maior à sociedade, fortalecendo o controle social por meio de instâncias de acompanhamento, monitoramento e divulgação dos resultados do Sistema Municipal de Ensino. Entretanto, é preciso analisar a composição dos quadros representativos para distinguirmos os papéis e as funções que ocupam nos órgãos de controle e colegiados no município.

Portanto, o PME (2015-2025) encaminhou as suas metas e estratégias à melhoria dos resultados gerais da Rede Municipal de Ensino. Nesse aspecto, as escolas passaram a planejar e executar suas práticas de forma mais coletiva e menos individualizada, mobilizando em equipe as ações estratégicas para melhorarem seus indicadores e estes, consequentemente, melhoraram os indicadores do município.

Nesses termos, temos uma política educacional em Mossoró que, ao chegar no chão das escolas, traz aos sujeitos que lá estão, o desafio de desenvolverem estratégias para atingir os propósitos determinados pelo Sistema de Ensino do município. Ball (2009) salienta que as políticas chegam até as escolas em forma de textos e discursos, sendo estes interpretados e recontextualizados pelos sujeitos das escolas envolvidas no processo de implementar a política na prática, usando a criatividade para atender a essas exigências.

Enfim, o que observamos na implementação do PME é o fortalecimento do pensamento gerencialista, onde se constrói um quadro de idealização de metas e indicadores a

serem perseguidos, ocasionando um cenário opressivo, por vezes até doentio que busca incessantemente a superação progressiva de resultados.

A política educacional de Mossoró pode ser apontada como um modelo de *accountability*, tendo em vista que apresenta elementos, dos três pilares, identificados por Afonso (2005; 2009; 2010): a *avaliação*, que ocupa-se no processo de recolha e tratamento da informação e dados diversos, atribuindo julgamentos sobre uma dada realidade; a *prestação de contas*, que se consubstancia nas dimensões informativa e argumentativa, diz respeito ao direito de pedir informações e exigir justificações sobre as ações praticadas, e ainda na obrigação ou dever das escolas de darem respostas; e a *responsabilização*, que se refere à imputação de responsabilidades, à imposição de sanções e punições, ao reconhecimento do mérito, à atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, à assunção autônoma de responsabilidades pelos atos praticados ou a outras formas legítimas de responsabilização.

Nesse cenário, é percebido que existe um sentimento de responsabilização da equipe gestora, que fortalece a compreensão de que o PME e as políticas deliberadas a partir dele têm seguido a tendência do modelo gerencial, como destacamos na fala do Diretor 01:

Então trato a escola como se você uma empresa e procuro tratar os funcionários e toda a equipe, bem como os alunos de forma que eu não seja visto como o chefe ,mas sim como um líder, isso é importante. Eu me vejo inserido nesses três pilares na condição de diretor, tenho falhas ,por isso estou sempre pedindo um retorno da equipe ,minha supervisora, alunos , aos pais .Pergunto sempre sobre o que eu tenho que melhorar no desempenho da minha função.

Assim, ao fazer a análise do PME (2015-2025) do município de Mossoró, destacamos a implementação de um sistema que traz como princípios fundamentais a normatização, dada pela criação de artifícios de recompensa material e simbólica, bem como de mecanismos de monitoramento e controle, das ações das unidades educacionais, determinando a construção de uma política de *accountability*, que é percebida pela equipe gestora, como evidenciamos na fala do Supervisor 01: “Eu vejo que essas três dimensões formam um conjunto. Todos estão ligados. Quando vamos realizar um trabalho temos que planejar e definir metas, então vamos ter que juntos planejar e dá uma devolutiva a comunidade”.

4.2.3 O Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE): a Lei municipal nº 3.704/2019

Após analisarmos a LRE e o PME (2015-2025) do município de Mossoró, trazemos nesta seção a análise sobre a Lei nº 3.704, de 13 de março de 2019, que cria o Sistema de Avaliação da Educação (SIAVE), que com a sua criação acaba por fortalecer o caráter gerencial na Política Educacional local, em consonância com as políticas estadual e nacional,

objetivando monitorar as ações das instituições, com o intuito de consolidar um Sistema de Ensino fundamentado no princípio da eficiência e eficácia, trazendo determinações sobre a avaliação da aprendizagem das unidades educacionais, como da avaliação geral da Rede Municipal de Ensino e dos demais órgãos de apoio à Educação do Município.

Conforme o art. 1º, o SIAVE objetiva “assegurar o desempenho dos estudantes e a conseqüente qualidade da educação pública”. Segundo o parágrafo único deste artigo, a sua contribuição consiste em “[...] assegurar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, garantindo a eficácia e a efetividade da Rede Municipal de Ensino, dos demais órgãos de apoio à Educação e da Secretaria Municipal de Educação (SME)”.

Nessa estima, exibiremos no quadro 6, a seguir, a síntese do conteúdo da Lei nº 3.704, de 13 de março de 2019, que institui o SIAVE, de Mossoró/RN, estabelecendo ligações com os princípios norteadores da *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização:

Quadro 6 – Síntese do conteúdo do SIAVE de Mossoró/RN e ligações com os princípios norteadores da *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização

Dimensões	Síntese do conteúdo
Avaliação	Art. 2º - avaliará o desempenho dos estudantes, dos professores, supervisores, gestores e funcionários da educação básica, e no Inciso I assegura “avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, interna e externa, de cada uma das unidades educacionais, avaliação global da Rede Municipal de Ensino e dos demais órgãos de apoio à educação e da SME.
Prestação de contas	Art. 2º, Inciso II - o caráter público dos procedimentos: coleta, tratamento, análise dos dados e publicidade dos resultados do processo avaliativo.
Responsabilização	Art. 2º, parágrafo 1º, “os resultados do processo de avaliação referida no caput deste artigo constituem referencial básico para a política de melhoria da qualidade da educação, sendo componente referencial para o monitoramento da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) (MOSSORÓ, 2019), Art. 2º, parágrafo 2º, “os resultados da avaliação dos professores, supervisores, gestores e funcionários da educação podem constituir referência para a concessão de prêmios e honrarias”. (MOSSORÓ, 2019). Art. 11 - Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos a comissão de avaliação responderão administrativamente por essas condutas, em processo administrativo específico para o caso, conforme o que estabelece o estatuto do Servidor Público do município de Mossoró.
Planejamento	Art. 3º, inciso VIII – o planejamento dos processos educativos, resultados e impactos gerados.
Responsabilidade	Essa dimensão permeia todos os artigos e incisos da Lei municipal do SIAVE.

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos da Lei do SIAVE (MOSSORÓ-RN, 2019).

Em relação ao pilar da avaliação, o texto da Lei do SIAVE não anuncia que instrumentos são utilizados para averiguar a aprendizagem ou o processo de avaliação institucional, ficando de forma abrangente, pois em seu art. 3º, parágrafo 2º, diz que “serão

utilizados **vários procedimentos e instrumentos** dentre os quais a avaliação interna e externa, questionários, reuniões com segmentos, provas individuais escritas, dossiês e avaliação *in loco*” (MOSSORÓ, 2019, p. 1, grifo nosso).

O mesmo acontece em termos de indefinição de instrumentos avaliativos, apenas recorrendo no art. 4º, parágrafo 1º, que “a avaliação da aprendizagem deve utilizar procedimentos e **instrumentos diversificados**, dentre os quais, obrigatoriamente, as avaliações externas e internas” (MOSSORÓ, 2019, p. 1, grifo nosso). Nesse sentido, deixa em aberto como os segmentos serão avaliados. Por outro lado, no mesmo art. 4º, parágrafo 3º, estabeleceu que

§ 3º O resultado da avaliação das unidades educacionais, da SME e de outros órgãos de apoio educacional são expressos por conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, para cada uma das dimensões avaliadas, definidas em regulamento, podendo considerar:
A - Gestão pedagógica;
B - Gestão de pessoas;
C - Planejamento e gestão;
D - Avaliação e resultados.

A presença dessas dimensões legitima o que já vinha sendo desenhado na Lei de Responsabilidade Educacional do município ao estabelecer a previsão da criação desse sistema na Lei municipal 2.710/2010. Assim, a Lei do SIAVE propõe favorecer a transparência aos procedimentos que constituem os processos avaliativos da Rede Municipal de Educação, como: coleta, tratamento, análise dos dados e publicidade dos resultados, bem como garantir participação de estudantes, professores, supervisores, gestores, funcionários da Educação, representantes da sociedade civil, por meio de suas representações nos Conselhos e no Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró (SINDISERPUM), “considerando as diretrizes para uma educação pública de qualidade, de maneira a assegurar o desempenho dos estudantes e a consequente qualidade da educação pública, com o estabelecimento de metas e a valorização do mérito educacional” (MELO, 2018).

Esse processo está diretamente relacionado aos processos de reformas educacionais no âmbito global e nacional, pois se desenvolve sob a égide de tecnologias políticas, combinando performatividade e gerencialismo, que além de mudanças estrutural e técnica, buscam a reformação de relações, identidades e valores dos profissionais do setor público, com especial destaque aos professores. “A Reforma não muda apenas o que nós fazemos”, afirma Basil Bernstein (BALL, 2002, p. 5) “Muda também quem nós somos – a nossa identidade social”.

Assim, como está posto no quadro 6, constatamos que o SIAVE constitui-se em mais

um instrumento para monitorar a Rede Municipal de Ensino de Mossoró, o que podemos verificar pelas análises dos depoimentos da equipe gestora, diretores e supervisores pedagógicos, que percebem que são monitorados e pressionados para que alcancem bons resultados, ou seja, em atingir boas metas de rendimento e desempenho, e efetivar a política educacional pautada nos mecanismos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, evidenciada na fala da Supervisora 02:

O Processo de avaliação na rede é muito intenso e focado em resultados. Busca-se o tempo todo o alcance de metas. Se torna desgastante para os supervisores que fazemos o elo entre a Secretaria e a escola, pois somos cobrados a dá bons resultados e precisamos está cobrando dos demais no contexto escolar.

É notório, na fala da Supervisora 02, que a política adotada pelo município tem como preocupação central a verificação da aprendizagem por meio da aplicação de avaliações quantitativas e momentâneas e que as unidades de ensino se sentem pressionadas na busca de bons resultados. A Supervisora 03 considera que

na prática esse sistema avaliativo é duro e cruel para os alunos e para as instituições. Ele não dá o resultado que represente de fato uma aprendizagem significativa. Não vejo por parte da Secretaria um interesse em buscar uma maneira de perceber essa avaliação de forma contínua. Então é um sistema que requer grandes avanços no sentido de melhorar a qualidade das avaliações, até porque essa qualidade acaba por ser quantificada (SUPERVISORA 03, Entrevista em 24/09/2020).

A partir dos estudos teóricos realizados, e as entrevistas com as supervisoras, percebe-se que a Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN, caminha em direção para implantação da matriz neoliberal, principalmente a partir da participação dos organismos multilaterais que interferem diretamente na concepção e planejamento de políticas educacionais. Essas entidades,

[...] definiram a trajetória da reforma **Políticas Educacionais no Brasil** educacional brasileira que teve como eixos norteadores gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores. Conceitos como os de racionalidade, descentralização, produtividade, insumos, eficiência, eficácia, etc., povoam atualmente o meio educacional e as escolas. São linguagens que as tecnologias políticas usadas na reforma da educação põem em jogo. E ainda hoje esta onda está chegando a municípios menores, com uma face atraente, especialmente devido à vinculação de incentivos financeiros (premiações e bonificações) a medidas de desempenho.

Nessa lógica, segundo Ravitch (2011, p. 256), “escores mais elevados nos testes podem ou não ser indicadores confiáveis de uma melhor educação. A ênfase demasiada nos escores e a exclusão de outros objetivos [...] sabotar o amor pela aprendizagem e o desejo de

adquirir conhecimento [...]”. Desta feita, pensar avaliação apenas do ponto de vista do capital como estratégia para adquirir prêmios ou se sobressair em relação a outras instituições, remete-nos a provocação sobre concepções e estratégias advindas dos reformadores da Educação, que é válido refletirmos: De que modo tais reformas têm sido apropriadas a realidade das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Mossoró? Como um Sistema que incentiva a competitividade e a busca incessante por superação de metas é percebido pelos Supervisores Escolares?

Assim, apresentaremos, a seguir, as análises resultantes das entrevistas realizadas com alguns supervisores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, entendendo que é necessário e relevante refletir sobre a concepção desses profissionais sobre a *accountability*, presente nas políticas públicas educacionais atuais do município.

4.3 PERCEPÇÃO DAS SUPERVISORAS SOBRE PROCESSOS DE *ACCOUNTABILITY* NA REDE DE ESCOLAS MUNICIPAIS

4.3.1 Caracterizando o universo da pesquisa e os sujeitos

Ao longo da pesquisa, tendo-se contato com alguns supervisores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, que permitiram as execuções das entrevistas, registramos compreensões, interpretações e significações desses sujeitos, fomentando nossas análises sobre os pilares da *accountability* na percepção dos supervisores pedagógicos, os quais participam ativamente na execução das políticas nas escolas em que atuam. Para essa reflexão, usamos as colocações dos supervisores na entrevista, através da representação teórica e reflexiva, por meio de pseudônimos, que nos revelam “o fazer do supervisor na escola é essencial pra que aconteçam as atividades de forma harmoniosa, todas elas, a pedagógica, administrativa e avaliativa. O supervisor tem que ter sabedoria para está fazendo este elo” (SUPERVISOR 01). Concordando com essa visão, o Supervisor 02 afirma que se sente “parte desse processo, pois a maioria das atribuições eu participo de maneira intensa. Temos uma cobrança muito acentuada na rede por bons resultados e no exercício da função de supervisora somos bastante pressionadas”.

Dentro de uma vasta discussão sobre *accountability* na Educação Básica da Rede de Ensino de Mossoró, analisar e apresentar as percepções dos supervisores viabiliza contribuições que direcionam o nosso olhar para esses profissionais, bem como para seu lugar de fala no contexto das políticas educacionais. Nesse sentido, apresenta-se, na análise das vozes dos colaboradores da pesquisa, percepções sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização em torno de suas vivências nas escolas em que atuam, buscando

compreender o que pensam aqueles que no desenvolvimento de seu trabalho são designados, incessantemente, ao cumprimento das metas de desempenho e à elevação dos indicadores dos resultados das instituições que estão inseridos. As reflexões aqui tecidas foram categorizadas em eixos e ramificadas em dimensões, a seguir:

Quadro 7 – Caracterização das Supervisoras Escolares

Identificação	Elementos constitucionais diante da vida acadêmica
Supervisora 01	Graduada em Pedagogia pela UERN, em 1998. Possui especialização em Educação Especial (2005) e Psicopedagogia (2011) pela Universidade Federal do Ceará.
Supervisora 02	Graduada em Pedagogia (2006) pela UERN. Possui especialização em Formação de Professores (2004) pela UERN.
Supervisora 03	Graduada em Letras (2003) pela Faculdade do Vale do Jaguaribe e Pedagogia (1998) pela UERN, e especialização em Planejamento Educacional (2001) pela Universidade Salgado de Oliveira.
Supervisora 04	Graduada em Pedagogia (1990) pela UERN. Concluiu especialização em Atendimento Educacional Especializado (2011) pela Universidade Federal do Ceará e especialização em Interpretação, tradução e proficiência em LIBRAS (2012) na Faculdade Estácio/FAPERN em Natal/RN. Mestre em Educação (2018) pelo POSEDUC-UERN, na qual desenvolveu pesquisa autobiográfica sobre o Programa LIBRAS nas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados na entrevista.

Aqui, apresentamos o perfil dos supervisores pedagógicos, partindo da formação acadêmica e do processo em que se deu o acesso ao cargo. A formação é um aspecto relevante, pois o conhecimento adquirido pelos sujeitos da pesquisa contribui nas percepções que se têm sobre a política por eles vivenciada e executada, visto que conhecer constitui-se na condição de entender, compreender e apreender, possibilitando a construção dialética sobre a realidade.

As 4 (quatro) supervisoras escolares que participaram da pesquisa são graduadas em Pedagogia. O sexo feminino é um aspecto muito forte entre aqueles que assumem essa função nas escolas. É notória a presença das mulheres no desempenho da atividade de apoio pedagógico nas escolas da rede. Todas possuem Pós-graduação em nível de Especialização em Educação ou áreas afins. A Supervisora 04, possui Mestrado em Educação, sendo egressa do Programa de Pós-graduação (POSEDUC) da UERN.

A partir dos dados extraídos das entrevistas, observou-se que a Supervisora 01 atua na escola há 12 (doze) anos. Iniciou exercendo a docência em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Ao concluir uma formação continuada na área de Gestão Escolar, foi convidada a assumir a Supervisão Pedagógica da escola. A Supervisora 01 apresenta uma preocupação com o desempenho da função e enfatiza a necessidade de um melhor acompanhamento da Secretaria, considera relevante como supervisora o alinhamento de suas funções com os

professores e também com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

A Secretaria deveria está mais presente dentro da escola. Deveria está mais próximo do supervisor e do diretor [...] porque muitas vezes eu vejo a Secretaria só cobrar do que como supervisora temos uma responsabilidade bastante grande [...] porque precisamos está alinhado junto com os demais professores da escola e também com a equipe técnica, então eu acho que o fazer do supervisor é um elo que aproxima o professor da direção e da equipe técnica da Secretaria. Eu acho que o fazer do supervisor é essencial, tem que ter sabedoria para que se desenvolvam todas as atividades de forma harmoniosa e que possa alcançar bons resultados (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

Destacamos que por exercer inicialmente a função docente, sendo professora de carreira da Rede, a Supervisora 01 apresenta interesse em atuar na mediação, entre a Secretaria, direção e professores, e que essa condição mediadora fundamental na construção de boas práticas, denotando a compreensão que sua atuação será satisfatória e necessária para o alcance de bons resultados por parte da escola.

A Supervisora 02 atua na escola há 8 (oito) anos. Durante 4 (quatro) anos esteve na docência lecionando em turmas do Ensino Fundamental. Foi convidada a assumir a supervisão pedagógica após a saída da supervisora anterior para assumir a direção de outra unidade de ensino. Atua na função de supervisora pedagógica no turno vespertino da instituição de ensino e desdobra-se para cumprir suas funções que contribui com a política da rede, segundo ela, “eu me sinto parte desse processo, pois a maioria das atribuições eu participo de maneira intensa. Temos uma cobrança muito acentuada na rede por bons resultados e no exercício da função de supervisora somos bastante pressionadas.” (SUPERVISORA 02, entrevista, 17/06/2020).

Nesse contexto, percebemos, na fala da Supervisora 02, que as formas de regulação advindas dos pilares da *accountability* aparecem no fazer de todos os dias, interagindo no cotidiano da escola, inclusive com o trabalho pedagógico, contribuindo com as decisões que são tomadas. Temos a imposição do raciocínio neoliberal, como instrumento que proporciona a efetivação de cobranças acentuadas pelo alcance da eficácia quantificada.

A Supervisora 03 assumiu a função na escola há 5 (cinco) anos. É professora de carreira da rede e por um período de, aproximadamente, 3 (três) anos desenvolveu simultaneamente a docência em turmas do Ensino Fundamental e a função de Supervisora. A iniciação na atividade ocorreu por indicação, após colegas se aposentarem. Atualmente, dá apoio aos 3 (três) turnos da escola, atendendo turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e 2 (duas) turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Supervisora 03 possui uma boa relação com a equipe docente e vem atuando na

perspectiva de fortalecer, ainda mais, os vínculos entre a supervisão pedagógica e as deliberações das políticas da Rede, incluindo o alinhamento com os princípios da *accountability*. Procura dar suporte ao trabalho das ações desenvolvidas pela escola, porém traz em sua fala uma inquietação sobre a forma como os instrumentos avaliativos, de prestação de contas e responsabilização vem sendo utilizados.

[...] Na verdade a responsabilidade é de todos, alunos, família, Secretaria, enfim todos devem ser responsabilizados. Se não temos recursos, é possível? A responsabilidade não está apenas na escola. Então essa responsabilização não deve recair apenas sobre as instituições, e quando isso o corre nos faz sentirmos culpados. (SUPERVISORA 03, Entrevista em 24/09/2020)

A Supervisora 04 atua na escola há pouco mais de 1 (um) ano, porém já exercia a função de supervisora pedagógica em uma outra escola da rede. Assim como as supervisoras 01, 02 e 03, também exerceu a docência durante 10 (dez) anos. Foi convidada a assumir a supervisão por apresentar formação pedagógica, na época a formação em Pedagogia proporcionava escolher a área específica de atuação, tendo escolhido a Supervisão Escolar, estando na função entre os anos de 1998 a 2010, época em que deixou de exercer a função e foi trabalhar no programa LIBRAS nas Escolas, período compreendido de 2011 a 2017. Em 2018, reassumiu a função de supervisora Pedagógica. Ela é professora de carreira e apresenta insatisfação com a política presente na Rede.

[...] não gosto da forma imperativa e até desrespeitosa como somos tratados por vezes. Não é bom nos sentirmos pressionados, e por vezes desacreditamos em nosso trabalho pela forma negativa que muitas vezes é posto. Sentimo-nos mal, chegamos a creditar que não estamos fazendo nosso trabalho direito, tudo em decorrência da forma como nos abordam, inclusive com ameaças de punições as escolas se não cumprirem as determinações impostas pela Secretaria. É ruim pro profissional que se dispõe a fazer um bom trabalho ser cobrado dessa maneira (SUPERVISORA 04, Entrevista, 25 de setembro de 2020).

A intensa cobrança da rede para que a escola alcance um alto padrão, quanto aos resultados atingidos e metas alcançadas, bem como a pressão e culpabilização pelos resultados aos supervisores, caso o desempenho da escola diminua, acarreta um discurso que denota a sensação de insatisfação com o sistema acolhido legalmente pela Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Em sua fala, a Supervisora 04 retrata a existência de cobranças excessivas acarretadas pela presença dos pressupostos do desempenho e da eficiência, revelando-nos como é angustiante a vivência dos profissionais de Educação com a presença dos mecanismos de *accountability* nos espaços escolares.

Após apontarmos o perfil das supervisoras colaboradoras deste estudo, trataremos das percepções desses sujeitos, diante da *accountability*, estabelecendo relações com as práticas vivenciadas nos espaços escolares onde atuam.

Quadro 07 - EIXO II – Questões geradoras

DIMENSÃO	TÓPICOS	OBJETIVOS
Sobre a avaliação	Percepção sobre a avaliação; Identificação dos mecanismos de avaliação; Visão sobre o uso dos mecanismos de avaliação; Contributo democrático na elaboração e execução dos mecanismos da avaliação no espaço escolar; (In)congruência em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de avaliação na escola.	Introduzir a pesquisa e direcionar para a discussão sobre o pilar da avaliação; Verificar se identifica os mecanismos de avaliação implementados na Política Educacional do Município de Mossoró-RN; Identificar a visão quanto aos pressupostos dos mecanismos de avaliação; Identificar a existência ou não, do contributo democrático, na elaboração e execução dos mecanismos de avaliação no espaço escolar; Perceber se existe alguma (in) congruência das supervisoras em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de avaliação na escola.
Sobre a prestação de contas	Percepção sobre a prestação de contas; Identificação dos mecanismos de prestação de contas; Visão sobre o uso dos mecanismos de prestação de contas; Contributo democrático na elaboração e execução dos mecanismos de prestação de contas no espaço escolar; (In)congruência da supervisora em relação aos Encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de prestação de contas na escola.	Verificar qual a visão das supervisoras sobre o processo de prestação de contas, presente na rede municipal de ensino de Mossoró-RN; Verificar se as supervisoras identificam os mecanismos de prestação de contas implementados na Política Educacional do Município de Mossoró-RN; Identificar a visão das supervisoras quanto aos pressupostos dos mecanismos de prestação de contas; Identificar a existência ou não, do contributo democrático, na prestação de contas no espaço escolar; Perceber se existe alguma (in)congruência das supervisoras em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para a realização da prestação de contas na escola.
Sobre a responsabilização	Percepção sobre a responsabilização; Identificação dos mecanismos de responsabilização; Visão das supervisoras quanto aos pressupostos dos mecanismos da responsabilização na escola(contexto escolar); (In)congruência das supervisoras em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de responsabilização na escola.	Verificar qual a visão das supervisoras sobre o processo de responsabilização, presente na rede municipal de ensino de Mossoró-RN; Verificar se as supervisoras identificam os mecanismos de prestação de contas implementados na Política Educacional do Município de Mossoró-RN, bem como, a opinião desses sujeitos sobre esse processo; Identificar a visão das supervisoras quanto aos pressupostos dos mecanismos da responsabilização na escola; Perceber se existe alguma (in)congruência das supervisoras em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de responsabilização na escola.
Sobre a relação dos três pilares das	Concepção sobre a relação dos três pilares das políticas de accountability pelas supervisoras da escola;	Verificar a concepção sobre a relação dos três pilares das políticas de accountability pelas supervisoras da escola; Perceber se as supervisoras se sentem

políticas <i>accountability</i>	Percepção das supervisoras sobre sua responsabilidade na execução das políticas de <i>accountability</i> na rede.	responsáveis na execução das políticas de <i>accountability</i> na rede.
------------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do roteiro de entrevista (2020).

A avaliação da aprendizagem tem sido considerada como elemento central na condução dos processos, de programas e das políticas na Rede Municipal de Ensino, tornando-se um instrumento pelo qual se fundamentam a garantia da oferta de uma Educação de qualidade, estabelecendo-se em um instrumento de regulação por meio de indicadores que são norteadores na implantação de metas a serem alcançadas, além de influenciar na construção de julgamentos sobre as escolas e sobre os profissionais por meio de um monitoramento constante para que se alcance a pretendida eficiência.

4.3.2 Percepção das supervisoras acerca da avaliação na Rede Municipal de Ensino

Apontamos aqui as percepções das supervisoras pedagógicas sobre avaliação. Preocupamo-nos em fazer aparecer o que sentem diante da vivência nos espaços escolares. A fala de uma supervisora entrevistada considera que o sistema estimula a competição, existindo uma preocupação excessiva em bater metas e uma avaliação que gera premiação, que, por consequência, acarreta no fazer pedagógico uma preocupação com a premiação, deixando em segundo plano a preocupação com a aprendizagem do aluno.

Eu acho muito competitivo. Eu não gosto como é colocado para trabalharmos na escola. A questão de bater metas, trabalhar em cima de quantitativo de projetos, quanto mais fizer, melhor será avaliado, no caso do mapa educacional, por exemplo, com premiação. Prefiro um trabalho pautado em atividades que de fato priorizem a aprendizagem sem essa preocupação excessiva em ser premiado. Se fizéssemos sem pensar na premiação, mas sim naquilo que cada atividade poderia estar proporcionando em termos de aprendizagens para o aluno seria bem melhor (SUPERVISORA 04, Entrevista em 25 de setembro de 2020).

Para Ravicht (2011, p. 252), “as nossas escolas não irão melhorar se confiarmos exclusivamente nos testes como um meio de decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escolas”. Encontram-se evidenciado a insatisfação e discordância sobre a forma como a avaliação é posta e a preocupação sobre as necessidades do desenvolvimento de práticas que priorizem a aprendizagem dos estudantes em detrimento dos rigores da gestão por resultados, que exige mostrar desempenhos sempre crescentes.

Nesse contexto, ainda sobre as percepções de avaliação, temos, na fala da Supervisora 02, a ênfase no conflito vivido entre o distanciamento do fazer pedagógico com a motivação para um trabalho que dê bons resultados e supere o trabalho burocrático do que acredita ser o

ideal da profissão e o seu exercício, de acordo com as normas impostas pela Secretaria Municipal de Educação:

Eu vejo que está muito ligada com o fazer pedagógico do gestor, porque querendo ou não, a atividade do gestor tem que ter um cunho pedagógico, não é só administrativo. O supervisor tem que trabalhar junto com o diretor e ambos junto aos professores, pois o professor sozinho não dá resultado e é ele que tá lá na sala de aula no dia a dia com aluno, sendo a base. Se ele não tiver um apoio, um incentivo, uma motivação por parte da equipe pedagógica e da equipe interna da escola não tem como avançar, porque a escola, só acontece quando todos caminham com um único objetivo, desde o porteiro ao que está em sala de aula [...] Com relação à rede municipal eu vejo que ainda tem muito o que fazer, a rede às vezes deixa muito a desejar, cobra resultados, mas não está dando o suporte que deveria dá. Eu sinto a necessidade do apoio motivacional ao professor, na questão de material didático e no apoio ao supervisor na questão de orientar ações de estudos. Ainda percebo muitos supervisores soltos, porque a maioria dos cargos de supervisão são indicações, pois não existe concurso para supervisor, mas as vezes eu noto que aquela pessoa que é indicada que muitas vezes é um professor da escola, fica perdido, não conseguem realizar o pedagógico, pensando que a função do supervisor é apenas um trabalho burocrático, porém a função do supervisor vai além do burocrático [...] então acho que a Secretaria deveria dar uma maior orientação, um maior apoio. A Secretaria cobra, mas não chega junto no sentido de orientar e dar a condição de trabalho, hoje na Secretaria cobra-se muito a parte burocrática esquece do fazer em sala de aula (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

Nessa fala, percebemos da Supervisora 01 o que ressalta Vitor Paro (1998, p. 7) quando nos lembra:

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade de que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções.

Assumida uma posição mediadora na condução dos processos avaliativos na escola em que atua, a Supervisora 01 retrata a acentuada preocupação com o desenvolvimento de atividades burocráticas na busca incessante por melhores resultados, afastando-se de princípios pedagógicos. Retrata insatisfação com a forma como os processos avaliativos são conduzidos pela Rede Municipal de Ensino, em especial pelo fato de não estarem próximos da realidade das escolas e por desconhecerem as peculiaridades dos sujeitos que ali estão envolvidos.

Nessa perspectiva, a avaliação estabelecida reforça o processo intenso focado no alcance de metas e resultados em nome das recompensas materiais e simbólicas que o desempenho pode proporcionar. A fala da Supervisora 02 revela-nos essa conjuntura: “o processo de avaliação na rede é muito intenso e focado em resultados. Busca-se o tempo todo

o alcance de metas. É desgastante para nós que fazemos o elo entre Secretaria e escola, pois somos cobrados pelos resultados e precisamos cobrar os demais no contexto escolar”.

Encontramos nessa percepção a assunção da avaliação numa perspectiva funcionalista, que prioriza o alcance de resultados quantitativos e que é utilizada como mecanismo de controle em resposta às exigências ocasionadas pela influência dos princípios do Estado Avaliador predominante na implementação das políticas educacionais da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Nesse sentido, experimentam os efeitos da política de *quase-mercados* (AFONSO, 1999) em Educação. Ainda reforçando o enfoque da avaliação quantitativa e momentânea, em que todos na escola sentem a pressão dos bons resultados e a avaliação não é compreendida como um processo contínuo e sistemático, a Supervisora 03 afirma:

Percebemos que na prática esse sistema avaliativo é duro e cruel para os alunos e para as instituições. Ele não dá o resultado que represente de fato uma aprendizagem significativa. Não vejo por parte da Secretaria um interesse em buscar uma maneira de perceber essa avaliação de forma contínua. Então é um sistema que requer grandes avanços no sentido de melhorar a qualidade das avaliações, até porque essa qualidade acaba por ser quantificada (SUPERVISORA 03, Entrevista, 24 de setembro de 2020).

Em nosso entendimento, esses depoimentos revelam que a Secretaria de Educação está colocando em prática um Sistema Avaliativo parcial, posto que, com sua política de premiação, *ranqueamento*, monitoramento e apelo ao estabelecimento de metas e de melhoria em seus indicadores, pautando-se, primordialmente, nos resultados de testes e avaliações padronizadas, o que não garante uma Educação de qualidade. Tomando de empréstimo as palavras de Ravicht (2011, p. 254),

[...] o incessante foco nos dados que se tornou lugar comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação.” Nas palavras da supervisora entrevistada esse sistema avaliativo “ [...] é bem quantitativa e sempre buscando o alcance de uma média. Temos a ausência de pensar a avaliação de uma forma mais totalizante.

A elaboração do Mapa Educacional e o seu relatório, que é feito no ano seguinte, o consolidado dos anos finais, bem como as avaliações externas, como a Prova Brasil e a prova que a rede aplicou do IEDUC, feito com as turmas do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com a primeira edição no ano passado, são os instrumentos de avaliação identificados pelas supervisoras como estratégias que estão incorporados na prática de avaliação escolar. As ações a serem desenvolvidas devem estar articuladas entre esses instrumentos, que se complementam.

Na visão dos supervisores pedagógicos, esses instrumentos são importantes e têm contribuído para melhoria das escolas, porque para eles, embora sejam exigidos pela

Secretaria de Educação, são propostas pensadas e construídas na escola, de maneira coletiva, tendo como prioridade a aprendizagem dos alunos. Para Mainardes (2007, p. 155), “é importante evitar a noção de que as políticas são sempre respondidas de forma negativa ou que as políticas são coercitivas e retrógradas”. De acordo com a Supervisora 02:

Os mecanismos utilizados pela rede no meu entendimento são os instrumentos que a Secretaria nos pede, tais instrumentos são utilizados para fazer o acompanhamento do trabalho que realizamos na escola, onde posso citar os planejamentos dos bimestres, as planilhas e relatórios contendo os resultados mensais e bimestrais das turmas e o mapa educacional, onde temos nele o registro de todas as atividades que a escola pretende desenvolver durante todo o ano letivo. Nele abordamos todos os aspectos contemplados no fazer cotidiano de nossa escola e por ele somos avaliados pela rede.

Outro aspecto relevante detectado que as profissionais entrevistadas enfatizaram de forma negativa diz respeito ao caráter burocrático do preenchimento e da elaboração desses mecanismos. Segundo a Supervisora 02, “eu acho que poderiam ser menos burocráticos. Temos muitos documentos para preencher durante todo o ano letivo. O Mapa Educacional, por exemplo, esse é muito trabalhoso e burocrático, tanto para elaborar, como depois para prestar contas.”

Dessa forma, é oportuno ressaltar que o Mapa Educacional se tornou o principal instrumento de planejamento da prática e avaliação da escola, o plano que direciona todas as ações para promover o ensino-aprendizagem e atingir as suas metas, revelando-nos que as avaliações do ME são geradoras das propostas e práticas educativas, integradas ao Sistema Municipal de Educação. Fernandes (2016) já ressaltava que o Mapa Educacional em Mossoró é utilizado de forma recorrente para efetivar não apenas processos de avaliação e prestação de contas, mas resulta na prática em responsabilização pelo controle de resultados. Nesse caso, a autora destaca que

a premiação que é concedida pela avaliação desse documento tem gerado competitividade nas escolas, e o desejo da unidade de atingir o prêmio tem feito deste a razão para a realização de atividades e metas estipuladas pelo Mapa Educacional, em vez de o objetivo principal estar direcionado ao desempenho de um trabalho que contribua para o desenvolvimento das crianças atendidas, colaborando para a transformação social da comunidade inserida (FERNANDES, 2016, p. 158).

Considerando os mecanismos de avaliação utilizados pela Rede, abordaremos o contributo democrático na elaboração e execução desses mecanismos no espaço escolar, visto que a avaliação tem um caráter político, já que “a escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos alunos supõe e implica uma determinada orientação política” (AFONSO, 2000, p. 20). Para a Supervisora 01:

[...] Eu não sinto essa participação. Na escola em que eu trabalho sinto que tentamos envolver. E na rede municipal hoje tenta-se envolver, por meio dos conselhos! É por meio dos conselhos escolares que se busca esse envolvimento. Mas ainda acho a participação mínima, principalmente, na parte da avaliação. Atribuo essa participação mínima a falta de motivação e envolvimento da comunidade com a escola, sabemos que tem várias barreiras culturais, econômicas e até mesmo gestores que dificultam esse envolvimento, que não facilitam. Na nossa escola hoje quebramos um pouco essa barreira, já está mais próximo das famílias e comunidade escolar, mas acredito que ainda precisa se fazer muito para envolver a família e à comunidade dentro da escola (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

De acordo com Paro (1998), com a educação escolar, pretende-se concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, para isso, a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. No relato da Supervisora 01, percebemos a preocupação com a ausência de uma participação efetiva e da interação e envolvimento das famílias e de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões, comprometendo-se com os processos de organização curricular e pedagógica da escola. Outra supervisora reforça a percepção da necessidade de convocação e chamado para que a comunidade escolar participe, desde o planejamento até a execução dos processos decisórios da escola, porém denota que essa participação está associada à iniciativa individual do diretor. Com base nisso, a Supervisora 02 acredita que:

Depende muito da forma como o diretor conduz a escola. Na escola em que trabalha direção tem tido o cuidado de sempre está convocando a comunidade para participar de todo o processo, desde o planejamento até a execução, porém nem sempre temos a participação. Sabemos que ainda precisamos trabalhar muito mais para que de fato tenhamos a participação de fato da família, dos profissionais e de toda a comunidade nos processos decisórios em que a escola está envolvida (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Outro aspecto retratado remete ao favorecimento da participação dos Conselhos Escolares nos processos de avaliação. Na fala da Supervisora 03, é retratado que, na prática, a escola fica sufocada pelo tempo e prazos dados pela Secretaria e acaba atropelando o processo de participação efetiva dos conselhos.

Eu penso que sim, quando a rede orienta a escola a chamar os conselhos escolares pra que venham discutir sobre as avaliações sobre os problemas, sobre a aprendizagem. Então é assim, ela dá essa abertura, mesmo que na prática essa participação não aconteça, porque pra acontecer de fato, se vão acontecer as avaliações bimestrais, então vamos convocar o conselho e vamos definir como esse processo acontecerá, porém não é bem assim que ocorre, até onde sei ficamos sufocados pelo tempo e prazos dados pela Secretaria e esse processo acaba por ser atropelado (SUPERVISORA 03, Entrevista, 24 de setembro de 2020).

O conteúdo da entrevista da Supervisora 03 está congruente com o que a Supervisora 01 relata acerca do chamamento do Conselho para responder sobre os assuntos das avaliações dos resultados nas escolas. Os dados das entrevistas mostram que os supervisores pedagógicos das escolas participantes da pesquisa posicionam-se em defesa da necessária efetivação dos processos democráticos, por meio da participação nas ações da escola. Porém, remetem a efetivação dessa participação ao tempo e à disponibilidade das pessoas, dos gestores e da comunidade escolar.

Eu acredito que possibilita sim, tanto na elaboração quanto na implementação, mas vai depender de quem está à frente desse trabalho, por exemplo nós supervisores, se nós resolvermos por questão de tempo nosso, decidirmos fazer um grupo pequeno pra que o trabalho aconteça de forma mais rápida, por conta dos prazos a cumprir, então não temos uma participação efetiva de todos da comunidade, mas se acontecer as reuniões necessárias durante todo o processo daí eu acredito que tenhamos a participação de fato, embora sabemos que nem todos estão dispostos a participar, alguns profissionais não participam, mesmo que sejam convocados (SUPERVISORA 04, Entrevista, 25 de setembro de 2020).

Com as análises efetuadas, observa-se que a percepção das supervisoras denota um descontentamento com os processos avaliativos implementados pela Política Municipal de Ensino, com a gritante valorização de aspectos quantitativos e pontuais, em detrimento do caráter processual e da valorização do desenvolvimento humano e coletivo, e uma preocupação com a não efetivação do contributo democrático na implementação do Sistema Avaliativo da Rede.

4.3.3 Percepção das supervisoras acerca do pilar da prestação de contas

No campo educacional, temos vários modelos de prestação de contas que se fundamentam no modelo administrativo-burocrático e no modelo baseado na lógica de mercado. Nessa perspectiva, Afonso (2010) afirma que:

A avaliação surge como condição necessária para a prestação de contas, sendo que esta, por sua vez, implica fornecer e disponibilizar informações e dar justificações sobre as decisões e os atos praticados (*answerability*). Assim, tanto no modelo baseado na lógica do mercado, quanto no modelo que se apoia no controle administrativo-burocrático, as formas de avaliação privilegiadas são sobretudo aquelas que facilitam a comparação e o controle de resultados, embora nunca se exija sempre a sua divulgação pública e noutro essa prestação de contas se faça sem publicitação e diretamente às hierarquias de topo da administração.

Na política educacional em Mossoró, quando se trata de suas escolas, essa prestação de contas é de responsabilidade da equipe gestora da qual o supervisor é parte integrante. Assim, os supervisores pedagógicos acabam por elaborar estratégias para que esse processo

resulte na obtenção de bons resultados e superação de metas. Essa questão é evidenciada nas entrevistas, destacamos a fala da Supervisora 02:

A forma como nos é posta pela rede, nos obriga a estarmos o tempo todo buscando uma resposta a toda a comunidade escolar sobre o nosso trabalho. São ações que demandam tempo e compromisso de todos, pois não envolve apenas os recursos financeiros, mas todas as ações desde o pedagógico ao administrativo (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Além de pensada como mecanismo para fornecer resposta sobre as ações desenvolvidas pela escola, demandando tempo e compromisso de todos os envolvidos nesse processo, é evidenciada a percepção da prestação de contas como um processo coletivo de tomada de decisões. “A prestação de contas é um processo coletivo de tomada de decisões. Não diz respeito apenas ao trabalho do diretor e do supervisor, mas de toda a equipe escolar” (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Nesses termos, encontramos a compreensão de prestação de contas como uma prática necessária para a construção coletiva de mecanismos que favoreçam o controle das ações da escola e a interação com a comunidade, para que possa ter a garantia de alcançar bons resultados. Assim, apontamos a reflexão de Afonso (2010):

[...] tenderão a criar mecanismos de controle organizacional mais severos e Processo coletivo de tomada de decisões. Toda a equipe escolar deve ter formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados acadêmicos e educacionais.

As formas de regulação sustentadas na avaliação e prestação de contas apresentam uma proporção, ao mesmo tempo, social e interpessoal. As relações sociais cotidianas são modificadas pelas cobranças do bom desempenho, com foco nos resultados das avaliações, na contribuição de cada um para a boa prática e o alcance de resultados cada vez melhores. Como consequência, a Rede procura mostrar a sociedade com a divulgação desses resultados, que tem feito um bom trabalho. “[...] A rede tem se preocupado nesse sentido, de prestar contas com a sociedade como um todo que tem realizado um bom trabalho” (SUPERVISORA 03, 24 de setembro, 2020).

Diante desse cenário, percebemos que há uma ênfase na prestação de contas enquanto processo transparente. Segundo a Supervisora 01, “vejo que tem muita transparência, pelo menos nos dados referentes a prestação de contas no espaço escolar” (SUPERVISORA 01, Entrevista em 16 de junho de 2020). Dessa forma, é oportuno ressaltar que a prestação de contas realizada pelas escolas, além dos planos e metas implementadas na sua melhoria, valida as estratégias das políticas educacionais do município que levam em conta documentos

burocráticos, como relatórios mensais e planilhas bimestrais, que comprovem a efetivação das ações da escola. Isso reforça o quanto a Rede Municipal de Ensino vem adotando desde 1996 os princípios da nova gestão pública, na medida em que intensifica o gerencialismo como modelo de gestão do sistema e das escolas, justificando a realização de reformas educacionais como estratégia de modernização pública (SOUZA, 2016).

Convém destacar os mecanismos de prestação de contas, identificados pelas supervisoras entrevistadas, bem como objetivos em relação aos mecanismos de prestação de contas, percebidos na Política Educacional da Rede de Ensino de Mossoró/RN.

Os instrumentos utilizados para a prestação de contas em minha opinião deveriam ser menos burocráticos, deveriam existir outros mecanismos que pudessem acompanhar a escola no seu dia a dia para avaliar cada escola como estão sendo realizadas atividades no seu dia a dia. Em todos os sentidos tanto pedagógicos quanto financeiro. Seria uma avaliação de um modo geral, um acompanhamento de um modo geral. Eu sei que está sendo usado o mapa educacional, sei que tem uma lei de responsabilidade educacional, mas que a escola e a Secretaria, poderiam estar vendo como melhor está dando esse retorno à comunidade. Na Secretaria Levam-se em conta documentos burocráticos, relatórios mensais. Do primeiro ao quinto ano nós enviamos todos os meses relatório, do sexto ao nono ano, enviamos uma planilha bimestral onde apresentamos os resultados quantitativos de alunos acima da média, abaixo da média e na média, bem como a frequência desses alunos. Temos ainda os encontros com os supervisores onde relatamos e debatemos experiências e tiramos dúvidas (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

Percebe-se, novamente, na fala dos sujeitos entrevistados, a evidência da burocratização nas ações que conduzem as práticas escolares quanto ao mecanismo de prestação de contas, um dos problemas mais frequentes na gestão escolar. Dessa forma, as organizações burocráticas favorecem a instrumentos para que outros fins possam ser atingidos. A escola é amplamente burocratizada. Percebe-se isso nos processos avaliativos, na promoção, nos programas desenvolvidos e nos instrumentos utilizados na prestação de contas. Devemos considerar que o ME também foi identificado pelas supervisoras como mecanismo de prestação de contas, assinalado como primordial:

A prestação de contas acontece por meio do acompanhamento e orientações dadas pela Secretaria, nessas orientações e encaminhamentos fazemos uso de vários instrumentos, onde podemos destacar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas pela escola em todos os aspectos que vão especificadas e depois deverão ser comprovadas, nesse sentido o mapa educacional pode ser considerado o principal de todos os mecanismos (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Os mecanismos de prestação de contas na percepção da Supervisora 02 deveriam objetivar o acompanhamento do trabalho da escola, porém acaba por intencionar a obtenção

de metas e bons resultados, acarretando em um processo desgastante de pressão e culpabilização dos profissionais.

Eu acredito que a Secretaria deveria fazer uso desses mecanismos como uma forma de acompanhamento do trabalho da escola, no sentido de oferecer uma melhor qualidade do ensino ofertado, porém percebemos que acaba por funcionar como mecanismos de pressão e culpabilização, onde os profissionais da educação nas escolas se sentem pressionados a atingir metas e resultados (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Reforçando essa percepção, a Supervisora 03 relata-nos que: “[...] há uma discrepância entre os mecanismos. Temos o foco na cobrança e uma responsabilização muito maior na escola, seja com o sucesso ou fracasso de todo o processo”. Souza (2016, p. 272), já demonstrava que a Política Municipal de Responsabilidade Educacional de Mossoró/RN caracteriza-se da seguinte maneira:

- É altamente controladora, na visão da minoria;
- Os seus mecanismos de controle precisam de atualizações constantes, inclusive no texto da LRE;
- É homogeneizadora para alguns e necessita de uma concepção mais heterogênea e diversa das práticas escolares;
- Sufoca o tempo escolar, principalmente no que concerne à sua organização para momentos de avaliação do Projeto Político-Pedagógico na escola;
- Sobrecarrega ainda mais os diretores e demais profissionais, porque precisam prestar contas das políticas nacionais e locais;
- Não tem estratégias efetivas para dar assistência às escolas, o que contribui para realizar um trabalho da comissão de acompanhamento apenas por meio da recepção de demandas urgentes.

Diante do exposto, a política de *accountability* educacional intensifica o trabalho dos profissionais da Educação e supervaloriza a incorporação dos princípios gerencialistas na escola. A intensificação pode ser averiguada quando as supervisoras reclamam do aumento da jornada de trabalho, a corrida desenfreada pelo alcance de metas incompatíveis com as condições objetivas propiciadas pelo Sistema Municipal de Ensino, dentre outros problemas vividos no cotidiano da supervisão escolar. As demandas da Secretaria de Educação reforçam esse sentimento, pois na visão da Supervisora 02:

A Secretaria dá os encaminhamentos no sentido de nos orientar e acompanhar o nosso trabalho, porém sentimos uma pressão exagerada. Um aspecto ruim que considero na forma que a Secretaria encaminha diz respeito ao fato de considerar por demais os aspectos quantitativos. Parece que só são bem vistas as escolas que atingem metas. O pior são as situações que surgem de comparação e competição entre as escolas em busca de premiações, ou até mesmo de ser citada como destaque por ter superado metas (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Comparar, competir e quantificar fazem parte do pacote gerencialista. É a marca da incorporação dos princípios da NGP nas escolas, trazendo implicações negativas para o avanço dos processos educacionais.

O processo de prestação de contas está relacionado com a publicização dos resultados escolares em reuniões, principalmente, naquelas que ocorrem nos Conselhos Escolares. Nesse contexto, trazemos a visão das supervisoras sobre o contributo democrático na elaboração e execução dos mecanismos de prestação de contas no espaço escolar. As supervisoras entrevistadas afirmam que:

Na realidade da escola em que eu trabalho, é orientado pela rede que o gestor apresente para a comunidade escolar no geral (pais, alunos, professores, membros da comunidade) a prestação de contas através de reuniões. Também se reúne mensalmente com o conselho escolar para apresentar a prestação de contas, além de publicar em redes sociais (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

Na escola procuramos desenvolver o trabalho de forma a favorecer a participação de todos por meio da representação nos conselhos, escolar e fiscal. Dessa forma temos representantes de todos os segmentos escolares. Os conselhos são convocados para participarem de várias reuniões durante o ano letivo, onde tratamos de questões de prestação de contas em todos os seus aspectos. Devemos entregar cópias de documentos comprobatórios para a Secretaria (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

No caso das escolas eu acredito que sim. No financeiro tudo é feito em comum acordo com o conselho escolar e o conselho fiscal, e que tem a representatividade de todos e aí se discute o que vai fazer esse é o primeiro passo, delibera-se assim, de maneira coletiva sobre as necessidades e prioridades da escola. Feito isso e após realização das compras ou serviço. A gestão convoca novamente os conselhos para aprovação da prestação de contas da execução, em seguida também fazemos a exposição de todos os documentos comprobatórios em um mural no espaço escolar. No caso do pedagógico já no início do ano procuramos nos reunir e discutirmos e pensarmos sobre as ações necessárias, depois continuamos a nos reunir para acompanhar todo o processo (SUPERVISORA 03, Entrevista em 24/09/2020).

A escola tenta dar uma devolutiva para a comunidade por meio de reuniões que realizamos com os pais e com toda a comunidade para eles participarem e poderem acompanhar o nosso trabalho. Então a devolutiva é feita principalmente por meio das reuniões (SUPERVISORA 04, Entrevista, 25 de setembro de 2020).

Diante desse prisma, ao indagarmos sobre o contributo democrático, todas as entrevistadas afirmaram que a escola favorece a participação da comunidade no processo de prestação de contas por meio dos representantes da comunidade escolar, que são membros dos Conselhos. As reuniões realizadas periodicamente foram postas como forma de favorecer a participação efetiva da comunidade nas ações de prestação de contas da instituição. A ênfase dada à participação do colegiado no planejamento e deliberação da prestação de contas foi percebida na fala das entrevistadas. Esse posicionamento deixa claro que, em relação aos mecanismos de prestação de contas, as supervisoras destacam o uso que se faz deles,

extrapolando a condição de simples exposição de documentos burocráticos, como se fossem a definição de um bom trabalho, como um instrumento pelo qual a escola pode favorecer a interação e a participação ativa de todos aqueles que dela fazem parte, chegando a ofertar uma Educação de boa qualidade e trazendo contribuições na formação crítica dos seus discentes.

O quadro apresentado pelas supervisoras serve de alerta para o fortalecimento do tecnicismo na Rede, sendo que, mais uma vez, os efeitos nocivos dessa perspectiva podem ser evidenciados à luz de Freitas (2012, p. 383):

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea.

Portanto, nota-se nas percepções das supervisoras 2 (duas) perspectivas: uma postura crítica em relação à política de responsabilização vinculada à prestação de contas dos resultados adotada pela Rede Municipal e a insatisfação com a intensificação de um trabalho mais tecnicista. A outra é a valorização da publicação dos resultados em instâncias colegiadas, favorecendo a democratização da informação na comunidade escolar, embora seja perceptível uma construção de posicionamentos de resistência contra as orientações e políticas concretas do conservadorismo neoliberal, impregnadas na Rede de Ensino de Mossoró. Nesse contexto, Ravitch (2011, p. 111) afirma que “nenhuma reforma de governança sozinha irá resolver todos os problemas das escolas. Um sistema de governança mal construído [...] pode interferir na provisão da educação”. Sendo assim, conhecer e compreender as causas das situações e os contextos que se relacionam nas políticas educacionais pode ser o desvencilhar de um caminho rumo à construção de uma Educação como bem público de qualidade social.

4.3.4 Percepção das supervisoras acerca do pilar da responsabilização

A responsabilização estabelecida na Rede Municipal de Ensino desencadeia no contexto das escolas a incorporação no processo educativo da avaliação e responsabilização dos professores e das escolas, com base no estabelecimento e no cumprimento de metas, aumento dos escores nas avaliações externas baseada em testes estandarizados, publicitação dos resultados e incentivo indireto a *rankings* escolares, estimulando a competição entre escolas e profissionais, bem como premiação por desempenho como forma de recompensar o esforço no alcance das metas estabelecidas.

A responsabilização foi instituída pela Política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró, por meio de um sistema de recompensa, fundamentado legalmente pela Lei de Responsabilidade Educacional n. 2717/10, que, em seu artigo 11, determina: “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”.

Nesse caso, os documentos dialogam com as entrevistas realizadas com as supervisoras, conforme pode ser observado nos dados da pesquisa. Nessa tônica, trazemos as vozes das supervisoras, em que nos revelam suas percepções sobre a responsabilização vista no contexto escolar. Segundo a Supervisora 01:

Da Secretaria eu vejo que ela tem muita responsabilidade com o cumprimento de metas e objetivos que temos que desenvolver. Eu acho que esse processo recai muito sobre o gestor. O recurso entra na escola e o gestor tem que fazer uma boa aplicação, se assim não o fizer, a Secretaria não vai atrás de saber. Cabe ao gestor executar da maneira que ele tiver achando certo, então pesa um pouco. Quando tá tudo bom, belo, perfeito a Secretaria chama os gestores e vêm os parabéns. Quando não estão dando certo, penaliza os professores, que não trabalharam direito, que não estão executando as tarefas que deveriam. A Secretaria joga as coisas para a escola e não conhecem o chão da escola. Deveria ter um olhar com mais responsabilidade (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

Compreende-se que a Política de Responsabilidade Educacional de Mossoró, intensifica o trabalho da equipe escolar quanto à produção de indicadores pelas escolas para atender às exigências da Secretaria Municipal de Educação, responsabilizando os gestores pelos bons resultados e penalizando os professores quando não se atingem as metas planejadas. Desse modo, evidenciamos que essas estratégias de responsabilização na Educação são focadas nos resultados e na culpabilização dos professores, caso esses resultados não atinjam as metas projetadas. Partindo-se desse pressuposto, Matias (2017, p. 84) aponta que esse processo possui forte relação com a incorporação do ideário liberal:

[...] As pressões da lógica neoliberal na educação orientada pela produtividade quantificada estão impregnando as relações de trabalho dos professores com processos de culpabilização e coação, às vezes sutis, mas não menos dolorosos[...]A intensa cobrança do esforço de todos para manter a escola em um bom nível de classificação nas avaliações que geram recompensas materiais e simbólicas (inclusive com falseamento da realidade), aliada ao medo dos professores de serem culpados pelos colegas caso o desempenho da equipe baixe, produz uma sensação de aprisionamento ao sistema de responsabilização. Encurralada pelo paradigma do desempenho e da eficiência, a prática pedagógica que antes se desenvolvia em meio a uma cooperação natural e espontânea, agora está presa a relações de interdependência impostas e fundadas no lucro da ação.

Diante dessas considerações, ressaltamos a percepção das supervisoras sobre a presença da responsabilização na Política Educacional do Município. Por meio dessa política, elas nos retratam que a equipe escolar é pressionada para o alcance de resultados. Ao não atingir metas e resultados, os sujeitos da escola são responsabilizados. Portanto, esse processo denuncia a aflição das supervisoras quanto à forma como isso vem sendo implementado. Assim, a Supervisora 02 deixa muito claro em sua percepção:

Eu percebo que está muito forte na política educacional da rede municipal de Mossoró, onde temos uma grande pressão sobre a equipe escolar. Somos cobrados e chamados a atender as necessidades e a alcançar resultados e quando não atingimos somos responsabilizados (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

É oportuno frisar que, na busca incessante de bons resultados e na culpabilização expressa na fala dos sujeitos, temos a construção de uma cultura de supervalorização de dados desconectados da realidade e dos reais dilemas enfrentados pelos profissionais de Educação que estão no cotidiano nas escolas. Segundo Ravitch (2011, p. 255):

As nossas escolas não podem ser aprimoradas por uma adoração cega dos dados. Os dados serão tão bons quanto forem as medidas usadas para criar os números, e tão bons quanto as atividades subjacentes. Se as medidas forem limitadas, os dados serão limitados. Se os dados refletem principalmente a quantidade de tempo investido em atividades de preparação para testes, então os dados não têm valor. Se os dados são baseados em testes estaduais emburrecidos, então os dados não significam nada. Um bom sistema de responsabilização, seja para escolas, professores ou estudantes, deve incluir uma variedade de medidas, não apenas escores e testes.

Nesse sentido, ressalta-se que a qualidade de uma escola ou de um sistema de ensino não deve ser concebida tomando como parâmetro apenas indicadores de rendimento e desempenho dos alunos, desconsiderando outras dimensões que não devem ser negligenciadas, como: condições de infraestrutura das escolas, formação dos profissionais da Educação, contexto socioeconômico e cultural dos alunos, dentre várias outras. Compreende-se que a qualidade da Educação escolar ofertada vai muito além dos indicadores numéricos ou estatísticos.

Nas exposições das supervisoras, fica evidente a percepção de que a responsabilização centralizada nas escolas desconsidera a responsabilidade de outros sujeitos envolvidos, como os estudantes e as famílias, bem como o poder público em prover condições adequadas de trabalho. A equipe escolar não deve ser responsabilizada sozinha pelos resultados do aprendizado dos estudantes, corroborando com esse enfoque vê-se um relato de duas participantes da pesquisa:

Não me vejo diretamente responsabilizada. Eu penso que esse processo é cruel, eu diria que principalmente com os professores. Assim, o processo de responsabilização recai sobre as escolas e particularmente sobre os professores. Temos gestores que acham que todo o dever está sobre o professor. É lógico que quando os professores são avaliados e o trabalho desenvolvido não apresenta os resultados desejados, partem para responsabilizarem também os diretores e os supervisores. Se não fizeram um bom trabalho é porque não tinham um bom diretor ou um bom supervisor. Na verdade, a responsabilidade é de todos, alunos, família, Secretaria, enfim todos devem ser responsabilizados. Se não temos recursos, é possível? A responsabilidade não está apenas na escola. Então essa responsabilização não deve recair apenas sobre as instituições, e quando isso ocorre nos faz sentir culpados (SUPERVISORA 03, Entrevista, 24/09/2020).

Sobre a responsabilização eu vejo que não deve ser apenas nossa. O trabalho numa escola é coletivo é tipo um elo de uma corrente, se o elo não for bom não caminhamos. O IDEB, por exemplo, não é resultado apenas do professor de uma determinada turma ou disciplina, mas dos que antecederam a ele e todos que contribuíram de uma forma ou de outra com o desenvolvimento, ou não das aprendizagens com aquela turma. Assim a responsabilização ultrapassa inclusive os espaços escolares, envolvendo até mesmo a família e a comunidade escolar (SUPERVISORA 04, Entrevista, 25 de setembro de 2020).

Nota-se que as supervisoras, juntamente com a equipe escolar, são pressionadas a atingirem metas de desempenho, acarretando na concentração das ações da escola nos aspectos que conduzem ao alcance das metas e resultados projetados. A pressão por aumentar as notas dos testes de habilidades básicas pode produzir indicadores mais elevados. Nesse cenário, a escola concentra-se em ensinar aquilo que conta para os esquemas de responsabilização, focando no ensino de atividades de treinamento para testes.

Diante das vozes das entrevistadas, é possível destacar que entre os mecanismos de responsabilização identificados, a instituição da LRE e a Premiação do 14º salário configuram-se como os mais relevantes, de acordo com o declarado pelas supervisoras:

Acho que a Lei de responsabilidade Educacional acaba por determinar essa responsabilização, de como é feita, podendo citar a premiação com o décimo quarto salário como um exemplo dessa responsabilização que está posto nessa lei (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

Penso que a premiação com o décimo quarto salário é um dos mecanismos, além de todos os instrumentos que utilizamos para prestar contas que findam por gerar um resultado a quem geralmente são atribuídas responsabilizações. Sabemos que na maioria das situações os resultados são atribuídos a sujeitos individuais ou a grupos de professores (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Contata-se que as participantes entrevistadas percebem que os mecanismos de responsabilização que a escola vivencia estão deliberados pelas políticas locais em consonância com as políticas nacionais, como é o caso da Lei de Responsabilidade Educacional, aprovada em Mossoró no ano de 2010. Destacamos, com base nas entrevistas

realizadas, que essa política municipal é conhecida das supervisoras que a relacionam com as principais estratégias de responsabilização utilizadas pela Rede para atingir os propósitos determinados pela Política Educacional do Município.

Analisando a Política Local de responsabilização, Lobo (2015, p. 125) afirma que “[...] um modelo de *accountability* democrático inclui estes três pilares de forma articulada e sustentada em valores como a cidadania, a participação, o direito à informação e a transparência”. Nesse sentido, a autora chegou ao seguinte resultado quanto ao modelo incorporado pelo Sistema Municipal de Ensino mossoroense:

Embora as estratégias de *accountability* incluam mecanismos democráticos, o que se evidencia na política educacional municipal é que, mesmo tendo como objetivo declarado, a gestão democrática, o que tem se destacado é a gestão gerencial. Visto que as estratégias da política refletem mais as influências do novo modelo de gerencialismo que foi imputado ao setor público, com as políticas racionalistas do neoliberalismo e com a reforma administrativa brasileira, já citada neste trabalho. Os discursos de excelência, efetividade e qualidade, a criação de mecanismos de controle e responsabilização, ou seja, a lógica dessa nova cultura gerencial estão presentes, tanto nos textos da política como nos discursos da gerente executiva de educação (LOBO, 2015, p. 125).

Assim, na concepção das supervisoras sobre a relação dos três pilares das políticas de *accountability*, destacamos:

Eu vejo que essas três dimensões formam um conjunto. Todos estão ligados. Quando vamos realizar um trabalho temos que planejar e definir metas, então vamos ter que juntos planejar e dá uma devolutiva a comunidade (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

Os três aspectos se complementam. Na rede ocorrem simultaneamente e nas escolas também. O planejamento já é uma manifestação desses elementos juntos. A elaboração do mapa educacional, é um exemplo de que temos na rede a política bem enraizada (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Percebo que eles estão relacionados entre si, pois quando avaliamos, seja o contexto ou a instituição, devemos prestar contas à sociedade financeiramente ou pedagogicamente, essa prestação de contas é o resultado da minha avaliação se eu avaliei eu tenho um resultado, se tenho um resultado alguém será responsabilizado. Então estão inter-relacionados porque um depende do outro para acontecer (SUPERVISORA 03, Entrevista em 24/09/2020).

Os três acabam por significarem a mesma coisa porque é uma resposta que você tem que dá para a família, para a Secretaria para a comunidade escolar de modo geral. Tem tudo a ver, pois se completam (SUPERVISORA 04, Entrevista em 25 de setembro de 2020).

De acordo com as declarações das supervisoras participantes da pesquisa, os pilares da *accountability* estão inseridos no desenvolvimento das atividades nas escolas. Entendendo a presença dos pilares da *accountability* como inerentes à política municipal, deliberando o

conjunto de normas e diretrizes da Educação do município e a própria gestão da Educação, faz-se necessário indagar sobre a responsabilidade na execução das políticas de *accountability* nas escolas. Assim, elas afirmaram:

Eu acho na função de supervisora uma grande responsabilidade [...]. Eu acho que o fazer do supervisor na escola é essencial para que aconteçam as atividades de forma harmoniosa, todas elas, a pedagógica, administrativa e avaliativa. O supervisor tem que ter sabedoria para estar fazendo este elo (SUPERVISORA 01, Entrevista, 16 de junho de 2020).

Eu me sinto parte desse processo, pois a maioria das atribuições eu participo de maneira intensa. Temos uma cobrança muito acentuada na rede por bons resultados e no exercício da função de supervisora somos bastante pressionadas (SUPERVISORA 02, Entrevista, 17 de junho de 2020).

Me sinto responsável! Por mais que seja cruel, eu também sou parte desse processo! Por estar à frente de um grupo de professores me sinto responsável pelos resultados e também pela prestação de contas. Quero bons resultados, mesmo que as vezes me sinta impotente quando o meu trabalho não é compreendido, nem bem assimilado. Então, na hora que tivermos um resultado seja bom ou ruim meu nome também estará associado aquele resultado (SUPERVISORA 03, Entrevista, 24/09/2020).

Sinto-me responsável, porque tenho que dar respostas a Secretaria e a mim mesma pelo trabalho e comprometimento que tenho como uma auto avaliação sobre o meu trabalho. Eu me vejo como parte de todo esse processo, até porque chamo pra mim as responsabilidades (SUPERVISORA 04, Entrevista em 25 de setembro de 2020).

Percebe-se que as supervisoras se identificam com o cargo que ocupam e destacam a importância da sua responsabilidade no cumprimento das atribuições nas escolas, principalmente quando destacam que se sentem parte do processo de implementação e execução da *accountability*. Esses depoimentos revelam o sentimento de culpa atrelado ao compromisso profissional em contribuir com a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas onde atuam, embora expressem essa preocupação remetendo-se ao alcance de bons resultados.

Nessa perspectiva, as supervisoras demonstram preocupação com a responsabilidade que recaem sobre elas e reconhecem a existência de uma cobrança excessiva pelo alcance de metas e bons resultados, acarretando uma crise na identidade profissional, já que passam a desacreditar na capacidade de desenvolverem boas práticas pedagógicas, caso não apresentem bons resultados. Em consonância com o exposto, Matias (2017, p. 84) assinala:

A intensa cobrança do esforço de todos para manter a escola em um bom nível de classificação nas avaliações que geram recompensas materiais e simbólicas (inclusive com falseamento da realidade), aliada ao medo dos professores de serem

culpados pelos colegas caso o desempenho da equipe baixe, produz uma sensação de aprisionamento ao sistema de responsabilização. Encurralada pelo paradigma do desempenho e da eficiência, a prática pedagógica que antes se desenvolvia em meio a uma cooperação natural e espontânea, agora está presa a relações de interdependência impostas e fundadas no lucro da ação.

Nesse prisma, constata-se que, paralelamente à justificativa de buscarem maior eficiência na gestão, implementando estratégias com metas para atingir, temos uma realidade em que os profissionais se sentem sufocados pela lógica da mensuração de resultados que são utilizados como mecanismos de pressão e opressão às escolas e a todos que dela fazem parte.

5 CONCLUSÕES

Este trabalho está situado em um contexto de reformas de Estado, influenciadas pelos efeitos da globalização neoliberal e da implantação do modelo gerencial no serviço público, baseadas nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), cujos efeitos estão presentes nos sistemas educacionais e nas escolas.

A *accountability*, portanto, adquire centralidade social e política nas reformas implementadas em vários países a partir das últimas décadas. No campo educacional brasileiro, a sua emergência surge combinado as recentes políticas adotadas pelo Estado focalizadas no discurso da eficiência e da eficácia, em favor das quais foi introduzida a descentralização dos serviços.

As concepções sobre Educação do ponto de vista da *accountability* são concebidas, por vezes, de forma parcial, e não dão conta da complexidade dos processos existentes nos espaços escolares. Igualmente, o mapeamento dos estudos sobre esse tema revela que as discussões ainda estão fragmentadas, destacando mais formas parcelares da *accountability* em sua totalidade, observando as relações quanto aos seus pilares.

Essa reflexão levou-nos a analisar as percepções dos supervisores pedagógicos sobre a execução das políticas de *accountability* implementadas na rede municipal de ensino de Mossoró-RN. Neste estudo, discutimos os processos de implementação de reforma do Estado, considerando a evolução da intervenção do Estado na Educação, na regulação das políticas e das ações públicas, considerando que esses elementos remontam uma parte da totalidade histórica e das suas implicações nas políticas públicas, em particular, na Educação. A pergunta que norteou a pesquisa foi: Quais são as percepções dos supervisores escolares sobre a execução das políticas de *accountability* implementadas na rede municipal de ensino de Mossoró-RN?

Respondendo à pergunta que orientou essa investigação, bem como as perguntas secundárias, que também contribuíram para a construção de nossas análises, observamos que a discussão apresentada oferece novos olhares para o debate acerca da temática. Como resultados, destaca-se que o contexto dessas políticas está situado no processo de globalização neoliberal, fundamentado no referencial da Nova Gestão Pública, a partir da década de 1990, principalmente no estado brasileiro, e que as repercussões dessas reformas se deram em todas as dimensões da gestão pública, incluindo a Educação.

Nesse sentido, a implantação do modelo gerencial, de matriz empresarial foi uma das principais mudanças incorporadas ao serviço público, em geral, e em particular nos sistemas

educacionais. Conclui-se que os principais efeitos têm sido reforçar as desigualdades entre as escolas e um processo de distanciamento dos profissionais em relação à concepção e execução das políticas.

A metodologia utilizada na pesquisa facilitou o alcance do objetivo proposto, visto que parte de uma abordagem qualitativa, à luz de dimensões do materialismo histórico-dialético como totalidade, historicidade e contradição. A organização, o tratamento e a análise dos dados deram-se por meio da técnica de análise de conteúdo, construindo codificações, unidades de sentido, categorizações e inferências. Os procedimentos adotados foram revisão do referencial teórico, o mapeamento de estudos sobre a temática em teses e dissertações disponíveis no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, levantamento e análise de documentos oficiais, como: Lei de Responsabilidade Educacional (2.717/2010), o Plano Municipal de Educação (2014-2024), Lei nº 3704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE).

A pesquisa de campo foi realizada a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma remota, por meio de vídeo chamada, pelo necessário distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19. Foram entrevistados 4 (quatro) supervisores que trabalham em escolas premiadas e não-premiadas com décimo quarto salário em 2017, ano base 2016. Parte-se do pressuposto de que são duas realidades que revelam as contradições acerca das políticas de *accountability*, apresentando riscos e vantagens.

Analisando-se o conteúdo dos discursos dos supervisores pedagógicos entrevistados nesta pesquisa, apresentaremos as percepções em 4 (quatro) elementos conclusivos que a investigação realizada nos permite apresentar, sendo eles: a avaliação, a prestação de contas, a responsabilização e políticas de *accountability*.

No que tange à avaliação, observa-se que a percepção das supervisoras apresenta um descontentamento com os processos avaliativos, em especial com foco em aspectos quantitativos e pontuais, em detrimento ao caráter processual, e uma preocupação com a não efetivação do contributo democrático na implementação do Sistema Avaliativo da rede. Além disso, posicionam-se em defesa dos processos democráticos, por meio da participação nas ações da escola. Porém, remetem à efetivação dessa participação ao tempo e disponibilidade das pessoas, dos gestores e da comunidade escolar.

Destacamos, também, a ênfase dada ao favorecimento da participação dos conselhos escolares nos processos de avaliação e à percepção da necessidade de que a comunidade escolar participe desde o planejamento até a execução dos processos decisórios da escola, porém denota que essa participação está associada à iniciativa individual dos sujeitos.

É oportuno ressaltar que o Mapa Educacional foi citado por todos os sujeitos como o principal mecanismo de planejamento da prática e avaliação da escola. O plano que direciona todas as ações para promover o ensino-aprendizagem e atingir as suas metas, revelando Sistema Municipal de Educação.

Entre os aspectos negativos, os profissionais entrevistados enfatizaram o caráter burocrático quanto ao preenchimento e à elaboração desses mecanismos dentre os quais os sujeitos identificaram, além do ME, relatórios, consolidados, bem como as avaliações externas, como a Prova Brasil e a prova que a rede aplicou do IEDUC.

Todos os sujeitos entrevistados consideram esses instrumentos importantes e os percebem como contributo para melhoria das escolas, pois, embora sejam exigidos pela Secretaria de Educação, são propostas pensadas e construídas na escola, de maneira coletiva, tendo como prioridade a aprendizagem dos alunos.

Encontramos na percepção das supervisoras o entendimento que temos um sistema avaliativo rigoroso, posto que, com sua política de premiação, de *ranqueamento*, monitoramento, e esse apelo ao estabelecimento de metas e de melhoria em seus indicadores, pautando-se, primordialmente, nos resultados de testes e avaliações padronizadas, não garante uma educação de qualidade.

Já em relação ao processo de prestação de contas, encontramos a percepção de ser uma prática necessária na construção coletiva de mecanismos que favoreçam o controle das ações da escola e a interação com a comunidade, para que possa ter a garantia de alcançar bons resultados. Percebe-se, como aspecto negativo, a evidência da burocratização nas ações que conduzem as práticas escolares quanto ao mecanismo de prestação de contas, um dos problemas mais frequentes na gestão escolar. Dessa forma, as organizações burocráticas favorecem a instrumentos para que outros fins possam ser atingidos. A escola é amplamente burocratizada. Percebe-se isso nos processos avaliativos, de promoção, nos programas desenvolvidos e nos instrumentos utilizados na prestação de contas.

Devemos considerar que o ME também foi identificado pelas supervisoras como o principal mecanismo de prestação de contas, assinalado como primordial. Os mecanismos de prestação de contas na percepção das supervisoras intencionam a obtenção de metas e bons resultados, acarretando em um processo desgastante de pressão e culpabilização dos profissionais.

Há um consenso em compreender a prestação de contas como instrumento de regulação e controle sobre as ações desenvolvidas nas escolas. Nesse entendimento, os profissionais das escolas se sentem pressionados a melhorar sua produtividade, elevando seus

indicadores de melhoria na qualidade do ensino a partir dos resultados da aprendizagem dos alunos. Para a maior parte dos sujeitos entrevistados, a prestação de contas deveria contribuir para a construção da emancipação das escolas e dos sujeitos que dela fazem parte, devendo revestir-se de caráter emancipatório.

Sobre a responsabilização, ressaltamos a percepção das supervisoras que nos retratam a pressão sofrida para o alcance de resultados. Ao não atingir metas e resultados, os sujeitos da escola são responsabilizados e se sentem impotentes diante da realidade. Portanto, temos um olhar que denota tensões e conflitos pela forma como a implementação desse processo ocorre.

Assim, é oportuno frisar que, em meio à busca incessante de bons resultados e na culpabilização expressa na fala dos sujeitos, aos que constituem a equipe escolar, temos a construção de uma cultura de supervalorização de dados, que nem sempre estão coerentes com a realidade e com os dilemas enfrentados pelos profissionais de Educação que estão no cotidiano das escolas.

Frente ao conteúdo das entrevistas, merecem destaque as declarações em que denotam que a escola acaba por concentrar-se em ensinar aquilo que conta para os exames e avaliações externas, focando no ensino de atividades de treinamento para testes. Também é possível destacar que, entre os mecanismos de responsabilização identificados, a instituição da LRE e a Premiação do 14º salário configuram-se como relevantes.

De acordo com as declarações de todas as supervisoras que participaram da pesquisa, os pilares da *accountability* são percebidos no desenvolvimento das atividades das escolas. São percebidos nas ações de planejamento e elaboração do ME, percebidos em suas três dimensões numa relação de interdependência. As supervisoras compreendem que suas atribuições nas escolas fazem parte do processo de implementação e execução da *accountability*. O sentimento de culpa está atrelado ao compromisso profissional em contribuir com a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas onde atuam, embora expressem essa preocupação remetendo-se ao alcance de bons resultados.

Apresentados os elementos conclusivos deste estudo, é conveniente informar que ele contém falhas e lacunas que não conseguimos preencher. Nesse sentido, percebo que uma das estratégias que poderia ter contribuído para aprofundar a discussão e dar conta do objeto desse estudo, seria a realização de entrevistas grupais, pois esse procedimento técnico possibilitaria adicionar detalhes contextuais, advindos de uma troca de pontos de vista, ideias e experiências. Durante o processo de qualificação, essa possibilidade foi indicada pela banca, e, inicialmente, pensamos em realizar, entretanto, fatores inesperados sugeriram relacionados ao

necessário distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19, bem como o tempo para a conclusão do trabalho.

Vislumbro a possibilidade de continuidade ou realização de outros estudos que podem surgir a partir dos achados desta pesquisa sob o viés do próprio objeto que decidimos desvelar, já que este trabalho traz o estudo de um grupo de supervisoras, e, por isso, inferimos que o seu prolongamento para outros sujeitos envolvidos nas vivências dos processos de *accountability* na política de ensino de Mossoró-RN poderá trazer novos elementos para esse conhecimento.

Observa-se que, no cenário mossoroense, a Lei de Responsabilidade Educacional tem incentivado a construção de um sistema educacional altamente competitivo, cuja prioridade vem de forma excessiva a valorização de indicadores quantitativos para mensurar a qualidade de nossas instituições de ensino.

Além das investigações feitas com as supervisoras, outros estudos podem ser realizados a partir de novos questionamentos que não foram respondidos ao longo da pesquisa: Como a equipe gestora percebe os processos de *accountability*? Qual a percepção dos alunos acerca dos processos de avaliação na escola e as premiações recebidas em decorrência do seu desempenho? Como ocorre a atuação do Conselho de Escola diante das políticas gerenciais que chegam à escola? Será que os membros do Conselho Escolar percebem os processos de *accountability* em suas ações?

Em vista do exposto, podemos considerar que na Política Educacional de Mossoró temos a implantação do modelo de *accountability*, por apresentar os pilares mencionados por Afonso (2005; 2009; 2010) como estruturantes de um modelo de *accountability*: o pilar da “avaliação”, que se refere ao processo de recolha e tratamento da informação e dados diversos, no sentido de produzir juízo de valor sobre uma dada realidade; o pilar da “prestação de contas”, que se consubstancia nas dimensões informativa e argumentativa, diz respeito ao direito de pedir informações e exigir justificações sobre as ações praticadas, e ainda na obrigação ou dever das escolas de darem respostas (*answerability*); e o pilar da “responsabilização”, que se refere à imputação de responsabilidades, à imposição de sanções e punições (*enforcement*), ao reconhecimento do mérito, à atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, a assunção autônoma de responsabilidades pelos atos praticados, ou, ainda, outras formas legítimas de responsabilização.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto no modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Brasília: Enap, 1997. (Série Cadernos Enap, 10).

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Políticas avaliativas e accountability em educação subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 09, pp 57-70, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009a, 13, p. 13-29.

_____. 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.

_____. Para uma concepção alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em 09 nov. 2019.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

AZEVEDO, Sérgio de; ANDRADE, Luiz Aureliano G. de. A reforma do Estado e a questão federalista: reflexões sobre a proposta de Bresser Pereira. In: **Reforma do Estado e democracia no Brasil**. DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio de (Org.). Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN Laurence. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

_____. Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7. ed. rev. Madrid: Paraninfo, 1991.

CABRAL NETO, Antonio; SOUZA, Allan Solano. 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, mai./ago.

2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/80486/49655> Acesso 01 dez. 2020.

CAMPOS, Ana M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, mar./abr, 1990.

CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. **Avaliação em Larga Escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. Prova Brasil. Avaliações Externas. Responsabilização. Fraudes. Exclusão. Gaming Dissertação, São Paulo/SP, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Marleide. **Respira-se a meta: os professores e a performatividade na educação municipal de Mossoró**. 2017. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

DUARTE, Valquiria G. **A política de premiação do município de Mossoró-RN e sua inter-relação com a qualidade da educação**. 2015. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

FERNANDES, Sheyla. **Gestão na Educação Infantil: ações do mapa educacional no município de Mossoró-RN no período de 2011-2015**. 2016. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

FRANCO, Maria L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Distrito Federal: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa, v. 6).

FREITAS, Luiz Carlos de et.al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. in: FAZENDA, Irani(org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

KADZERSKI, Chaiane Oliveira. **Sobre políticas de Accountability em educação no Brasil (2011-2015): O Pilar da Prestação de Contas**. Dissertação, Joaçabas, 2017.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORAIS, Eugênia de Albuquerque. A Gestão da Educação no Sistema Municipal De Mossoró/RN após parceria com o Instituto Ayrton Senna (1998 a 2009). **Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, 2012, São Cristóvão. Anais eletrônicos. Disponível em <http://educonse.com.br/2012/>. Acesso em: 31 out. 2019.

MOSSORÓ-RN. 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. 75^a, terça-feira, 04 de janeiro de 2011.

MOSSORÓ-RN. LEI Nº 3.298, DE 04 DE AGOSTO DE 2015. **Jornal Oficial de Mossoró**, Ano VII, nº 315-A, Mossoró, 04 de Agosto de 2015.

MOSSORÓ. LEI Nº 3704, DE 13 DE MARÇO DE 2019. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró**, Ano XI, n. 501c, Mossoró-RN, Quarta-feira, 13 de março de 2019

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, Set. 2015. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300625&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 dez. 2020.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHO, José A. G.; SACRAMENTO, Ana R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro n. 43, v. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: NASSER, Ana Cristina. (trad.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-233.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

QUINTANILHA, Marcus. **Estado regulador, avaliador e o índice de desenvolvimento da educação básica: virtudes e limites do indicador**. Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23777_11726.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

RICHTER, Leonice Matilde et al. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, DE 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Palácio de Despachos de Lagoa Nova, em Natal/RN, 27 de janeiro de 2016.

ROCHA, A. C. Accountability na administração pública: modelos teóricos e abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 14, n. 2, p. 82-97, 2011.

SCHENEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação, Recife, v. 29, n. 1, p. 15-26, 2013.

_____. Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 493 - 510, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790>. Acesso em: 08nov. 2019.

SILVA, Cristina Alves da; NELSON, Rocco Antonio Rangel Rosso. **Uma análise do aspecto regulador do Estado brasileiro à luz do papel das agências reguladoras**. Revista de direito administrativo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, jan./abr. 2015, vol. 268, p. 157.

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, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_>. Acesso em 08 nov. 2019.

TROSA, Sylvie. **Gestão pública por resultados: quando o Estado se compromete**. Brasília: Enap, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder Local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Percepção da equipe escolar sobre as políticas de <i>accountability</i> na rede municipal de ensino de Mossoró-RN	
Instrumento	Entrevista semiestruturada on-line
Público	Equipe escolar
Entrevistados	Diretores e supervisores escolares
Entrevistadora	Rejane de Fátima Paiva França

Perfil dos entrevistados: () Masculino () Feminino () Outro: _____

A) FORMAÇÃO

Curso de Graduação: _____ Instituição: _____ Ano: _____

Especialização: _____ Instituição: _____ Ano: _____

Esp. em andamento: _____ Instituição: _____ Ano: _____

Mestrado: _____ Instituição: _____ Ano: _____

Mestrado em andamento: _____ Instituição: _____ Ano: _____

Doutorado: _____ Instituição: _____ Ano: _____

Possui mais de uma Pós-Graduação: () Sim () Não. Em caso positivo, em que áreas? _____

B) ACESSO AO CARGO

() Indicação () Eleição () Concurso () Outro: _____

Questões geradoras

1	PILAR DA AVALIAÇÃO
1.1	Qual é a sua percepção sobre os processos de avaliação realizados no âmbito da rede municipal de ensino de Mossoró-RN?
	Introduzir a pesquisa e direcionar para a discussão sobre o pilar da avaliação.
1.2	Quais são os mecanismos de avaliação utilizados pela rede no momento atual?
	Verificar se a equipe gestora identifica os mecanismos de avaliação implementados na Política Educacional do Município de Mossoró/RN.
1.3	Qual é a sua visão sobre o uso desses mecanismos de avaliação?

	Identificar a visão da equipe gestora quanto aos pressupostos dos mecanismos de avaliação.
1.4	Na sua ótica, a avaliação realizada pelo sistema municipal de ensino proporciona a participação da comunidade na elaboração e implementação desses mecanismos? Porquê?
	Identificar a existência ou não, do contributo democrático, na elaboração e execução dos mecanismos de avaliação no espaço escolar.
1.5	Como o sr./sra. avalia os encaminhamentos dados pela Secretaria de Educação, em relação aos mecanismos de avaliação implementados pela rede municipal de ensino?
	Perceber se existe alguma (in) congruência da equipe gestora em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de avaliação na escola.
2	PILAR DA PRESTAÇÃO DE CONTAS
2.1	Sobre a prestação de contas, como o sr./sra. compreende esse processo no âmbito da rede municipal de ensino?
	Verificar qual a visão dos gestores sobre o processo de prestação de contas, presente na rede municipal de ensino de Mossoró-RN.
2.2	Quais são os mecanismos de prestação de contas utilizados pela rede atualmente?
	Verificar se a equipe gestora identifica os mecanismos de prestação de contas implementados na Política Educacional do Município de Mossoró-RN.
2.3	Qual é a sua visão sobre o processo de prestação de contas, na rede de ensino do município de Mossoró-RN?
	Identificar a visão da equipe gestora quanto aos pressupostos dos mecanismos de prestação de contas.
2.4	Na sua ótica, a prestação de contas realizada pela escola contempla a participação da comunidade? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, por que não acontece?
	Identificar a existência, ou não, do contributo democrático, na prestação de contas no espaço escolar.
2.5	Como o sr./sra. avalia os encaminhamentos dados pela Secretaria de Educação, em relação à prestação de contas?
	Perceber se existe alguma (in) congruência da equipe gestora em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para a realização da prestação de contas na escola.
3	PILAR DA RESPONSABILIZAÇÃO

3.1	Sobre a responsabilização, como o sr./sra. compreende esse processo no âmbito da rede municipal de ensino?
	Verificar qual a visão dos gestores sobre o processo de responsabilização, presente na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.
3.2	Quais são os mecanismos de responsabilização utilizados pela rede no momento? Levando em consideração o contexto da escola e dos sujeitos, qual a sua opinião sobre esse processo?
	Verificar se a equipe gestora identifica os mecanismos de prestação de contas implementados na Política Educacional do Município de Mossoró/RN, bem como, a opinião desses sujeitos sobre esse processo.
3.3	Qual é a sua visão em relação aos processos de responsabilização na escola?
	Identificar a visão da equipe gestora quanto aos pressupostos dos mecanismos da responsabilização na escola.
3.5	Como o sr./sra. avalia os encaminhamentos dados pela Secretaria de Educação em relação aos mecanismos de responsabilização?
	Perceber se existe alguma (in)congruência da equipe gestora em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria municipal de educação para executar a política de responsabilização na escola.
4. AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY	
4.1	Você percebe alguma relação entre a responsabilização, avaliação e prestação de contas? Justifique.
	Verificar a concepção sobre a relação dos três pilares das políticas de accountability pela equipe gestora da escola.
4.2	Além do que já tratamos, há algo a mais que o sr./sra. considere relevante registrar em relação à avaliação, prestação de contas e responsabilização?
	Obter outras informações consideradas relevantes pela equipe gestora e que não foram contempladas nos questionamentos acima, bem como avaliar se há algum elemento adicional relacionado aos objetivos da pesquisa.
4.3	O sr. /sra. se sente responsável pela implementação dos mecanismos de avaliação, prestação de contas e avaliação?
	Perceber se a equipe gestora se sente responsável na execução das políticas de accountability na Rede.

APÊNDICE B – Decomposição das dimensões de *accountability* na base da responsabilidade educacional de Mossoró/RN

Dimensões	Avaliação	Prestação De contas	Responsabilização	Responsabilidade	Planejamento
Lei de Responsabilidade Educacional	-Promover melhoria da qualidade; -Processo participativo, com base em diagnóstico anual da Rede Municipal de Ensino; -Avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno; -Implantação do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino; -Programa de Responsabilidade Social; -Identificar as demandas	-Monitoramento por meio de demonstrativo e avaliação do cumprimento das metas de qualidade; -Realização de audiências públicas na Câmara Municipal; -Determinação para que cada unidade de ensino elabore, e homologue no Conselho Escolar e encaminhe para aprovação da Gerência Executiva de Educação, anualmente, o seu Mapa Educacional contendo metas e/ou resultados quantitativos para os	-Qualidade da educação como compromisso de toda a sociedade; -Instituição de prêmios e honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade como forma de reconhecimento do mérito educacional e do alcance das metas; -Fixação de penalidades para professores, supervisores pedagógicos e servidores; -Notificação as instâncias competentes, os pais ou responsáveis que não se	-Execução de ações planejadas; -Regime de colaboração; -Divisão de responsabilidades; -Poder Executivo na implementação do Programa de Responsabilidade Educacional; -Busca pela evolução para um sistema de educação estável ; -Implantação do Plano de Capacitação dos Profissionais de Ensino; -Responsabilidade social	-Estabelecimento de metas educacionais; -Estabelecimento de metas prioritárias, na definição de programação financeira e respectivo cronograma de execução inseridos em anexos do PPA, LDO, LOA.

Plano Municipal de Educação	- A avaliação como meio de controle de resultados - Implantação do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino; - Implantação do Plano de Capacitação dos Profissionais de Ensino; - Identificar as demandas educacionais; - Fiscalização do fiel cumprimento;		- Uso dos da responsabilização dos sujeitos por suas ações; - Estabelecimento da competição entre os sujeitos com a premiação dos desempenhos como mecanismo para estimular a melhoria educacional; - Instituição de prêmios e honrarias para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade como forma de reconhecimento do mérito educacional e do alcance das metas; - Penalidade.	- Define os recursos a serem destinados para que se promova uma e a melhoria da qualidade da educação; - Assegurar o processo democrático, igualitário e de qualidade, garantindo, assim, um direito básico de cidadania. - Trazer a definição de ações, de responsabilidades (do poder público e comunidade em geral); - Qualidade da educação como compromisso de toda a sociedade; - Processo participativo em regime de colaboração; - Divisão de responsabilidades; - Garantir melhoria contínua da qualidade do ensino público municipal; - Atendimento das diretrizes e metas educacionais;	- O estabelecimento de metas, estratégias e ações que o município deve alcançar tendo em vista a melhoria da Educação básica; - Visão gerencial; - O Plano Municipal de Educação, como suporte legal, para que de fato o município possa ordenar uma política pública para a área da educação; - Norteia e orienta a política municipal no estabelecimento de metas próprias; - Execução de ações planejadas; - Elaborar, acompanhar e monitorar; - Estabelecer prioridades; - Apresentar propostas;
-----------------------------	---	--	--	---	---

Lei do Sistema Municipal de Avaliação	-Criação de um Sistema para garantir monitoramento por meio de instrumentos de avaliação; -Qualidade da Educação Municipal pautada na busca pela eficiência e eficácia; -Avaliação da aprendizagem e desempenho das unidades educacionais; -Monitoramento dos resultados e da LRE;	- Publicização dos resultados como mecanismo de prestação de contas; -Forma de controle regulação;	-Resultados do processo de Avaliação como indicador para a implementação da política de melhoria da rede; -Resultados como possibilidade de premiação ou punição.	X	X
---------------------------------------	--	--	---	---	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos da pesquisa (2020).

APÊNDICE C – GRELHAS DE ANÁLISE DA DIMENSÃO 1 – AVALIAÇÃO

Grelha 1- Percepção sobre a avaliação

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO
Supervisor 01	Eu vejo que está muito ligada com o fazer pedagógico do gestor, porque querendo ou não, a atividade do gestor tem que ter um cunho pedagógico, não é só administrativo. O supervisor tem que trabalhar junto com o diretor e ambos junto aos professores, pois o professor sozinho não dá resultado é ele que tá lá na sala de aula no dia a dia com aluno, sendo a base. Se ele não tiver um apoio, um incentivo, uma motivação por parte da equipe pedagógica e da equipe interna da escola não tem como avançar, porque a escola, só acontece quando todos caminham com um único objetivo, desde o porteiro ao que está em sala de aula. Comparando a realidade da escola, o diretor atual com gestores anteriores que não eram tão próximos dos professores nem com a supervisão, não tivemos bons resultados. Com relação à rede municipal eu vejo que ainda tem muito o que fazer, a rede às vezes deixa muito a desejar, cobra resultados ,mas não está dando o suporte que deveria dá. Eu sinto a necessidade do apoio motivacional ao professor , na questão de material didático e no apoio ao supervisor na questão de orientar ações de estudos. Ainda percebo muitos supervisores soltos, porque a maioria dos cargos de supervisão são indicações, pois não existe concurso para supervisor, mas as vezes eu noto que	- Fazer pedagógico; -Resultado; -Motivação; -Trabalho burocrático.	- Fazer pedagógico com motivação para um trabalho que dê bons resultados e supere o trabalho pedagógico.

Supervisor 02	O Processo de avaliação na rede é muito intenso e focado em resultados. Busca-se o tempo todo o alcance de metas. Se torna desgastante para os supervisores que fazemos o elo entre a Secretaria e a escola, pois somos cobrados a dá bons resultados e precisamos está cobrando dos demais no contexto escolar.	- Processo; - Resultado; - Metas; - Desgastante; - Elo; - Contexto escolar.	- A avaliação é um processo intenso focado no alcance de metas e resultados; - Os supervisores estabelecem o elo entre Secretaria e a escola; Os supervisores são cobrados e cobram na escola os demais profissionais. contexto escolar.
Supervisor 03	Nós temos percebido que há um interesse, um esforço por parte da Secretaria em buscar resultados no sentido de um bom desempenho, desenvolvimento dos seus docentes, do grupo da gestão da escola e dos seus discentes. Eles há três anos criaram o sistema de avaliação da rede, onde foram aplicadas provas com os alunos da rede no intuito de perceber a qualidade do ensino. Só que a avaliação como resultado de aprendizagens se dá no dia a dia, não é no momento, verificando. Acabamos sintetizando todo o processo na questão da nota e naverdade ficamos todos da escola na pressão por bons resultados. Em muitas situações o resultado final não é satisfatório, porque a avaliação deve ser contínua, sistemática ,porém esse entendimento não é percebido por boa parte dos nossos docentes e gestores. Estamos ainda engatinhando nesse entendimento. Percebemos que na prática esse sistema avaliativo é duro e cruel para os alunos e para as instituições. Ele não dá o resultado que represente de fato uma aprendizagem significativa. Não vejo por parte da Secretaria um interesse em buscar uma maneira de perceber essa avaliação de forma contínua. Então é um sistema que requer grandes avanços no sentido de melhorar a qualidade das avaliações, ,até porque essa qualidade acaba por ser quantificada.	- Resultados; - Bom desempenho; - Docentes; - Grupo da gestão da escola; - Discentes; - Sistema de avaliação; - Provas; - Aprendizagem - Nota; - Pressão; - Avaliação contínua/sistemática; - Duro e cruel; quantificada.	- A Secretaria busca bons resultados; -Busca esforços para um bom desempenho dos docentes, do grupo da gestão da escola e dos discentes; -O sistema de avaliação criado há três anos foi aplicado provas e atribuídas notas para verificação da aprendizagem dos alunos; -Sistema focado na avaliação quantitativa emomentânea; -Todos da escola sentem a pressão por bons resultados; -O sistema é duro e cruel com para alunos e para as instituições, pois não se

Supervisor 04	Eu acho muito competitivo. Eu não gosto como é colocado para trabalharmos na escola. A questão de bater metas, trabalhar em cima de quantitativo de projetos, quanto mais fizer, melhor será avaliado, no caso do mapa educacional, por exemplo, com premiação. Prefiro um trabalho pautado em atividades que de fato priorizem a aprendizagem sem essa preocupação excessiva em ser premiado. Se fizéssemos sem pensar na premiação ,mas sim naquilo que cada atividade poderia está proporcionando em termos de aprendizagens para o aluno seria bem melhor.	- Competitivo; - Bater metas; - Quantitativo; - Mapa educacional - Premiação; - Aprendizagem; - Aluno.	Considera o sistema que estimula a competição; Existe uma preocupação excessiva em bater metas; O mapa educacional, planejado com metas a serem atingidas e com uma avaliação que gera um premiação acarreta no fazer pedagógico uma elevada preocupação com a premiação e acaba por deixar em segundo plano a preocupação com a aprendizagem do aluno.
---------------	---	--	--

Grelha 2 – Identificação dos mecanismos de avaliação

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES
Supervisor 01	Hoje o que a rede usa são as avaliações. As avaliações internas da escola que são feitas a partir do fazer do dia a dia da escola e as avaliações externas que no caso são a prova Brasil e a prova ANA, sendo que a prova ANA desde o ano passado não acontece. E no caso a prova Brasil do SAEB é o que eles levam mais	- Avaliações internas; - Avaliações externas; - Medir; - IDEB;	- Uso das avaliações internas e externas; - Prova Brasil como mecanismo para medir o IDEB da escola.	ABRUCIO AFONSO LOBO
Supervisor 02	Os mecanismos utilizados pela rede no meu entendimento são os instrumentos que a Secretaria nos pede, tais instrumentos são utilizados para fazer o acompanhamento do trabalho que realizamos na escola, onde posso citar os planejamentos dos bimestres, as planilhas e relatórios contendo os resultados mensais e bimestrais das turmas e o mapa educacional, onde temos nele o registro de todas as atividades que a escola pretende desenvolver durante todo o ano letivo. Nele abordamos todos os aspectos contemplados no fazer cotidiano de nossa escola e por ele somos avaliados pela rede todos os anos.	Acompanhamento; Planejamentos dos bimestres; Planilhas Relatórios; Mapa educacional	A rede utiliza instrumentos para fazer o acompanhamento do trabalho da escola tais como: os planejamentos dos bimestres, planilhas e relatórios bimestrais e o mapa educacional.	MORAIS SOUZA
Supervisor 03	Temos uma avaliação que passamos por ela o ano passado. Essa avaliação	Prova Brasil;	Na rede foi implantado a aplicação de uma avaliação,	Lei de Responsabilidade educacional

	funcionou como se fosse uma prévia da Prova Brasil. A rede procurou traçar um quadro geral tentando identificar como estavam as escolas. Temos ainda os consolidados, onde a Secretaria pede os resultados de alunos acima da média, abaixo da média e alunos na média. Além da questão da frequência feito isso por disciplina e bimestralmente. Então nas reuniões apresentamos é feito um comparativo entre escolas. No caso das séries iniciais temos os relatórios mensais, que são feitos pelo professor e acompanhados pelos supervisores. Temos ainda o foco muito na prova. Aquela forma restrita de pensar o processo. Nesse âmbito a avaliação é bem quantitativa e sempre buscando o alcance de uma média. Temos a ausência de pensar a avaliação de uma forma mais totalizante.	Consolidados; Relatórios; Prova; Avaliação quantitativa; Média.	que funcionou como uma forma da rede traçar um diagnóstico de suas escolas e ao mesmo tempo funcionou como uma preparação para a prova Brasil; A rede utiliza ainda consolidados e relatórios como mecanismos de avaliação; No âmbito da rede municipal o processo avaliativo ainda é muito embasado em provas; A avaliação quantitativa se sobressai e a busca pelo alcance de médias quantitativas.	(2.710/2010); O Plano Municipal de Educação (2014-2024); A Lei Nº3704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de avaliação da educação SIAVE. Documentos norteadores da política de responsabilidade educacional do município de Mossoró
Supervisor 04	Temos o mapa educacional e o seu relatório que é feito no ano seguinte. São feitos relatórios na educação infantil e ensino fundamental, o consolidado dos anos finais. Temos também as avaliações externas, como a Prova Brasil e a prova que a rede aplicou do IEDUC, feito com as turmas do 2º, 5º e 9º ano, com a	Mapa educacional; Relatórios; Consolidado; Prova Brasil; IEDUC;	- Os instrumentos avaliativos utilizados pela rede internamente são: -O mapa educacional e seu relatório; -Os consolidados que de forma quantitativa informam sobre dados relacionados a rendimento e frequência dos alunos do 6º ao 9º ano; -Relatórios dos alunos da	

	primeira edição o ano passado .		educação infantil; E as avaliações externas como a Prova Brasil e prova do IEDUC aplicada pela primeira vez o ano passado, com alunos do 2º, 5º e 9º anos.	
--	---------------------------------	--	--	--

Grelha 3– Visão sobre o uso dos mecanismos de avaliação

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 1	Eu acho que são bons, porque é através deles que teremos o resultado do nosso trabalho. É estressante por ter que trabalhar em cima de dados ,você tem que cumprir aquelas metas, mas no final tem um resultado do nosso trabalho dos seus esforços do desenvolvimento e execução de suas atividades sendo um feedback do seu trabalho ,acho que é a prova Brasil proporciona esse feedback.	-Resultado; -Dados; -Metas; Cumprir; Feedback; Prova Brasil.	- resultado do nosso trabalho; -Trabalhar em cima de dados; -Cumprir metas ; - Prova Brasil proporciona Feedback do seu trabalho.	ABRUCIOAFONSO LOBO MORAIS SOUZA AFONSO; LOBO Lei de Responsabilidade educacional (2.710/2010); O Plano Municipal de Educação (2014-2024); A Lei Nº3704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de avaliação da educação se ave.
Supervisor 02	Eu acho que poderiam ser menos burocráticos. Temos muitos documentos para preencher durante todo o ano letivo. O mapa educacional, por exemplo, esse é muito trabalhoso e burocrático, tanto para elaborar, como depois para prestar contas .Outro aspecto negativo que considero é o foco em resultados quantitativos.	Burocráticos; Mapa educacional; Trabalhoso; Resultados quantitativos.	A rede apresenta ferramentas burocráticas e trabalhosas; O mapa educacional é um dos instrumentos utilizados; O mapa é trabalhoso e demanda muito tempo na sua elaboração e também no processo de prestação de contas; O sistema da rede	

			prioriza os resultados quantitativos.	Documentos norteadores da política de responsabilidade educacional do município de Mossoró.
Supervisor 03	Nós percebemos ainda uma perspectiva muito restrita quanto ao processo avaliativo. Não temos uma compreensão desse processo como contínuo, mas é muito forte a perspectiva pontual, isolada e quantitativa. Eu acho muito cruel e nociva, porque o aluno tem que ser percebido na sua totalidade, a escola tem que ser vista na sua totalidade e nas suas particularidades. Numa cultura de se avaliar por notas e pela busca frenética em se atingir metas temos o reforço de uma concepção de avaliação muito limitada.	Perspectiva restrita/limitada; Processo avaliativo; Processo contínuo; Perspectiva pontual/isolada/quantitativa; Cruel/nociva; Totalidade/particularidades; Notas/met.	Processo limitado, restrito numa perspectiva pontual, isolada e quantitativa de se avaliar; Torna-se cruel e nociva por desconsiderar o aluno e a escola em sua totalidade e em suas particularidades; Sistema que reforça concepções de avaliação limitadas, com foco em notas e metas.	AFONSO LOBO MORAIS SOUZA Lei de Responsabilidade educacional (2.710/2010) O Plano Municipal de Educação (2014-2024);

Supervisor 04	Eu considero que estimula a competição. Considero extremamente nocivo. Antes tínhamos um trabalho mais coletivo. Antes trabalhávamos com avaliações externas, participávamos de concursos culturais. Tinha um programa que antecedeu o quê temos atualmente que foi fruto da parceria com o Instituto Ayrton Senna, a rede Acelera. Nessa época eu gostava desse Programa. Era bem organizado quanto a rotina e frequência. Todo trimestre enviávamos como tinha sido o resultado. Nessa época trabalhávamos em cima dos resultados negativos. Os alunos eram incentivados a ler, levavam livros para casa tinha os momentos para cada atividade. Posteriormente acabou a rede Acelera e não tinha nenhum outro Programa vinculado a rede para trabalhar mais precisamente com os resultados, então nós continuamos esse trabalho que já tínhamos adquirido com a rede e o Programa Acelera. Mais pautados no pedagógico e nos resultados, mas sem essa questão de premiação que considero um erro, pois em muitas escolas são feitos de maneira nada participativa, feito muitas vezes por uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas. Temos ainda o excesso de relatórios a serem feitos pelo professor, é uma coisa que não flui naturalmente. Outro aspecto negativo, nessa avaliação do mapa é que	Competição; Nocivo; Avaliações externas; Instituto Ayrton Senna; Programa Acelera; Resultado; Premiação; Manipulação de dados./resultados. Aprendizagens significativas.	Considera nocivo porque estimula a competição; -Gosto mais quando trabalhávamos com o Programa Acelera, fruto do Instituto Ayrton Senna, pois tínhamos uma rotina pensávamos no resultado, mas não tínhamos a premiação; Na avaliação do mapa temos sempre as mesmas escolas contempladas; Na rede com essa competitividade, muitas vezes escolas acabam por manipular dados e resultados.	A Lei Nº3704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de avaliação da educação se ave. Documentos norteadores da política de responsabilidade educacional do município de Mossoró. AFONSO LOBO MORAIS SOUZA Lei de Responsabilidade educacional (2.710/2010); O Plano Municipal de Educação (2014-2024); A Lei nº3704, de 13 de março de 2019, que institui o Sistema de avaliação da educação se ave. Documentos norteadores da política
---------------	---	---	--	--

	geralmente são as mesmas escolas que são contempladas com o prêmio ,e sabemos que tem situações que há a manipulação de dados e resultados para alcançar a premiação. Eu prefiro trabalhar com as avaliações externas, porque trabalhamos em prol de um único objetivo, pra que o aluno tenha aprendizagens significativas, e mesmo assim ainda temos situações de manipulação de resultados, por exemplo alunos que tem necessidades especiais ou deficiências são orientados a não irem fazer a prova.			de responsabilidade educacional do município de Mossoró.
--	---	--	--	---

Grelha 4- Visão da equipe gestora sobre o contributo democrático na elaboração e execução dos mecanismos da avaliação no espaço escolar

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 1	Não, acho que não. Eu não sinto essa participação. Na escola em que eu trabalho sinto que tentamos envolver. E na rede municipal hoje tenta-se envolver, por meio dos conselhos é por meio dos conselhos escolares que se busca esse envolvimento, mas ainda acho a participação mínima principalmente na parte da avaliação. Atribuo essa participação mínima a falta de motivação e envolvimento da comunidade com a escola ,sabemos que tem várias barreiras culturais, económicas e até mesmo gestores que dificultam esse envolvimento , que não facilitam. Na nossa escola hoje quebramos um pouco essa barreira, já está mais próximo das famílias e comunidade escolar ,mas acredito que ainda precisa se fazer muito para envolver a família e à comunidade dentro da escola.	- Participação; -Escola; -Conselhos escolares; -Envolvimento; -Avaliação ; -Motivação; Barreiras (culturais/econômicas); -Comunidade escolar.	- Participação mínima da comunidade escolar; -Tentando o envolvimento por meio dos conselhos escolares; -Atribui a participação mínima por falta de motivação; -Barreiras culturais e económicas que não facilitam a participação; -Gestores que dificultam.	Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto Mendonça; Paro.
Supervisor 2	Acredito que depende muito da forma como o diretor conduz a escola. Na escola em que trabalho a direção tem tido o cuidado de sempre está convocando a comunidade para participar de todo o processo, desde o planeamento até a	Conduz; Diretor; Comunidade; Participar; Planejamento/execução;	A participação ainda depende da iniciativa individual do diretor; A convocação e o chamado para a comunidade participar, desde o planeamento até a	Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto

	execução, porém nem sempre temos a participação. Sabemos que ainda precisamos trabalhar muito mais para que de fato tenhamos a participação de fato da família, dos profissionais e de toda a comunidade nos processos decisórios em que a escola está envolvida.	Processos decisórios.	execução é feito, porém nem sempre participam; A escola ainda precisa trabalhar muito para ter a comunidade escolar participando dos processos decisórios da escola.	Mendonça; Paro.
Supervisor 03	Eu penso que sim, quando a rede orienta a escola a chamar o conselho escolar pra que venham discutir sobre as avaliações ,sobre os problemas, sobre a aprendizagem. Então é assim ,ela dá essa abertura, mesmo que na prática essa participação não aconteça, porque pra acontecer de fato , se vai acontecer as avaliações bimestrais, então vamos convocar o conselho e vamos definir como esse processo acontecerá, porém não é bemassim que ocorre, até onde sei ficamos sufocados pelo tempo e prazos dados pela Secretaria e esse processo acaba por ser atropelado.	Conselhos escolares; Avaliações; Participação; Ficamos sufocados; Tempo/prazos	A orientação dada pela Secretaria é que a escola favoreça a participação dos conselhos escolares nos processos de avaliação; Na prática, porém, a escola fica sufocada pelo tempo e prazos dados pela Secretaria e acaba por atropelar o processo de participação efetiva dos conselhos.	Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto Mendonça; Paro.
Supervisor 04	Eu acredito que possibilita sim, tanto na elaboração quanto na implementação, mas vai depender de quem está á frente desse trabalho, por exemplo nós supervisores, se nós resolvermos por questão de tempo nosso , decidirmos fazer um grupo	Elaboração; Implementação; Questão de	Existe a possibilidade de participação efetiva, tanto na elaboração quanto na implementação, porém, vai depender do tempo e da	Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto

	pequeno pra que o trabalho aconteça de forma mais rápida, por conta dos prazos a cumprir, então não temos uma participação efetiva de todos da comunidade ,mas se acontecer as reuniões necessárias durante todo o processo daí eu acredito que tenhamos a participação de fato, embora sabemos que nem todos estão dispostos a participar, alguns profissionais não participam, mesmo que sejam convocados.	tempo; Participação efetiva;	disponibilidade das pessoas ,gestores e comunidade escolar como um todo.	Mendonça; Paro.
--	--	---------------------------------	--	--------------------

Grelha 05- (In)congruência da equipe gestora em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de avaliação na escola

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 1	Na questão da avaliação que foi feita município, que adotou uma avaliação interna, foi bom. Porém eu acho que deveria ter sido feito encaminhamentos antes como forma preparatória com acolhida entre o aluno e o professor. Foi uma coisa que chegou e foi jogada, não teve uma preparação. Eu acho que só consegue bons resultados, resultados positivos. quando é bem preparado, quando se tem uma base. Você não constrói uma casa de cima para baixo, você começa pelo alicerce. Precisamos ter uma base bem feita, preparar nosso aluno para que ele consiga nos dá bons resultados. Só vamos conseguir isso se tivermos formação com professor. Formação com os alunos, nesse momento até poderíamos chamar as famílias para participar, para a família saber o que a escola está fazendo. Essa avaliação foi uma uma coisa positiva a medida que nos avaliou no momento, porém não foi tão positivo porque foi uma coisa que chegou de repente, os alunos não sabiam que estavam fazendo e nem os professores sabiam que os alunos seriam cobrados. Nós precisamos estar alinhados. Não é uma rede ? Eu costumo sempre dizer: se é uma rede todo mundo tem que estar alinhado naquele mesmo objetivo pensando			Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto Mendonça; Paro.

	no mesmo método, na mesma meta que tem que alcançar. Não é escola A ou escola B cada um que siga o seu. Não é uma rede, então todo mundo tem que estar trabalhando no mesmo alinhamento, por isso eu acho que tem que melhorar.			
Supervisor 02	A Secretaria faz encaminhamentos que nem sempre são adequados a realidade do espaço escolar. O tratamento sobre o processo avaliativo é sempre pautado na superação de metas. Por vezes me sinto como se fosse um maratonista ,com tanta cobrança ,prazos ,índices e metas a serem alcançados, o quê acaba por transformar o nosso trabalho num caráter muito tecnicista.	Encaminhamentos; Realidade do espaço escolar; Superação de metas; Cobrança; Tecnica.	Os encaminhamentos da Secretaria são pautados na superação de metas; Não são adequados a realidade do espaço escolar; A muita cobrança, acentuando o caráter tecnicista do fazer do gestor.	Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto Mendonça; Paro.
Supervisor 03	Eu vejo por um lado como positivo, pois eles chegam e nos propõem avaliar os alunos de uma maneira mais pautada em projetos e atividades mais diferenciadas, então é positivo no sentido que nos respaldam e nos deixam a vontade para decidirmos de que forma devemos conduzir todo o processo avaliativo. Nos orientam para que possamos utilizar com os mecanismos que possam melhorar a qualidade do ensino da instituição.	Positivo; Projetos; Melhorar a qualidade do ensino.	Considero positivo por nos orientar a trabalhar com projetos e nos deixar decidir sobre os mecanismos que julgar necessários para melhorar a Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto Mendonça; Paro. qualidade do ensino da	Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto Mendonça; Paro.

			instituição.	
Supervisor 04	Gosto da maneira que fazem no sentido de estarem bem presentes e acompanhado o trabalho de perto, pois sabemos que tem pessoas que só fazem se tiver alguém ali pertinho cobrando. Porém não gosto de alguns posicionamentos quanto ao nosso trabalho, ao trabalho dos supervisores, tipo como se tivéssemos que fiscalizar certas coisas que elas impõem que façamos, isso não é bom. Eu escuto muito apesar de não concordar , e faço questão de dizer , mas com relação a execução eu faço, mas faço do meu jeito para dar um retorno ao que a Secretaria solicita.	Aproximação; Acompanhamento; Fiscal; Do meu jeito.	Considero positivo o aspecto de aproximação e acompanhamento da equipe junto a escola; Quanto a alguns posicionamentos relativos ao trabalho desenvolvido pelo supervisor, onde percebemos ajuda de quê somos uma espécie de fiscal da Secretaria eu não no gosto; Quanto a execução dos processos avaliativos, faço o quê me orientam, porém do meu jeito.	Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto Mendonça; Paro.

APÊNDICE D - GRELHA DE ANÁLISE DA DIMENSÃO 2 – PRESTAÇÃO DE CONTAS

Grelha 1- Compreensão sobre o processo de prestação de contas

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 1	Pelo que acompanho junto a direção, nessas duas últimas, onde estive mais próximo, eu vejo que tem muita transparência, pelo menos nos dados referentes a prestação de contas no espaço escolar. Quanto a rede acho que ainda deixa a desejar em relação a divulgação, porque recebe a prestação de contas dos gestores, mas não dá um feedback para a comunidade de um modo geral, nem a escola e nem a família dos alunos. Acho que deixam a desejar nessa questão.	- Transparência; -Divulgação; -Feedback; -Comunidade.	- Transparência nos dados no espaço escolar; -A rede deixa a desejar quanto a divulgação; -A rede recebe a prestação de contas da escola e não dá feedback a comunidade.	Abrucio; Afonso; Azevedo; Erasto Mendonça; Frigotto; Paro; Ravitch; Schneider; Souza; Trosa; Vieira.
Supervisor 2	A prestação de contas é um processo coletivo de tomada de decisões. Não diz respeito apenas ao trabalho do diretor e do supervisor, mas de toda a equipe escolar. A forma como nos é posta pela rede, nos obriga a estarmos o tempo todo buscando dá uma resposta a toda a comunidade escolar sobre o nosso trabalho. São ações que demandam tempo e compromisso de todos, pois não envolve apenas os recursos financeiros, mas todas as ações desde o pedagógico ao administrativo.	Processo coletivo; Tomada de decisões; Equipe escolar; Resposta; Tempo/compromisso.	Processo coletivo de tomada de decisões; Toda a equipe escolar deve participar; Forma de darmos uma resposta sobre nossas ações; Demanda tempo e compromisso de todos.	

Supervisor 3	No sentido pedagógico, considero positivo pelo resultado que obtivemos recentemente, onde várias escolas da rede municipal ficaram numa boa posição em se falando de IDEB que confesso ainda precisar compreender melhor esse indicador. Então de certa forma a rede tem se mostrado eficiente quanto ao ensino e aprendizagem, porque nós temos percebido bons resultados e as escolas que não atingiram bons resultados estão buscando. A rede tem se preocupado nesse sentido, de prestar contas com a sociedade como um todo que tem realizado um bom trabalho, na verdade há um interesse grande por parte dos gestores quanto a Secretaria, quando procuram na formação dos docentes, na preocupação com o apoio a escola. Outra coisa que percebemos é em relação a formação dos alunos são os resultados quando nos deparamos com esses alunos em outros momentos. Jovens que passaram por nossa escola e encontramos em universidades, dando continuidade de forma positiva a sua formação ou quando nos deparamos em situações de envolvimento com o mundo do crime ou completamente afastadas do processo de formação educacional, então pra mim serve como forma de avaliar nosso trabalho. Temos dois lados da moeda o sucesso e o fracasso.	IDEB; Rede tem se mostrado eficiente; Bons resultados; Preocupação com o apoio a escola; Formação dos alunos; Sucesso/fracasso.	A rede municipal no sentido pedagógico tem se mostrado eficiente, quando tratamos do IDEB; A maioria das escolas tem alcançado bons resultados quanto ao IDEB; A rede procura mostrar a sociedade com a divulgação desses resultados que tem feito um bom trabalho; A formação dos alunos e a sua continuidade denotam outro aspecto da prestação de contas de nosso trabalho, quando temos o sucesso e o fracasso como duas faces da mesma moeda.	
--------------	--	--	---	--

Supervisor 4	Eu considero que somos muito cobrados, todos os profissionais de educação na rede. Temos que dar respostas a Secretaria do nosso trabalho. Eu acho que alguns profissionais até pegam pesado nessa cobrança. Eu acho que temos consciência de nosso trabalho. Não gosto da forma imperativa e até desrespeitosa como somos tratados por vezes. Não é bom nos sentimos pressionados, e por vezes desacreditamos em nosso trabalho pela forma negativa que muitas vezes é posto. Nos sentimos mal, chegamos a creditar que não estamos fazendo nosso trabalho direito, tudo em decorrência da forma como nos abordam, inclusive com ameaças de punições as escolas se não cumprirem as determinações impostas pela Secretaria. É ruim pro profissional que se dispõem a fazer um bom trabalho ser cobrado dessa maneira.	Cobrados; Respostas; Imperativa/ desrespeitosa; Pressionados; Ameaças de punições	Cobrança e pressão de forma imperativa e até desrespeitosa; As escolas sofrem ameaças de punições caso não sigam as determinações da Secretaria.	
--------------	---	---	--	--

Grelha 2- Identificação dos mecanismos de prestação de contas

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES
Supervisor 1	Os instrumentos utilizados para a prestação de contas em minha opinião deveriam ser menos burocráticos, deveriam existir outros mecanismos que pudessem acompanhar a escola no seu dia a dia para avaliar cada escola como estão sendo realizadas atividades no seu dia a dia. Em todos os sentidos tanto pedagógicos quanto financeiro. Seria uma avaliação de um modo geral acompanhamento de um modo geral. Eu sei que está sendo usado o mapa educacional, sei que tem uma lei de responsabilidade educacional, mas que a escola e a Secretaria, poderiam estar vendo como melhor está dando esse retorno à comunidade. Na Secretaria leva-se em conta documentos burocráticos, relatórios mensais. Do primeiro ao quinto ano nós enviamos todos os meses relatório, do sexto ao nono ano, enviamos uma planilha bimestral onde apresentamos os resultados quantitativos de alunos acima da média, abaixo da média e na média, bem como a frequência desses alunos. Temos ainda os encontros com os supervisores onde relatamos e debatemos experiências e tiramos dúvidas. A prestação de contas no que diz respeito ao financeiro é o diretor que apresenta à Secretaria de acordo com a entrada de recursos por meio de nota	- Instrumentos; -Burocráticos; -Escola no seu dia a dia; -Pedagógico/ financeiro; -Avaliação; -Mapa educacional; -Lei de responsabilidade educacional; -Relatórios; -Resultados; -Recursos; -Planilha bimestral; -Comprovem;	- Os instrumentos de prestação de contas deveriam ser menos burocráticos; -Deveriam existir outros mecanismos que pudessem acompanhar a escola no seu dia a dia, tanto no aspecto financeiro quanto no pedagógico, seria uma avaliação mais geral; -Mapa educacional e lei de responsabilidade educacional determinando como são pensados os instrumentos avaliativos; -A Secretaria leva em conta documentos burocráticos como relatórios mensais e planilhas bimestrais -Devem ser apresentados a Secretaria documentos que comprovem a efetivação das ações da escola.	-Abrucio; -Afonso; -Anderson; -Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017; - Azevedo; -Barroso; -Kdzerski; -Morais; -Lei de Responsabilidade educacional(2.710/2010); -Plano Municipal de Educação(2014-2024); - Lei Nº 3704, de 13 de março de 2019,que institui o sistema de Avaliação da educação (SIAVE); -Lobo;

	fiscal, de planilhas e de outros documentos que comprovem a efetivação daqueles gastos também são feitos relatório.	-Efetivação.		-Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado; Ravitch; -Relatórios dos técnicos da Secretaria de Educação; -Souza.
Supervisor 2	A prestação de contas acontece por meio do acompanhamento e orientações dadas pela Secretaria, nessas orientações e encaminhamentos fazemos uso de vários instrumentos, onde podemos destacar o planejamento das atividade a serem desenvolvidas pela escola em todos os aspectos que vão especificadas e depois deverão ser comprovadas, nesse sentido o mapa educacional pode ser considerado o principal de todos os mecanismos, Temos ainda os consolidados com resultados quantitativos sobre no rendimento dos alunos por turma e disciplina e os relatórios. Quanto ao financeiro temos que fazer a exposição de todas as ações por meio de reuniões com o conselho escolar e depois exposto em mural informativo dentro do espaço escolar.	Acompanhamentos/orientações; Planejamento; Mapa educacional; Consolidados; Relatórios; Reuniões; Conselho escolar; Mural informativo.	A prestação de contas acontece por meio das ações de acompanhamentos e orientações da equipe técnica da Secretaria; São usados instrumentos como o mapa educacional, considerado o mais relevante ; Temos ainda os consolidados e relatórios como mecanismos de prestação de contas ; Quanto ao financeiro devem acontecer reuniões com o conselho escolar para deliberar sobre cada ação; Fazemos uso da exposição de toda a comprovação dos gastos com os recursos por meio de um	

			mural informativo no interior do espaço escolar.	
Supervisor 3	São utilizados quadros bimestrais chamados de consolidados, onde apresentamos resultados do rendimento por turmas e disciplina. Temos também os relatórios. Temos o mapa educacional e os relatórios sobre as ações pensadas e planejadas nesse mapa que encaminhamos a Secretaria no ano seguinte	Quadros bimestrais/consolidados; Relatórios; Mapa educacional;	Os mecanismos utilizados pela rede são: os quadros e consolidados bimestrais, os relatórios e o mapa educacional.	
Supervisor 4	O mapa educacional é um dos instrumentos. Também o documento que encaminhamos no ano seguinte quando vamos dar uma devolutiva sobre o planejado e projetado no mapa. As visitas mensais realizadas pela Secretaria, penso também ser um mecanismo que a Secretaria utiliza para ver esse retorno, além de diversos relatórios e quadros, documentos que são solicitados para que a escola faça e envie para a Secretaria.	Mapa educacional; Devolutiva; Visitas mensais; Relatórios e quadros;	Na prestação de contas temos o Mapa Educacional e o relatório sobre as ações projetadas nele como um dos documentos utilizados como mecanismos de prestação de contas; As visitas da equipe técnica da Secretaria nas escolas, também pode ser pensada como mecanismos para darmos uma devolutiva sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas; Temos ainda os relatórios e quadros encaminhados a Secretaria periodicamente.	

Grelha 3- Objetivos em relação aos mecanismos de prestação de contas, percebidos na política educacional da rede de ensino do município de Mossoró-RN

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 1	Eu acho que deveria diminuir a parte burocrática, porque trabalhamos muito para entregar resultados. Temos que dá devolutivas a Secretaria. A prestação de contas torna-se uma forma burocrática e cansativa que a rede utiliza para obter os resultados que a escola precisa.	- Parte burocrática; -Entregar resultados; -Devolutivas a Secretaria; -Cansativa; -Obter resultados;	-A prestação de contas deveria ser menos burocrática; -Muito trabalho para entregar resultados e devolutivas a Secretaria; -Forma burocrática e cansativa para obter os resultados que a escola precisa.	-Abrucio; - Afonso; -Anderson; -Andrade; -Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017; - Azevedo; -Barroso; -Kdzerski; -Moraes;

Supervisor 2	Eu acredito que a Secretaria deveria fazer uso desses mecanismos como uma forma de acompanhamento do trabalho da escola, no sentido de oferecer uma melhor qualidade do ensino ofertado, porém percebemos que acaba por funcionar como mecanismos de pressão e culpabilização, onde os profissionais da educação nas escolas se sentem pressionados a atingir metas e resultados.	Acompanhamento do trabalho da escola; Mecanismos de pressão/ culpabilização; Metas/resultados.	Deveria objetivar o acompanhamento do trabalho da escola, porém acaba por intencionar a obtenção de metas e resultados, resultando num processo desgastante de pressão e culpabilização dos profissionais.	Lei de Responsabilidade educacional(2.710/2010);Plano Municipal de Educação(2014- 2024); Lei Nº 3704, de 13 de março de 2019,que institui o sistema de Avaliação da educação (SIAVE); -Lobo; -Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado; Ravitch;
Supervisor 3	A Secretaria procurar orientar e ajustar o trabalho da rede. Porém somos muito cobrados no sentido de prestar contas do trabalho que tem sido feito, porém somos muito cobrados e nem sempre temos um retorno por parte da Secretaria. Há uma discrepância entre os mecanismos. Temos o foco da cobrança e uma responsabilização muito maior na escola, seja com o sucesso ou fracasso de todo o processo.	Orientar e ajustar o trabalho; Somos muito cobrados; Sucesso/fracasso.	A orientação procura ajustar o trabalho da rede; Somos cobrados e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso;	-Relatórios dos técnicos da Secretaria de Educação ;

Supervisor 4	Considero que há uma cobrança exacerbada quanto a escola e os sujeitos que lá estão. Temos na forma como é posto pela Secretaria, uma intenção de estarmos de fato caminhado para uma situação onde nós tenhamos um compromisso maior com todo o processo educativo. Quando falo nós, faço referência a todos que fazem parte da comunidade escolar ,porém o problema é deque a responsabilidade dessa prestação de contas está muito voltada para a obtenção de resultados e metas imediatas. Considero que deva existir uma preocupação maior com a formação dos sujeitos em suas particularidades.	Cobrança exacerbada; Responsabilidade; Resultados imediatos; Formação dos sujeitos.	Há uma cobrança exacerbada sobre a escola; A responsabilidade no alcance de resultados imediatos é posta de maneira muito forte aos sujeitos que estão no espaço escolar; Pouca preocupação com a formação dos discentes em suas particularidades.	
--------------	--	--	---	--

Grelha 4- Visão da equipe gestora sobre o contributo democrático, na elaboração e execução dos mecanismos de prestação de contas no espaço escolar

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 1	Na realidade da escola em que eu trabalho, é orientado pela rede que o gestor apresente para a comunidade escolar no geral (pais, alunos, professores, membros da comunidade) a prestação de contas através de reuniões. Também se reúne mensalmente com o conselho escolar para apresentar a prestação de contas, além de publicar em redes sociais.	-Orientado pela rede; -Apresentar; -Comunidade escolar; -Conselho escolar; -Redes sociais.	-A orientação é dada para que o gestor apresente para a comunidade escolar prestação de contas; -A prestação de contas dá através de reuniões com a comunidade em geral e com os membros do conselho escolar, além de publicação em redes sociais.	-Abrucio; -Afonso; -Anderson; -Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017; - Azevedo; -Barroso; -Kdzerski; -Morais;

Supervisor 2	Na escola procuramos desenvolver o trabalho de forma a favorecer a participação de todos por meio da representação nos conselhos, escolar e fiscal. Dessa forma temos representantes de todos os segmentos escolares. Os conselhos são convocados para participarem de várias reuniões durante o ano letivo, onde tratamos de questões de prestação de contas em todos os seus aspectos. Nós entregamos cópias de documentos comprobatórios para a Secretaria.	Participação; Conselhos; Representantes; Reuniões.	A escola favorece a participação da comunidade no processo de prestação de contas, por meio dos representantes da comunidade escolar que são membros dos conselhos; As reuniões são postas e deliberadas as questões de prestação de contas.	-Lei de Responsabilidade educacional (2.710/2010); -Plano Municipal de Educação (2014-2024); -Lei Nº 3704, de 13 de março de 2019, que institui o sistema de Avaliação da educação (SIAVE) -Lobo; -Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado. Ravitch;
--------------	--	---	---	--

Supervisor 3	No caso das escolas eu acredito que sim. No financeiro tudo é feito em comum acordo com o conselho escolar e o conselho fiscal, e que tem a representatividade de todos e aí se discute o que vai fazer esse é o primeiro passo, delibera-se assim, de maneira coletiva sobre as necessidades e prioridades da escola. Feito isso e após realização das compras ou serviço. A gestão convoca novamente os conselhos para aprovação da prestação de contas da execução, em seguida também fazemos a exposição de todos os documentos comprobatórios em um mural no espaço escolar. No caso do pedagógico já no início do ano procuramos nos reunir e discutirmos e pensarmos sobre as ações necessárias, depois continuamos a nos reunir para acompanhar todo o processo.	Conselho escolar /conselho fiscal; Representatividade; Maneira coletiva; Documentos comprobatórios.	Na escola a participação se dá por meio da representatividade dos colegiados como o conselho escolar e conselho fiscal; A prestação de contas é feita por meio da exposição de documentos comprobatórios.	-Relatórios dos técnicos da Secretaria de Educação ; -Souza; Aparelho do estado; Ravitch; Relatórios dos técnicos da Secretaria de Educação; -Souza.
Supervisor 4	A escola tenta dar uma devolutiva para a comunidade por meio de reuniões que realizamos com os pais e com toda a comunidade para eles participarem e poderem acompanhar o nosso trabalho. Então a devolutiva é feita principalmente por meio das reuniões.	Devolutiva; Reuniões; Acompanhar o trabalho.	A escola procura realizar reuniões para dar uma devolutiva a comunidade escolar do trabalho desenvolvido.	

GRELHA DE ANÁLISE DA DIMENSÃO 2

Grelha 5- (In)congruência da equipe gestora em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de prestação de contas na escola

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 1	Eu acho que os encaminhamentos dados pela Secretaria deixam a desejar, porque eu acho que deveriam ser mais bem divulgados. A Secretaria recebe de cada gestor, mas não divulgam. Outro aspecto negativo é a parte burocrática é muito tempo trabalhando para dá essa devolutiva a Secretaria, por meio de instrumentos burocratizados.	-Deixam a desejar; -Mais bem divulgados; -aspecto negativo; -Instrumentos burocratizados; -Muito tempo; -Devolutiva.	-Os encaminhamentos dados pela Secretaria deixam a desejar ,pois são pouco divulgados e tem o aspecto negativo por ser feito por meio de instrumentos burocratizados que tomam muito tempo paradá a devolutiva a Secretaria.	- Abrucio; - Afonso; - Anderson; - Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017; - Azevedo; -Barroso; -Kdzerski; -Lei de Responsabilidade Educacional (2.710/2010);

Supervisor 2	A Secretaria dá os encaminhamentos no sentido de nos orientar e acompanhar o nosso trabalho, porém sentimos uma pressão exagerada. Um aspecto ruim que considero na forma que a Secretaria encaminha diz respeito ao fato de considerar por demais os aspectos quantitativos. Parece que só são bem vistas as escolas que atingem metas. O pior são as situações que surgem de comparação e competição entre as escolas em busca de premiações, ou até mesmo de ser citada como destaque por ter superado metas.	Pressão exagerada Aspectos quantitativos; Metas; Comparação; Competição; Premiações.	Sentimos uma pressão exagerada para alcançarmos metas; Existe uma super valorização dos aspectos quantitativos; São feitas comparações entre escolas, gerando um ambiente de competição em busca de premiações.	-Plano Municipal de Educação(2014-2024); Lei Nº 3704, de 13 de março de 2019, que institui o sistema de Avaliação da educação(SIAVE); -Matias, Maria Marleide -Moraes; -Lobo; -Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado.
--------------	---	--	--	---

Supervisor 3	Eu concordo com a necessidade de haver a comprovação com documentos quanto ao uso dos recursos públicos. Quanto ao pedagógico acho que existem instrumentos que precisam ser melhorados porque denotam ao processo um foco em nota, em quantitativo, então acho que temos um discurso discrepante. São instrumentos que pedem informações que não retratam de fato a real situação de aprendizagem em que o aluno se encontra.	Comprovação; Documentos; Foco em nota/quantitativo; Real situação de aprendizagem.	A concordância quanto a prestação de contas dos recursos financeiros; A comprovação por meios dos documentos necessários; Inexistência de instrumentos que retrate a aprendizagem em que o aluno se encontra.	Ravitch; -Souza;
Supervisor 4	Eu penso que deveria ser menos burocrático e com foco na aprendizagem como um processo. Temos uma rede que concentra todas as suas ações na obtenção de resultados imediatistas, sem considerar as especificidades das escolas, nem dos sujeitos que lá estão.	Burocrático; Imediatista; Resultados; Especificidades.	Processo burocrático; Considera os resultados imediatos; Não considera as especificidades das escolas nem dos sujeitos.	

APÊNDICE E – GRELHAS DE ANÁLISE DA DIMENSÃO 3 - RESPONSABILIZAÇÃO

Grelha 1- Percepção sobre a responsabilização

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 01	É um processo que de um modo geral depende muito da ética e do compromisso de cada gestor. Da Secretaria eu vejo que ela tem muita responsabilidade com o cumprimento de metas e objetivos que temos que desenvolver. Eu acho que esse processo recai muito sobre o gestor. O recurso entra na escola e o gestor tem que fazer uma boa aplicação, se assim não o fizer, a Secretaria não vai atrás de saber. Cabe ao gestor executar da maneira que ele tiver achando certo, então pesa um pouco. Quando tá tudo bom, belo, perfeito a Secretaria chamo os gestores e vê os parabéns. Quando não estão dando certo, penaliza os professores, que não trabalharam direito, que não estão executando as tarefas que deveriam. A Secretaria joga as coisas para a escola e não conhecem o chão da escola. Deveria ter um olhar com mais responsabilidade.	- Processo; - Ética; - Compromisso; - Metas; - Objetivos; - Responsabilidade; - Cumprimento; - Metas; - Penaliza; - Professores; - Gestores; - Chão da escola.	- Processo que depende da ética e compromisso dos gestores no cumprimento de metas e objetivos; - Se está dando certo recai sobre os gestores e quando não vai bem, penaliza os professores; - A Secretaria não conhece o chão da escola o quê compromete seu olhar para a escola.	- Abrucio; - Afonso; - Anderson; - Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017; - Azevedo; - Barroso; - Kdzerski; - Lei de Responsabilidade educacional (2.710/2010); - Plano Municipal de Educação (2014-2024); Lei

Supervisor 2	Eu percebo que está muito forte na política educacional da Rede Municipal de Mossoró, onde temos uma grande pressão sobre a equipe escolar. Somos cobrados e chamados a atenderas necessidades e a alcançar resultados e quando não atingimos somos responsabilizados.	Política educacional; Pressão; Equipe escolar; Resultados; Responsabilizados.	A responsabilização faz parte da política educacional do município; Por meio dessa política temos uma forte pressão sobre a equipe escolar para o alcance de resultados; Ao não atingir metas e resultados os sujeitos da escola são responsabilizados.	Nº 3704, de 13 de março de 2019, que institui o sistema de Avaliação da Educação (SIAVE); -Lobo; -Matias, Maria Marleide -Morais; -Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado; Ravitch;
--------------	--	---	--	--

Supervisor 3	Não me vejo diretamente responsabilizada. Eu penso que esse processo é cruel, eu diria que principalmente com os professores. Assim, o processo de responsabilização recai sobre as escolas e particularmente sobre os professores. Temos gestores que acham que todo o dever está sobre o professor. É lógico que quando os professores são avaliados e o trabalho desenvolvido não apresenta os resultados desejados, partem para responsabilizarem também os diretores e os supervisores. Se não fizeram um bom trabalho é porque não tinham um bom diretor ou um bom supervisor. A responsabilidade é de todos, alunos, família, Secretaria, enfim todos devem ser responsabilizados. Se não temos recursos, é possível? A responsabilidade não está apenas na escola. Então essa responsabilização não deve recair apenas sobre as instituições, e quando isso ocorre nos faz sentirmos culpados.	Processo cruel; Dever; Resultados desejados; Sentirmos culpados.	A responsabilização torna-se um processo cruel com a escola e particularmente com os professores; Gestores atribuem o dever de alcançar bons resultados aos professores; Quando o trabalho desenvolvido pela escola não atinge os resultados esperados apenas a escola é responsabilizada, o que traz um sentimento de culpa a todos nós da escola.	-Relatórios dos técnicos da Secretaria de educação ; -Souza;
--------------	---	--	--	--

Supervisor 4	Sobre a responsabilização eu vejo que não deve ser apenas nossa. O trabalho numa escola é coletivo é tipo um elo de uma corrente, se o elo não for bom não caminhamos. O IDEB, por exemplo não é resultado apenas do professor de uma determinada turma ou disciplina, mas dos que antecederam a ele e todos que contribuíram de uma forma ou de outra com o desenvolvimento, ou não das aprendizagens com aquela turma. Assim a responsabilização ultrapassa inclusive os espaços escolares, envolvendo até mesmo a família e a comunidade escolar.	Trabalho coletivo; IDEB; Resultado; Família/ comunidade escolar.	A responsabilização deve ser de todos; O trabalho na escola deve ser visto de maneira coletiva; O resultado de indicadores como o IDEB deve ser pensado sobre a responsabilidade também da família e de	
--------------	---	---	---	--

Grelha 2- Identificação dos mecanismos de responsabilização

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 01	Eu tenho dificuldades para perceber isso direitinho. No caso da Secretaria acho que eles utilizam os relatórios que os supervisores enviam periodicamente. Acho que a Lei de responsabilidade Educacional acaba por determinar essa responsabilização, de como é feita, podendo citar a premiação com o décimo quarto salário como um exemplo dessa responsabilização que está posto nessa lei.	-Dificuldades; -Relatórios; -Lei de Responsabilidade Educacional; -Premiação; -Décimo quarto salário.	- Dificuldade em perceber os mecanismos utilizados; - A rede utiliza os relatórios apresentados pelos supervisores; -A Lei de Responsabilidade Educacional determina essa responsabilização quando regulamenta a premiação do décimo quarto salário.	-Abrucio; -Afonso; -Anderson; -Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017; Azevedo; -Barroso; -Kdzerski;
Supervisor 2	Penso que a premiação com o décimo quarto salário é um dos mecanismos, além de todos os instrumentos que utilizamos para prestar contas que findam por gerar um resultado aquém geralmente são atribuídas responsabilizações. Sabemos que na maioria das situações os resultados são atribuídos a sujeitos individuais ou a grupos de professores.	Premiação; décimo quarto salário Resultado.	A premiação com o décimo quarto em decorrência da obtenção de bons resultados é o principal mecanismo.	-Lei de Responsabilidade Educacional (2.710/2010); -Plano Municipal de Educação (2014- 2024); -Lei Nº 3704, de 13 de março de 2019,que institui o sistema de Avaliação da educação (SIAVE);

Supervisor 3	Quando vamos nas reuniões lá na Secretaria que mostram os gráficos apresentando os resultados das escolas. Pegam escolas para exemplificarem fracassos ou sucessos. Nos apresentam resultados e já apontam os culpados, que geralmente são os membros da escola. Sempre a perspectiva é de culpar a escola.	Fracassos/sucessos; Resultados; Culpados.	As reuniões feitas pela Secretaria, onde apresentamos os resultados, são apontados os culpados.	-Lobo; -Matias, Maria Marleide -Morais; -Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado;
Supervisor 4	A responsabilização é posta para a escola na atribuição de premiações ou de punições, onde temos o prêmio do décimo quarto salário. É como se a escola tivesse poder para resolver questões que vão além das limitações da escola.	Premiações/ punições; Prêmio do décimo quarto salário.	A responsabilização é dada a escola com punições ou premiações, tendo o prêmio do décimo quarto salário como um exemplo.	-Ravitch; -Relatórios dos técnicos da Secretaria de Educação; -Souza.

Grelha 3- Visão da equipe gestora quanto aos pressupostos dos mecanismos da responsabilização na escola (contexto escolar)

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 01	Eu acho que a partir da Lei de Responsabilidade Educacional e com a mudança, então temos uma responsabilização muito forte para professores e gestores. Se temos bons resultados ou não, a atribuição é dada a equipe escolar especialmente aos docentes e gestores. A escola apresenta um crescimento, onde destacamos como fator principal a mudança de gestores e essa lei que veio pra propor um trabalho em conjunto, trabalhando em prol de objetivos e metas em comum. As reuniões na Secretaria nos orientam a planejar com a definição de metas. Nós temos alcançado bons resultados. A escola só tem a ganhar, ganha com a questão do décimo quarto, ganha ao receber recursos e ganha credibilidade junto a comunidade. Temos a valorização da escola. Eu considero boa motivadora. Os professores se sentem motivados a desenvolverem bons trabalhos em sala de aula em busca de uma melhoria do ensino e também pensando na premiação que poderão receber, que é a questão do décimo quarto salário.	-Lei de responsabilidade Educacional; -Professores; -Gestores -Resultados -Mudança; -Crescimento -Trabalho em conjunto; -Objetivos; -Metas; -Décimo quarto; -Planejar -Credibilidade	-A Lei de Responsabilidade Educacional estabelecendo princípios norteadores da responsabilização muito forte, no contexto escolar, aos gestores e professores; -Os resultados são atribuídos a equipe escolar; -As mudanças no planejamento, pensando no trabalho em conjunto, com definição de metas e objetivos em comum; -A escola apresenta um crescimento e só tem a ganhar; -Ganha com a premiação do décimo quarto salário; -Ganha credibilidade da comunidade; -Ganha valorização; -Os professores se sentem motivados.	-Abrucio; -Afonso; -Anderson; -Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017; - Azevedo; -Barroso; -Kdzerski; -Lei de Responsabilidade educacional(2.710/2010); - Plano Municipal de Educação(2014- 2024); --Lei Nº 3704, de 13 de março de 2019,que institui o sistema de Avaliação da educação (SIAVE);

Supervisor 2	Na rede percebo todo esse processo bem presente que vem em decorrência da política educacional implementada, onde temos o reflexo na escola. Onde existe uma grande pressão sobre a equipe escolar. As cobranças são constantes. Nesse sentido percebem que nossos profissionais acabam por assumirem e terem o reflexo dessa política em suas ações no fazer pedagógico. Passamos a trabalhar sempre com a preocupação em alcançar resultados, quando não atingimos nos sentimos como se não tivéssemos feito o nosso trabalho como deveríamos.	Política educacional; Pressão; Cobranças; Equipe escolar; Resultados; Responsabilizados.	A responsabilização faz parte da política educacional do município; Por meio dessa política temos uma forte pressão sobre a equipe escolar para o alcance de resultados; Ao não atingir metas e resultados os sujeitos da escola são responsabilizados e desenvolvem um sentimento de culpa.	-Lobo; -Matias, Maria Marleide -Morais; -Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado; Ravitch; -Relatórios dos técnicos -Souza;
Supervisor 3	Não me vejo diretamente responsabilizada. Eu penso que esse processo é cruel, eu diria que principalmente com os professores. Assim, o processo de responsabilização recai sobre as escolas e particularmente sobre os professores. Temos gestores que acham que todo o dever está sobre o professor. É lógico que quando os professores são avaliados e o trabalho desenvolvido não apresenta os resultados desejados, partem para responsabilizarem também os diretores e os supervisores. Se não fizeram	Processo cruel; Dever; Resultados desejados; Sentirmos culpados.	A responsabilização torna-se um processo cruel com a escola e particularmente com os professores; Gestores atribuem o dever de alcançar bons resultados aos professores; Quando o trabalho desenvolvido pela escola	

	um bom trabalho é porque não tinham um bom diretor ou um bom supervisor. A responsabilidade é de todos, alunos, família, Secretaria, enfim todos d e v e m ser responsabilizados. Se não temos recursos, é possível? A responsabilidade não está apenas na escola. Então essa responsabilização não deve recair apenas sobre as instituições, e quando isso ocorre nos faz sentirmos culpados.		não atinge os resultados esperados apenas a escola é responsabilizada, o que traz um sentimento de culpa a todos nós da escola.	
Supervisor 4	Sobre a responsabilização eu vejo que não deve ser apenas nossa. O trabalho numa escola é coletivo é tipo um elo de uma corrente, se o elo não for bom não caminhamos. O IDEB, por exemplo não é resultado apenas do professor de uma determinada turma ou disciplina, mas dos que antecederam a ele e todos que contribuíram de uma forma ou de outra com o desenvolvimento, ou não das aprendizagens com aquela turma. Assim a responsabilização ultrapassa inclusive os espaços escolares, envolvendo até mesmo a família e a comunidade escolar.	Trabalho coletivo; IDEB; Resultado; Família/comunidade escolar.	A responsabilização deve ser de todos; O trabalho na escola deve ser visto de maneira coletiva; O resultado de indicadores como o IDEB deve ser pensado sobre a responsabilidade também da família e de toda comunidade escolar.	

Grelha 4 - (In)congruência da equipe gestora em relação aos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação para executar a política de responsabilização na escola

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 01	Eu vejo que a Secretaria nos dá um certo suporte ,porém eu acho que ainda não é o necessário .Nos dão o mínimo. Poderiam está mais presente na escola ,estando mais próximo do supervisor e do gestor, porque muitas vezes eu vejo que a Secretaria só faz cobrar, deveriam diminuir as cobranças e aumentar o suporte e apoio ao fazer pedagógico do dia a dia da escola.	- Suporte; - Mais presentes; - Cobrar; - Apoio; - Fazer pedagógico.	A Secretaria cobra muito e dá pouco suporte e apoio ao fazer pedagógico; - É necessário que a Secretaria esteja mais próxima da escola.	-Abrucio; -Afonso; -Anderson; -Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018ano base 2017;
Supervisor 2	Acredito que poderia ser melhor trabalharmos muito para os resultados. Vivemos um tempo e que o importante é alcançar metas e se não conseguimos, acabamos por ser punidos. Então, acredito ser um pouco falho a Secretaria estipula prazos muitas vezes em cima d agora que não conseguimos fazer.			- Azevedo; -Barroso; -Kdzerski; -Lei de Responsabilidade

Supervisor 3	A forma como somos responsabilizados é complicado eu não concordo. Você ser responsabilizado por algo que não depende só de você é injusto. Eu não concordo em ser responsabilizado pelo insucesso do processo. Quem está na ponta é quem sente a dor, então as vezes as situações não dependem de nossa vontade ou do nosso fazer profissional, enfim das nossas forças.			educacional (2.710/2010); -Plano Municipal de Educação(2014-2024); -Souza
Supervisor 4	Eu acho que a questão é jogada para a escola, apesar da Secretaria não fornecer o mínimo necessário para que o professor possa desenvolver um bom trabalho, porque temos que dá respostas a Secretaria. Nós não temos poder para resolver determinadas situações que não dependem da escola.			

GRELHA DE ANÁLISE DA DIMENSÃO 4

Grelha 1 - Concepção sobre a relação dos três pilares das políticas de *accountability* pela equipe gestora da escola

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 01	Eu vejo que essas três dimensões formam um conjunto. Todos estão ligados. Quando vamos realizar um trabalho temos que planejar e definir metas, então vamos ter que juntos planejar e dá uma devolutiva a comunidade.	Dimensões; -Planejar: Definir metas; -Devolutiva.	São três dimensões que formam um conjunto que está presente no ato de planejar e definir metas e na devolutiva que a escola deve dá a comunidade.	-Abrucio; -Afonso; -Anderson; -Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017;
Supervisor 02	Os três aspectos se complementam. Na rede ocorrem simultaneamente e nas escolas também. O planejamento já é uma manifestação desses elementos juntos. A elaboração do mapa educacional, é um exemplo de que temos na rede a política bem enraizada.	Complementam; Planejamento; Mapa educacional.	Os pilares se complementam e estão presentes na rede e nas escolas no planejamento e na elaboração do mapa educacional.	Azevedo; -Barroso; -Kdzerski; -Lei de Responsabilidade educacional(2.710/2010); - Plano Municipal de

Supervisor 03	Percebo que eles estão relacionados entre si, pois quando avaliamos ,seja o contexto ou a instituição, devemos prestar contas a sociedade financeiramente oi pedagogicamente, essa prestação de contas é o resultado da minha avaliação se eu avaliei eu tenho um resultado, se tenho um resultado alguém será responsabilizado. Então estão inter-relacionados porque um depende do outro para acontecer.	Inter- relacionados.	Percebo que estão inter-relacionados.	Educação(2014- 2024); --Lei N° 3704, de 13 de março de 2019, que institui o sistema de Avaliação da educação (SIAVE); -Lobo; -Matias, Maria Marleide -Morais; -Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado; - Ravitch; -Relatórios dos técnicos da Secretaria de Educação; -Souza;
Supervisor 4	Os três acabam por significarem a mesma coisa porque é uma resposta que você tem que dá para a família, para a Secretaria para a comunidade escolar de modo geral. Tem tudo haver ,pois se completam.	Resposta; Se completam	Significam Praticamente a mesma coisa completam.	

Grelha 2 - Percepção da equipe gestora sobre sua responsabilidade na execução das políticas de *accountability* na rede.

ENTREVISTADOS	CONTEÚDO	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE SENTIDO	AUTORES QUE DIALOGAM
Supervisor 01	Eu acho na função de supervisora uma grande responsabilidade, porque precisamos estão alinhados aos demais professores da escola e também com a equipe técnica. Então eu acho que o fazer do supervisor é um elo que aproxima o professor com a direção, do professor com a equipe técnica da Secretaria. Eu acho que o fazer do supervisor na escola é essencial pra que aconteçam as atividades de forma harmoniosa, todas elas, a pedagógica, administrativa e avaliativa. O supervisor tem que ter sabedoria para está fazendo este elo.	Responsabilidade; Alinhados; Elo; Essencial; Harmoniosa; Sabedoria.	A função de supervisora tem uma grande responsabilidade; Os supervisores precisam estar alinhados aos professores e equipe técnica; O fazer do supervisor na escola é essencial para que as atividades aconteçam de maneira harmoniosa, necessitando de sabedoria para está fazendo o elo entre elas.	-Abrucio; -Afonso; -Anderson; -Andrade; - Avaliação do Mapa educacional do ano 2018 ano base 2017; -Azevedo; -Barroso; -Kdzerski; -Lei de Responsabilidade educacional(2.710/201); Plano Municipal de Educação (2014-2024); --Lei nº 3704, de 13 de março de 2019, que institui o sistema de Avaliação da educação (SIAVE); -Lobo; -Matias, Maria Marleide -Morais; -Paro; -Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado; -Ravitch;
Supervisor 02	Eu me sinto parte desse processo, pois a maioria das atribuições eu participo de maneira intensa. Temos uma cobrança muito acentuada na rede por bons resultados e no exercício da função de supervisora somos bastante pressionadas.	Processo; Atribuições; Cobrança; Bons resultados.	O supervisor participa da maioria das atribuições de todos os processos; São muito cobrados pela rede para que alcancem bons resultados;	
Supervisor 03	Me sinto responsável, por mais que seja cruel, eu também sou parte desse processo ,por está a frente de um grupo de professores. Me sinto responsável pelos resultados e também pela prestação de contas. Quero bons resultados, mesmo que as vezes me sinta impotente quando o	Responsável; Resultados; Impotente;	Me sinto responsável por fazer parte do processo; Quero bons resultados; Sentimento de impotência por não ter o	

	meu trabalho não é compreendido nem bem assimilado. Então na hora que tivermos um resultado seja bom ou ruim meu nome também estará associado aquele resultado		trabalho compreendido.	-Relatórios dos técnicos da Secretaria de Educação; -Souza;
Supervisor 04	Sinto-me responsável, porque tenho que dá respostas a Secretaria e a mim mesma pelo trabalho e comprometimento que tenho, como uma auto avaliação sobre o meu trabalho. Eu me vejo como parte de todo esse processo, até porque chamo pra mim as responsabilidades	Comprometimento; Parte de todo processo.	Sentimento de responsabilidade por todoo prococesso.	