



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

JÉSSICA MARINA RODRIGUES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO MAPA
EDUCACIONAL NA CULTURA ESCOLAR**

MOSSORÓ-RN

2021

JÉSSICA MARINA RODRIGUES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO MAPA
EDUCACIONAL NA CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Processos Formativos em Contextos Locais.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

MOSSORÓ-RN

2021

JÉSSICA MARINA RODRIGUES DOS SANTOS

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S237a Santos, Jéssica Marina Rodrigues
AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO:
IMPLICAÇÕES DO MAPA EDUCACIONAL NA CULTURA
ESCOLAR. / Jéssica Marina Rodrigues Santos. - Mossoró,
2021.

123p.

Orientador(a): Profa. Dra. Arilene Maria Soares de
Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Regulação em educação. 2. Cultura Escolar. 3.
Mapa Escolar. 4. Regulação em educação. 5. Educação. I.
Medeiros, Arilene Maria Soares de. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

JÉSSICA MARINA RODRIGUES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO MAPA
EDUCACIONAL NA CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

Dissertação defendida em ____/____/____, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Arilene Maria Soares de Medeiros, Dra. - Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Allan Solano Souza, Dr. - Examinador Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Antônio Cabral Neto, Dr. - Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ciclene Alves da Silva, Dra. - Examinadora Interna Suplente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Carlos André Sousa Dublante, Dr. - Examinador Externo Suplente
Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANDESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAE - Conselho de Alimentação Escolar
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE - Conselhos Escolares
FE-UERN - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
JOM - Jornal Oficial de Mossoró
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRE - Lei de Responsabilidade Educacional
ME - Mapa Educacional
MEC - Ministério da Educação
PERME - Plano Estratégico Municipal
PME - Plano Municipal de Educação
POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação
RN - Rio Grande do Norte
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIAVE - Sistema de Avaliação da Educação Municipal
UEI - Unidade de Educação Infantil
UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de matrículas, distorção idade-série e rendimento da Escola Municipal Dandara dos Palmares.....	76
Quadro 2 - IDEB da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2007 a 2019	77
Quadro 3 - Produção pedagógica, científica, artística e cultural da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011 a 2018.....	78
Quadro 4 - Atividades realizadas em ambientes educativos da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011 a 2018.....	80
Quadro 5 - Programa educacional de apoio aos professores e servidores da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011 a 2018	81
Quadro 6 - Atividades de promoção de interação escola e comunidade da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011 a 2018	81
Quadro 7 - Atividades de promoção de interação entre escola e comunidade da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011 a 2018	82
Quadro 8 - Abandono da matrícula e distorção idade-série na Escola Municipal Caroline de Jesus.....	90
Quadro 9 - IDEB: Anos Iniciais e Anos Finais da Escola Municipal Caroline de Jesus.....	92
Quadro 10 - Projetos desenvolvidos na Escola Municipal Caroline de Jesus.....	96

Dedico este trabalho ao meu filho, Gabriel, que esteve comigo em todos os momentos de sua construção: do ventre ao colo. Tudo por ti.

AGRADECIMENTOS

A pós-graduação é um ambiente elitista e meritocrata. Não gostaria de que os meus agradecimentos expressassem o quanto eu sou grata por concluir essa etapa e a minha capacidade de me superar, pois sei que a maioria da classe trabalhadora sequer consegue ingressar na universidade pública, quiçá, finalizar um mestrado. Meu desejo é de ressaltar a necessidade de uma educação de qualidade, acessível e inclusiva para todas as pessoas, contudo, essa defesa não pode ser só e aqui. Manifesto, diante desse entendimento, a minha gratidão aos que trilharam e trilham este caminho ao meu lado.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Arilene, que humanamente compreendeu as limitações de ser gestante, mãe e pesquisadora em meio à pandemia. Sem a sua dedicação, nada seria possível.

Neste caminhar acadêmico, muitas pessoas cruzaram o meu caminho, possibilitando o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. Destaco lasmin Marinho, a minha primeira mãe acadêmica, que acreditou em meu potencial e me mostrou o caminho até o mestrado, com um carinho materno de quem cuida e acredita em sua cria.

Gratidão ao professor Allan Solano, por suas reflexões sempre coerentes e justas acerca da realidade em um contexto político. Ressalto aqui, ainda, a minha admiração pela trajetória acadêmica de Ciclene Alves, enquanto professora sindicalista e pesquisadora. Ao professor Cabral Neto, por todo cuidado e carinho com a minha pesquisa. Suas observações soaram-me quase como um abraço.

Às minhas mães, Helena e Rosália, pois sem elas e a rede de apoio que foi gerada ao meu redor jamais teria conseguido. À minha irmã, Mariana, que é exemplo de determinação e coragem.

À minha amiga e irmã de alma, Kethlen, que acreditou em meu potencial mesmo quando eu ousei duvidar ou desistir. À minha amiga fiel e inabalável, Iruandra, gratidão por estar ao meu lado, aconselhar-me e segurar a minha mão. A Priscila e Fernando, que em muitos momentos de diversão tornaram esse percurso mais fácil.

A todos aqueles e aquelas que ousam lutar por um mundo mais justo, acreditando na educação enquanto uma força transformadora.

Não é possível entender-me apenas como classe ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

Paulo Freire (2001).

RESUMO

Este trabalho se trata de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem como objetivo analisar o Mapa Educacional como mecanismo de regulação da educação que interfere na cultura das escolas públicas municipais de Mossoró-RN. Metodologicamente, a investigação constituiu-se em uma abordagem qualitativa com a realização de um estudo de casos mistos de duas escolas: uma continuamente premiada e outra nunca premiada. Para a construção dos dados, foram utilizados a análise documental dos dossiês cedidos pelas escolas e o questionário aberto, encaminhado via *Google Forms*. Esta pesquisa encontra sustentação teórico-metodológica no quadro de referências críticas, que inclui: Barroso (2005, 2006), Afonso (2005, 2008, 2016), Cabral Neto (2009), Harvey (2005), Ball (2001), dentre outros, que possibilitaram compreender o processo de regulação na educação básica dentro de um contexto social, político e econômico notadamente neoliberal. Constata-se que o Mapa Educacional imprime uma lógica de desresponsabilização do Estado e culpabilização da escola, tornando-se um instrumento de controle e prestação de contas, pautado na busca da padronização da educação mossoroense por meio de indicadores de qualidade. A regulação da educação sob influências econômicas, sociais e políticas consolida o gerencialismo, que introduz efeitos mercantis para a educação pública. Percebe-se, de maneira geral, que o Mapa Educacional interfere na cultura escolar, reforçando um contexto de obediência e submissão às políticas impostas. Por fim, a pesquisa revela que as duas diferentes realidades reagem de maneiras distintas a essa política: na escola premiada, há uma forte cultura de defesa e manutenção da política vigente; na não premiada, há uma mudança de rumo (resistência com a política), porque seu foco não é o desempenho escolar, mas resolver os sérios problemas sociais e comportamentais que surgem diariamente.

Palavras-chave: Regulação em educação. Cultura Escolar. Mapa Educacional.

ABSTRACT

This academic work consists of a research developed in the Graduate Program in Education (POSEDUC) of the State University of Rio Grande do Norte (UERN). It has objective to analyze the Educational Map as a mechanism for regulating education that interferes in the culture of municipal public schools in Mossoró-RN. Methodologically, the investigation consisted of a qualitative approach with a case study composed of two schools: one continuously awarded and one never awarded. To construct the data, have used analysis of the documentary analysis of the dossiers provided by the schools and the open questionnaire, sent on Google Forms. This research finds theoretical-methodological support in the frame of critical references, which includes Barroso (2005, 2006), Afonso (2005, 2008, 2016), Cabral Neto (2009), Harvey (2005), Ball (2001), among others, that enabled to understand the regulation process in basic education within a social context, political and economic notably neoliberal. Turns out that the educational map imprints a logic of taking responsibility away from the State and making the school responsible, becoming an instrument of control and accountability, based on the search for standardization of education in Mossoró through quality indicators. The regulation of education under economic, social, and political influences consolidates managerialism, which introduces mercantile effects to public education. It can see, in general that the Educational Map interferes in the school culture, reinforcing a context of obedience and submission to imposed policies. Finally, the research reveals that the two different realities react in different ways to this policy. In the awarded school, there is a strong culture of defense and maintenance of the current policy: In the non-awarded school, there is a change of course (resistance to politics), because its focus is not on school performance, but on solving the serious social and behavioral problems that arise on a daily basis.

Keywords: Regulation in education. School culture. Educational Map.

SUMÁRIO

1 CAMINHOS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DA PROBLEMÁTICA À ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	12
1.1 Nascimento da dissertação: sua justificativa	14
1.2 Problema, problematização e objetivos da pesquisa.....	16
1.3 Apontamentos metodológicos da pesquisa	24
1.4 Organização da dissertação	30
2 ESTADO AVALIADOR E OS MECANISMOS DE REGULAÇÃO	32
2.1 Estado Avaliador no contexto educacional: qual o papel da regulação?	47
2.2 As políticas de regulação e a educação por resultados.....	52
3 POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL DE MOSSORÓ-RN: O QUE ESTABELECE A LEGISLAÇÃO?	59
3.1 A Lei de Responsabilidade Educacional n. 2.717 de 2010: regulação e responsabilização.....	59
3.2 Mapa Educacional: mecanismo de regulação da educação mossoroense	65
4 AS ESCOLAS PESQUISADAS EM SUAS PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS	70
4.1 Contextualizando Mossoró-RN.....	70
4.2 Escola Municipal Dandara dos Palmares: o caso da escola premiada.....	71
4.2.1 Projetos e ações desenvolvidos pela Escola Municipal Dandara dos Palmares	73
4.2.2 Conselho Escolar: suas pautas e deliberações	78
4.2.3 Estratégias de avaliação interna	79
4.2.4 Da “fórmula do sucesso” ao preenchimento do Mapa Educacional: considerações sobre os dossiês da escola premiada	80
4.3 Escola Municipal Caroline de Jesus: o caso da escola não premiada.....	83
4.3.1 O Conselho Escolar da escola não premiada.....	88

4.3.2 Projetos e ações desenvolvidos pela Escola Municipal Caroline de Jesus	90
4.3.3 Das desigualdades educacionais à meritocracia: o estigma da escola não premiada	92
4.4 Dos holofotes das premiações aos estigmas das não premiadas: as vozes dos sujeitos	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	117

1 CAMINHOS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DA PROBLEMÁTICA À ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta seção discute a construção de um caminho de pesquisa e a relação da pesquisadora com o objeto de estudo, expressando o amadurecimento de ambos: pesquisa e pesquisadora. A iniciativa de aprofundar o tema surgiu durante a graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE-UERN), quando nas disciplinas de Política e Planejamento da Educação e Gestão dos Processos Educativos, entre os anos de 2017 e 2018, estabelecemos o primeiro contato com a discussão acerca das políticas municipais de educação de Mossoró-RN.

Tais discussões perpassaram toda a nossa formação acadêmica, desde os estudos e os debates no âmbito das disciplinas ou experiências de estágio até a participação no Projeto de Iniciação Científica “Fluxo contínuo: desigualdades intraescolares e gestão: estudo comparado em escolas públicas de Mossoró (RN)”, no período de 2017 a 2018. Este tinha como objetivo investigar as relações possíveis entre gestão escolar e desigualdades intraescolares, com vistas a observar os mecanismos/estratégias produzidos pela gestão e como eles incidem ou não na desigualdade no interior das escolas públicas de Mossoró-RN. Era coordenado pela Profa. Ma. Iasmin da Costa Marinho, que teve como base para a análise as seguintes categorias norteadoras: Território, Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Desigualdades Intraescolares.

A partir dessa experiência com a pesquisa sobre política e gestão da educação pública, surgiram muitas indagações acerca da Política de Responsabilidade Educacional de Mossoró-RN (Lei Municipal n. 2.717/2010), a qual introduz o Mapa Educacional (ME), bem como questionamentos sobre a qualidade que esse monitoramento pode aferir na educação. Desse despertar, com orientações da Profa. Ma. Iasmin da Costa Marinho, foi construído o nosso trabalho de conclusão de curso, cujo título é “Qualidade para quem? Reflexões sobre o Mapa Educacional em Unidade de Educação Infantil em Mossoró (RN)”. Nele, investigamos as orientações do Mapa Educacional para a organização das Unidades de Educação Infantil de Mossoró-RN tomando como lócus da pesquisa uma Unidade de Educação Infantil (UEI) premiada e refletindo sobre as implicações do Mapa no

trabalho da gestão da escola e na prática docente. Concluímos que o Mapa Educacional é uma política de planejamento das metas e de avaliação dos resultados que responsabiliza e culpabiliza a escola (profissionais e alunos) pela qualidade ou fracasso escolar, tornando-se um modelo de avaliação ineficaz dentro do processo de garantia da qualidade educacional, assim como podendo agravar as desigualdades na educação pública municipal.

Na dissertação, demos certa continuidade a esse estudo, realizando os devidos aprofundamentos. Abordamos, assim, a política de regulação e a sua influência na cultura escolar, estabelecendo como lócus de pesquisa duas escolas da educação básica mossoroense, uma sempre premiada e outra que nunca foi. De nosso percurso da graduação à pós-graduação *stricto sensu*, fica evidente o interesse em tratar da política educacional mossoroense que regulamenta e implementa o Mapa Educacional.

Ambas as experiências acadêmicas se transformaram em capítulos de livros e publicações em anais de eventos, quais sejam: “Qualidade na Educação Infantil: recortes políticos e documentais sobre o tema”; “A Política ‘Mapa Educacional’ de Mossoró (RN): um estudo de caso em unidade de Educação Infantil” (SANTOS; MARINHO, 2018); “Gestão e Qualidade Educacional: o caso de Mossoró (RN)”, no X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPEd) e na Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE/RN); “Políticas de bonificação na educação: recortes sobre o prêmio Escola de Qualidade de Mossoró (RN)” (SANTOS; MARINHO, 2018); e o trabalho apresentado no Congresso Nacional de Educação (CONEDU): “Regulação e responsabilização: reflexões para pensar a legislação municipal para educação de Mossoró (RN)” (SANTOS; MARINHO, 2019).

Tais momentos de pesquisa a respeito do tema possibilitaram observar o quanto o mecanismo de regulação incide sobre o funcionamento e a organização das escolas, desde o planejamento do gestor até a atuação dos docentes, passando pela execução de projetos e pelo monitoramento de metas preestabelecidas através do Mapa Educacional para as instituições. Essa percepção criou, a cada pesquisa, mais indagações acerca da temática, as quais não foram respondidas em breves artigos acadêmicos. Com isso, nasceu o projeto submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), intitulado “Mecanismos de regulação e responsabilização em educação: o caso de Mossoró (RN)”, que, sob a orientação da

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, foi desenvolvido na presente dissertação.

1.1 Nascimento da dissertação: sua justificativa

No Brasil, o discurso de qualidade foi oficializado em uma dimensão quantitativa com o Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP), no final do século XX, o que solidificou uma perspectiva estatística aplicada à educação e imprimiu gradativamente a lógica neoliberal, forjada em um discurso de qualidade baseado na busca por resultados. Tal perspectiva foi influenciada pela Organização para o Crescimento e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1990, que é internacional e intergovernamental e pressionava o país através da dívida externa. Essa pressão resultou na aceitação das determinações de implementação do modelo neoliberal de administração dos serviços públicos (AMANCIO, 2014).

Tal modelo administrativo trouxe consigo o marco de uma sociedade contratual e regulada por indicadores sintéticos da qualidade, que visam o alcance de resultados alinhados com a política internacional de avaliações externas, por meio do Programa Todos Pela Educação. Desde o seu *slogan*, esse programa já traz em si uma lógica de responsabilização, por se tratar de um compromisso que a sociedade firma com o governo, sobretudo, os profissionais da educação.

Posteriormente a esse programa, destacou-se, em nossa concepção acerca da realidade da política de regulação em educação, o Plano Nacional da Educação (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Ele nos apresenta a qualidade como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instituindo um panorama de metas do índice a ser cumprido no intervalo de 10 anos. No PNE, essa perspectiva de educação quantitativa está nítida na Meta 07, que busca “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”. Ela assume o compromisso de atingir as metas do IDEB nas dimensões da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, elenca 36 estratégias propostas para alcançá-las, configurando-se em um dos objetivos mais complexos do plano. Propõe, então, a instituição de políticas educacionais avaliativas nos interiores das escolas, de modo a fortalecer o mérito das instituições que alcançarem as metas, promovendo o incentivo à regulação.

Dessa maneira, o discurso oficial reafirma o que compreende e estipula como qualidade para a educação brasileira. Traduz, então, essa sua percepção em uma nota, que combina dados de proficiência em conhecimentos elementares de Língua Portuguesa (Leitura e interpretação de texto) e Matemática (Resolução e interpretação de problemas) provenientes da Prova Brasil e as taxas de rendimento. Pode-se afirmar, portanto, que o Estado brasileiro redimensiona as suas funções de regulação das políticas públicas, tornando-se avaliador de uma qualidade quantitativa, baseada nos índices, nos mapas e nos planos implementados.

O município de Mossoró-RN, a fim de assegurar a melhoria nos indicadores educacionais externos, vem, nos últimos anos, adotando o Mapa Educacional como um instrumento de registro dos indicadores da qualidade do ensino da Rede Municipal, vigente no artigo 9º da Lei Municipal n. 2.714/2010 – Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) –, que institui o Mapa e dá outras providências. O Mapa Educacional é construído anualmente pelas escolas desde 2009, mas sua primeira premiação aconteceu em 2010, seguindo os indicadores da Secretaria Municipal de Educação para nortear a criação de metas, visando, segundo esse documento, a qualidade de ensino.

Durante o ano letivo, a equipe escolar planeja, desenvolve projetos de atividades correspondentes ao Mapa Educacional e as reúne, construindo um dossiê que é encaminhado à Secretaria Municipal de Ensino para análise por uma equipe designada pela Diretoria Executiva Pedagógica. Avaliados os dossiês, a Secretaria de Educação premia em dinheiro as unidades que “melhor” se qualificam. As escolas que são tituladas nos primeiros e segundos lugares recebem o “selo escola de qualidade”.

O município de Mossoró-RN investiu em um modelo de Política Educacional como estratégia de mobilização e incentivo à qualidade da educação, criando mecanismos de controle e avaliação com foco na publicização dos resultados e das premiações. A esse respeito, Afonso (2008) registra importantes contribuições e estudos sobre as várias fases do Estado Avaliador nas políticas públicas da educação mundial, ressaltando:

Radizando, com mediações mais ou menos evidentes, nas tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, a que não é indiferente o papel das organizações internacionais e supranacionais, o facto é que, nas últimas duas

décadas e meia, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um carácter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos, alcançando, em decorrência disso, uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido (AFONSO, 2008, p. 14).

Tal imunidade e indiferença ao tema tende a provocar novos desdobramentos no campo, fortalecendo que a avaliação e seus indicadores podem ser os meios mais confiáveis para promover as melhorias desejáveis na educação brasileira. O padrão de qualidade com base nos resultados das avaliações externas sofre alargamento em suas proposições, tendo atualmente no Brasil uma forte proliferação de sistemas próprios de avaliação de estados e municípios (GATTI, 2013; BAUER, 2001).

Justifica-se, portanto, a relevância do estudo para a linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do POSEDUC, por tratar de uma política local gestada e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN desde 2010, atravessando onze anos desde sua aprovação e implementação. O Mapa Educacional se localiza enquanto um mecanismo de regulação da educação, que avalia e bonifica financeiramente, fortalecendo os modelos de avaliação nacional influenciados historicamente por organismos internacionais que nos empurram para uma lógica de administração neoliberal.

Destarte, a política educacional mossoroense está atrelada aos valores do mercado, comprometendo a cultura escolar, que pode estar sendo modificada e condicionada a atender aos critérios do Mapa Educacional. Imprime, desse modo, dentro da escola uma realidade avaliativa baseada nos efeitos mercantis de eficiência, eficácia e produtividade.

1.2 Problema, problematização e objetivos da pesquisa

Os indicadores de qualidade na educação são instrumentos influenciadores da prática educativa dos professores e da regência da gestão escolar. Dentre esses indicadores, estão as avaliações externas educacionais, destacando-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado no final da década de 1980 e implementado em 1990. Ele é composto por três provas: Avaliação Nacional do

Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, que é uma avaliação de caráter censitário aplicada aos estudantes do 4º/5º anos e 8º/9º anos do Ensino Fundamental das redes públicas municipais, estaduais e federais; Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas pela primeira vez no ano 1990, no governo de Fernando Collor de Melo. A ANEB avalia os estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das redes públicas e particular de todo o país. A ANA abrange os estudantes em processo de alfabetização e letramento que frequentam as escolas públicas, lançado em 2012, no governo da Presidenta Dilma Rousseff.

Em 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o seu documento de apresentação, intitulado “Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas”, ele está fundamentado em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; e mobilização social. Dentro do pilar de responsabilização e avaliação, é instituído o IDEB, que objetiva medir a qualidade do aprendizado elencando índices calculados a partir dos dados coletados através do Censo Escolar e dos resultados dos estudantes nas avaliações do SAEB.

Dentro desses processos avaliativos, é possível conceber que, nessa busca em prol da qualidade educacional, há fortes mecanismos de regulação em educação. Conforme Freitas (2012), os Reformadores Empresariais são baseados no Estado em seu modelo gerencial, no qual os resultados embasados nos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade determinam sua prática.

Isso posto, **eficiência** está relacionada à capacidade de corresponder às avaliações externas e à produção de resultados. Já **eficácia** é o alcance das metas preestabelecidas através das avaliações. Por fim, **produtividade** está ligada à abreviação do tempo de apresentação dos conteúdos e dos projetos desenvolvidos no contexto escolar, à redução dos custos do aluno em sala de aula e do material utilizado e à multiplicação do volume de conteúdos e projetos produzidos (CHIRINÉA; BARREIRO, 2009).

Sob o ponto de vista conceitual, buscamos um referencial teórico-crítico na perspectiva de entender que as políticas neoliberais no campo da educação são constitutivas de um processo (neo)conservador que nega a educação como um

direito social e subjetivo, conforme prevê a Constituição Federal de 1988. Além disso, nessa perspectiva passa a ser admitida como um serviço que pode ser negociável no mercado, o que imprime efeitos, pois seus conteúdos, seus métodos e sua forma são dirigidos dentro de uma concepção mercantil (FRIGOTTO, 2015).

Ainda na perspectiva de compreender o que podem representar os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade infiltrados na educação, considerando-os indispensáveis para entender a lógica da responsabilização da educação na esfera pública, sobretudo, acerca da produtividade, Chirinéa e Barrero (2017) afirmam que eles são constitutivos para a determinação da qualidade escolar, levando em consideração a lógica das avaliações externas. Tomadas por esses conceitos mercadológicos, essas avaliações os imprimem nas estruturas escolares, fazendo com que os sujeitos que compõem a educação pública os internalizem em suas estruturas, reproduzindo-os fidedignamente.

Ao pensar tais conceitos como indicadores de uma boa qualidade escolar, Souza (1997, p. 264) enfatiza que “a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico”. Nessa direção, a educação ofertada precisa estar em consonância com as demandas sociais exigidas, sobretudo, as econômicas. Estas imprimem um pensamento capitalista na educação, pois, para corresponder a tal demanda, é necessário um processo de responsabilização das escolas pelo sucesso ou fracasso escolar, havendo uma prestação de contas ao governo sobre essa qualidade e produtividade. Desse modo, os testes e as avaliações externas aplicados pelo governo federal visam medir, avaliar e aferir a qualidade da educação, estando em jogo o controle político, gerencial e ideológico do que se faz e se ensina na escola.

Chirinéa e Barrero (2009), ao refletirem sobre o olhar dado à qualidade da educação, quando se referem à interpretação de índices e metas estabelecidas, defendem que o foco dessas avaliações não está voltado à intervenção dos poderes públicos dentro da escola, contudo, tal modelo se redesenha. Nessa perspectiva, elas expõem que há uma “responsabilidade da escola pelo sucesso ou fracasso, instalando-se, desta forma, um sistema de competição entre elas, e criando, até certo ponto, critérios de produtividade assumidos pelas escolas e controlados pelos governos” (CHIRINÉA; BARREIRO, 2009, p. 5).

De acordo com as autoras, os critérios de produtividade, eficiência e eficácia são originários do mercado financeiro, criando na educação um quase-mercado educacional, internalizado pelos sistemas educacionais e, logo em seguida, pelas escolas. A esse respeito, as autoras explicam:

Estes critérios orientam a gestão da escola, caracterizando-se como uma exigência para manutenção do mercado, uma vez que a qualidade da educação serve aos resultados obtidos para com a reestruturação produtiva, o que, em larga medida, exige a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna (CHIRINÉA; BARREIRO, 2009, p. 12).

Sendo assim, a lógica que está sendo ressaltada nessa perspectiva de avaliação é a da competitividade e da meritocracia, ou seja, a lógica mercantil internalizada nos setores educativos com a fachada de modernização da avaliação da qualidade educativa. A avaliação a serviço do quase-mercado educacional cria na escola um processo competitivo hierárquico, sendo capaz de impulsionar os projetos e as ações educacionais, a fim de evidenciar práticas e perspectivas à reprodução e à intensificação das desigualdades educacionais e sociais (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

A aplicação desse modelo de quase-mercado educacional nas estruturas públicas brasileiras não é um fato novo. Desde os anos 1970, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, seguindo uma lógica de mercado, subordinaram países da América Latina a seguirem o modelo de administração de políticas públicas de maneira gerencial, seguindo princípios mercadológicos, como a competitividade, a avaliação quantitativa e a premiação.

Assim, mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. Dessa forma, contribuem também para ocultar ou escamotear os próprios determinantes concretos da prática da Administração Escolar (PARO, 2011, p. 167).

Para compreender a política em esfera nacional, é importante destacar que, com a introdução do SAEB em 1990, o governo trouxe à tona a preocupação de

diagnosticar e monitorar o aprendizado da população escolarizada no Brasil, introduzindo, atualmente, um mecanismo para avaliar a qualidade educacional por meio de um indicador quantitativo, o IDEB, que foi criado apenas em 2007. O indicador, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), tem por objetivo mensurar a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro, subsidiando informações importantes para o desenvolvimento de políticas voltadas para a melhoria da educação nacional. O IDEB funciona enquanto política de regulação da educação nacional, “orientando um processo parcelar de *accountability*, que se dá numa perspectiva gerencialista de monitoramento e controle dos resultados, centrada em três pilares: avaliação, responsabilização e prestação de contas” (AFONSO, 2009, p. 14).

Dentro do processo parcelar de *accountability*, o sistema passou a operacionalizar mecanismos de competição entre escolas, por meio de *rankings* e prêmios. Por conseguinte, o Estado incorporou a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49).

A influência do *accountability* invadiu a educação, apresentando-se em todas as instâncias, pois infiltrou seus efeitos na escola, influenciando a organização e a gestão. Criou, assim, um clima de prestação de contas do trabalho executado, a partir dos resultados das avaliações em larga escala e dos índices de desempenho, definindo um padrão de qualidade no qual o professor é o principal protagonista a ser responsabilizado. Proporcionou, dessa forma, um clima competitivo, que bonifica os bons resultados e cria sanções para os que não conseguem atingi-los.

Ao refletirmos acerca da perspectiva gerencialista de avaliação dos processos educativos, defrontamo-nos com a Política de Responsabilidade Educacional (PRE), Lei de Responsabilidade Educacional 2.717/2010, que institui, em seu Art. 9º, o Mapa Educacional (ME), cuja lógica é alcançar metas/resultados sempre superiores ao ano anterior. O ME se apresenta como um mecanismo de regulação que incide fortemente na cultura escolar mediante a prática, principalmente quando as escolas se atêm em perscrutar metas e resultados crescentes, sobre o que trataremos mais adiante. O ME vem sendo adotado pela Gestão Educacional de Mossoró desde o ano de 2010, com respaldo na LRE.

A responsabilização das escolas pelo alcance de padrões de qualidade educacional no âmbito dos sistemas de ensino não é um fato novo. Estudos de

Souza e Cabral Neto (2018) mostram que há um processo de “culpabilização” dos gestores escolares por seus resultados educacionais. Nesse tocante, pode-se ressaltar que as políticas educacionais no Brasil têm assumido um papel norteador na definição da qualidade por meio de políticas de avaliação (BAUER; GATTI, 2013). Desse modo, o ME, no contexto do município de Mossoró-RN, é, ao mesmo tempo, planejamento e avaliação, por se tratar de um instrumento que determina as metas padronizadas a serem atingidas pelas escolas, apresentando dossiês com seus resultados, ranqueamentos das escolas que se destacam, bonificações para as que estão no topo da lista, bem como sanções para as que não conseguem atingir os resultados esperados, por meio dos pilares de um processo de *accountability*, que são: planejamento, avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Estudiosos (FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2016; SOUZA; CABRAL NETO, 2017, 2018) revelam que essa conduta em prol da qualidade da educação no Brasil nos últimos anos tem compactuado com a existência de uma Política de Avaliação que orienta o funcionamento e a gestão da educação como um todo. Nessa acepção, é possível perceber que a Política Educacional tem sido posta e dominada pelos processos avaliativos, frutos da perspectiva e da reafirmação de um Estado Avaliador, assim como de processos de responsabilização que têm como foco principal a escola, nos quais há a intensificação do controle político, gerencial e ideológico. Os efeitos perversos dessas práticas estão orientados pela ótica de organismos internacionais e de uma fachada de “modernização” que mais restringe e amplia as desigualdades dentro e fora da escola do que oportuniza e solidifica a garantia de direitos de uma educação de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2014).

Dessa forma, observa-se que o Mapa Educacional é compreendido, na rede municipal de ensino de Mossoró-RN, como um instrumento de Gestão das escolas em prol da melhoria da qualidade educacional do município, levando em consideração que o planejamento e o monitoramento das atividades acontecem anualmente. Somando-se ao ME, outras ações têm sido implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Mossoró-RN, tais como o Prêmio “Escola de Qualidade”, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) e o 14º salário aos professores das UEs e de Escolas de Ensino Fundamental. O ME integra parte desse mecanismo de regulação, que é apresentado a partir da LRE (LOBO, 2013; DUARTE, 2015), e vem se consolidando como proposta de avaliação e monitoramento em um único instrumento,

consubstanciando-se enquanto as bases de uma gestão educacional até o chão da escola.

Buscando um maior aporte teórico sobre o tema, pesquisamos na biblioteca de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC-UERN), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, trabalhos que propusessem discussões sobre o Mapa Educacional e/ou a Lei de Responsabilidade Educacional. Em um primeiro momento, detivemo-nos apenas aos títulos dos trabalhos; em seguida, às introduções e às considerações finais; por fim, após a seleção, realizamos leitura completa dos trabalhos selecionados.

Escolhemos 4 trabalhos, que são: “Política de premiação do município de Mossoró/RN e sua inter-relação com a qualidade da educação” (DUARTE, 2015), que discute a política de premiação instituída a partir da Lei de Responsabilidade Educacional, considerando, em suas discussões, a elevação da qualidade educacional; “Política de Responsabilidade Educacional: gestão de recursos para o sistema municipal de ensino de Mossoró/RN” (OLIVEIRA, 2016), que trata da política de financiamento da educação no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró-RN, identificando os resultados da destinação crescente de recursos para a educação mossoroense por meio da Política de Responsabilidade Educacional sobre os indicadores de qualidade; “Gestão na educação infantil: ações do Mapa Educacional no município de Mossoró/RN no período de 2011 – 2015” (FERNANDES, 2016), que analisa as ações desenvolvidas na Educação Infantil de Mossoró-RN a partir da implementação do ME; “Respira-se a meta: os professores e a performatividade na educação municipal de Mossoró” (MATIAS, 2017), que investiga como os professores respondem às exigências da política educativa performativa e de responsabilização da rede municipal de ensino de Mossoró-RN e como esta interfere na sua autopercepção e nas relações dos professores uns com os outros.

Dentre as pesquisas encontradas no *site* do POSEDUC, verificamos que nenhuma aborda como o ME vem se configurando como um mecanismo de regulação da educação que interfere na cultura escolar do município de Mossoró-RN, tangenciando o debate. Esse é, então, o que diferencia este trabalho das demais pesquisas desenvolvidas no POSEDUC, dentro da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Em um primeiro contato com os trilhos da pesquisa acadêmica, no Trabalho de Conclusão de Curso da graduação (TCC), desenvolvemos uma investigação sobre as orientações do ME para as Unidades de Educação Infantil (UEI) municipais de Mossoró-RN, propondo reflexões acerca da política educacional implementada no município, tomando como lócus da pesquisa uma UEI premiada e observando as implicações dessa política para a gestão da escola e a prática docente. Apresentamos, assim, um debate a respeito da qualidade da Educação Infantil, por meio da revisão dos documentos oficiais, das Leis nacionais e da literatura sobre o tema, compreendendo o que representa o modelo educacional que está em vigência no município de Mossoró-RN, percebendo que essa política aprofunda as desigualdades sociais escolares e que as instituições de ensino não possuem um padrão de estrutura física e funcionamento, o que contribui para a exclusão e a marginalização das unidades com os quadros mais desafiadores. Concluímos, nessa pesquisa, que o ME é uma política educacional que responsabiliza e culpabiliza a qualidade ou a não qualidade da educação, tornando-se um modelo de avaliação ineficaz, que agrava ainda mais a crise na educação pública.

O TCC possibilitou um primeiro contato com a pesquisa acadêmica, bem como a percepção das políticas educacionais sob um viés crítico, o qual nos mostrou a necessidade de aprofundar conceitos no mestrado acadêmico, enxergando outras realidades, como a educação básica, o que ampliou as investigações. O importante é ressaltar que nosso trabalho irá contribuir para desvelar as configurações que o Mapa Educacional vem assumindo no contexto das escolas públicas municipais, sendo este capitaneado pelas políticas educacionais que tornam a avaliação central no processo de premiação/sanção de escolas e de profissionais.

A partir dessa premissa, definimos a pergunta de partida nos seguintes termos: como e de que forma o Mapa Educacional, entendido como um mecanismo de regulação da educação, implementado no município de Mossoró, interfere na cultura escolar de instituições públicas municipais? No intuito de responder a essa questão, definimos alguns objetivos no decorrer deste trabalho, que serão delineados ao decorrer da dissertação.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar o Mapa Educacional, caracterizado como o mecanismo de regulação da educação. Objetivamos situá-lo no contexto da política de avaliação, buscando compreender como ele, proposto

pela LRE, n. 2.717/2010, interfere na cultura das escolas públicas municipais de Mossoró-RN. Desse objetivo geral, desdobramos os específicos, que seguem:

- a) Discutir o papel do Estado Avaliador nos processos regulatórios da educação;
- b) Investigar a legislação que normatiza o Mapa Educacional no município de Mossoró-RN e as nuances da regulação;
- c) Discutir as relações entre o Mapa Educacional e a cultura escolar, identificando permanências ou mudanças por parte da comunidade escolar;
- d) Examinar como o Mapa Educacional interfere na cultura das escolas pesquisadas.

1.3 Apontamentos metodológicos da pesquisa

Compreendendo que todo processo de pesquisa necessita de planejamento, discussões e estrutura metodológica, é preciso enxergar o problema que estamos trabalhando nesta pesquisa de mestrado. Trata-se de pensá-lo à luz de uma abordagem qualitativa e de um quadro de referências críticas (BARROSO, 2005, 2006; AFONSO, 2005, 2008, 2009; CABRAL NETO, 2009; HARVEY, 2005) que nos possibilite entender o processo de regulação na educação básica dentro de um contexto social, político e econômico notadamente neoliberal, sem esquecer que a defesa do direito à educação se faz imprescindível.

Em face do exposto, para o bom desenvolvimento e construção da presente dissertação, utilizamos a abordagem qualitativa, tendo em vista que esta nos permite “adentrar, de forma aprofundada, o universo dos fatores condicionantes/motivadores da ação humana, que é social em sua gênese e desdobramento, e responsável pela produção do mundo humano” (ALVES; AQUINO, 2012, p. 89). Como tratamos de uma política em curso, compreendemos ser a abordagem mais apropriada.

Creswell (2010, p. 206) evidencia que “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”. Isso posto, combinamos encaminhamentos metodológicos, como: revisão bibliográfica, a partir da discussão de artigos, livros e revistas; e revisão documental, com estudos de casos múltiplos, a partir dos dossiês cedidos pelas escolas aqui estudadas, que contêm os Projetos Políticos

Pedagógicos (PPPs) das escolas e as atas das reuniões dos Conselhos Escolares dos anos selecionados para a pesquisa.

Minayo (1993) enfatiza que não há oposição entre a pesquisa qualitativa ou a quantitativa, considerando que elas possuem apenas uma diferenciação de natureza. Enquanto a pesquisa quantitativa busca de forma direta os sentidos por meio de dados e estatísticas, a qualitativa, de acordo com Alves e Aquino (2017, p. 90), trabalha com “os valores, crenças, hábitos, motivos, atitudes e opiniões dos sujeitos/atores sociais, elementos que não se prestam ao tratamento estatístico generalizante, mas à análise compreensiva/interpretativa e dialética”. Desse modo, utilizamo-nos da pesquisa em sua natureza qualitativa por visarmos compreender as implicações da política que institui o Mapa Educacional para a cultura escolar mossoroense. Nessa perspectiva, selecionamos a abordagem de estudos de casos múltiplos como estratégia para uma melhor discussão acerca da realidade apreendida.

Os estudos de casos múltiplos ultrapassam a barreira da descrição de fatos ou situações, proporcionando-nos conhecimento aprofundado acerca das situações discutidas, permitindo comprovar ou contrastar relações evidenciadas. Yin (2001) explica que nos estudos de casos múltiplos consideram-se experimentos diversos dentro de uma lógica da replicação. Sobre o mesmo assunto, Yin (2001, p. 23) define que é “[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”. Tal percurso tem como objetivo obter um desenho mais fidedigno da cultura e da organização da escola. Esse procedimento possibilita uma maior abertura para adaptações de acordo com a coleta de dados.

Como lócus da pesquisa, escolhemos duas escolas públicas da rede de educação básica, o que se justifica a partir da premissa de que é onde o mecanismo de regulação atua de maneira mais nítida, envolvendo as avaliações do SAEB e do IDEB, sendo suas médias o foco principal dos indicadores do ME. Compreendendo as estruturas de avaliação que atuam nessas instituições, Werle (2011) argumenta que nas instâncias da educação básica existem maiores números de avaliações em larga escala, como também maior controle e rigidez dos processos educativos: da gestão à atuação dos professores.

Para as escolas aqui pesquisadas, escolhemos uma que continuamente foi premiada e outra que nunca foi. Esse critério de delimitação fornece elementos à pesquisa a respeito da apreensão de olhares dos gestores e dos supervisores sobre o Mapa Educacional, bem como suas interfaces e interferências na função da direção e no contexto da cultura escolar. Para acessar as escolas, foi realizada uma consulta junto à Secretaria de Educação do município, na qual foram fornecidos a lista e o *ranking* das escolas. Isso posto, fizemos uso da técnica do formulário, por meio da ferramenta do *Google Forms*, realizada junto aos gestores, aos supervisores e aos professores de cada instituição definida, sendo 3 sujeitos de cada escola, no total 6 colaboradoras.

Utilizamos como fontes documentais a base legal da educação nacional e normativas do Sistema Municipal de Ensino de Mossoró-RN, tais como: a LRE, o Regulamento do Prêmio “Escola de Qualidade” e os dossiês das duas escolas, trabalhando com anos alternados para captar a dinâmica do processo. Sobre a pesquisa documental, Markoni e Lakatos (2017, p. 190) explicitam que são considerados “fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois”. Destaca-se o uso de documentos normativos produzidos pelas escolas como amostra da pesquisa a ser realizada.

O acesso às informações sobre as escolas pesquisadas foi limitado devido às dificuldades enfrentadas no contexto da pandemia, em que a educação presencial mossoroense se encontra de portas fechadas. O início da nossa caminhada em busca das escolas ocorreu em novembro de 2020. A Secretaria Municipal de Educação sugeriu duas escolas para que pudéssemos entrar em contato: uma continuamente premiada e outra sem premiações, atendendo ao critério metodológico básico, que é discutir casos mistos. Entretanto, não obtivemos retorno ao ligarmos para as escolas e as gestoras, ao enviarmos e-mails e ao irmos pessoalmente aos prédios. Em fevereiro de 2021, iniciamos uma nova procura por instituições.

Em um primeiro momento, condicionamos as dificuldades de acesso ao fechamento das escolas devido à pandemia. Em seguida, creditamos o não retorno às mensagens e a indisposição para contribuir com a pesquisa a duas problemáticas existentes no município. A primeira corresponde ao fato de o Mapa Educacional ser

um instrumento de extrema importância para o controle e a avaliação das escolas, pois carrega todas as informações do ano letivo. A forma como essas informações são tratadas é de suma importância para as instituições, pois, além de uma premiação midiática que acarreta em um *status* de qualidade para a escola, trata-se de uma bonificação monetária.

A segunda problemática está associada à mudança dos gestores escolares em Mossoró, compreendendo que ela é um efeito das práticas patrimoniais conservadoras, nas quais a gestão escolar consiste em um cargo de indicação política. Com a nomeação do prefeito Alysson Bezerra, todos os diretores foram demitidos e novos foram contratados. Arroyo (1983, p. 128), no texto “A administração da educação é um problema político”, caracteriza essa prática como um mecanismo de jogo de poder e de barganha política, afirmando que o diretor escolar é uma das peças mais importantes no controle dos docentes e da rede escolar. A esse respeito, Mendonça (2001, p. 88) argumenta:

A interferência política no ambiente escolar permitiu que o clientelismo político tivesse, na escola, um campo fértil para seu crescimento. Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. A interferência política no ambiente escolar permitiu que o clientelismo político tivesse, na escola, um campo fértil para seu crescimento. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público.

O clientelismo político, nessa forma de escolha dos diretores, consiste nitidamente em uma prática de controle político das instituições de ensino a partir das suas lideranças, hierarquizando a gestão escolar e estabelecendo uma condição de dominação, pois o gestor está submisso à troca de favores políticos ou à sua exoneração.

Dito isso, apenas em maio de 2021, obtivemos retorno das novas escolas contatadas, mesmo que estivéssemos sempre nos comunicando com a Secretaria Municipal de Educação e com o presidente da comissão de avaliadores do Mapa Educacional. Foi por intermédio da supervisora de umas das instituições que conseguimos receber os dossiês da escola sempre premiada. Somente em julho do mesmo ano foi possível o acesso aos dossiês da escola não premiada.

Para a escola premiada, selecionamos os dossiês dos seguintes anos: de 2011, com ano base de 2010; de 2014, com ano base de 2013; e 2018, como ano base de 2017. A escola não premiada não realizou os dossiês a partir do ano 2016. Por essa razão, selecionamos os dossiês dos anos 2011, ano base de 2010; 2014, ano base de 2013; e 2015, ano base de 2014. Escolhemos os intervalos dos anos para atender a necessidade de nossa pesquisa, no sentido de identificar as permanências e as mudanças nas ações dos projetos promovidos e desenvolvidos pelas escolas. A pesquisa nesses dossiês, de maneira intercalada, pode favorecer dois aspectos relacionados entre si, que são fundamentais à pesquisa: a) permanências e mudanças das ações e dos projetos, tentando enxergar situações que favoreçam ou não no contexto das escolas premiadas ou não premiadas, e b) envolvimento docente, discente e dos demais profissionais na realização das ações e dos projetos. Nessa perspectiva, intencionamos perceber os desdobramentos da política local, assim como suas permanências e mudanças, as quais influenciam diretamente na cultura escolar.

O nome das escolas foi alterado para atender aos critérios da ética na pesquisa, preservando as informações pessoais dos sujeitos. Para tanto, homenageamos em nossa pesquisa duas mulheres negras inspiradoras, que participaram ativamente da luta em defesa da liberdade, revolucionando a história do Brasil. A escola sempre premiada é denominada Escola Municipal Dandara dos Palmares¹, liderança feminina do Quilombo dos Palmares, guerreira que burlava completamente os estereótipos de mulheres frágeis. Lutava capoeira, trabalhava na lavoura, caçava e portava armas nas lutas do quilombo. Preferiu suicidar-se a voltar à escravidão, jogando-se de um abismo em 1694, enquanto fugia do exército português.

A escola sem premiações denomina-se Escola Municipal Carolina de Jesus, representando uma mulher descendente de escravos e moradora de uma favela às margens do Rio Tietê. Vivendo de lixo, tornou-se escritora e ficou nacionalmente conhecida em 1960, com a publicação de seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, no qual relatou seu dia a dia na favela do Canindé, na cidade de São Paulo.

¹ Informações coletadas no site <http://www.palmares.gov.br/?p=33387>.

Dessa forma, observamos aspectos que corroboraram para o estudo das ações desenvolvidas pela escola para o Mapa Educacional, tais como: Projetos Educativos; atas de reuniões ou formações continuadas na escola; Projeto Político-Pedagógico; e Regimento interno de funcionamento da instituição. Todos esses documentos estão anexados no dossiê do Mapa Educacional. Da escola premiada, utilizamos os dossiês dos seguintes anos: 2011, ano base 2010; 2014, ano base 2013; e 2018, ano base 2017. A escola não premiada não realizou os dossiês a partir do ano de 2016, com isso, selecionamos os dossiês dos anos 2011, ano base 2010; 2014, ano base 2013; 2015, ano base 2014. Escolhemos os intervalos dos anos para atender a necessidade de nossa pesquisa, no sentido de identificar as (des)continuidades das ações e dos projetos promovidos e desenvolvidos pelas escolas, captando sua dinâmica de planejamento e execução.

Quanto à pesquisa bibliográfica, realizamos um levantamento de pesquisas nacionais sobre a temática dos mecanismos de regulação na educação. Cabe destacar que o levantamento das fontes, a leitura e a catalogação dos principais dados necessários ao trabalho (HÜNHE, 1992) têm como base os principais descritores de análise, quais sejam: mecanismos de regulação em educação; responsabilização em educação; e Mapa Educacional. Utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Portal de Periódicos CAPES, os quais nos possibilitaram uma visão ampla acerca dos trabalhos já desenvolvidos a respeito da mesma temática. Em um primeiro momento, as buscas não foram fáceis, devido à quantidade de trabalhos que surgiam a cada comando de pesquisa selecionado.

Em uma primeira busca simples no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no dia treze de novembro de dois mil e dezenove, ao colocar os descritores “Mapa Educacional AND Mossoró”, apareceram 98 resultados. Foram aplicados os filtros de pesquisa: temporal, delimitando os anos de 2008 a 2018, para reduzir a abrangência de trabalhos; Grande Área de Conhecimento, selecionando apenas os trabalhos das Ciências Humanas; e Área de Conhecimento, optando pelos que estão ligados à Educação. Dos 98 trabalhos encontrados, restaram 47.

Os critérios utilizados para a seleção dos 47 trabalhos foram as leituras dos títulos, resumos, introduções e considerações finais. Assim, conseguimos desenvolver uma compreensão do que se trata cada trabalho, escolhendo apenas os estudos acerca do Mapa Educacional na realidade de Mossoró-RN. Em uma

primeira filtragem, selecionamos 10 trabalhos, entre eles, 9 dissertações e 1 tese. Entretanto, não conseguimos acesso a 3 destes através da plataforma e, utilizando o critério da leitura dos títulos e resumos, excluímos os trabalhos que não discutiam o Mapa Educacional em Mossoró. Desse modo, permaneceram 2 dissertações.

No Portal de Periódicos CAPES, alteramos os booleanos para ampliar nossas possibilidades de busca sobre o tema, com outras palavras-chave. Utilizando “Mecanismo de regulação AND educação”, surgiram 782 resultados. Desses resultados, inserimos nos mecanismos de filtragem a seleção apenas de artigos, que reduziu os resultados a 625. Em seguida, selecionamos os resultados de trabalhos que foram produzidos no Brasil, reduzindo o número anterior para 101. Logo após, elencamos apenas os que estavam revisados por pares, o que resultou em 97 pesquisas. Desses resultados, iniciamos uma filtragem com a leitura do título, do resumo e das considerações finais, sendo selecionados apenas os que traziam uma discussão a respeito dos processos de regulação em educação. Restaram 2 artigos.

Com isso, o presente trabalho obteve as discussões complementares de 2 dissertações e 2 artigos, divididos de acordo com a filtragem dos descritores propostos para a construção do estado de conhecimento. As discussões extraídas foram dos autores Afonso (2010), Farenzena e Marchand (2013), Fernandes (2016) e Matias (2017), cujas perspectivas estão presentes em vários momentos da presente dissertação.

1.4 Organização da dissertação

Organizamos o trabalho em cinco seções. Na primeira, fizemos uma exposição sobre a pesquisa e a pesquisadora, como também sobre os conceitos-base que serão abordados ao longo da dissertação. Apresentamos, ainda, os objetivos e pressupostos metodológicos.

A segunda seção traz uma explanação a respeito da cultura escolar e dos mecanismos de regulação em educação a partir de discussões teóricas. Desenvolve, para tanto, os conceitos de regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local, todos discutidos por João Barroso, como também aborda o conceito de Estado Avaliador.

Em seguida, a terceira seção propõe uma análise da legislação educacional. Além disso, realiza uma explanação sobre o Mapa Educacional como a política de

gestão das escolas municipais de Mossoró-RN e os seus desdobramentos para a realidade da Educação Básica.

A quarta seção analisa o contexto em que nossa pesquisa foi construída. Realiza a pesquisa documental a partir dos dossiês das escolas e dos questionários abertos via *Google Forms*, aplicados com os gestores, os supervisores e os professores das escolas, buscando compreender os reflexos e as implicações do Mapa Educacional na cultura escolar. Na quinta e última seção, são traçadas as considerações finais e a contribuição social do trabalho dissertativo aqui desenvolvido.

2 O ESTADO AVALIADOR E OS MECANISMOS DE REGULAÇÃO

Buscamos, em um primeiro momento, compreender o que tem se falado sobre cultura escolar. Silva (2006, p. 205) faz uma leitura inicial do quadro conceitual de estudos e possibilidades de pesquisa sobre cultura escolar, apontando-nos que a escola possui uma cultura própria, uma vez que ela tende a se apresentar como uma “instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível”.

É possível a cultura escolar abranger várias dimensões sociais e culturais, interagindo com as atividades do cotidiano institucional, e ser concebida dialeticamente como o conjunto de um todo. Silva (2006) e Pol *et al.* (2007, p. 70), no artigo “Em busca do conceito de cultura escolar”, defendem:

[...] é um conceito constituído por elementos funcionais ligados entre si. Neste sentido, o conceito assim definido inclui as condições formais da escola (localização numa determinada zona da cidade, edifício, estrutura formal, estrutura social), formação (didáctica, metodologia, media, evolução, profissionalização) sentimentos no que diz respeito às relações sociais (relações emotivas, interacção e cooperação, sentimentos em grupo – consciência colectiva, clima social), actividades extra-escolares orientadas pela escola (festas, visitas de estudo), actividades extra-escolares orientadas pela escola com base nas interacções entre os diversos sectores da vida escolar (professores, alunos, pais). A organização de todos estes elementos baseia-se num conjunto de normativos de carácter ideológico (requerimentos sociais, sistema de valores, orientações globais).

A escola é o palco de implementações e interpretações das políticas sociais, as quais interferem diretamente no contexto da cultura escolar. Por essa razão, faz-se necessário levar em consideração a complexidade da discussão. Pol *et al.* (2007, p. 64) ainda sugerem:

A cultura escolar é, também, mencionada nas relações entre reforma escolar, inovações pedagógicas, autonomia e desenvolvimento das escolas. É um conceito que expressa uma situação óptima, uma vez que enfatiza as deficiências da actual situação. Abrange os nossos desejos (como desejaríamos que fosse a escola), expectativas (como deveria ser a escola) e a normatividade do processo de educação (o que a escola tem e consegue).

Compreendemos, assim, a cultura escolar em uma perspectiva interacionista, pois interliga os elementos que compõem a escola. Barroso (2012) amplia o conceito de cultura escolar ao buscar entendê-lo partindo da perspectiva escolar de educação e cultura organizacional presente na escola. Seu estudo se dá a partir de um panorama histórico e sociológico realizado em Portugal sobre a organização e a administração dos liceus, no período entre 1836 e 1960. Percebemos três abordagens acerca dessa temática, que são:

Funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens; [...] **Estruturalista**, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.; [...] **Interacionista**, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. Nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (BARROSO, 2012, p. 2, grifos nossos).

Essas três perspectivas atravessam a história da educação. Nesse sentido, utilizamos a abordagem interacionista para compreender os desdobramentos da cultura escolar. Barroso (2012, p. 2) ainda propõe que a escola “não se limita a reproduzir uma Cultura que lhe é exterior, mas produz, ela própria, uma cultura específica”. Contudo, complementa afirmando:

É possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como, por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc. [...] Isto significa que, se queremos falar da “cultura escolar”, não nos podemos ficar pelo nível macro do sistema (o quadro formal-legal), mas temos que ir ao interior das escolas “concretas” (nomeadamente através de estudos de caráter monográfico) para detectar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos seus atores (BARROSO, 2012, p. 15-16).

É limitante conceber que as escolas absorvem uma única cultura externa e a internalizam sem analisar as nuances, as contradições e os posicionamentos históricos e sociais. Elas possuem, na realidade, culturas próprias, que se expressam nas suas organizações, condicionando-se ao contexto social, político, econômico e avaliativo em que a instituição está inserida.

Barroso (2012, p. 17) afirma sobre a cultura escolar:

[...] constituem um dos elementos fundamentais da produção de uma “cultura de escola” distintiva da “cultura escolar” veiculada pelo quadro formal-legal, quer se fale da organização pedagógica (marcada pela “cultura da homogeneidade”, como vimos), quer se fale da administração (marcada pela “cultura burocrática”), quer se fale dos princípios e valores dominantes na socialização das crianças e dos jovens (marcados pela “cultura da ordem e da autoridade”).

Essas culturas podem coexistir no contexto escolar. Destarte, a escola se constitui diante das diferenças culturais e das relações de poder na sociedade, sendo capaz de cumprir um papel não somente mediador e acolhedor da diversidade, como também autoritário e repressor. Portanto, partimos da premissa de que a escola é uma instituição histórica e cultural, ou seja, “a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais” (SILVA, 2006, p. 208). Todavia, não podemos descartar que,

Ao mesmo tempo, cada escola é terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura dentro de determinado tempo, espaço e local. Estudar a rede de significados que compõe a cultura escolar permite a identificação dos mitos, crenças e valores que direcionam determinado grupo-escola, construídos ao longo do tempo pela história cotidiana vivenciada por seus membros, e que identificam cada escola em particular (FALSARELLA, 2018, p. 94).

Até o momento, compreendemos que a escola é uma instituição de ensino que possui cultura própria particularizada. Para entendê-la, faz-se necessário ir ao seu interior e pesquisá-la, pois

A cultura escolar demonstra a força das tradições e por isso promover mudanças na educação é uma questão complexa. Igualmente complexa é a investigação sobre como elas ocorrem dentro da escola, no cotidiano. Seu estudo demonstra o difícil

equilíbrio entre reprodução e inovação. A percepção de que a reprodução não responde a condições sociais e culturais emergentes e que é preciso buscar inovações constitui ponto nevrálgico para a escola e para seus observadores, pois nesse momento surgem contradições, conflitos e divergências, que podem ser resolvidos ou acirrados, levando a avanços e também a retrocessos. Isso depende do clima organizacional, mais democrático ou mais autoritário, que permite maior ou menor participação e envolvimento das pessoas. E aqui surge a relevância de pesquisas sobre relações interpessoais, liderança e gestão da escola (FALSARELLA, 2018, p. 101).

A cultura escolar é influenciável pelo tempo, pelo contexto histórico, pelas condições sociais e pelos mecanismos que a gerem. Atualmente, estamos vivendo, na política educacional, o momento em que o Estado cria estruturas avaliadoras para medir a qualidade educacional baseada, conforme mencionamos anteriormente, em princípios de eficiência, eficácia e produtividade. Esses mecanismos avaliadores influenciam diretamente no contexto escolar, bem como em sua cultura, criando em si uma busca incessante para/por resultados.

O Mapa Educacional apresenta-se, em Mossoró, como um instrumento que regula e regulamenta a educação do município. Como já vimos, de acordo com a perspectiva de Barroso (2005), nesse momento em que se faz uso do Mapa Educacional na regulação da educação, o município flexibiliza os processos e centra-se com rigidez no controle dos resultados de eficiência, eficácia e produtividade. Compreendemos, pois, que a regulação ocorre no processo de sistematização dos resultados da qualidade de ensino da Rede Municipal de Educação do município de Mossoró (RN), criando um ranqueamento das escolas que mais se destacam, além de honrarias e bonificações para elas.

No processo de regulamentação, o Estado prioriza o controle dos resultados e dá pouca importância ao controle dos processos. Já a política mossoroense está centrada em ambos: no controle de processos e nos resultados, isto é, as lógicas do planejamento e da estratégia estão concomitantes. A lógica do planejamento e da estratégia estão concomitantes. Esse fato ocorre nitidamente no processo de construção do instrumento que elenca metas para as escolas, como já vimos, atendendo à necessidade de registro dos indicadores. Nesse sentido, o Mapa Educacional é uma política de gestão que ao mesmo tempo regula e regulamenta a educação mossoroense, criando em si mecanismos de competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Garcia e Queiroz (2009) afirmam que a cultura

escolar pode perpetuar as relações de dominação entre os povos, os grupos e as classes sociais.

A partir dessa afirmação, as autoras ainda defendem que “as práticas educativas são formas discursivas que produzem e expressam significados da e para a realidade” (GARCIA; QUEIROZ, 2009, p. 69). Essa forma de expressão é orientada a partir de documentos transnacionais, os quais traduzem significados que pretendem modificar a cultura educacional, direcionada por um modelo burocratizado que atende as transformações do sistema capitalista de produção.

Valores como a *centralização* do poder, a *hierarquização* e o *individualismo* continuam vivos nas políticas educacionais, transfigurados nas noções de *eficiência* e de *eficácia*. Sabemos que esses valores não podem ser esquecidos nas práticas educacionais, mas não podem nem devem assumir a mesma conotação do contexto empresarial (GARCIA; QUEIROZ, 2009, p. 71).

É preciso enfatizar que não estamos aqui defendendo que a educação não deve ter pilares de eficiência ou de eficácia, contudo, como afirmam Garcia e Queiroz (2009), o trabalho educativo possui especificidades. As mudanças educacionais orientadas a partir de uma cultura na perspectiva do capitalismo são perigosas para a educação, sendo necessário considerar “a diversidade da realidade educacional e os fundamentos que orientam a formação do ser humano em toda sua complexidade” (GARCIA; QUEIROZ, 2009, p. 71).

As ideias de Nadal (2020) foram de extrema importância para compreendermos e elencarmos nossas categorias de análise na pesquisa empírica. Nadal (2020) constata que a cultura escolar se constitui com base na *tradição*, explicando-a como uma “versão do passado que se deve ligar ao presente para ratificá-lo, oferecendo um senso de continuidade que, no decorrer das experiências vividas, constitui uma visão hegemônica ou dominante sobre a forma de sentir a realidade” (NADAL, 2020, p. 2).

A autora Leonor Torres (2007, p. 156), em seus estudos sobre a cultura escolar e as pressões das políticas neoliberais perante as escolas, aponta que há uma “pressão política, social e econômica exercida sobre a instituição escolar, coagindo-a a adotar modelos de administração e gestão tipicamente empresariais”. Cria-se uma cultura escolar centrada na “fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho” (TORRES, 2007, p. 157). Assim,

a cultura escolar pode se constituir como uma forte aliada das referidas ideologias políticas dominantes, atuando na construção ou na transformação, bem como sendo capaz de se caracterizar como uma “força instituída, constitutiva e também instituinte e transformadora, podendo se converter em instrumento de domínio e manutenção ou de mudanças” (NADAL, 2020, p. 2).

Entendemos que a cultura escolar é construída a partir das experiências materiais das escolas e dos sujeitos que a compõem, compreendendo que, diante das tradições, assim como das políticas de regulação, podem revelar posturas de maior assimilação e menor questionamento. Além disso, podem existir escolas que reproduzem uma cultura por meio do desenvolvimento de outros sentidos, problematizando as tradições ou políticas instituídas. Partindo dessa premissa, elencamos as seguintes categorias de análise para a pesquisa empírica: permanências e mudanças.

O Estado Avaliador se insere na lógica do modelo neoliberal de administração do poder público, e o neoliberalismo é uma reação teórica e política contra o Estado em um modelo intervencionista. Anderson (1995, p. 1), ao fazer um balanço histórico sobre o neoliberalismo, esclarece-nos que “nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo”. Em resposta ao Estado de bem-estar social, tem como texto-base *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, publicado em 1944. Após a sua publicação na Inglaterra, surgiram adeptos da ideologia, os quais pregavam o liberalismo como a defesa de uma “liberdade econômica”.

Sua solidificação se deu com a criação da Sociedade de Mont-Pèlerin. Além disso, teve como marcos fundamentais de sua constituição o golpe de Estado contra o governo Salvador Allende, no Chile, no ano de 1973, que transformou o país em um laboratório experimental; e o Consenso de Washington, em 1989, que orientou dez medidas para a administração pública: disciplina fiscal; reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração de investimentos diretos estrangeiros; privatização de empresas estatais; desregulamentação da economia; e proteção a direitos autorais (MISOCZKY; ABDALA; DAMBORIARENA, 2017). Por conseguinte, avançou exponencialmente no mundo com os governos de Margaret Thatcher (primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990) e George Bush (presidente dos Estados Unidos de 2001 a 2009). Em

especial, no governo de Margaret Thatcher houve uma proposta de modernização que promoveu uma série de privatizações de órgãos estatais sob orientação do Consenso de Washington e inspiradas no governo chileno.

Seguindo a onda mundial das influências neoliberais, a reforma pública gerencial no Brasil foi imposta pelos governos de Fernando Collor (1990 a 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). Nesse contexto, o modelo neoliberal de administração pública foi impulsionado, obtendo sucesso inicialmente com a queda da inflação. Junto a esse fator, FHC manteve a moeda brasileira valorizada, causando no futuro uma perda de competitividade da indústria. Diante disso, a taxa de juros foi elevada, facilitando os lucros para as instituições financeiras que custeavam o Estado com a privatização de órgãos estatais, iniciada em 1995.

A reforma do Estado para um modelo gerencial foi redesenhada visando o processo de acumulação capitalista e imprimindo na gestão pública a lógica neoliberal (ABRUCIO, 1997; BRESSER, 2006; DUARTE, 2015). A esse respeito, Harvey (2005) explicita que dentro do modelo de Estado neoliberal a liberdade pessoal e individual é garantida e os indivíduos são responsabilizados por suas ações e por seu bem-estar. Os neoliberais prezam pela privatização de meios que garantem o bem-estar-social, como educação, saúde e previdência. O mesmo autor, ainda, explica acerca do Estado em sua estrutura neoliberal:

O Estado produz tipicamente legislação e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações e, em alguns casos, interesses específicos, como energia, produtos farmacêuticos, agronegócios etc. Em muitos casos das parcerias público-privadas, em especial no nível dos municípios, o governo. Assume boa parte do risco enquanto o setor privado fica com a maior parte dos lucros. Se necessário, o Estado neoliberal além disso recorre a legislações coercivas e táticas de policiamento (por exemplo regras antipiquete) para dispersar ou reprimir formas coletivas de oposição ao poder corporativo (HARVEY, 2005, p. 43).

O Estado neoliberal utiliza táticas de controle, como a legislação, apossando-se de estruturas sociais regulatórias, conforme descreve Harvey (2005) na citação acima. Contudo, em seu jogo de poder dominante, o aparato conceitual é extremamente necessário para disseminar seus ideais, visando o investimento no capital humano. Nessa seara, pode-se tomar como exemplo a educação, que, nesse modelo, é organizada de maneira a contemplar uma formação direcionada a atender as exigências do mercado de financeiro, estando o Estado Avaliador situado no

contexto do neoliberalismo. Essa relação com o campo educacional não pode acontecer, pois transpor princípios do mercado para a educação pode ser perigoso.

Afonso (1999, p. 147) coloca que o Estado avaliador está mais preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos), e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Essa questão apontada pelo autor nos permite refletir sobre como o Estado, em sua estrutura avaliadora, direciona suas ações de modo a regular um currículo comum e a avaliar por meio de princípios meritocratas para a educação. Percebemos que esse modelo desconsidera a desigualdade social, ao mesmo tempo que a aprofunda.

A discussão acerca da meritocracia é antagônica aos princípios da democracia: igualdade e equidade. Em um país com índices de desigualdade social e educacional alarmantes, não é possível avaliar todas as instituições educacionais sob uma mesma medida avaliadora, sobretudo, premiando os melhores desempenhos e punindo os que ficam aquém das metas preestabelecidas. A educação é uma área de direito social, portanto, não pode haver ganhadores e/ou perdedores, como no mercado financeiro.

Nessa altura da discussão, indagamo-nos: qual é a relação entre o Estado gerencial, o Estado neoliberal e o Estado avaliador? Misosky elucida que o Estado, em seu modelo gerencial, é o “braço operacional do neoliberalismo” (MISOSKY, 2002, p. 14). Com isso, afirmamos que o Estado gerencial torna a organização da gestão pública como a de uma empresa.

Este modelo de administração pública possui fortes influências na educação. Percebemos, nesse contexto, uma constante busca pelo alcance de metas preestabelecidas pelos sistemas de resultados, realizada através de avaliações sistemáticas e índices de desempenhos, num modelo de administração influenciado pelo mercado financeiro que, uma vez aplicado à educação, pode comportar grandes riscos. Ao mensurar a qualidade educacional por meio de avaliações de larga escala, anulam-se as questões concernentes às condições objetivas, com as quais os profissionais da educação trabalham; subjetivas, relacionadas à formação e às aprendizagens dos usuários da escola pública; e políticas, referentes a equidade, igualdade, respeito à diversidade e heterogeneidade. Nessas características, localizamos o Estado Avaliador.

Para sermos mais exatos em nossa afirmação, o Estado gerencial é parte fundante do modelo administrativo neoliberal, pois centraliza suas ações na operacionalização desse conceito na gestão do poder público. É o neoliberalismo acontecendo na prática. Adiante, o Estado Avaliador é, então, o neoliberalismo em uma outra fase, na qual o Estado regula, controla e avalia. De forma sintética, o Estado gerencial e o Estado Avaliador são produtos do neoliberalismo, que se reinventa aprofundando suas raízes na sociedade. Ao tratar da política do Estado Avaliador na educação presente na América Latina, Yannoulas, Souza e Assis (2009, p. 60) esclarecem que

o Estado Avaliador presente na América Latina surge associado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade. Possui uma função predominantemente técnico-burocrática, com uma finalidade economicista. Como consequência, os tipos de avaliação realizados revelam algumas tendências semelhantes: são externas – realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas – decididas fora da instituição (em contraposição as avaliações internas e endógenas), são somativas e não formativas, estão focadas nos resultados e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais, são realizadas majoritariamente *ex-post* e direcionadas a estimular a competitividade das instituições que compõem o mercado educacional.

Com isso, em sua estrutura reguladora, o Estado gerencial passa a ser avaliador, para atender a demanda mercantil da fiscalização, da regulação, bem como da garantia de eficiência, eficácia e produtividade. Esses modelos administrativos do setor público criam um processo de “exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares [que] tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização” (BROOKE, 2006, p. 378). Castro (2008) compreende que a reestruturação do sistema capitalista levou os administradores públicos a buscarem na iniciativa privada uma nova forma de organização e gestão, centrando seus esforços na eficiência e produtividade.

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá

maior autonomia às agências e aos departamentos (CASTRO, 2008, p. 391).

Essa ótica de qualidade é incorporada ao funcionalismo público, acarretando influências na educação. Castro (2008, p. 403) aprofunda suas ideias destacando:

[...] opera-se uma ressignificação de vários termos, como, por exemplo, autonomia, descentralização e participação, agora despojados de seu sentido político. A autonomia passa a ser entendida como consentimento, como forma de construir uma cultura de organização de empresa; a descentralização passa a ser mais uma desconcentração de responsabilidades de poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência econômica; a participação é, essencialmente, uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso (CASTRO, 2008, p. 403).

Entretanto, a ressignificação desses conceitos e a implementação das políticas avaliativas no setor educacional não apresentam uma resposta efetiva aos problemas educacionais e interferem na melhoria da qualidade do ensino, criando um clima de responsabilização e regulação na educação. O novo modelo de administração da educação pública, ainda de acordo com Castro (2008), orienta de maneira homogeneizadora a América Latina, esquecendo a diversidade cultural, econômica, política e social.

A implementação das políticas avaliativas tem como função regular a educação pública. O termo regulação, no sentido literal, está diretamente relacionado com o estabelecimento de regras e diretrizes. A regulação nas instâncias públicas brasileiras vem tomando forma desde os anos 1970, cuja influência do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) tem sido notória. Brooke (2006) argumenta que a política de educação por resultados surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, nas décadas de 1980 e 1990, e em seguida foi se infiltrando nos países da Europa e da América Latina. Segundo o autor, é possível compreender que as políticas de educação por resultados submetem o ensino aos princípios mercadológicos, sendo estes: a competitividade, a avaliação quantitativa e a premiação. Bebendo dessa ideologia, podemos encontrar notoriamente tais princípios na esfera da educação municipal de Mossoró-RN, conforme sublinhamos na seção anterior e aprofundaremos no decorrer das seções seguintes. A educação pública de Mossoró-RN é regida pela Lei de

Responsabilidade Educacional, n. 2.717/2010, que institui o Mapa Educacional como instrumento de planejamento, monitoramento e controle educacional, determinando metas, avaliando, ranqueando, publicizando resultados e premiando monetariamente as instituições e os profissionais de ensino.

Barroso (2003) aborda essas mudanças administrativas públicas na esfera da educação a partir de um estudo comparativo, no qual trata de diferentes contextos educacionais, evidenciando a evolução dos processos de regulação na educação. Sobre as pesquisas utilizadas para a abordagem comparativa, Barroso (2003) destaca: o projeto de investigação *Reguled Network; Education governance and social integration and exclusion* (EGSIE); a investigação e revisão literária sobre “Autonomia e escolha de escolas: objetivos, modalidades, efeitos²”; a análise acerca das “Tendências evolutivas das políticas estruturais de regulação, de prestação de contas e de responsabilidade³”; uma análise investigativa sobre “A relação de concorrência e escolha para inovação nos mercados educacionais⁴”; e os estudos dirigidos sobre “A descentralização da educação em seis países ex-comunistas”. Conforme é possível perceber, o autor reuniu um conjunto amplo de pesquisas que procura responder à problemática dos processos regulatórios em diferentes realidades sociais, políticas e econômicas.

Diante da problemática do estudo realizado, Barroso (2003) argumenta que, mesmo com as subjetividades de pontos de vista e realidades distintas, é possível identificar um processo de domínio comum no campo educativo, relacionado aos processos regulatórios. Sobre tais processos, o autor elenca três novos modos de regulação política: a) o efeito de contaminação; b) o efeito de hibridismo; e c) o efeito mosaico.

Sobre **o efeito de contaminação**: há influências do mecanismo de “globalização”, em que ocorre uma infiltração de políticas internacionais visando resolver problemas políticos internos. Nesse sentido, o autor explora que acontecem processos de “empréstimo”, os quais, na maioria das vezes, são “retóricos e destinados a legitimar, com o exemplo estrangeiro, soluções internas” (BARROSO, 2003, p. 26, grifo do autor). Destaca, ainda, que esse processo de globalização se

² Tradução livre de: “Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets”, que será posteriormente revisada.

³ Tradução livre de “Tendances évolutives des politiques en matière de structures de régulation d’imputabilité et de reddition de comptes”, que será posteriormente revisada.

⁴ Tradução livre de “The Relationship of Competition and Choice to Innovation in Education Markets”, que será posteriormente revisada.

transforma em uma “regulação transnacional” e a regulação nacional, em “globalização de baixa intensidade”, afirmando, assim, que a regulação transnacional se configura como estratégia fundamental para a disseminação das políticas neoliberais no campo educativo e que os organismos internacionais Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) assumem a condição de reguladores transnacionais. Eles não apenas interferem nas políticas nacionais, como também as definem.

Sobre **o efeito de hibridismo**: configura-se como uma forma de análise da política pública, que, dentro do contexto da educação, percebe o processo de infiltração dos interesses econômicos na escola, inserindo-a na ordem competitiva de uma economia globalizada e da mercantilização da educação. Em sua caracterização, podemos registrar uma diversificação de políticas, na qual é ultrapassado o discurso de via direta, baseado em governo e sociedade civil, alcançando uma discussão bem mais ampla, em direção a um movimento em que há diversos interesses, discursos e movimentações institucionais. Nessa perspectiva, Barroso (2003, p. 105) esclarece que

[...] esta ideia de sobreposição ou hibridismo no modo como são concebidas e vistas as reformas educativas obriga a repensar as concepções binárias, emergentes no século XIX de Estado/sociedade (sociedade civil), centralização/descentralização, objetivo/subjectivo, global/local que guiaram as análises dos programas liberais e de esquerda de reforma.

Percebemos que os efeitos citados pelo autor alteram todo o contexto de cultura escolar, inclusive, a forma de administração da escola, imprimindo nela princípios mercadológicos. O conceito de “quase-mercado” desenvolvido por Le-Grand (1991) é um exemplo claro de como o hibridismo pode se desdobrar como regulação na educação, em que o mercado se apropria dos setores públicos, criando uma lógica gerencial para a administração destes, que podem atuar desde as avaliações de esferas nacionais até as locais, influenciando, assim, nos processos de gestão escolar. Isso posto, cabe ressaltar que é um quase-mercado, visto que se trata de uma lógica de organismos privados, mas atuando mediante a estratégia regulatória em esferas públicas.

Com base nesse entendimento, Barroso (2003, p. 31) coloca que há um “desenvolvimento de estratégias de ‘desregulação’ da escola pública e que se assiste, de igual modo, a uma maior intervenção do Estado na regulação das escolas privadas”. O contexto de desregulação ocorre no processo de desmonte dos princípios do Estado e ascensão do quase-mercado educacional, desregulando o público e, ao mesmo tempo, fortalecendo a lógica do mercado e do capital humano. A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida pelo economista Theodore Schultz, na década de 1960, e compreende as aptidões e habilidades pessoais, que podem ser características naturais ou adquiridas, levando o indivíduo a acumular vantagens e a tornar-se mais produtivo, o que favorece o capitalismo. O conhecimento, nesse sentido, representa taxas de produtividade e rentabilidade. Cabral Neto, Melo Silva e Silva (2016, p. 36), ao estudarem a realidade brasileira na segunda metade do século XX, evidenciam:

[...] as políticas educacionais foram concebidas para o modelo capitalista de educação, tendo na teoria do capital humano o seu conceito básico. Uma importante constatação é a presença de modelos preestabelecidos para a educação nacional nos quais não há referenciais humanísticos vinculados diretamente ao desenvolvimento e ao cuidado com o que é próprio do educando como ser social e político, mas, sim, referenciais econômicos formulados por um ranking de países organizados conforme o seu nível de desenvolvimento e domínio do conhecimento. Dessa forma, a política econômica orientada pelo capital internacional produz a ideia de que a qualificação de capital humano, a partir das instituições escolares, era a garantia de ascensão social.

A TCH centra suas ações unicamente no fortalecimento da economia, tendo a preocupação de avançar a educação como forma de obter futuros retornos no desenvolvimento econômico do país. É possível perceber esse movimento claramente em algumas normas e políticas públicas que regulamentam a relação entre o público e o privado na educação. A exemplo disso, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n. 13.415/2017, que altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96) embasados em princípios neoliberais, que fortalecem o incentivo à Educação Profissional e favorecem as parcerias público-privadas.

Sobre o **efeito mosaico**, de acordo com Barroso (2003), podemos identificá-lo como uma “panóplia”, ou seja, uma armadura sobre iniciativas e normas para pôr em prática processos de desregulação e privatização do setor público, a partir da flexibilização ou revogação de normas já existentes.

É preciso destacar, ainda, que os efeitos de contaminação, hibridismo e mosaico fazem parte de uma análise comparada da regulação em sua esfera institucional. Barroso (2003) evidencia tais efeitos, pois foram os que se assimilaram em todos os estudos comparados. De acordo com o autor, esse tipo de regulação põe em destaque dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima sobre as políticas educacionais.

Contudo, o autor defende que não há apenas uma regulação, mas, sim, regulações, sendo necessário, então, mais do que tratar de regulação, compreender que existe uma “multi-regulação”, ou seja, várias formas de regular. Os processos regulatórios atingem de maneira diversificada as instâncias de controle, por essa razão, é preciso entender que não existe uma “regulação do sistema educativo”, mas um “sistema de regulações” que atinge a educação frontalmente.

Fundamentando-se na ciência política, ao estudar o campo educacional, Barroso (2003, p. 727) relata que a regulação está associada à “intervenção do Estado na condução das políticas públicas”. Entretanto, Barroso (2005) também considera que a regulação e a regulamentação possuem uma relação recíproca. Ele explica que, na regulação da educação, o Estado flexibiliza os processos e centra-se na rigidez do controle dos resultados de eficiência e eficácia, bem como na produtividade. No processo de regulamentação, o Estado prioriza o controle dos processos e pouco dá importância ao controle dos resultados.

Reynaud (1997 *apud* BARROSO, 2005) identifica processos de regulação infiltrados nos sistemas sociais, sendo três as formas de regulação descritas pelo autor:

- a) a **regulação institucional, normativa e de controle**: este modelo de regulação é exercido por uma burocracia que possui poder, autoridade e controle legítimo;
- b) a **regulação situacional, ativa e autônoma**: neste processo regulatório, os atores envolvidos orientam o funcionamento do sistema, criam estratégias e definem regras; e

- c) a **regulação conjunta**: é o processo de regulação que reúne a sua forma autônoma e de controle, criando regras comuns e focalizando no bem-estar do sistema.

Barroso (2005) compreende que a regulação na esfera educativa não se trata de um movimento linear, mas interage com outras normas produzidas, de tal forma que

mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados (BARROSO, 2005, p. 734).

Em busca de compreender os processos regulatórios em instâncias educacionais, Barroso (2006) avança nas discussões e articula três conceitos de regulação:

- a) a **regulação transnacional**, que se trata de um modelo composto por agências que atuam na educação por meio de normas, discursos e instrumentos, pelos quais impõem diagnósticos, metodologias, práticas etc. Desses organismos, destaca-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), internacionalmente;
- b) a **regulação nacional**, que consiste na maneira como as autoridades nacionais, o Estado e sua administração orientam e controlam a educação e o MEC;
- c) a **multi-regulação local**, referente a estratégias e ações dos atores, estando localmente submetidas às regulações nacionais. A multi-regulação pode ser definida como a forma como os indivíduos localmente interpretam, reformulam e agem, remetendo-se às regulações nacionais.

As três formas de regulações descritas por Barroso (2006) nos esclarecem sobre a falta de autonomia dos entes federados no processo de controle da educação, uma vez que este é exercido por meio de influenciadores locais e internacionais que regulam e controlam.

Diante das concepções de regulação em educação aqui elencadas, extraídas das obras de João Barroso, é necessário destacar a defesa inalienável do autor em relação à escola pública, como também a denúncia da ideologia neoliberal dentro

das instâncias regulatórias educacionais, introduzindo, cada dia mais, uma concepção de regulação associada a uma perspectiva econômica. Nesse contexto, Barroso (2005, p. 475) defende:

[...] desmontar o carácter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos.

O autor coloca, ainda, a necessidade de se pensar uma nova constituição e regulação das políticas educacionais em defesa da escola pública, no âmbito da cidadania e dos direitos humanos, em condições de equidade e de igualdade de oportunidades. Para melhor aprofundarmos o conceito de regulação na esfera educacional, na próxima subseção, buscamos nos ater ao papel da regulação diante do Estado Avaliador.

2.1 Estado Avaliador no contexto educacional: qual o papel da regulação?

A pesquisa sobre o processo de regulação na esfera educacional nos últimos anos vem ganhando destaque no campo das políticas e da gestão da educação. Portanto, compreender o papel do Estado Avaliador em sua estrutura reguladora é imprescindível, pois se trata da “lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 40). Nesse sentido, o autor explica que ocorre um novo *darwinismo social*⁵, em que a avaliação se torna um dos pontos centrais das recentes reformas na administração pública.

Em pesquisa posterior, Afonso (2013) afirma que nas décadas de 1980, 1990 e 2010 havia três fases distintas do Estado Avaliador e que no atual momento elas podem coexistir. A primeira fase é marcada pela forte influência da ideologia neoliberal nas avaliações da educação, bem como pelo início das avaliações em larga escala no contexto nacional. A segunda fase ocorre com a adesão de muitos

⁵ O novo *darwinismo social* atua no contexto educativo, de modo que a regulação, nesse sentido, favorece os processos de acumulação e controle, predominando exigências cientificistas ou técnico-instrumentais, despolitização da educação e competição meritocrática baseada numa mera igualdade formal de oportunidades (AFONSO; RAMOS, 2007).

estados às políticas de avaliações em larga escala, influenciadas por organismos internacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial etc.). Em face desse contexto, os mecanismos de harmonização, disseminação das “boas práticas” e estandardização dos resultados, bem como a imposição das avaliações passam a tomar conta do meio educacional. Nessa segunda fase, identificamos o caso de Mossoró (RN), mais especificamente do Mapa Educacional, que regula, avalia e bonifica a educação há quase onze anos. Sobre as avaliações em larga escala, Werle (2011, p. 790) explica:

[...] o projeto de avaliação em larga escala em desenvolvimento desde o final da década de 1980, desdobrado ao longo de vinte anos, é reforçado a partir de 2005. Reforçado por receber importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação. Reforçado pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações, que instituem novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional.

Essas comparações vislumbram responder a estratégias gerencialistas de modernização centradas no controle dos resultados. Por conseguinte, os processos de avaliações comparadas dão início a uma terceira fase, a do Estado Pós-Avaliador, que, de acordo com Werle (2011), é mais perceptível na educação superior, mas já vem se inserindo na educação básica. Ela é influenciada por processos de transnacionalização da educação, ou seja, avaliação comparada entre a educação dos países, estabelecendo referências para a suposta garantia de qualidade educacional.

Contudo, essas fases podem coexistir no atual momento da educação brasileira. Diante disso, precisamos ressaltar que o Estado Avaliador possui fortes influências no contexto da escola, pois cria avaliações e, com elas, mede seu desempenho, com “a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS; REAL, 2011, p. 47). Para tanto, antes de nos debruçarmos sobre as teorias do quase-mercado educacional, é necessário frisar que a educação como um direito, previsto na Constituição Brasileira de 1988 e na LDB 9.394/1996, é uma política necessária para a garantia do bem-estar social. Sobre os direitos educacionais, Dallari (1998, p. 49) expõe:

Tornou-se praticamente indispensável a boa educação escolar, a fim de que a pessoa possa desenvolver sua personalidade e esteja bem preparada para a vida social. É por isso que se inclui o direito à educação, tanto na família quanto na escola, como um direito fundamental da pessoa humana.

Sendo essencial para a vida humana, o direito à educação deve ser preservado e garantido, sobretudo, público, gratuito e acessível para todas as pessoas. No início do século XXI, a melhoria da qualidade educacional foi foco de preocupação nas políticas educacionais brasileiras, com o objetivo de atender as demandas de formação para o mercado. A lógica do Banco Mundial é clara ao instruir que o principal foco é no crescimento econômico nacional, colocando esse entendimento da seguinte forma:

A educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, nas indústrias e nos mercados de trabalho de todo o mundo. O rápido aumento dos conhecimentos e o ritmo de mudança da tecnologia colocam a possibilidade de lograr um crescimento econômico sustentado com mudanças de emprego mais frequentes durante a vida das pessoas. Essas circunstâncias têm determinado duas prioridades fundamentais para a educação: esta deve atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir sem dificuldade novos conhecimentos e deve contribuir à constante expansão do saber (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Essa ideologia de educação para o crescimento econômico, relacionada à redução da pobreza, é, em outras palavras, a TCH, a qual torna a educação um investimento da nação, visando retornos futuros em forma de avanço financeiro. É preciso enfatizar que a TCH não busca a colaboração para o desenvolvimento social ou a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas enaltece o crescimento individual a partir da educação de maneira meritocrata, como um meio de crescimento econômico. Enfim, são os efeitos da educação capitalista.

Ao estudar as relações entre as interfaces do público/privado na educação, Afonso (2010) compreende que há um processo de modernização do modelo capitalista que fortalece a ideia da necessidade de processos de regulação social por meio do Estado, de modo que os pilares que sustentam os princípios de regulação social são Estado, mercado e sociedade. Afonso (2013) afirma que está surgindo um novo estágio das avaliações, o do pós-Estado Avaliador, e que esse

momento indica um Estado que não mais se limita em apenas avaliar, posto que promove também a seletividade nacional e internacional e fortalece as desigualdades nos processos educativos através de avaliações sistemáticas e internacionais.

Quer justamente acentuar a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização (AFONSO, 2013, p. 276).

Contudo, para compreender a posição do Estado, é possível afirmar que este se torna regulador diante da necessidade de equilíbrio entre os interesses do mercado e da sociedade. Em busca de entender essa condição, Afonso (2010) aponta que o Estado se apresenta com princípios de “quase-mercado”, imprimindo lógicas e valores do mercado no sistema público estatal. Nesse sentido, algumas formas de avaliação da qualidade educacional podem ser privilegiadas, “como os testes standardizados e os exames nacionais”. Sobre essas avaliações, o autor descreve:

Os próprios resultados da avaliação institucional, sobretudo quando decorrem de processos de avaliação externa, também podem ser publicamente divulgados e ter consequências semelhantes aos rankings. Porém, se é verdade que os resultados destas avaliações continuam a estar na base de processos indutores de concorrência, comparação e emulação, nisso participando não apenas os alunos, mas, igualmente, e cada vez mais, os próprios professores e as organizações educativas, também é verdade que os efeitos de quase-mercado em educação podem ser (e têm sido) conseguidos de formas muito mais diversificadas e subtis e, por vezes mesmo, mais eficazes do que através de rankings (AFONSO, 2010, p. 1147).

A avaliação como um mecanismo de regulação apresenta-se à educação de maneira nociva, por trazer consigo elementos globais, o que faz, em sua essência, emergir uma lógica de mercado educacional agressivo e competitivo. Afonso (2010, p. 1151) afirma que é necessário resistir e pensar em alternativas a esse processo de mercadorização global da educação, que é, sinteticamente, “um e novo importante instrumento de acumulação capitalista com consequências perversas previsíveis”.

Stephen Ball (2001) admite que organismos externos, como a OCDE, difundem formas de tecnologias políticas que operam para transformar e disciplinar o funcionalismo público. Esses processos de transformação buscam se relacionar com a economia política de competição global. Segundo o autor, é possível conceber três formas através das quais essas tecnologias operam:

- a) **Na forma do mercado**, que trata os sujeitos como consumidores, produtores ou empreendedores, disciplinando-os a sobrevivência, renda e maximização do lucro e impregnando valores de competitividade. Esses valores, nas instituições de ensino como a escola, criam uma “cultura de autointeresse”, gerando impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem (BALL, 2001, p. 106);
- b) **Nas formas da gestão** baseadas em organizações empresariais, a posição dos sujeitos está relacionada ao gestor, ao gerido e à equipe. A disciplina desses sujeitos está associada aos valores de eficiência e eficácia e ao que funciona para aguerrilhar lucros. Essa perspectiva de gestão aplicada à educação representa uma “força transformadora”, desempenhando um papel essencial no desgaste de regimes “ético-profissionais” e a sua “substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora” (BALL, 2001, p. 108);
- c) **Na performatividade**, os sujeitos são os avaliados e os que comparam seus valores e disciplinas estão relacionados a atingir a produtividade esperada através da performance, dissipando um sistema de “terror” e enfatizando julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho é uma medida de produtividade e resultado (BALL, 2001).

Essas formas de administração dos setores públicos, influenciadas pelo neoliberalismo, introduzem na educação um novo paradigma de administração centrado no setor privado, ao enfatizar a busca por lucros. Farenzena e Marchand (2013), em seu artigo “Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação”, tratam do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas, utilizando o conceito de regulação para pensar sobre as ações e os impactos dessas políticas educacionais. Essa discussão torna-se

bastante pertinente à temática de pesquisa aqui abordada, por analisar brevemente as relações intergovernamentais na política educacional por meio da regulação.

Em uma discussão acerca de políticas públicas, a “noção de regulação pode ser utilizada para pensar o papel do Estado e as relações entre instituições e entre atores das políticas” (FARENZENA, MARCHAND, 2013, p. 791). No entanto, no que tange à educação, o conceito de regulação toma um papel mais amplo. A esse respeito, Barroso (2005, p. 727) afirma:

Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados).

Dessa forma, o papel da regulação está centrado na garantia do controle e da eficácia de resultados, em busca de uma qualidade educacional, sendo essa ditada pelo Estado e fiscalizada por uma burocracia escolar, a serviço do Estado, em um modelo gerencial. É possível compreender que, dentro de sua estrutura reguladora, o Estado passa a ser uma instância avaliativa, que se preocupa com o resultado das avaliações aplicadas, possuindo fortes influências do modelo gerencialista de administração.

2.2 As políticas de regulação e a educação por resultados

Brooke (2006) afirma que a política de educação por resultados surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, nas décadas de 1980 e 1990, onde foram criadas grades curriculares comuns para a educação, de modo que as escolas entraram em um processo de ranqueamento em busca de bons resultados para a educação. Em face desse contexto, avaliações baseadas em índices e resultados, como SAEB, ANRESC, ANA e IDEB, conforme já mencionamos, foram criadas. De acordo com o autor, os ingredientes que compõem esse processo de regulação são quatro, definidos como:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. O uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
3. os

critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências) (BROOKE, 2006, p. 380).

As ideias do autor explicam que os modelos de responsabilização se infiltram de um país para o outro, adentrando a Europa e a América Latina. O autor expõe que tal modelo de avaliação chega ao Brasil através da “atuação difusora das agências internacionais e pela circulação cada vez mais livre de informações – que justificaria a adoção da política da responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras” (BROOKE, 2006, p. 380). Ainda assim, destaca que no Brasil há certa dificuldade na implementação dessas políticas de responsabilização, em virtude de uma forte resistência do magistério, que assinala a impossibilidade de a escola ser “responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade” (BROOKE, 2006, p. 399). Brooke (2013) defende esse modelo de avaliação da educação, principalmente quando se incluem incentivos financeiros, ao expressar uma abordagem em que as escolas mudariam suas práticas, esforçando-se para atingir metas e, assim, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Freitas (2013), em debate realizado na Fundação Carlos Chagas, constrói um texto com argumentos que se contrapõem ao pensamento de Brooke (2013). Em um primeiro momento, o autor coloca que as pesquisas apontam que o Brasil não sabe fazer bonificação, por isso, os bons resultados são praticamente nulos, havendo um grande problema ético. Freitas (2013, p. 356) argumenta que não podemos “mexer com a vida de milhares de escolas, milhares de professores, milhares de alunos, pais de alunos com uma ideia que não tem suporte tendencial”. O autor ainda defende que “não podemos aplicar procedimentos duvidosos a redes inteiras com base em uma petição de princípio: pede-se que se acredite, que se tenha fé de que se alcançarão bons resultados” (FREITAS, 2013, p. 357).

Como sabemos, essa a política de bonificação empurra a educação para uma lógica de resultados em prol dos benefícios financeiros, criando em si um sistema de competição dentro da educação, que não resolve os problemas relacionados à não qualidade, como também mascara a desvalorização salarial dos professores. Por esse motivo, nossa premissa básica vai se confirmando à luz das discussões com base nos autores, haja vista que o Mapa Educacional implementado nas escolas

públicas municipais de Mossoró-RN atua como instrumento de regulação local, estimulando a competitividade entre as escolas e entre os profissionais, ao mesmo tempo que gera uma cultura voltada, quase que inclusivamente, para a performatividade, sustentada no atendimento das metas e das premiações.

O *accountability*, de acordo com Freitas (2013), remodela a avaliação da educação, aprisionando-a a fatores mercadológicos que não se aplicam à educação, pois no mercado financeiro podem existir ganhadores e perdedores. Para a educação, o *ranking* é inconcebível.

Na área da educação não existe ganhador e perdedor. A área da educação é área de direito, e área de direito não tem ganhador e perdedor. A área do mercado, sim. Eu jogo na bolsa, sei que posso ganhar e posso perder. E se perder, não tenho direito de reclamar, assinei até um contrato. Se eu investir 100 e cair para 70, o problema é meu. Faz parte do jogo. O mercado lida dessa forma. Na área da educação, não pode haver perdedor. O problema começa aí: a lógica de funcionamento não se adapta à lógica da área educacional porque não podemos conviver com perdedores (FREITAS, 2013, p. 360).

Nessa perspectiva, as avaliações dotadas de influências do *accountability* ou da regulação acarretam influências nocivas à educação, segregando e criando mais problemas do que soluções. Farenzena e Marchand (2013) compreendem que o conceito de regulação está muito próximo ao de governança, no sentido de as ações efetivadas objetivarem estabelecer coordenação ou orientação entre os envolvidos no processo de implementação da política pública educacional. Tal política, compreendida enquanto social, é resultado de lutas para a conquista de direitos adquiridos para todos os cidadãos. Nesse sentido, Oliveira e Yannoulas (2013) colocam que a educação está localizada no seio do Estado, em seu modelo capitalista, dividido entre classes sociais, e é produtora de conflitos e contradições. Para melhor compreender tais colocações, as autoras exploram:

As escolas não são ilhas e, nesse sentido, também fazem parte da deterioração das relações sociais em geral no contexto contemporâneo. Assistimos ao retrocesso da proposta dos direitos sociais universais à ascensão de propostas de mínimos sociais, da exigência da “contrapartida” ou da condicionalidade como condição para acesso a direitos sociais. Essas limitações determinam uma função compensatória para as redes públicas de educação, e sinalizariam uma função paliativa para as assistentes sociais na educação formal, como gestoras da pobreza dos alunos que hoje em

dia frequentam a escola pública, contrariamente à função universalizante e preventiva que poderiam desenvolver (OLIVEIRA; YANNOULAS, 2013, p. 15-16).

Percebemos que a educação não está alheia às contradições estatais e sociais, em sentidos mais amplos. Contudo, é fruto do Estado, que busca em seu modelo capitalista criar estruturas de quase-mercados educacionais, imprimindo na educação seus princípios. Oliveira e Yannoulas (2013, p. 76) afirmam sobre as avaliações:

[são] externas, realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas, decididas fora da instituição (em contraposição às avaliações internas e endógenas); são somativas, e não formativas; estão focadas nos resultados, e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais; são realizadas majoritariamente *ex-post* e direcionadas a estimular a competitividade das instituições de educação superior que compõem o quase-mercado educacional.

De acordo com as autoras, esses modelos de avaliação se referem às instituições de ensino superior, contudo, não podemos descartar que já invadiram a educação básica. Eles impulsionam as estruturas educacionais a centralizarem suas práticas para corresponder às metas avaliativas, criando, assim, um controle da prática docente e da gestão escolar.

Nesse sentido, citamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, quando o governo trouxe à tona a preocupação em diagnosticar e monitorar o aprendizado da população escolarizada no Brasil. Com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, esse monitoramento e controle se deram de forma mais forte, levando em consideração a mobilização de diretores e professores para a melhoria da qualidade do ensino. Chirinéa (2017) destaca que o IDEB funciona enquanto política de regulação da educação nacional, orientando um processo parcelar de *accountabilit*⁶, que acontece numa perspectiva gerencialista de monitoramento e controle dos resultados. Sobre os processos parcelares do *accountability*, trazemos três definições defendidas por Afonso (2009, p. 60) à luz de Schedler:

⁶ Em sua tradução, *accountabilit* significa responsabilidade, podendo, nesse contexto, remeter a controle, responsabilização, fiscalização e/ou prestação de contas.

[...] Para o efeito, defino como formas parcelares de *accountability* aquelas acções ou procedimentos que diz em respeito apenas a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização (“actos de *accountability*” na linguagem de Schedler), não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada. Por outro lado, chamo modelo de *accountability* uma estrutura mais complexa, preferencialmente adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes dimensões ou formas parcelares de *accountability* apresentam relações e intersecções congruentes, fazendo sentido como um todo. Finalmente, chamo sistema de *accountability* um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas (públicas ou de interesse público) fundadas em valores e princípios do bem-comum, democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania activa, empowerment, entre outros.

Nesses casos, o sistema passa a operacionalizar mecanismos de competição, prestação de contas e responsabilização entre escolas por meio de *rankings* e prêmios. Nada pode fugir das conquistas de metas e modelos preestabelecidos pelo sistema. Dentro desse sistema avaliativo, há dimensões técnicas e políticas a serem refletidas. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) se detiveram a discutir as principais críticas e ponderações às avaliações em larga escala. Em suas discussões, caracterizaram as vantagens desses modelos avaliativos, bem como suas limitações.

Sobre as vantagens, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) destacaram na literatura as principais: 1) Responsabilização dos professores e das escolas pelos resultados obtidos, tratando como uma prestação de contas do trabalho desenvolvido e gerando um comprometimento em melhorar sua prática e garantir o aprendizado dos alunos, de acordo com os padrões estabelecidos, ao mesmo tempo que poderiam relativizar a responsabilidade dos governantes; 2) Criação de uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados; 3) Publicização dos resultados, determinando um *ranking* de melhores e piores escolas, posto que, assim como os pais podem ter concepção dos melhores lugares para matricular os seus filhos, as escolas podem melhorar sua qualidade, buscando uma melhor colocação; 4) Produção de comparação do rendimento entre alunos e entre escolas de regiões e estados diferentes; 5) Precisão e credibilidade dos resultados; 6) Constituição de bases de dados objetivos e de um sistema de informações, possibilitando acompanhar a evolução da educação; 7)

Responsabilização dos estudantes por sua própria aprendizagem; 8) Impulsionamento da mudança de currículos inadequados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

As críticas a esse modelo avaliativo também são foco das discussões dos autores, destacando-se: 1) A responsabilização das escolas e dos professores pode ocasionar medidas punitivas injustas, como perda de empregos e fechamento de escolas; 2) Interferência na autonomia docente, influenciando diretamente na maneira como o conteúdo é administrado; 3) Provas padronizadas e *rankings* incentivam a competição entre escolas e entre alunos, substituindo o aprendizado pela melhoria nos resultados em provas; 4) As avaliações podem gerar o fenômeno do afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas; 5) Produzem injustiças relativas à bonificação de professores e à premiação das melhores escolas; 6) A pressão para a melhoria de resultados pode levar os dirigentes escolares a tomarem decisões sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdo, como também a recusa de matrícula a alunos de baixo rendimento ou mesmo a sua transferência; 7) A busca por melhores resultados pode induzir o aumento na desigualdade, posto que se investe mais nos melhores alunos (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Contudo, para além de críticas e de “vantagens”, esse modelo avaliativo de larga escala acarreta um viés político, o qual interfere no processo de publicização dos resultados obtidos nos testes e nas provas, influencia na supervalorização do resultado e limita-se ao produto, sem analisar o processo e as condições materiais, físicas e estruturais para atingi-lo (BRUNNER, 2003). A produção de educação para/por resultados é uma estratégia gerencialista de administração dos processos educativos.

Dentro desse contexto, é possível afirmar que a gestão educacional no Brasil, tomada por elementos do Estado Avaliador, tem criado um modelo de quase-mercado educacional. Esse modelo imprime lógicas da administração gerencial na esfera pública, ao passo que responsabiliza as instituições escolares pela qualidade ou fracasso adquirido, focalizando no controle dos resultados, inserindo a prestação de contas dos resultados obtidos e reunindo em si os processos de bonificação ou punição do Estado para as instituições e profissionais da educação. Nesse sentido, a regulação da educação está enraizada na descentralização das ações estatais em prol da educação, fortalecendo a avaliação e o controle dos resultados.

Afonso (2009) afirma que o Estado avalia e a avaliação, em seus fazeres, acarreta um processo de prestação de contas dos serviços prestados, recaindo principalmente sobre o trabalho do professor, que “tem que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos directores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes)” (AFONSO, 2009, p. 3).

Esse processo de responsabilização e prestação de contas acarreta efeitos deletérios à escola, desenvolvendo políticas de sanções e bonificações, em muitos casos financeiras, como ocorre em Mossoró-RN. Além da competição entre as escolas, aprofunda a desvalorização dos professores e profissionais da educação, à medida que os coloca para competir, surgindo melhores/piores, ganhadores/perdedores. Corroboramos o pensamento de Freitas (2013), quando afirma que na educação não cabe ganhadores e perdedores. Educação não é mercado. Educação é um direito social que cabe ao Estado e à família proverem, conforme estabelece o Art. 2º da LDB 9.394/1996. Por essa razão, defendemos a escola pública laica, democrática e de qualidade para todos/as.

Na próxima seção, buscamos perceber como a política de responsabilização ocorre no município de Mossoró com a determinação do Mapa Educacional. Esse é o principal objetivo da próxima seção, por motivo da análise da legislação pertinente, a LRE 2.717/2010.

3 POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL DE MOSSORÓ-RN: O QUE ESTABELECE A LEGISLAÇÃO?

Nesta seção, discorreremos sobre a Lei de Responsabilidade Educacional n. 2.717/2010 (LRE), que, em seu artigo 9º, implementa o Mapa Educacional como um instrumento de gestão para as escolas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, em prol dos avanços de médias dos indicadores de qualidade, prioritariamente o IDEB. Delimitamos como se anuncia essa política nos documentos oficiais, realizando algumas conexões com a literatura acerca do tema, e buscamos compreender suas influências sobre a cultura escolar.

O Mapa Educacional prevê e registra indicadores que sistematizam os resultados da qualidade do ensino da Rede Municipal de Educação de Mossoró-RN. Construído anualmente pelas escolas desde 2009, sua primeira premiação divulgada foi em 2010, seguindo os indicadores da Secretaria da Educação para nortear a criação de metas, visando a qualidade do ensino. Esse documento é orientado por um conjunto de metas que abrange a escola, em seus aspectos administrativos, pedagógicos e curriculares, conforme veremos no decorrer desta seção.

A presente seção busca discutir acerca da LRE, bem como desenhar como funciona a política do Mapa Educacional, sua implementação e vigência.

3.1 A Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717 de 2010: regulação e responsabilização

Para nos situarmos sobre como a LRE está acontecendo nacionalmente, buscamos informações acerca de sua origem ou ponto de partida e fizemos um parêntese para mencionar como se encontra a LRE no Brasil. A LRE foi apresentada enquanto Projeto de Lei n. 7.420/2006, de autoria da Deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB/GO). Em sua ementa, dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. O projeto de lei ainda se encontra em tramitação, sendo apreciado pelo plenário, já atravessando 15 anos desde sua apresentação. Souza e Cabral Neto (2018), ao analisarem a LRE, suas promessas de qualidades e suas incertezas, explicitam:

A posição assumida pela deputada no que concerne à concepção de uma LRE no Brasil está vinculada a uma perspectiva de qualidade e de responsabilização dos atores escolares e dos gestores públicos que seja capaz de maximizar o controle do acesso, do financiamento e a definição de padrões mínimos de qualidade. Conforme observado em seu discurso, as palavras “consequência” e “responsabilização” são utilizadas para sublinhar a possibilidade de aplicar penalidades e punições. E esse é um dos rumos que têm sido tomados pelo debate sobre a responsabilização educacional: a punição de gestores, seja pela perda de mandatos, seja pelo travamento ou restrições no recebimento de recursos financeiros (SOUZA; CABRAL NETO, 2018 p. 548).

É possível conceber um evidente cenário de incertezas com relação à qualidade educacional brasileira, o que demonstra que esse discurso de responsabilização através da regulação pode acarretar riscos e, por sua vez, não se encontra em um patamar de igualdade de oportunidades, de acesso, ou de uma educação com estruturas padronizadas. O debate sobre consequências, responsabilização, acompanhadas de penalidades ou punições, pode, no que lhe toca, ser acompanhado de um terrorismo avaliado ou responsabilizador mediante os bons ou ruins resultados. Contudo, quanto aos princípios norteadores da LRE, apesar de não ter tido o projeto aprovado nacionalmente e de ter seu prazo esgotado, os deputados defendem que o imperativo permanece para se fazer cumprir o PNE (2014-2024), Meta 20, invadindo, com isso, as leis municipais.

Em Mossoró-RN, a política municipal de educação é regida pela Lei de Responsabilidade Educacional n. 2717/2010, tendo como objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino baseada no crescimento das notas nos indicadores de qualidade educacional, conforme avaliações externas. Ao estabelecer essa suposta melhoria, propõe execução de ações planejadas, estabelecimento de metas, investimentos financeiros, avaliação do desempenho e instituição de alguns instrumentos que serão construídos pela Rede Municipal de Educação. Ou seja, trata-se de uma política criada para propiciar a melhoria dos planos, metas e indicadores. Esse modelo de política educacional vem sendo fortemente marcado pelo gerencialismo, que, de acordo com Shiroma e Campos (2006, p. 227):

É um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...], visa, sobretudo, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de

mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente.

O posicionamento presente nessa citação é bastante enfático quando lembra que o gerencialismo imprime uma lógica de controle que pode danificar o sistema educacional como um todo. Localizamos efeitos dessa política no Sistema de Ensino de Mossoró, que gera novos valores como competitividade, produtividade e eficiência. Por essa razão, estamos interessadas em saber como o Mapa Educacional interfere na cultura escolar de instituições premiadas e não premiadas. A LRE n. 2.717/2010 tem como foco a conquista de metas e planos, tendo assim a concepção de que, atingindo tais indicativos, seriam solucionados os problemas da educação e alcançada a garantia da qualidade educacional, envolvendo-se em um discurso de educação tecnicista: atingir para ter.

A proposta da lei é determinar planos e metas para que, a partir destas, haja crescimento da qualidade educacional do município de Mossoró, determinando a abrangência do Sistema Municipal de Ensino, que é composto pelo Conselho Municipal de Educação, Gerência Executiva da Educação⁷, Rede Municipal de Ensino (escolas e unidades de educação infantil), Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Conselhos Escolares (CE), como também por outros órgãos educacionais que possam inserir-se posteriormente em sua abrangência. O Art. 1º define os objetivos da lei claramente, explicitando o estabelecimento das metas.

Art. 1º Esta lei institui a política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais (MOSSORÓ, 2010).

⁷ A Lei Complementar n. 105, de 04 de julho de 2014, modificou as gerências para secretarias, transformando a Gerência Executiva da Educação em Secretaria de Educação. Em anos posteriores, a Lei Complementar n. 126, de 29 de janeiro de 2016, dispôs sobre alterações na organização administrativa e uniu a Secretaria de Educação e a Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer, formando a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

O artigo 2º da LRE ressalta a importância da construção de uma qualidade educacional como compromisso de toda a sociedade, compartilhando tal planejamento junto a instituições e atores sociais que constroem a escola, a partir da sua consolidação e vigência. Em seu artigo 4º, determina os instrumentos específicos de planejamento e avaliação da política municipal de ensino, que são: o Plano Municipal de Educação (PME), os Planos de Desenvolvimento Educacional (PDE) das escolas, o Planejamento Estratégico da Educação e o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino (SIAVE).

Em seguida, no artigo 6º, determina quais os investimentos que o município realizará e estabelece as normas gerais para que sejam cumpridas as metas que dão suporte à qualidade educacional determinada pelo mapa. Entre tais metas, estão:

- I - Implementar o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, em 2011;
- II - Implantar o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2011;
- III - Instalar laboratórios de informática em 100% das escolas da rede municipal de ensino, até o ano de 2013;
- IV - Ampliar a jornada escolar de tempo parcial para 7 horas (tempo integral) em 100% das escolas da rede municipal de ensino, situadas na zona urbana, e em 50% das escolas na zona rural, até o ano de 2014 (MOSSORÓ, 2010).

Das metas apontadas, destacam-se o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino, que teve o início da sua implementação em 2019, e o Plano de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2016, ambos implementados tardiamente. Já a III e a IV ainda não foram implementadas. O artigo 6º da LRE, com base no artigo 212 da Constituição Federal, define prazos para o cumprimento das metas previstas. No seu inciso II, prevê que os índices do mapa podem ser “ampliados” com as parcerias públicas/privadas, já antecipando tais relações e como estas serão importantes para o seu desenvolvimento. O município possui uma forte tradição com esse tipo de parcerias, obtivendo em sua estrutura uma parceria com o Instituto Ayrton Sena, por muitos anos. Em seguida, o III inciso do mesmo artigo destaca que “anualmente serão estabelecidas as prioridades e definidos os respectivos percentuais de investimentos calculados sobre o total dos recursos” (MOSSORÓ, 2010). A cada ano, o processo de afinilamento de investimentos na educação será feito a partir do estabelecimento de tais prioridades.

No seu artigo 7º, determina que o poder público deve incentivar as relações de investimento de empresas privadas a partir dos programas de responsabilidade social, visto que o município busca transferir sua responsabilidade financeira e administrativa para com a qualidade educacional ofertada estabelecendo metas, as quais envolvem o próprio financiamento dessa busca de qualidade engendrada.

O Mapa Educacional é definido no artigo 9º, quando são determinadas as suas metas e indicadores, para as quais as instituições de ensino devem apresentar resultados anuais comprovados a partir de dossiês, em decorrência de treze metas. Para melhor compreendê-las, dividimos em: administrativas, curriculares e pedagógicas. **As administrativas** incluem *Matrícula e Evasão Escolar, Infraestrutura, funcionamento dos Conselhos Escolares, modernização pedagógica e administrativa*. **As curriculares** referem-se aos *Programas Educacionais de Apoio ao currículo escolar, Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos, Programas de Apoio às famílias, Corpo Docente, funcionários da educação*. Já **as pedagógicas** estão relacionadas ao *Rendimento Escolar, Desempenho do Aluno, Produção pedagógica, científica e cultural e Promoção de atividades de Responsabilidade Social*. Em seguida, o artigo estabelece que a cada ano os indicadores devem apresentar-se de maneira crescente.

O artigo 11 determina as honrarias e prêmios oferecidos aos profissionais que estão à frente das escolas com maiores índices, criando uma competição entre escolas e entre docentes, perante a adoção de uma concepção mercadológica da educação, a gerencialista. Esse sistema de competição pode levar os envolvidos a burlar os resultados das metas aplicadas, a partir de um processo de performatividade, o qual detalharemos mais à frente, a partir da pesquisa de Matias. Pode-se perceber, também, que é uma forma de escamotear a desvalorização salarial do professor. O município premia os profissionais com um 14º salário, mas ainda assim a política salarial é precária, tendo em vista que as premiações não resolvem os problemas da precarização da educação, pelo contrário, somente os intensifica, aprofundando as desigualdades escolares e entre os professores. Fernandes (2015, p. 65), ao pesquisar a Lei de Responsabilidade Educacional, coloca:

[o] objetivo de uma educação de qualidade para todas as escolas e Unidades de Educação Infantil do município de Mossoró vai se comprometendo em meio à busca por premiações e honrarias. A

meritocracia auxilia a promover a competição, a competição gera o individualismo e o individualismo não gera crescimento.

De acordo com a autora, nesse modelo avaliativo, a qualidade educacional vai perdendo o foco para a busca incessante da bonificação monetária, impedindo o crescimento qualitativo das escolas. Ainda no artigo 11, o inciso V admite que, além dos professores, gestores e técnicos da escola, também são premiados dois alunos:

Um do 5º ano e outro do 9º ano, que obtiverem os melhores desempenhos, considerando nota (rendimento escolar) e frequência, (acima de 85%), além de bom comportamento e participação em eventos culturais e esportivos realizados pela unidade educacional (MOSSORÓ, 2010).

Dessa forma, essa premiação, além de incentivar a competição entre os profissionais, dissemina essa concepção também entre as crianças. Em seguimento, o artigo 12 responsabiliza toda a comunidade escolar (Diretores, Supervisores Pedagógicos, Professores, Servidores Técnicos Administrativos, pais ou responsáveis e Conselho Escolar) pelo cumprimento de metas e indicadores determinados através do Mapa Educacional, colocando taxativamente que esses atores estarão sendo fiscalizados com devidas punições a cada um que desrespeitar ou não se comprometer o suficiente com o cumprimento das metas. Destacamos que a punição dos responsáveis fica a cargo da direção da escola, que, em sua maioria, é representada por ocupantes de cargo de confiança que possuem um vínculo considerado frágil com a prefeitura. Nesse artigo, a lei determina que os diretores que não corresponderem às demandas exigidas serão exonerados.

A política educacional mossoroense transfere a responsabilidade do sucesso ou fracasso para as escolas e profissionais, gerando um processo de competição baseado na meritocracia, na falsa crença de que todos podem, de que são merecedores/as aqueles/as que fizeram por merecer. Desse modo, vai se constituindo uma cultura escolar em que as práticas e as ideias são movidas pelo sentimento do “dever cumprido” e do “dever não cumprido”. Entretanto, é possível afirmar que há um processo de desigualdade entre as escolas públicas no município. Essas desigualdades estão distribuídas em questões estruturais, locais, econômicas e sociais, que acabam sendo aprofundadas pelo Mapa Educacional, gerando exclusão das escolas que não conseguem atendê-lo conforme prescreve a

política educacional mossoroense ou que não possuem um índice de acordo com o determinado.

A política do Mapa Educacional consiste em uma política de regulação e responsabilização, pois determina metas e ações e, ao mesmo tempo, responsabiliza de maneira legal através de bonificações e sanções, interferindo diretamente na cultura escolar. Na próxima subseção, aprofundaremos os conceitos de regulação e cultura escolar, tomando como base o Mapa Educacional.

3.2 Mapa Educacional: mecanismo de regulação da educação mossoroense

Como já esclarecemos em seções anteriores, a LRE n. 2.717/2010 focaliza sua política de avaliação como estratégia de regulação da educação com base na realização de metas e planos, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais do município. O Mapa Educacional é produto da LRE, que se revela alinhada às determinações neoliberais internacionais e nacionais.

Fernandes (2015) caracteriza o Mapa Educacional como um instrumento de gestão dos processos educativos do município de Mossoró-RN. Ela explicita que o documento tem fortes características do Estado Avaliador, por possuir práticas gerencialistas de um “novo modelo de gestão pública, incentivando melhores resultados, ou seja, a eficiência, as honrarias, o estabelecimento de rankings e os instrumentos de monitoramento” (FERNANDES, 2015, p. 8).

A autora analisa os indicadores de qualidade do município, focalizando no trabalho a discussão em torno da educação infantil, ou seja, não é fato novo essa preocupação. Para tanto, o Plano Municipal de Educação (PME - 2015), uma reprodução do texto da Constituição Federal de 1988, em consonância com a LDB n. 9.394/199 e o Plano Nacional de Educação. Os pilares desse documento, de acordo com a autora, são:

Por meio desse documento, o município de Mossoró/RN esclarece os princípios basilares do ensino público: 1) igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos na escola; 2) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; 3) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; 4) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 5) valorização dos profissionais da educação, assegurada na forma de lei; 6) gestão democrática do ensino, garantida a participação de representantes da comunidade,

na forma de lei; e 7) garantia de padrão de qualidade (FERNANDES, 2015, p. 54).

É notório que o PME surge a partir da preocupação em implantar na educação um modelo de gestão baseado em ações e metas a serem atingidas. Não sendo suficiente, em 2008, surge o Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino (2009-2012), denominado PERME, visando assegurar a melhoria da qualidade na educação infantil municipal. Conforme Fernandes (2015, p. 62), o PERME se organiza mediante dois objetivos centrais, que são: “promover a Educação Básica de qualidade, contribuindo para o exercício da cidadania, e dinamizar a gestão da Gerência Executiva da Educação e das unidades educacionais”. A partir da vigência do PERME, foi instituída a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) n. 2.717, de 27 de dezembro de 2010, a qual prevê as ações do Mapa Educacional, bem como suas sanções e bonificações.

Fernandes (2015) defende que a LRE possui fortes características de *accountability*, por promover uma “cultura de transparência”, uma “responsabilização pelos resultados” e uma “generalização da avaliação nacional”. “O município de Mossoró/RN adotou a política do *accountability* na educação municipal, que é uma proposta nacional do governo brasileiro, seguindo os modelos dos demais países por uma educação de ‘qualidade’” (FERNANDES, 2015, p. 67).

A política de resultados do município de Mossoró-RN tem sua premiação denominada “Escola de Qualidade” desde 2009, com bônus de 14º salário aos professores, a partir de avaliação do Mapa Educacional em UEs e Escolas de Ensino Fundamental. Após a publicação, as escolas premiadas recebem o selo de qualidade e suas respectivas bonificações em cerimônia pública. É preciso salientar que o uso da premiação no município é anterior à aprovação da LRE.

A partir da introdução dessa política na forma da Lei, o município estabelece um regime de cooperação com as escolas, determinando a divisão das responsabilidades quanto à responsabilização dessas instituições para a realização do Mapa Educacional, de modo a abranger todos os atores envolvidos: escolas, alunos, professores, supervisores e gestores (LOBO, 2014).

Matias (2017) investiga como os professores respondem às exigências da política educativa performativa e de responsabilização da rede municipal de ensino de Mossoró-RN e como esta interfere na sua autopercepção e nas relações dos

professores uns com os outros. Ao tratar da performatividade dentro do sistema educacional em Mossoró-RN e da Lei de Responsabilidade Educacional, a autora utiliza-se do conceito de Ball para perceber os indícios de uma performatividade impregnada dentro do sistema educacional, “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (MATIAS, 2017, p. 12).

Nesse sentido, as comparações e demonstrações como forma de controle se dão mediante a publicação dos diferentes desempenhos entre as escolas através do Jornal Oficial de Mossoró (JOM), o que ressalta o caráter supervisor e de acompanhamento do município, potencializando a concorrência entre as instituições. Para além da estandarização dos resultados, o 14º salário possui uma base ideológica, conforme expõe Matias (2017, p. 65):

O prêmio 14º salário tem sua base ideológica sustentada na teoria de que as pessoas trabalham mais se os incentivos forem grandes o bastante, bem como quando temem as punições. A performance boa é recompensada, a performance ruim é penalizada. Essa teoria reflete a maneira como o livre mercado funciona e, para seus defensores, deveria também funcionar no setor público, incluindo o sistema escolar desesperado por melhorar seus resultados.

Nesse caso, podemos ressaltar, de acordo com Brooke (2006, 2008), o modelo *high stakes* (com muito em jogo), cujos prêmios monetários ou bônus salariais como consequências da tal qualidade afastam a busca por apenas uma boa educação. Esse cenário faz emergir a necessidade de melhorias financeiras da instituição, bem como uma compensação salarial à equipe escolar que estará se desdobrando para cumprir com todos os requisitos impostos pelo mapa e pela secretaria de educação, muitas vezes até prejudicando a qualidade real do seu trabalho.

Matias (2017) constata, a partir de sua abordagem acerca da política municipal de educação em Mossoró-RN, que os professores estão sacrificando sua personalidade profissional em prol de uma produtividade, pois ganhar o 14º salário torna-se a principal meta da escola. Desse modo, a prática de ensino é reconstruída para atender aos critérios de comparação, mensuração e classificação e as escolas constroem e utilizam estratégias para burlar o sistema e garantir o cumprimento das metas estabelecidas pelo Mapa Educacional.

Sobre esse modelo de regulação, Saviani (2015, p. 25) evidencia que “a legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha”. Nessa perspectiva, a LRE de Mossoró registra-se como um processo de regulamentação da política educacional nas veredas das políticas avaliativas nacionais, de tal forma que o Mapa passa a ser considerado um mecanismo de regulação da política de educação do município. Partindo desse enfoque, Barroso (2005, 2006) debruçou-se sobre a literatura acerca do termo regulação, compreendendo que esta pode se dar desde o nível nacional, intermediário e local, no interior das escolas (BARROSO, 2005, 2006).

A política educacional de Mossoró responsabiliza as escolas pela qualidade ofertada, imprimindo uma lógica de desresponsabilização do Estado e responsabilização da escola. Por essa razão, o Estado cria mecanismos de controle escolar e cobra das instituições a prestação de contas da qualidade ofertada, sendo o Mapa Educacional a materialização do controle e da prestação de contas, ao mesmo tempo, adquirindo importância no âmbito do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, de acordo com a Resolução nº 002/2019 – CME.

Brooke (2006), como já adiantamos em páginas anteriores, coloca que os sistemas de responsabilização integram ingredientes comuns em seu processo, quais sejam: autoridade, avaliação (testes), critérios de padronização, incentivos ou sanções. No caso de Mossoró-RN, a **autoridade** se dá através da publicação dos diferentes desempenhos entre as escolas no JOM, o que ressalta o caráter supervisor e de acompanhamento do município, potencializando a concorrência entre as instituições. A **avaliação** é realizada mediante o Mapa Educacional, obedecendo a rigorosos critérios de **padronização**, tendo em vista o Regulamento do Prêmio Escola de Qualidade e a aplicação de testes cognitivos e de rendimento com base no Sistema de Avaliação do município.

Os **incentivos e as sanções** se efetivam por meio do Prêmio Escola de Qualidade, do 14º salário dos professores (monetário) e do selo de qualidade (simbólico). Para tanto, a LRE n. 2.717/2010, em seu artigo 6º, estabelece para os gestores escolares a tarefa de prever os problemas a serem enfrentados na implementação das metas do Mapa Educacional, devendo ser cumpridos todos os prazos estipulados pelo Sistema. No mesmo artigo, ressalta-se que os índices do mapa podem ser “ampliados” com as parcerias públicas/privadas, já antecipando tais relações e como estas serão importantes para o seu desenvolvimento. Em

seguida, destaca que “anualmente serão estabelecidas as prioridades e definidos os respectivos percentuais de investimentos calculados sobre o total dos recursos”, reforçando a característica indutora do Sistema nas formas de gerir a escola e seus recursos.

O Prêmio Escola de Qualidade possui um regulamento, o Decreto n. 3.546, de 15 de novembro de 2009, e a Lei n. 3.001, de 20 de dezembro de 2012. A partir da análise dos documentos, percebe-se a relação imposta pela qualidade do ensino enquanto dimensão do trabalho do gestor. O artigo 7º do Regulamento do Prêmio “Escola de Qualidade” prescreve quem serão os membros integrantes do Comitê dessa premiação, responsáveis pelas visitas e avaliação das Unidades Escolares do município. Nenhum membro da comunidade escolar está envolvido no Comitê, ou qualquer outro componente externo à escola como pais ou membros da sociedade civil. Isso denota o quanto o processo de avaliação das escolas é centralizado no poder municipal, exercendo sua autoridade e delegando às escolas apenas a execução de demandas.

Isso posto, torna-se oportuno pontuar as limitações do exercício democrático dos gestores, quando estes devem ancorar seus trabalhos nas expectativas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Tais medidas, além de redimensionar o trabalho de diretores e supervisores pedagógicos, restringem também a autonomia dos professores e demais atores desse processo nas tomadas de decisões sobre as escolas, podendo, assim, alterar fortemente a cultura escolar. A próxima seção trata da nossa pesquisa empírica, em que discorreremos sobre as interferências da política de regulação da educação mossoroense na cultura escolar.

4 AS ESCOLAS PESQUISADAS EM SUAS PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

Para compreendermos como as políticas de regulação em educação instituídas a partir do Mapa Educacional (ME) em Mossoró-RN, conforme institui e regulamenta a LRE n. 2.717/2010, podem interferir na cultura escolar, selecionamos duas escolas para nossa análise: uma continuamente premiada e outra sem premiações.

Nesta seção, de natureza empírica, fazemos uma breve contextualização do município de Mossoró. Em seguida, sequencialmente, evidenciamos as escolas pesquisadas a partir das análises dos dossiês e da apresentação dos resultados do questionário elaborado no *Google Forms*, envolvendo gestoras, supervisoras e docentes

4.1 Contextualizando Mossoró-RN

Mossoró é um município do interior do estado do Rio Grande do Norte (RN), localizado a Oeste da região Nordeste e denominado por muitos como “A Capital do Oeste Potiguar”. De acordo com os dados do IBGE, o município possui extensão territorial de 2.099,334 km² [2019], 300.618 habitantes e IDH de 0,720, terceiro maior do estado, sendo considerada uma cidade de médio porte.

Sua economia está pautada na produção de petróleo, fruticultura irrigada, por meio da exportação, e sal marinho. Essa dimensão econômica do município incide diretamente no seu PIB *per capita*, sendo considerado um dos maiores da região, no valor de R\$ 22.185,02 (IBGE, 2018).

Conforme dados do INEP do Censo Escolar de 2018, o município possui 212 escolas entre Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Suas taxas de matrícula para o ano de 2018 foram de 4.753 estudantes em creches; 7.309 na pré-escola; 20.468 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 16.182 nos anos finais, 9.908 no ensino médio, 2.970 Educação de Jovens e Adultos e 1.939 na educação especial. A taxa de escolarização do município para a faixa etária de 6 a 14 anos foi de 97,7 de acordo com o Censo de 2010.

Em 2019, o IDEB dos anos iniciais do Ensino fundamental ficou em 5,6. Para os anos finais, o município registrou 3,9.

Consideramos que o município de Mossoró é agregador de serviços, com um grande comércio, tornando-se referência para a região do Oeste Potiguar. Possui 17 instituições educacionais privadas de ensino superior e duas universidades públicas: uma estadual e uma federal, bem como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que oferta educação básica, profissional e superior. É preciso enfatizar que a educação e o funcionalismo público vêm sofrendo, em Mossoró e no Brasil, um forte processo de desmonte, ocasionado pelo falso discurso de enxugamento dos gastos e paralisação das políticas sociais. Nesse cenário, vivenciamos a maior crise sanitária de todos os tempos: a pandemia da Covid-19. Além disso, as políticas de administração centralizadas no mercado financeiro, com o objetivo de atender as demandas do capitalismo, aprofundam as desigualdades sociais.

O atual contexto reflete necessidades de investimentos em saúde pública e de incentivo ao isolamento social. Entretanto, essa situação ocasionou o aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, diagnosticadas pelo IBGE em 2020 e divulgadas pelos Sistemas de Indicadores Sociais, colocando que o nível de pobreza extrema no país segue recorde, afetando 13,7 milhões de brasileiros e brasileiras, em sua maioria mulheres pretas ou pardas. Segundo o IBGE, enquanto essas mulheres compunham 28,7% da população, representavam 39,8% das pessoas em condição de extrema pobreza e 38,1% daquelas em condição de pobreza, desencadeando que a pobreza vai muito além da condição financeira, pois adentra condições de vida, acesso a saneamento básico, educação, moradia adequada, deslocamento, condições dignas de trabalho, contendo inclusive possibilidade de isolamento. Conforme sabemos, não é algo particular do município de Mossoró, visto que são problemáticas que assolam o Brasil como um todo. No próximo ponto nos deteremos acerca da escola premiada.

4.2 Escola Municipal Dandara dos Palmares: o caso da escola premiada

A escola foi criada por meio do Decreto 287/83, de 07 de janeiro de 1983, e inaugurada em 13 de janeiro de 1983. Funcionou até 30 de setembro de 2006, data em que foi demolida, sendo iniciada sua reconstrução, reinaugurada no dia 18 de abril de 2008. Localizado na Zona Central da cidade, afirma em seus dossiês que

recebe um número expressivo de alunos com problemas de aprendizagem. Possui sua estrutura acessível e de excelente qualidade. Atende 434 alunos, dos quais 28 são alunos com necessidades educacionais especiais. Funciona nos turnos matutino e vespertino, com as turmas do 1º ano ao 5º ano, atuando 16 profissionais na instituição.

De acordo com as informações dos dossiês da referida escola premiada referentes aos anos anteriormente destacados, selecionamos três aspectos vinculados à vida escolar dos estudantes.

Quadro 1 - Indicadores de matrículas, distorção idade-série e rendimento da Escola Municipal Dandara dos Palmares (2011, 2014 e 2018)

Anos pesquisados	Crescimento da matrícula	Evasão	Distorção idade-série				Rendimento escolar
			2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	
2011	10%	0%	1%	16%	13%	30%	96,3%
2014	0%	0%	1%	4%	5%	4%	96,6%
2018	0,6%	0%	0%	3,5%	1,2%	6,9%	98%

Fonte: Dossiês da Escola Municipal Dandara dos Palmares, 2011, 2014 e 2018.

Conforme indicamos no quadro, a escola, ano a ano, conta com um indicador de 0% de evasão escolar, bem como índices crescentes de rendimento escolar, com um indicador de crescimento da matrícula sempre negativo, em um aumento pouco significativo no último ano.

Quanto ao desempenho nas avaliações externas e médias do IDEB, a escola vem sempre superando a projeção do INEP. De 2007 para cá, os índices vêm crescendo a cada ano. Para conhecimento de todos, estamos recuperando anos anteriores à nossa pesquisa, no sentido de compreender com a escola se supera nesse quesito a cada dois anos.

Quadro 2 - IDEB da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2007 a 2019

Ano	Indicador de Projeção	Indicador Alcançado
2007	3,2	3,7
2009	3,6	4,7
2011	4,0	5,3
2013	4,3	5,0
2015	4,6	6,4

2017	4,9	6,2
2019	6,2	6,9

Fonte: Plataforma INEP.

A escola, ano a ano, supera seus indicadores de projeção, apresentando uma constante em seu desenvolvimento, em apenas um dos anos retrocede seu indicador alcançado, porém, permanece superando sua projeção em quase 1 ponto.

4.2.1 Projetos e ações desenvolvidos pela Escola Municipal Dandara dos Palmares

Nesse item, discorreremos sobre Projetos Interdisciplinares, Atividades Transversais e Produção cultural e científica da escola, por acreditarmos que é por onde melhor podemos encontrar os indícios da cultura escolar que vem sendo vivenciada na escola, possibilitando-nos compreender suas mudanças e permanências.

A Escola Municipal Dandara dos Palmares apresenta os seguintes Projetos Interdisciplinares⁸ de apoio ao currículo escolar no dossiê do ano de 2011: Folclore; Festa Junina; Festival de arte e cultura, Projeto poesia. Nesse ano, a escola desenvolveu quatro projetos: três culturais e um voltado à poesia. Vejam que estamos no início da implementação do Mapa Educacional nas escolas públicas municipais de Mossoró-RN.

No dossiê do ano de 2014, a escola contempla: Projeto Dengue; Projeto Viajando pela Leitura; Projeto Poemas no Ar; Projeto Festa Junina; Projeto Planeta Terra e o Desequilíbrio Ambiental; Folclore; O jornal na escola, em parceria com o Projeto Ler para Saber Mais; Festival arte e cultura: cultivar a paz, missão para todos nós. Nesse ano (2014), a escola avança e desenvolve oito projetos: três envolvendo a leitura, três culturais e dois relacionados ao meio ambiente e saúde. No período de três anos, continua a desenvolver três projetos semelhantes aos de 2011.

No dossiê do ano 2018, sobre os Projetos Interdisciplinares, a escola desenvolve: Todos contra o mosquito *Aedes Aegypti* (dengue); Salvar o meio ambiente: uma questão de cidadania; Viajando pelo mundo da leitura; Justiça e escola; Projeto festa junina; Projeto a Matemática está em tudo? Projeto folclore; Projeto festival de arte e cultura: miscigenação. Nesse ano, a escola desenvolve oito

⁸ Atividades ou projetos interdisciplinares são os que englobam duas ou mais disciplinas.

projetos: dois voltados para o meio ambiente e saúde, um para a leitura, três culturais, um para matemática e outro para justiça. Percebemos que, de um ano para o outro, na escola, alguns projetos são mantidos e outros criados, o que demonstra preocupações em atender problemas emergentes no contexto escolar, com Justiça e Escola. A tendência predominante nos Projetos Interdisciplinares é a repetição, com algumas alterações, como a temática, mas com os mesmos objetivos e mesmo período de desenvolvimento. Conforme identificamos, o Mapa Educacional vem favorecendo a manutenção de projetos e ações, com poucas inovações.

No tocante à produção pedagógica, científica e cultural da Escola Municipal Dandara dos Palmares, verificamos algumas iniciativas que demonstram criatividade e envolvimento dos alunos e dos docentes nas atividades. Embora se admita que o Mapa Educacional é um “produto” das políticas gerenciais, ele acaba mobilizando a escola em torno de produções pedagógica, científica, artística e cultural, o que é interessante para mobilizar a escola.

Quadro 3 - Produção pedagógica, científica, artística e cultural da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011, 2014 e 2018

Anos	Produção Pedagógica	Produção Científica	Produção Artística Cultural	Outras atividades
2011	<p>Livros produzidos:</p> <p>1. “Contadores de Histórias Encantadas”, pelos alunos do 5º ano;</p> <p>2. Livro de Pano, pelos alunos do 3º ano;</p>	<p>Textos produzidos: “A musicalidade na escola”, professora;</p> <p>“O Ensino Fundamental em Nove Anos”;</p> <p>Slides: “Oficina de Música: A musicalidade na Educação Infantil”;</p> <p>Slides: “Fundamentos legais e epistemológicos:</p>	<p>Festival de arte e cultura produzido pela escola;</p>	<p>Atividade de inclusão: reprodução do filme “Uma amiga diferente” para os alunos do 3º ano;</p>

		Bases legais da educação”.		
2014	<p>Jogo: Ratoeira da matemática, alunos do 1º e 2º ano; Pescaria das palavras, alunos do 1º ano;</p> <p>Livros produzidos:</p> <p>1. “Reconto de Histórias”, pelos alunos do 1º ano;</p> <p>2. “Vamos salvar o planeta”, pelos alunos do 1º ano;</p> <p>Jogo produzido:</p> <p>1. Boliche, pelos alunos do 1º ano (todos os materiais desenvolvidos pela mesma turma e mesma professora)</p>	<p>“Inclusão digital na educação e formação de professores” texto desenvolvido por uma professora;</p> <p>Experiência vivenciada de alfabetização e letramento;</p> <p>Resenha crítica: Reflexões sobre a prática interdisciplinar na educação ambiental no contexto escolar (todos pela mesma autora);</p>	<p>Festival de arte e cultura cinema câmera luz e ação;</p> <p>Coral dos professores;</p> <p>Coral dos diretores.</p>	Não consta
2018	<p>Jogos Matemáticos; Mala viajante; Alfabeto Móvel;</p>	Não consta	Participação da amostra cultural desenvolvida pela escola	<p>Ações de promoção à inclusão:</p> <p>1. Atendimento especializado na escola;</p> <p>2. Capacitação para os professores sobre avaliação inclusiva,</p>

				envolver os alunos com deficiência nos projetos.
--	--	--	--	---

Fonte: Dossiês da Escola Municipal Dandara dos Palmares, 2011, 2014 e 2018.

A escola articula suas produções com os projetos em desenvolvimento, colocando em evidência sua interdisciplinaridade ao abordá-los. Contudo, a produção científica consiste em publicações da mesma autora em todos os trabalhos, demonstrando que não é a escola que produz ciência, mas sim uma autora em específico. No que tangencia a capacitação e promoção de atividades relacionadas à inclusão, todas as ações contam com a participação de todos os alunos e profissionais que trabalham com os alunos com necessidades educacionais especiais.

No eixo de atividades com temas transversais, todos os projetos interdisciplinares são repetidos tal qual, mostrando-nos a preocupação da escola em preencher o dossiê de maneira em que não deixe nenhuma meta descoberta, atendendo os critérios do ME e preenchendo de maneira repetitiva os mesmos projetos em tabelas diferentes.

Quadro 4 - Atividades realizadas em ambientes educativos da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011, 2014 e 2018

Ano	Atividades realizadas em ambientes educativos
2011	1 Visita à Indústria do Conhecimento (reprodução do filme <i>Happy Feet</i>); 2 Ação Global Sesi - Peça "Fuzuê no galinheiro"; 3 Visita ao Museu do Petróleo; 4 Parceria com a UNP, peça "O planeta em apuros"; 5 Teatro Municipal - Peça "Bullying";
2014	1 Correio Escolar (melhorar o relacionamento entre os alunos como também melhorar o desempenho da leitura e escrita); 2 Reforço escolar
2018	1 Sarau poético na quadra da escola; 2 Ginástica olímpica no ginásio da escola; 3 Roda de leitura na biblioteca.

Fonte: Dossiês da Escola Municipal Dandara dos Palmares, 2011, 2014 e 2018.

As atividades realizadas em ambientes educativos são situações que proporcionam e facilitam as trocas de ensino e aprendizagem por parte dos educadores e educandos. Na escola premiada, essas atividades partem de

iniciativas externas, no primeiro ano. Nos anos seguintes, estão voltadas à melhoria do desempenho na leitura e escrita e, em particular, uma diz respeito ao esporte. Há uma tendência de a escola, ano a ano, propor as ações relacionadas a leitura, escrita e reforço escolar.

Quadro 5 - Programa educacional de apoio aos professores e servidores da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011, 2014 e 2018

Ano	Programa educacional de apoio aos professores e servidores
2011	Oficina Pedagógica; Educação Especial e Saúde da Mulher – os públicos participantes foram as professoras do 1º ao 5º ano.
2014	Estudo: “Elaboração de projetos”.
2018	Formação sobre avaliação inclusiva; Formação sobre a lousa digital; Formação sobre contação de história.

Fonte: Dossiês da Escola Municipal Dandara dos Palmares (2011, 2014 e 2018).

É evidente que a formação continuada científica é de suma importância para todos os profissionais, sobretudo, da educação, os quais lidam diretamente com as diversas formas de conhecimento, a transformação e a ressignificação deles. Na escola premiada, a formação parte da escola para seus profissionais, colocando em evidência a preocupação com a educação especial, a inclusiva, a elaboração de projetos e as atividades.

Quadro 6 – Atividades de promoção de interação escola e comunidade da Escola Municipal Dandara dos Palmares - 2011, 2014 e 2018

Ano	Atividades de promoção de interação escola e comunidade
2011	1 Escola de pais; 2 Dias das mães; 3 Palestra sobre o benefício do programa Bolsa Escola (promovida pela Gerência da Ação Social).
2014	Ciclo de Palestras (Escola de pais).
2018	1 Oficina com estagiários da UERN sobre reciclagem - Projeto Meio Ambiente; 2 Festa das Mães.

Fonte: Dossiês da Escola Municipal Dandara dos Palmares (2011, 2014 e 2018).

É papel fundamental da escola promover interação com a comunidade através de atividades que possibilitem um olhar ampliado sobre a realidade em que a instituição se encontra, permitindo que todos interajam e participem da sua dinâmica. Percebemos essas ações apenas em datas pontuais, como dia das mães e ciclos de palestras, configurando-se como poucas interações que fortalecem essa relação.

4.2.2 Conselho Escolar: suas pautas e deliberações

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 estabelece, em seu artigo 14, a implantação da gestão democrática, sendo um dos princípios a participação da comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares. O Conselho Escolar é visto como um dos meios para obter e garantir a gestão democrática dentro da escola, ampliando a aproximação entre a comunidade e a instituição, o que possibilita a participação da comunidade nos processos decisórios da escola.

A LRE n. 2.717/2010, em seu artigo 4º, ao instituir o ME, assegura a participação do Conselho Escolar como um dos seus princípios norteadores no processo de elaboração do Mapa Educacional nas escolas e nas Unidades de Educação Infantil, estando presente na meta 12. Sabendo disso, subentende-se que, para uma escola que é continuamente premiada a partir das ações desenvolvidas conforme o ME, se espera que o Conselho Escolar tenha uma excelente participação. Desse modo, a seguir, detalharemos o funcionamento do conselho durante os anos em que pesquisamos os dossiês.

Quadro 7 – Atividades de promoção de interação entre escola e comunidade da Escola Municipal Dandara dos Palmares – 2011, 2014 e 2018

Ano	Funcionamento (pautas discutidas) do Conselho Escolar
2011	1 Importância do Conselho Escolar, apresentação das leis de combate ao <i>bullying</i> e programa de alimentação saudável no ambiente escolar; 2 Avaliação das atividades da escola e elaboração do dossiê prêmio escola de qualidade; 3 Seminário preparatório para o processo eleitoral do conselho da escola.
2014	1 Problemas com um aluno do 3º ano B; 2 Apresentar soluções para os problemas de comportamento de um aluno do 3º ano; 3 Assembleia geral da eleição da nova diretoria do caixa escolar; 4 Seminário de preparação para o processo eleitoral do conselho escolar; 5 Prestação de contas dos recursos recebidos em 2013: PDDE ⁹ , PROMEM ¹⁰ , Merenda Escola e Programa Mais Educação.
2018	1 Resultados Bimestral; 2 Prestação de Contas; 3 Formação da Comissão Eleitoral para eleição do Conselho; 4 Atualização do Projeto Político-Pedagógico.

Fonte: Dossiês da Escola Municipal Dandara dos Palmares, 2011, 2014 e 2018.

⁹ Programa Dinheiro Direto na Escola.

¹⁰ Programa de Manutenção da Escola Municipal.

As pautas das reuniões do Conselho Escolar, em sua maioria, buscam corresponder a uma demanda dele, como eleições, avaliação, prestações de contas e atualização da PPP. Apenas no primeiro ano, há a avaliação das atividades elaboradas pela escola e a construção dos dossiês, constatando que a construção do ME não perpassa o decorrer dos anos pelo CE.

Em 2011, as ações que modernizam a gestão pedagógica e administrativa são o Mais Educação e a utilização do laboratório de informática. As ações que dinamizam a gestão financeira e administrativa são a aquisição de livros para biblioteca e a aquisição de material pedagógico. Essas ações se repetem nos anos 2014 e 2018.

A escola desenvolve uma avaliação interna para o corpo docente, em 2011, por meio da qual questiona acerca do planejamento dos professores, do currículo e do desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Em 2014, a escola amplia a avaliação para o corpo docente e o Conselho Escolar.

A avaliação do Conselho Escolar, desenvolvida pela supervisão da escola, consiste em dez questões, as quais os conselheiros respondem com: 1) Estou muito insatisfeito; 2) Estou insatisfeito; 3) Estou indiferente; 4) Estou satisfeito; 5) Estou muito satisfeito. As perguntas são as mesmas para todos os conselheiros e buscam uma compreensão sobre o desenvolvimento da relação da escola com os pais, a comunidade, a relação entre a família e os professores, a autonomia para expressar as ideias e propostas, as metodologias utilizadas pelos docentes, as formas de avaliação, os resultados alcançados pelos alunos, os projetos desenvolvidos na escola, a transparência e a prestação de contas, a aplicação dos recursos e se a gestão é competente e dinâmica.

4.2.3 Estratégias de avaliação interna

A escola também desenvolve um quadro de relatório de desenvolvimento mensal individual dos docentes como estratégia de regulação do trabalho, garantindo o cumprimento das regras determinadas pela escola e expondo o rendimento dos docentes no mural de avisos da sala dos professores. O quadro é dividido entre as semanas, as respostas exigem marcação entre “sim” e “não” e as questões são:

- 1) Favorece a construção da autoestima pelos alunos;

- 2) Adota, em sala de aula, orientações da coordenadora pedagógica;
- 3) Planeja, no coletivo, de acordo com a proposta pedagógica;
- 4) Domina os conteúdos ministrados;
- 5) Cumpre a rotina prevista para o desenvolvimento da aula;
- 6) Ministra as aulas de acordo com o planejado;
- 7) Proporciona uma ambientação pedagógica que estimula a aprendizagem;
- 8) Responsabiliza-se pela aprendizagem de todos os alunos;
- 9) Lê em voz alta para seus alunos;
- 10) Constrói texto coletivo ou individual semanalmente;
- 11) Atende as dificuldades dos alunos através de atividades diversificadas;
- 12) Faz as correções das atividades em livros ou cadernos;
- 13) Orienta devidamente os alunos para a realização do “para casa”;
- 14) Realiza visitas semanalmente à biblioteca com seus alunos;
- 15) Utiliza o laboratório semanalmente com seus alunos.

A avaliação dos professores ainda contém um espaço para comentários, no qual podem ser feitas as observações acerca das atividades desenvolvidas. Essa avaliação é preenchida pela supervisão pedagógica.

Seguindo esse fluxo de avaliações, no ano de 2018, a avaliação docente acontece no mesmo modelo do ano de 2014. Essa avaliação é exposta no quadro que fica localizado na sala dos professores, para que todas as pessoas tenham conhecimento sobre como está o desenvolvimento das professoras juntamente às turmas. Os comentários da supervisora são feitos em visitas às salas, nas quais avalia o trabalho da professora em exercício.

4.2.4 Da “fórmula do sucesso” ao preenchimento do Mapa Educacional: considerações sobre os dossiês da escola premiada

Destacamos novamente as treze metas do ME: **administrativas**, que incluem *Matrícula e Evasão Escolar, infraestrutura, funcionamento dos Conselhos Escolares, modernização pedagógica e administrativa*; **curriculares**, referentes aos *Programas Educacionais de Apoio ao currículo escolar, Programas Educacionais de Apoio aos professores e servidores técnicos, Programas de Apoio às famílias, Corpo Docente e funcionários da educação*; e **pedagógicas**, no tocante ao *Rendimento Escolar*, ao

Desempenho do Aluno, à Produção pedagógica, científica e cultural e à Promoção de atividades de Responsabilidade Social. Rememoramos as metas do ME para compreender que a escola premiada corresponde a todas elas, mesmo em seus dossiês, repetindo em alguns quadros projetos e atividades, motivada por não deixar nenhuma meta descoberta. O que o ME propõe, a escola premiada faz.

Percebemos que, para a execução do Mapa Educacional e a construção dos dossiês, a escola distribui de maneira repetitiva os projetos nos eixos avaliados, criando uma estratégia de preenchimento de modo que, mesmo repetindo os projetos, nenhuma meta fica descoberta ou não cumprida. Evidencia-se, portanto, que a construção dos dossiês relativos ao Mapa Educacional perpassa uma cultura escolar, em geral, de manutenção e de repetição de projetos, sem esquecer do controle que a avaliação exerce sobre o fazer de cada instituição. Tal controle é reforçado pelo conjunto de avaliações que a escola promove, como: avaliação do Conselho Escolar e avaliação dos docentes, com retorno do resultado pela supervisora da instituição. Podemos, então, inferir que a escola premiada cumpre a política de responsabilização quando suas metas são atingidas e seus resultados são assegurados.

Os projetos escolares permanecem com poucas alterações no decorrer dos anos. Ao observarmos os *rankings* dos 10 anos de premiações do ME, percebemos que, em muitos deles, repetem-se as mesmas escolas. Talvez, a forma de preenchimento desse documento proporcione essas premiações, como se uma premiação gerasse outra. O essencial é chegar até a “fórmula do sucesso” de preenchimento do instrumento e, depois, seguir essa “fórmula” como um modelo.

A Escola Municipal Dandara dos Palmares institui um dispositivo avaliador interno, como uma prestação de contas sobre o que está sendo elaborado em sala de aula, de acordo com os requisitos e as metas do Mapa Educacional a serem trabalhados. Compreendemos que esse dispositivo visa impedir retrocessos nas médias e premiações da escola por meio da coação dos professores à execução das metas preestabelecidas.

Na tentativa de explicitar um pouco mais sobre os dispositivos usados pela escola premiada, sem a menor pretensão de esgotar as possibilidades de análises, estamos ousando introduzir algumas ideias de Michel Foucault. No final do século XIX, ao analisar os efeitos da disciplina e do poder no mundo moderno, na obra *Vigiar e punir* (1991), Foucault traz concepções interessantes a serem refletidas

aqui. Em seu terceiro capítulo, no qual o autor trata da disciplina sobre os “Corpos dóceis”, explica-nos que, no momento histórico da disciplina, o poder sobre os corpos “visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1991, p. 164), tornando o corpo um espaço de poder a partir de sua disciplina e docilizando sua conduta a cumprir metas e obrigações. Com base nessa compreensão, é como se as premiações resultantes do cumprimento das metas, no caso do Mapa Educacional, valessem mais a pena do que a resistência à cultura escolar que “fabrica” obediência e submissão constantes.

Encontramos essa característica de docilização dos corpos nas avaliações dos docentes da escola premiada. Esta regula o trabalho do professor de modo que atenda às obrigações do ME, expondo seus resultados no mural da sala dos professores, para que todos possam ver, acompanhar, comparar-se e, de certo modo, julgar o desempenho do outro. Trata-se da cristalização de uma cultura escolar pautada tão somente no desempenho de docentes e discentes. Nesse sentido, entendemos essa prática como uma forma de coação a partir da exposição do desempenho, na medida em que disciplina a conduta dos docentes a sempre atender a avaliação, compreendendo que não apenas a instituição é um espaço de poder a atender ao ME, mas também os profissionais que a compõem estão prioritariamente incumbidos dessa tarefa, apesar de suas individualidades.

[...] pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas” (FOUCAULT, 1991, p. 192, grifos no original).

Foucault descreve na citação as formas de domínio dos corpos a partir da disciplina e suas táticas. Destacamos essa forma de controle por encontrarmos suas características nitidamente no Mapa Educacional:

a) **construção de quadros:** no preenchimento dos dossiês;

b) **prescrever manobras e impor exercícios:** metas a serem cumpridas e superadas ano a ano;

c) **táticas:** projeção de superação das metas que as escolas alcançam, tática de competição entre escolas em prol do título de qualidade e bonificação salarial.

Uma outra forma de disciplinar e exercer poder se dá através do exame. Sobre esse assunto, Foucault (1991, p. 209) descreve:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

O ME, como mecanismo de planejamento e exame, aparelha a escola ao seu cumprimento e operacionalização, permitindo, com sua forma de dominação e de poder, ao mesmo tempo, medir, bonificar, sancionar e punir, o que imprime na escola uma dominação gerencial de suas ações baseada na produtividade e na punição. No caso desse mecanismo, a punição estaria na não premiação, fortalecendo uma cultura de avaliação no interior da escola.

Como sabemos, a cultura escolar pode ser traduzida como um instrumento de domínio, de manutenção ou de mudanças, fato evidenciado na permanência dos projetos com poucas alterações ao longo dos anos, em que são desenvolvidas sempre as mesmas atividades pela escola. Destarte, podemos afirmar que a cultura da escola premiada se trata de uma cultura de manutenção do poder, com fortes influências da cultura gerencial na escola e com estratégias de dominação e controle, injetando também uma cultura de responsabilização nos serviços públicos.

No próximo ponto, iremos nos deter nas caracterizações e análises da escola não premiada, denominada Escola Municipal Caroline de Jesus.

4.3 Escola Municipal Caroline de Jesus: o caso da escola não premiada

A Escola Municipal Caroline de Jesus foi criada em 04 de maio de 1992, em um conjunto da Zona Oeste da cidade de Mossoró, através do decreto nº 1.030/92, oferecendo o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Permaneceu funcionando nessa

localidade, em um prédio cedido pelo Governo Estadual, até o ano de 1998, quando este solicitou a desocupação. Então, a escola teve sede própria no ano de 1999, em uma outra localidade da Zona Oeste, um bairro periférico, ficando aberta nos turnos matutino e vespertino. Com o passar dos anos, a elevada taxa de distorção idade-série fez com que fosse criado o turno noturno, com o Ensino de Jovens e Adultos. O funcionamento da instituição se dava da seguinte forma: turno matutino, 1º ao 5º ano; vespertino, 6º ao 9º ano; e noturno, Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2017, a escola encerrou o turno noturno, no qual ocorria a EJA, contudo, nosso recorte temporário é de acordo com os dossiês cedidos pela instituição para a realização da pesquisa: 2011, ano base 2010; 2014, ano base 2013; e 2015, ano base 2014. A partir do ano de 2016, a escola não realizou mais os dossiês referentes ao Mapa Educacional, dando sinais de que não iria participar da política de premiação, uma vez que a elaboração e a avaliação do ME são condições fundamentais. Até o presente momento, a referida escola nunca foi premiada com o Prêmio Escola de Qualidade e com o 14º salário.

Atualmente, a escola atende 398 alunos, dos quais 20 possuem necessidades educacionais especiais, e conta com 12 funcionários. Funciona no turno matutino, com as turmas de 1º ao 5º ano, e vespertino, com as turmas do 6º ao 9º ano. Não dispõe de quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática e sala de audiovisual. Em suas dependências, possui: 07 salas de aula, 1 sala de professor, 1 sala de direção, 1 sala de secretaria, 1 cozinha, 1 depósito para merenda, 12 banheiros e 1 pátio coberto.

As análises dos dossiês dos anos de 2011 (ano base 2010), 2014 (ano base 2013) e 2015 (ano base 2014) apontam que os indicadores de abandono de matrícula e distorção idade-série crescem conforme o avanço das séries, tornando-se mais alarmantes e negativos. Como percebemos, nas séries registradas no quadro a seguir, não há dados tão inquietantes sobre evasão ou distorção idade-série no Ensino Fundamental anos iniciais, contudo, nos anos seguintes, Ensino Fundamental II e EJA, os problemas da escola são alarmantes.

Quadro 8 - Abandono da matrícula e distorção idade-série na Escola Municipal Caroline de Jesus - 2011, 2014 e 2015

Anos	Abandono da matrícula	Distorção idade-série									
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA
2011	2%	0%	0%	29%	15%	24%	60%	48 %	28%	28%	100 %
2014	6.7%	0%	0%	14%	34%	33%	55%	44 %	43%	22%	95%
2015	4%	0%	0%	9%	23%	31%	57%	58 %	43%	56%	100 %

Fonte: Dossiês da Escola Municipal Caroline de Jesus dos anos 2011, 2014 e 2015.

Nos índices de abandono das matrículas, desse total que apresentamos no quadro 8, destaca-se a EJA, com 61%, problema que, desde o primeiro dossiê, no ano de 2011, a escola vai tentando solucionar ao realizar diagnósticos e buscar resoluções. No primeiro diagnóstico, foram detectados: baixo rendimento acadêmico; alto índice de reprovação; distorção idade-série elevada; alfabetização até 8 anos; indisciplina dos alunos; ausência da família na escola; e alto índice de infrequência de professores e alunos.

Dentre os desafios elencados, a escola prioriza resolver: o baixo rendimento, a alfabetização até 8 anos e a infrequência dos alunos e professores. Para cada problemática, são projetados planos de ação para os anos seguintes, com o foco central no desenvolvimento da leitura e da escrita, na aquisição de livros e materiais didáticos e em passeios e palestras. Esses planos são centralizados na EJA, já que nela foi diagnosticado o maior desenvolvimento das problemáticas.

Na educação pública, a modalidade EJA é bastante rejeitada por ser considerada o “calcanhar de Aquiles” das avaliações, sendo tomada de fragilidades. Destarte, começaram os esforços para construir tal modalidade na educação pública a partir de uma iniciativa estatal, com vistas a corresponder às demandas internas de escolarização do país. Ela atende a um público heterogêneo, dotado de dificuldades sociais, o qual passou por algum processo de exclusão social que o impediu de ter acesso à educação em idade adequada, fazendo-se necessário haver

estratégias de ensino diferentes daquelas utilizadas em outras modalidades da Educação Básica (RODRIGUES, 2019). O atendimento à EJA e ao EF anos finais é um grande diferencial da Escola Municipal Caroline de Jesus, pois, ofertando tais modalidades, a instituição abraça as dificuldades sociais e avaliativas.

Em 2014, os índices apresentados seguem altos, demonstrando que a distorção idade-série do 6º ao 9º ano possui o subtotal de 44% de alunos fora de faixa e reprovação de 50%. Na porcentagem de abandono, destaca-se o EJA, com 35% de alunos que abandonaram suas matrículas.

Entretanto, com o decorrer dos anos, os números vão melhorando. Em 2015, no último dossiê analisado pela escola, de 350 alunos matriculados no geral, há apenas 4% de abandono de sua matrícula; na EJA, a taxa de abandono cai para 20%. Dos alunos da escola, 74% são aprovados, com um índice de 87% de alfabetização. Contudo, a taxa de distorção idade-série segue alta, com um subtotal de 54% no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 100% na EJA. Nos índices gerais da escola, 40% dos seus alunos possuem distorção idade-série. Simões (2016) reflete sobre os indicadores de evasão e distorção idade-série, trazendo-nos uma reflexão importante acerca da temática, que constata o acesso e a universalização do ensino:

[...] conceito de universalização do acesso nos sucessivos planos de educação como sendo predominantemente definido enquanto “porta de entrada”. Importa saber se as crianças em idade escolar estão todas sendo atendidas pelo sistema de ensino, não importando se ingressaram tardiamente, em que ano escolar estejam matriculadas, quanto tempo permanecem no mesmo ano escolar ou se evadem antes de concluir o nível obrigatório de ensino (SIMÕES, 2016, p. 18).

Os conceitos de universalização presentes nos planos educacionais precisam ser questionados e repensados, por considerarem apenas a porta de entrada da escola, desconsiderando a permanência, a democratização da educação, a igualdade, a equidade e o desempenho. O autor, em sua pesquisa com os números da Pnad 2004/2014, comprova que a evasão cresce no Ensino Fundamental II, sobretudo, entre os mais pobres. Os desafios encontrados na desigualdade social são refletidos na escola, conforme pudemos perceber em nosso estudo de caso da escola não premiada, em que os indicadores alarmantes de evasão e distorção idade-série são resultados da vulnerabilidade social dos que integram a instituição.

A seguir, apresentamos as notas do IDEB da Escola Municipal Caroline de Jesus, dos anos 2007 a 2019. É necessário considerar que as médias diante desses indicadores podem possuir um recorte de classe social. Os números em declínio, sobretudo no E.F. II, são reflexos das desigualdades sociais presentes nos sujeitos que constroem a escola, de modo que, em muitos casos, as situações emergentes da escola se sobrepõem à necessidade de corresponder às avaliações externas, secundarizando-as.

Quadro 9 - IDEB: Anos Iniciais e Anos Finais da Escola Municipal Caroline de Jesus (2007 – 2019)

Ano	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Indicador Projetado	Indicador Alcançado	Indicador Projetado	Indicador Alcançado
2007	3,6	4,0	3,3	3,7
2009	4,0	4,4	3,4	3,7
2011	4,4	4,7	3,7	3,9
2013	4,7	4,9	4,1	4,0
2015	5,0	5,3	4,5	4,2
2017	5,2	5,5	4,7	4,4
2019	5,5	5,7	5,0	4,6

Fonte: Dados INEP.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola aumenta sua média com o passar dos anos, sempre superando as metas anteriores. Porém, apresenta dificuldades de aprendizagem, encontrando-se com médias regulares nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (SAEB, 2019). Já nos Anos Finais, as notas apresentam declínio, justificado pelo baixo rendimento em Língua Portuguesa e muito baixo em Matemática.

Para compreendermos o contexto social dos alunos que a escola recebe, buscamos o questionário aplicado pelo Saeb (2019), em cujos registros consta que, dos alunos da Escola Municipal Caroline de Jesus, 57% são pardos, nenhuma mãe desses alunos possui Ensino Superior e apenas 4% dos pais possuem Ensino Superior. De acordo com os dados, 86% desses alunos estudaram exclusivamente

em escolas da rede pública. A realidade socioeconômica do público da escola nos possibilita compreender, com base em nossas análises, em um contexto real, as múltiplas desigualdades sociais presentes na escola.

Os problemas que visualizamos nos indicadores do IDEB refletem os dados da escola como um todo; no próximo ponto, discorreremos sobre o Conselho Escolar. Nesse sentido, conseguimos enxergar os esforços desse conselho, que busca a resolução dos problemas diagnosticados na escola e prioriza a melhoria do rendimento dos alunos, o combate à violência na escola e a solução de problemas internos.

4.3.1 O Conselho Escolar da escola não premiada

O Conselho Escolar é dotado de atribuições que buscam assumir funções “de estimular, contribuir, acompanhar e debater sobre as atividades pedagógicas que são apresentadas na escola” (BATISTA, 2020, p. 82). Além disso, estabelece competências aos conselheiros, visando a democracia na escola: função consultiva, fiscalizadora, deliberativa, mobilizadora, pedagógica e de controle social. Essas funções estão presentes no Conselho Escolar da escola não premiada, de modo que, ao descrever as atas das reuniões dos anos pesquisados, iremos identificá-las.

No dossiê do ano de 2011, constam 4 reuniões do Conselho Escolar. Na primeira, a pauta evidencia: prestações de contas da gestão escolar sobre a verba do PDDE, da Merenda Escolar e do Plano de Desenvolvimento da Educação, tratando também do programa Mais Educação e relatando a necessidade de mudanças no interior da escola para o desenvolvimento deste. O conselho ainda discute a elaboração de uma intervenção voltada ao combate à violência, após diagnosticar uma forte presença desta entre os alunos e também o alto índice de ocorrências assinadas na escola (96 assinaturas). Na segunda reunião, o Conselho se reúne para abordar a reposição do calendário escolar pós-greve dos professores e, em seguida, realiza um estudo acerca da necessidade de ações para incentivar os alunos da EJA, que estavam deixando as aulas às 20h da noite. Na terceira reunião, são decididas uma nova eleição para o conselho e a necessidade da participação de um aluno do 3º nível da EJA neste, enfatizando a importância de sua contribuição na escola. Na quarta reunião, discute-se o uso das pulseiras do sexo pelos alunos; o Estudo do Currículo Escolar; a Merenda da agricultura familiar; as

Atividades avaliativas dos alunos; e os informes gerais. Nesse sentido, sua função fiscalizadora é exercida.

No dossiê do mesmo ano, a escola apresenta o livro das ocorrências assinadas pelos alunos. No total, são 96 assinaturas durante o ano letivo, de alunos dos 6º ao 9º ano e EJA, cujos motivos variam entre violência em sala de aula e atitudes de desrespeito aos professores.

Em 2014, a escola realiza 15 reuniões do Conselho Escolar, com vistas a lidar com problemas comportamentais dos alunos. Nessas ocasiões, esses problemas são diagnosticados e discutidos, atitude que se revela interessante para a nossa análise, por demonstrar um bom diálogo e funcionamento do conselho, de acordo com as problemáticas da escola, cumprindo, assim, sua função consultiva. Dentre as 15 reuniões, 8 possuem pautas únicas para discussão em torno da violência na escola, buscando ações para recuperar alunos que estavam se evadindo e relatando, inclusive, visitas domiciliares nas residências destes, assim como diálogos com familiares, o que consiste na realização da sua função de controle social. Nas outras reuniões, as pautas são as eleições para o Conselho Escolar; a busca por alternativas para ajudar uma professora que estava afirmando ter dificuldades com o domínio da turma; e uma pesquisa da gestão para a aplicação dos recursos do PDDE, relacionando o que foi comprado e o que a escola estava necessitando, em uma função deliberativa.

O livro de ocorrência desse ano registra 311 assinaturas de alunos com relatos de violência no interior da escola, grande parte delas apontando que esses alunos já haviam sido encaminhados para o Conselho Tutelar. Compreendemos que a quantidade de reuniões no ano ocorre devido à necessidade da escola de recorrer ao Conselho Escolar em busca de alternativas para resolver suas dificuldades.

No ano de 2015, a escola registra 6 reuniões do Conselho Escolar. A primeira trata da agressividade de um aluno, com o intuito de buscar alternativas para a resolução dessa dificuldade; a segunda, do dossiê do Mapa Educacional, objetivando reunir dados para a sua elaboração e exercendo uma função mobilizadora.

É a primeira e única vez que o ME está presente nas reuniões do conselho, ou seja, os Mapas Educacionais estavam sendo construídos sem que os conselheiros os discutissem, o que se revela algo curioso, tendo em vista que o ME precisa ter a aprovação do conselho para ser encaminhado para a Secretaria

Municipal de Educação. Contudo, a escola centra suas discussões em resolver seus problemas emergentes.

A terceira reunião convida os pais e responsáveis dos alunos e o professor de matemática da escola, para que todos juntos busquem alternativas ao baixo índice de rendimento dos alunos na disciplina, conforme observamos no rendimento do IDEB. A escola, em uma função pedagógica, diagnostica o problema e recorre ao conselho juntamente aos responsáveis para juntos tentarem resolver.

Na quarta reunião, a gestão da escola realiza uma formação para os conselheiros sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apresentando a respeito do custeio e do capital. Ao final da formação, os conselheiros realizam a construção do plano de aplicação dos recursos da escola, de acordo com as necessidades encontradas por eles.

Na quinta reunião, retorna a pauta do plano de aplicação dos recursos. Dessa vez, os conselheiros realizam uma pesquisa de valores e estabelecem a lista do que será investido. Na sexta reunião, há uma formação sobre o programa Atleta na Escola e é listada a necessidade de aquisição de artigos esportivos para o incentivo do desenvolvimento do esporte.

No dossiê do ano de 2015, não há o registro do livro de ocorrências, uma vez que, na avaliação do ano anterior, os avaliadores da Secretaria Municipal de Educação pontuaram que o registro era desnecessário. Como se percebe, nessa escola, o Conselho Escolar exerce um papel fundamental junto à direção. Em face desse contexto, são realizadas muitas reuniões com a finalidade de atenuar as dificuldades encontradas em seu dia a dia.

4.3.2 Projetos e ações desenvolvidos pela Escola Municipal Caroline de Jesus

A Escola Municipal Caroline de Jesus não registra projetos que respondem as 13 metas previstas pelo ME. Os registros acontecem em uma única tabela, na qual há o nome do projeto, a descrição, o impacto e, em seguida, as fotos comprovando-os. Construímos o Quadro 10 para visualizar o que a escola fez ao longo dos anos pesquisados.

Quadro 10 - Projetos desenvolvidos na Escola Municipal Caroline de Jesus - 2011, 2014 e 2015

Ano	Projetos desenvolvidos
2011	1 Semeando virtudes; 2 Carnaval; 3 Páscoa; 4 Projeto Leitura; 5 Mês das mães; 6 Festa Junina; 7 Folclore; 8 Nossa pátria nossa gente; 9 Direitos e deveres da criança; 10 Poesias de Vinicius de Moraes; 11 Produção de Texto: autobiografia; 12 Autoestima; 13 Drogas: diga não; 14 Valores morais e éticos; 15 Cidadania; 16 Festa Natalina.
2014	1 Ação 28 de maio: combate à violência sexual contra crianças e adolescentes; 2 Ação: Saúde na escola; 3 Plano de ação comunitária: Pró jovem; 4 Projeto educação ambiental: construção de saberes no exercício da escola pública; 5 Proerd: palestras de combate à violência e ao uso de drogas; 6 Semana da criança; 7 São João; 8 Sarau de poesias.
2015	1 A leitura em diversos gêneros: uma perspectiva de alfabetizar letrando: Revendo as dificuldades na leitura e escrita; 2 Ação 28 de maio: combate à violência sexual contra crianças e adolescentes; 3 Galeria de artes; 4 Água: recurso natural esgotável e indispensável à vida; 5 Sarau de poesias: todo dia é dia de poesia; 6 Vivenciar a cultura do Lajedo de Soledade; 7 Lugar de lixo é no lixo: ame o nosso planeta, reciclagem é preciso; 8 Copa mundial de futebol: show de conhecimento de alguns países envolvidos na copa do mundo 2014; 9 Projeto atleta na escola; 10 Semana do esporte; 11 Semeando virtudes: Valores essenciais para viver e conviver em harmonia; 12 Projeto Trânsito; 13 Gincana sociocultural do Alcides Manoel.

Fonte: Dossiês da Escola Municipal Caroline de Jesus (2011, 2014 e 2015).

A escola, em 2011, apresenta 16 projetos, dentre os quais apenas 3 repetem-se no dossiê do ano de 2014 e 2 no de 2015. Comparando-se os anos de 2014 e 2015, apenas 2 se repetem. Os projetos da escola estão voltados a alfabetização, leitura e escrita; ao combate à violência; e, no último ano, ao esporte. Mesmo com problemas de infraestrutura, ela registra no primeiro dossiê a transposição de suas dificuldades, oferecendo Educação Física com modalidades esportivas (futebol de campo e voleibol) e conquistando vitórias na participação de disputas do JEM's¹¹ e JERN's¹². Nos dossiês seguintes, não há registros acerca dos esportes desenvolvidos na escola, até chegar ao ano de 2015, em que a escola centra seus projetos no incentivo ao esporte.

¹¹ Jogos Escolares Municipais (JEMs).

¹² Jogos Escolares do Rio Grande do Norte (JERNs).

Sobre as produções culturais, científicas e pedagógicas, no primeiro dossiê do mapa, não há registros. No dossiê do ano de 2014, é possível verificar registros de 60 certificados dos servidores em cursos e palestras; já no ano seguinte, não há registro. Sabemos que a formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento dos profissionais, por isso, os certificados que estão anexados no dossiê do ano de 2014 variam de palestras fornecidas pela prefeitura a eventos científicos universitários. A quantidade de certificações em um ano nos faz refletir acerca de algumas questões: por que tantos certificados em um só ano? Por que não existem registros em anos anteriores? Pensamos que essa situação pode ser consequência da desorganização escolar no preenchimento dos dossiês; da falta de colaboração da equipe para os registros; e do desinteresse da escola em cumprir as demandas burocráticas relativas ao ME. No ponto seguinte, teceremos considerações sobre os dossiês da escola não premiada. Em suma, identificamos um ocultamento por meio do ME das escolas não premiadas, promovendo uma invisibilização de seus desafios e contradições.

4.3.3 Das desigualdades educacionais à meritocracia: o estigma da escola não premiada

Percebemos que não há na Escola Municipal Caroline de Jesus um foco central em corresponder às avaliações do município, em virtude de os problemas da escola serem alarmantes. A referida escola centra suas forças e esforços em resolver problemas relativos à violência e à alfabetização, secundarizando as avaliações externas. Contudo, não deixa de se preocupar com os resultados dos indicadores. Nesse sentido, observamos que esta vem sempre recorrendo ao Conselho Escolar como uma instância deliberativa, a qual discute, diagnostica e busca alternativas para enfrentar os desafios.

Percebemos que o maior embate da escola consiste em resolver o problema de mau comportamento dos alunos, ou seja, as questões de indisciplina. Indagamo-nos em certo momento da análise se o registro do livro de ocorrência nos dossiês não seria uma forma apelativa de transpor ao município tais adversidades enfrentadas. De certa maneira, o município ignorou esse aspecto por não estar dentro dos parâmetros interessantes ao Mapa Educacional.

Em nossas análises, percebemos um contexto de vulnerabilidade social nos alunos da escola e, ao mesmo tempo, um processo de desigualdade escolar. Como podem medir realidades tão distintas com uma mesma régua avaliativa? Esse é um dos problemas das políticas gerenciais, na medida em que tentam homogeneizar realidades tão diversas. A Escola Municipal Caroline de Jesus foge do “padrão” que o Mapa Educacional requer, criando, assim, um processo de fracasso escolar.

O fracasso escolar é um processo multifacetado que envolve questões relacionadas tanto à hierárquica estrutura social, quanto a problemas internos da organização dos sistemas de ensino e do trabalho escolar, assim como da imposição de políticas em educação desconectadas do chão da escola [...] além de problemas decorrentes da precarização nas condições materiais do trabalho pedagógico (MELLO; MOLL, 2020, p. 13).

A atribuição do fracasso escolar, por parte das políticas educacionais, faz com que se perpetue um contexto de desigualdade educacional, partindo da culpabilização dos que compõem a escola. Cria-se, assim, um discurso de meritocracia como “uma tentativa de justificar o que não tem justificativa aceitável: a desigualdade social” (MELLO; MOLL, 2020, p. 15). Pregar o mérito quando não se tem as mesmas condições de competição é esquecer a existência de privilégios sociais, econômicos, raciais e de gênero; diante desse contexto, os privilégios educacionais são seletivos e excludentes. Aliás, os privilégios apenas reforçam as desigualdades educacionais. À medida que o ME cria holofotes sobre as premiações das escolas em destaque, ele oculta as desigualdades educacionais existentes no município, de modo que as escolas nunca premiadas se tornam “estigmas”, por serem excluídas e invisibilizadas.

Os resultados de nossas análises a respeito da escola não premiada indicam um processo de enfrentamento da desigualdade social e da violência, o que transforma as avaliações externas em secundárias. Contudo, essas políticas avaliativas acarretam, na escola, a segregação e o título de não qualidade ou aquém da qualidade esperada. A Escola Municipal Caroline de Jesus rompe com as políticas locais quando decide abandonar seus registros e seus Mapas Educacionais em 2016. Esse fato é fundamental a ser destacado, pois a escola precisa responder demandas da violência, do medo e da indisciplina. Todo esse quadro aprofunda a desigualdade escolar encontrada no município, que passa pelos mecanismos de

regulação via Mapa Educacional. Com isso, localizamos uma cultura escolar de rupturas e mudanças, mesmo que inconsciente. De rupturas com o Mapa Educacional e, conseqüentemente, com as possíveis premiações. É a escola se (re)fazendo para dar conta de seus problemas sociais, políticos e educacionais.

Diante disso, aplicamos questionários abertos, a fim de esclarecer e aprofundar as questões acerca dos dossiês das escolas pesquisadas. No próximo tópico, dedicamo-nos a analisar as vozes dos sujeitos.

4.4 Dos holofotes das premiações aos estigmas das não premiadas: as vozes dos sujeitos

Compreender os sujeitos que estão inseridos nessa política de bonificação do sucesso e culpabilização do fracasso é de extrema necessidade para o aprofundamento da nossa pesquisa. Por esse motivo, realizamos um questionário aberto *on-line*, utilizando o recurso do *Google Forms*. O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito, otimizando, dessa forma, nosso tempo e, ao mesmo tempo, facilitando o acesso dos sujeitos ao questionário, uma vez que este foi *on-line*. Obtivemos, assim, respostas mais rápidas e mais tempo para os sujeitos participarem, visto que a aplicação do instrumento se deu em um momento de avaliação do município e, nesse contexto, eles alegaram a insuficiência de tempo hábil para uma entrevista semiestruturada.

Na elaboração das perguntas, buscamos formular questões simples para que fossem respondidas de maneira clara e concisa. Foram 11 questões para a Escola Municipal Caroline de Jesus e 10 para a Escola Municipal Dandara dos Palmares. As questões foram adaptadas às realidades das escolas e analisadas a partir dos seus dossiês.

Os sujeitos da pesquisa foram duas gestoras, ambas ingressaram na escola no início do ano por meio de indicação política; duas supervisoras; e duas professoras, uma de cada escola. As profissionais são nomeadas da seguinte forma: os sujeitos da Escola Municipal Dandara dos Palmares são denominados de Supervisora premiada, Gestora premiada e Professora premiada; as da Escola Municipal Caroline de Jesus estão denominadas de Supervisora não premiada, Gestora não premiada e Professora não premiada.

As primeiras três perguntas tratam da formação inicial e do tempo em que elas estão nas respectivas escolas. Todas são Pedagogas, especialistas e a Supervisora premiada está cursando mestrado. Estão na escola há mais de 3 anos, exceto as gestoras. Em seguida, questionamos sobre quando os sujeitos tomaram conhecimento do Mapa Educacional e qual a opinião a seu respeito. Nessa perspectiva, a Supervisora premiada nos relatou:

Desde quando esse instrumento foi criado a partir da Lei de Responsabilidade Educacional em 2010. O Mapa Educacional é um instrumento de planejamento importante, pois contém ações e metas da escola a serem desenvolvidas durante o ano, objetivando a qualidade da educação nas escolas (SUPERVISORA PREMIADA, agosto, 2021).

É nítida a defesa do ME, enfatizando sua importância para o planejamento e organização das ações e metas. A Gestora premiada, ao responder a mesma questão, declarou que tomou conhecimento em “2021. Vejo como um diagnóstico essencial”. A Professora premiada nos relatou que tomou conhecimento “durante a semana pedagógica”, não especificando sua opinião, nem o ano da semana pedagógica. A Professora não premiada colocou que o contato com o Mapa se deu quando ingressou na rede pública municipal de educação de Mossoró.

Entrei na prefeitura praticamente no meio do ano de (2017) em outra unidade, no entanto só tomei conhecimento do mapa no ano de 2018 quando passei a atuar na Caroline de Jesus. Considero o Mapa Educacional um importante documento que organiza o fazer pedagógico e direciona as atividades a serem realizadas, porém, desde que seja pensado e elaborado de forma coletiva visando não somente premiações, mas o norteamento de um trabalho significativo (PROFESSORA NÃO PREMIADA, agosto, 2021).

No ano de 2010. Uma ferramenta de planejamento estratégico, não bem trabalhada e/ou compreendida pelos atores que compõem a comunidade escolar, descontextualizada com os planos e regimentos escolares (SUPERVISORA NÃO PREMIADA, setembro, 2021).

A descontextualização do ME perante os planos e regimentos acontece desde a sua implementação. Ele surgiu para ampliar os indicadores do IDEB nas escolas, alicerçando-se nos princípios de regulação e controle e condicionando todo interior da escola para funcionar em prol do atendimento de suas exigências. O município não põe em prática seu Plano Municipal de Educação, instituído pela Lei n. 3.298, de 04 de agosto de 2015, inexistindo equipes responsáveis pela condução do plano.

Não se registra, assim, o cumprimento de suas ações, tornando-se um documento técnico, que serve como um “dever concluído”, sem norteamento (CABRAL NETO; CASTRO; GARCIA, 2016). O município impõe às escolas uma atuação em torno do ME e sua qualidade monetizada. Portanto, a bonificação salarial se trata de um incentivo para que os profissionais da educação possam enxergar com “bons olhos” a missão cumprida, as metas atendidas e a qualidade ofertada.

Na mesma pergunta, a Gestora não premiada nos responde: “Há alguns anos. É um documento muito importante para a instituição, pois ele contém os dados da escola e dos funcionários”. Os registros do ME realmente são importantes para as escolas, pois criam um clima de organização.

As escolas mossoroenses, em sua maioria, mobilizam o ano letivo em função das metas, almejando o tão disputado 14º salário e prêmios. Indagamos aos nossos sujeitos sobre os reflexos do ME na organização escolar, ao que a Professora premiada aponta: “Reflete competitividade”. Já vimos que a competitividade está presente na educação pública como reflexo das práticas neoliberais, influenciada por efeitos mercantis sobre as políticas avaliativas da educação em níveis globais, nacionais e locais, como no caso de Mossoró.

“O MP não atingiu os objetivos propostos por se tornar um documento elaborado para cumprir com prazos e burocracias institucionais” (SUPERVISORA NÃO PREMIADA, setembro, 2021). O ME condiciona a qualidade da educação a princípios gerencialistas, fortalecendo uma burocracia institucionalizada que busca atender os critérios impostos pelo ME ao distribuir o discurso de eficiência. Acerca do sentido da burocracia, Weber (2000, p. 47-48) especifica:

Precisión, velocidad, certidumbre, conocimiento de los archivos, continuidad, discreción, subordinación estricta, reducción de desacuerdos y de costos materiales y personales son cualidades que, en la administración burocrática pura, y fundamentalmente en su forma monocrática, alcanzan su nivel óptimo. La burocracia planificada es, en los mencionados aspectos, comparativamente superior a las restantes formas de administración, colegiada, honorífica y no profesional. Incluso, tratándose de tareas complejas, el trabajo burocrático a sueldo resulta no sólo más preciso sino también, en última instancia, menos costoso que el servicio ad honorem formalmente no remunerado.

Trata-se de um sistema com normas, escritas e exaustivas, que desconsideram as subjetividades dos sujeitos que compõem a escola,

apresentando-se de modo impessoal, aplicado a um sistema educacional tão misto e repleto de nuances e de contradições, como a realidade de Mossoró aqui pesquisada. Ainda sobre o ME, uma das profissionais respondeu: “Possibilita uma visão geral do trabalho desenvolvido e uma reflexão sobre as metas e objetivos traçados, possibilitando repensar as práticas da escola e ressignificá-las” (GESTORA PREMIADA, agosto, 2021). É nítida a defesa da ordem imposta aos sujeitos que se beneficiam do ME, como também daqueles que estão inseridos de alguma forma nesse sistema, como é o caso das Gestoras por indicação política, cujos papéis na escola são a manutenção da ordem, o poder e a dominação política.

[...] centralização das decisões, na hierarquia traduzida no princípio da unidade de comando, na estrutura piramidal do poder, nas rotinas rígidas, no controle passo a passo dos processos administrativos, em uma burocracia estatal formada por administradores profissionais especialmente recrutados e treinados (BRESSER, 1998, p. 9).

Nesse sentido, também podemos compreender a burocracia como um modo de poder e dominação. Com ela, o Estado controla os resultados por meio dos indicadores de desempenho, homogeneizando-os em uma única forma avaliativa, controlada a partir dos seus processos de funcionamento interno e rigidamente comandada por gestores indicados.

A Professora não premiada, sobre a mesma questão, indica que possui “reflexo positivo, quando bem direcionado pedagogicamente”. A Gestora premiada diz que “escola de qualidade é reconhecida por seus projetos e trabalho”. Já a Supervisora premiada elabora de maneira mais ampla sua resposta ao questionamento:

O Mapa Educacional nos impulsiona a organizar, avaliar e redimensionar nossas atividades e projetos. Ele funciona como um instrumento norteador das ações, onde buscamos desenvolver e atingir as metas estabelecidas pela equipe da escola. Todos acompanham e monitoram seu desenvolvimento (SUPERVISORA PREMIADA, agosto, 2021).

Essa forma de avaliação é influenciada por uma lógica mercantil que acarreta efeitos danosos à educação pública, como: o ranqueamento, a competitividade, o monitoramento, o sucesso e a bonificação das escolas que conseguem competir e o

fracasso das que não têm condições sociais e políticas de efetivamente participar. Trata-se de uma política que assevera e aprofunda as desigualdades educacionais, tendo em vista que as escolas não possuem as mesmas condições de competir. Essas condições podem ser motivadas ou desmotivadas por sua estrutura física, por condições materiais para o desenvolvimento dos projetos e por problemáticas emergentes (violência, fome, desemprego), que não estão previstas nas avaliações. A avaliação é entregue e cada escola deve mobilizar-se para atendê-la, homogeneizando suas subjetividades e, de certo modo, ocultando seus problemas, a fim de corresponder ao ME.

O Mapa Educacional induz a perseguição de bônus e selos, premiações objetivas e simbólicas, influenciando os comportamentos e as práticas da comunidade escolar. A Gestora premiada defende que “torna-se um incentivo para fazer sempre o melhor. A questão da bonificação é apenas consequência das ações realizadas”. Entretanto, os outros sujeitos contradizem esse posicionamento, como a Supervisora premiada, a qual coloca: “influencia o não compartilhar de ideias. A escola deixa de ser uma equipe, se não ganha a bonificação alguns funcionários culpam uns aos outros [...]”. Assim, a competição adentra a escola, fortalecendo um processo de culpabilização em seu interior. A Professora premiada corrobora o mesmo entendimento, expondo que “influencia o não compartilhamento pedagógico, a competitividade entre os funcionários da própria escola [...]”. Diante desse discurso, podemos lembrar os dossiês da escola premiada, que contém um instrumento avaliativo interno, visando a exposição do desempenho dos docentes e uma certa competição interna sobre quem corresponde às metas elencadas pela escola.

Influencia, quando bem direcionado, na qualidade do processo ensino aprendido, pois o aluno é instigado a participar ativamente das ações que são propostas. Ideologicamente, na valorização do trabalho docente. Porém, no contexto prático, não vemos pontualidade no pagamento que nos é prometido caso a escola seja contemplada. No aumento do trabalho docente, pois, como se trata de alcançar metas e trabalhar na idealização de novas metas, exige que o docente pesquise mais, participe de mais formações, e se mantenha atualizado e ativo em relação às atividades relacionadas aos assuntos em pautas e ao desenvolvimento de novos projetos a serem desenvolvidos na escola. Influencia também no aumento das competições entre as escolas. Aumento dos gastos dos educadores, pois, para desenvolver um trabalho de qualidade, o professor acaba usando do seu próprio dinheiro para comprar materiais e/ou

acessórios a serem usados nas atividades, na tentativa de dinamizar mais a sua didática e fazer com que o aluno se sinta mais atraído (PROFESSORA NÃO PREMIADA, setembro, 2021).

Na fala da professora, podemos perceber que o ME pode influenciar positivamente quando bem direcionado. Contudo, falsifica-se um discurso de valorização ao bonificar as melhores colocações; os instrumentos ampliam a competição interna e externa nas escolas; e há o aumento dos gastos dos educadores para desenvolverem a qualidade que o instrumento exige, tornando o 14º salário não um “bônus”, mas um reembolso do custeio da qualidade ofertada. Esse custeio chega para uma parcela privilegiada de escolas, enquanto para outras não, acarretando dúvidas sobre os possíveis benefícios para a educação mossoroense.

Traz benefícios. Porém, acredito que deveria ter materiais disponíveis para os educadores e funcionários trabalharem tranquilamente, sem necessitar de usar o seu próprio dinheiro. Sei que é opcional, mas, às vezes, o professor acaba sendo induzido a tirar do próprio bolso caso deseje realizar uma atividade mais criativa, pois a escola quase nunca dispõe dos recursos desejados (PROFESSORA NÃO PREMIADA, agosto, 2021).

O município não arca com os recursos que exigem as atividades diferenciadas, de maneira que os professores são os principais atores dessa inovação, sendo responsabilizados em promovê-la e, consequentemente, retirando de seus salários os recursos utilizados. Essa indução que a Professora não premiada expõe é uma forma de coação: se tira do seu salário e faz, é uma professora de qualidade para escola; se não prover e não fizer, fica aquém da qualidade. Trata-se da política de responsabilização no chão da escola.

É como se os benefícios fossem somente para as escolas que ganham (PROFESSORA PREMIADA, agosto, 2021).

A busca pela qualidade no ensino e consequentemente na aprendizagem dos alunos, o empenho em fazer o melhor a partir das escolhas das coisas mais simples, como por exemplo, as escolhas das atividades, sempre com muito capricho, até a realização de projetos bem elaborados, com ações significativas que muito nos orgulham e a comunidade também (SUPERVISORA PREMIADA, agosto, 2021).

Conhecimento mais profundo dentro de cada detalhe no currículo que envolve as nossas atividades (GESTORA PREMIADA, agosto, 2021).

Os posicionamentos da Gestão e Supervisão diferem dos da Professora, holofotes para as escolas que ganham o reconhecimento, o título e o 14º salário. De certo modo, camufla o processo de cobrança voltado a corresponder às metas, tornando o ME positivo apenas para as escolas premiadas. Ao responder acerca dos benefícios do ME, a Gestora não premiada afirma: “Sim, desde que pensado como um instrumento de apoio e reflexão ao trabalho e não apenas como um mero documento a ser cumprido visando premiações”. É um instrumento de responsabilização acompanhado pela recompensa. Então, as problemáticas escolares, no movimento de perseguição para o cumprimento das metas do instrumento, em sua maioria, tornam-se invisíveis. A luta pela qualidade educacional em Mossoró muda a roupagem, transformando-se na busca constante pela premiação.

A qualidade mencionada pela Supervisora premiada, atrelada ao conhecimento do currículo, que envolve as atividades desenvolvidas e citadas pela Gestora premiada, trata-se da intensa exigência por produtividade. Tais atividades e projetos precisam estar sempre relacionados às metas do ME, reproduzindo efeitos mercantis na educação, quais sejam: eficiência, eficácia e produtividade.

As premiações e bonificações têm seu lado positivo e negativo. Por um lado, elas incentivam e impulsionam as escolas e professores a aperfeiçoarem e dinamizarem ainda mais seu trabalho, seu fazer pedagógico, mas, por outro lado, geram uma política de competitividade e muitas vezes um sentimento de fracasso por não conseguir ser premiado. Torna-se um questionário para responder sim/não, quanto aos cumprimentos das ações elaboradas para o ano em curso. Sem cumprir com o objetivo principal: Ação/Reflexão/Ação (SUPERVISORA NÃO PREMIADA, setembro, 2021).

O ME lança uma política de responsabilização da escola pelo seu sucesso ou fracasso, fazendo com que aquelas que não conseguem corresponder às suas exigências descentalizem os objetivos primordiais da educação. Conforme afirma a Supervisora não premiada, são tabelas que avaliam quem está dentro da qualidade imposta ou aquém desta durante o ano, por meio de respostas de “sim ou não”, as quais não valorizam o exercício da ação/reflexão/ação, apenas visam a obediência e a superação.

É uma situação complexa, pois as avaliações externas, na maioria das vezes, só mostram números. A configuração das avaliações externas não tem o processo contínuo como base, mas os números. É complicado avaliar um aluno simplesmente pelo que ele coloca em uma prova (PROFESSORA NÃO PREMIADA, setembro 2021).

Os resultados das avaliações externas refletem no sucesso ou fracasso escolar, mesmo sabendo que há outros fatores que interferem nesses resultados. Porém, esse peso acaba refletindo sobre as escolas e professores, "culpabilizando" as instituições e retirando responsabilidades dos governantes (SUPERVISORA PREMIADA, agosto, 2021).

É o gerencialismo em sua faceta mais nítida e nociva do capitalismo, por meio da qual vêm à tona a descentralização e o controle dos resultados, os quais medem o aluno por meio de indicadores predeterminados, desvinculando-os dos seus contextos sociais, econômicos e culturais. A Supervisora não premiada retrata os benefícios que o ME implementa na escola:

Não deixa de trazer. O de olhar e perceber que temos duas realidades. O planejamento do ME e o plano realmente executado. Dois extremos no universo de uma unidade de ensino (SUPERVISORA NÃO PREMIADA, setembro, 2021).

Nitidamente, é a reconfiguração das funções do cotidiano escolar à mercê do ME, acarretando preocupação nas escolas do seu lugar nos *rankings*. Com isso, há a adoção de medidas pedagógicas e administrativas para a manutenção ou a melhoria na classificação, como a Escola Municipal Dandara dos Palmares, que lança um instrumento avaliativo interno, certificando-se, por meio da exposição, que todos os sujeitos da escola estão cumprindo com seus deveres perante o ME.

Ao observarmos os dossiês da escola não premiada, encontramos relatos de violência na escola, alto índice de assinaturas no livro de ocorrência e busca de alternativas via Conselho Escolar para resolvê-las. Em nosso questionário, perguntamos quais medidas a escola tomou.

Procurando compreender a realidade social do aluno, buscando diálogo, acompanhando a família, promovendo palestras. O município conta com profissionais extremamente capacitados que nos auxiliam quando solicitados. Porém, a equipe do município é pequena para a grande demanda, o que acaba dificultando o auxílio contínuo. O município promove ações diante das necessidades (acredito que deveríamos ter mais ações) (SUPERVISORA NÃO PREMIADA, setembro, 2021).

Procuramos conversar com os participantes envolvidos na violência, buscar palestras junto ao município ou outros órgãos (PROFESSORA NÃO PREMIADA, agosto, 2021).

A escola trabalha projeto de valores. Buscando parceria com os atores sociais (GESTORA NÃO PREMIADA, agosto, 2021).

A escola não premiada conta com problemáticas emergentes que ultrapassam as necessidades de corresponder às demandas dos indicadores do ME. Em suas reuniões do Conselho Escolar, a escola buscava, sobretudo, medidas para solucionar seus graves problemas, até que deixou de preencher os dossiês referentes ao ME. Os sujeitos revelaram desconhecer o motivo para isso. A Supervisora não premiada declara: “pode ser por motivos do tempo, ou fizeram e deixaram na secretaria e não foram pegar ou não encontrado. Na verdade, não sei o real motivo, apenas cogitei essas possibilidades”. Podemos perceber que a ruptura encontrada da escola à avaliação não foi algo discutido ou planejado, mas que aconteceu sem pretensões.

A Supervisora da escola não premiada, ao falar sobre os efeitos das avaliações externas de sucesso e/ou fracasso escolar, assinala:

Primeiro, quero ressaltar que considero as avaliações necessárias, tanto as pessoais quanto as externas, pois, por meio delas, é possível perceber nossos erros, acertos e onde podemos melhorar. Respondendo à pergunta, acredito sim que as avaliações externas podem criar, de certa forma, uma política de responsabilização de sucesso ou fracasso escolar, porém acredito que é um caminho “perigoso”. Citando como exemplo o Mapa Educacional, que premia as “melhores escolas”, sabemos que temos exemplos de escolas que desenvolvem um trabalho belíssimo, mas, por não saberem organizar o mapa, acabam ficando de fora das “melhores escolas” e vice-versa. Então, acredito que é insuficiente responsabilizar o sucesso ou fracasso da escola levando em consideração avaliação externa como somente o mapa (SUPERVISORA NÃO PREMIADA, setembro, 2021).

A afirmação da Supervisora não premiada de que as avaliações são necessárias em todos os ambientes reflete a realidade vivenciada. Ao analisarmos os dossiês da escola premiada, percebemos que existe uma certa técnica de construção e execução do ME, por distribuir de maneira repetitiva os projetos nos eixos avaliados, indicando uma estratégia de preenchimento. Repetindo os projetos,

nenhuma meta fica descoberta ou não cumprida e, assim, a escola premiada cumpre a política de responsabilização. Suas metas são atingidas e seus resultados assegurados. Contudo, a escola não premiada constrói seus dossiês de maneira diferente, inserindo as comprovações de compras, os certificados, as atas do Conselho Escolar e o Livro de Ocorrência, bem como relatando os problemas que a escola enfrentou, como violência. Essa maneira “subjetiva” de preenchimento não atendeu aos critérios do ME, fazendo com que ela não fosse contemplada.

O preenchimento dos dossiês é a “fórmula do sucesso”, conforme colocamos anteriormente. Ele gera uma segregação das escolas, como também a distorção do seu papel social de garantia de aprendizagem e a potencialização de suas habilidades, que consistem na construção de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de interferir e mudar suas realidades.

Ao chegarmos ao fim da nossa pesquisa, na próxima seção teceremos algumas considerações finais, mesmo sabendo que o nosso trabalho não se esgota aqui.

5 CONCLUSÕES

Antes de partirmos para os apontamentos finais, é preciso enfatizarmos a relevância desta pesquisa para a área das políticas educacionais no contexto de Mossoró. Nossa contribuição reside fundamentalmente em retratar diferentes realidades escolares inseridas nas políticas educacionais gerenciais, que carregam os preceitos da desresponsabilização do Estado no provimento do direito à educação e, ao mesmo tempo, da responsabilização da escola, dos profissionais e dos estudantes pelo sucesso ou fracasso. Tudo isso fica evidenciado no Mapa Educacional – mecanismo de planejamento estratégico da escola e de avaliação de suas metas e resultados, portanto, de regulação da educação em conformidade com a Lei de Responsabilidade Educacional, n. 2.717/2010.

Em nossa pergunta de partida, indagamos: como e de que forma o Mapa Educacional, entendido como um mecanismo de regulação da educação, pode interferir na cultura escolar de instituições públicas municipais? Com essa questão, nosso interesse foi investigar a escola continuamente premiada e a escola nunca premiada. Mesmo antes de nos defrontarmos com o estudo de casos (pesquisa empírica), já apontávamos os reflexos regulatórios do ME, pois, em nossa reflexão teórica à luz dos autores (BARROSO, 2005, 2006; AFONSO, 2005, 2008, 2016; CABRAL NETO, 2009; HARVEY, 2005; BALL, 2001), pudemos perceber seus efeitos para a educação. Ele responsabiliza as escolas pela qualidade ofertada, imprimindo a lógica de desresponsabilização do Estado, gerando mecanismos de controle escolar, sendo o Mapa Educacional a materialização do controle e da prestação de contas ao mesmo tempo. O gerencialismo vive e é latente na educação mossoroense.

Em nossa metodologia, buscamos o estudo de casos mistos de caráter qualitativo, com vistas a localizarmos as decorrências do ME para a educação mossoroense, ampliando os olhares e compreendendo as realidades distintas na educação pública de Mossoró. Consideramos uma metodologia pertinente para responder nossa indagação inicial e contribuir com o alcance de nossos objetivos de pesquisa, quando nos permitiu entender que o ME é a materialização de uma regulação gerencial e competitiva na educação, com bonificações para os “melhores”.

Para tanto, analisamos as transformações políticas, econômicas e sociais que originaram as políticas públicas educacionais avaliativas. Constatamos que consolidam uma matriz neoliberal e introduzem efeitos mercantis para a educação pública, cujos resultados estão na competitividade entre instituições de ensino e profissionais, produtividade e eficiência, assemelhando-se, por demais, do mundo de negócios capitalistas.

Além de percebermos as diferentes realidades no decorrer da pesquisa, investigamos os efeitos dessa política para a cultura escolar. Propusemo-nos a realizar a pesquisa, em duas escolas com realidades antagônicas e percebemos os efeitos de competitividade, eficiência, eficácia e produtividade impregnados nas culturas escolares construídas pelas escolas. Em uma delas, de maneira mais nítida, há a cultura de defesa e continuidade dessa política; noutra, mesmo que sem discussão interna, foi instituída uma ruptura desde 2016, quando, procurando sobreviver diante de sérios problemas sociais e econômicos que enfrenta, a escola resolve abandonar as construções dos dossiês. Talvez, para um desdobramento mais aprofundado desta pesquisa, seja interessante discutir as reais consequências dessa ruptura. O que isso significa para o sistema e para a escola? Será que as políticas gerenciais vêm dando sinais de enfraquecimento? Quantas escolas públicas municipais abandonaram o ME? É um caso isolado ou há outros similares na rede pública municipal de Mossoró-RN?

Outras repercussões também são localizadas na cultura escolar, como a performatividade, em que os sujeitos são os avaliados a partir da comparação, de seus valores e da sua disciplina. Ela se relaciona a atingir a produtividade esperada através da performance, podendo dissipar um sistema de “terror”, acrescentando julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. Nesse sentido, desempenho é uma medida de produtividade e resultado (BALL, 2001). Esse fato nos faz lembrar dos mecanismos de avaliação interna e de exposição que a Escola Municipal Dandara dos Palmares faz de seu corpo docente. Em outras palavras, para ganhar os prêmios de qualidade, não basta atender às orientações do ME, faz-se necessário também criar uma cultura escolar que privilegie no dia a dia o controle das práticas, para impedir que retrocessos venham a acontecer. É a cultura da vigilância permanente.

Na escola, como espaço de poder avaliado a partir da disciplina, os sujeitos possuem sua conduta docilizada a cumprir metas e obrigações. As premiações são

os resultados do cumprimento das metas, fabricando uma cultura escolar de obediência e submissão, portanto, o que não atende a essas obrigações fica aquém da qualidade cogitada. Contudo, não há como, em um contexto de situações sociais diferentes, escolas serem medidas/avaliadas com a mesma régua avaliativa. Isso posto, a instituição não premiada não conseguia atender às demandas do ME por estar submersa em suas dificuldades sociais, econômicas e culturais emergentes.

Foi possível observarmos que a escola não premiada, que conta com o Ensino Fundamental I, II e EJA, possui uma estrutura bastante adversa à oferta de qualidade em um bairro periférico da cidade, lidando diariamente com situações que afetam seu desempenho nas avaliações externas, as quais não levam em consideração as subjetividades presentes nem as reais condições de existência. A escola premiada, além de sua estrutura atender critérios de qualidade, em um prédio modelo, conta apenas com Ensino Fundamental I e centra seus esforços em corresponder às metas determinadas pelo ME e às outras avaliações externas existentes.

Nas falas dos sujeitos da escola premiada, defende-se a manutenção da política em curso, por estarem correspondendo a ela de maneira satisfatória. É possível mencionar que a cultura da avaliação interna e do prêmio já está bem instalada na escola, porque encontrou “a fórmula do sucesso”. Já nas falas dos sujeitos da escola não premiada, observa-se que há críticas a essa cultura, afinal, como afirmar que uma escola não é de qualidade apenas por ela não conseguir corresponder ao preenchimento de um documento tão extenso e complexo? Além disso, como cobrar de uma escola, com inúmeros problemas sociais, econômicos e pedagógicos, as mesmas condições avaliativas? No final das contas, é preciso saber o que a Secretaria Municipal de Educação vem fazendo para reverter a situação da Escola Municipal Carolina de Jesus. São crianças e jovens (sobre)vivendo em situações de extrema pobreza, em que a fome, o desemprego e a violência são as consequências do sistema capitalista.

Em linhas finais, conseguimos perceber o quanto é importante lutar contra a tirania do mérito, pautada na busca da padronização da educação mossoroense, por meio de tabelas e indicadores de qualidade, configurando-se um modelo de regulação econômico centrado no mercado. Logo, não é possível atingir uma padronização em uma educação pública desigual, inserida em um país com tantas disparidades e contradições sociais. Esse modelo avaliativo regula o trabalho dos

profissionais da educação para atender às obrigações que o ME impõe, tratando-se da cristalização de uma cultura escolar pautada tão somente no desempenho. Na escola premiada, há uma forte cultura de defesa e manutenção da política vigente; na não premiada, há uma mudança de rumo (resistência à política), porque seu foco não é o desempenho escolar, mas resolver os sérios problemas sociais e comportamentais que surgem diariamente.

Por fim, destacamos que não somos contra as políticas de regulação da educação. Contudo, elas precisam ser repensadas e reconfiguradas, com o propósito da defesa da escola pública, laica e de qualidade para todos/as, assegurando a cidadania e os direitos humanos em condições de equidade e de igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz Fernando. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n. 10, 1997.
- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma (re)articulação crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1999.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado BAUER, A; Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. Para uma crítica da avaliocracia. **OPS! Revista de Opinião Socialista, Lisboa**, n. 2, nov. 2008.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009.
- AFONSO, A. J. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010.
- AFONSO, Almerindo Janela. 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.
- AFONSO, Almerindo Janela; RAMOS, Emílio Lucio-Villegas. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 1, p. 77-98, 2007.
- ALVES, E. C.; AQUINO, M. A. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 22, n. Especial, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/91172>. Acesso em: 17 out. 2021.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ARROYO, M. G. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE)**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 122-129, jul./dez. 1983.
- ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

AVRITZER, Leonardo. Globalização e espaços públicos: a não regulação como estratégia de hegemonia global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, n. 63, p. 107-121, out. 2002.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para educação**. Washington: BIRD, 1996.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas públicas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. *In*: BARROSO, João (org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Lisboa: ASA, 2003. p. 19-48.

BARROSO, J. (org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores**. VISEU, S. (colab.). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BARROSO, J. **Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração** (1836-1990). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BARROSO, J. *et al.* A Regulação Interna das Escolas: lógicas e actores. *In*: BARROSO, João (org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D em Ciências de Educação, 2006. p. 163-190.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: out. 2020.

BATISTA, Antonia Rilzonete de Castro. **Conselho escolar e empoderamento: articulação entre extensão universitária e sistema municipal de ensino de Mossoró-RN**. Mossoró. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

BAUER, A. Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015.

BRASIL. MEC/INEP. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro; AMORIM, Érica (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. MEC/INEP. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília, 2010.

BRASIL. MEC/UNICEF. **Aprova Brasil** - o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas para Prova Brasil. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. MEC/UNICEF/UNDIME. **Redes de aprendizagem**: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: MEC, s.d.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 out. 2020.

BRESSER, Luiz Carlos Pereira. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: BRESSER, L. C. P.; SPINK, P. (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BRESSER, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *In*: BRESSER, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006. p. 237-270.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

BROOKE, Nigel. Políticas Estaduais de Responsabilização: buscando o diálogo. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 119-146.

BRUNNER, José Joaquín. Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. *In*: IAIES, Gustavo *et al.* **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IPE: Unesco, 2003. p. 67-84.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. *In*: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009. p. 169-204.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *In*: EYAN, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 16-48.

CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Claudía Luciene; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 32, p. 35-41, 2016.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 42, p. 7-40, 2012.

CABRITO, Belmiro. Políticas de regulação e mudanças recentes no ensino superior em Portugal. *In*: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; CHAVES,

Vera Lúcia Jacob (org.). **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 187-204.

CAMARGO, R.; ADRIÃO, T. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os conselhos escolares. **Revista Chão de Escola**, Curitiba, n. 2, p. 28-33, 2003.

CAMARGO, Rubens B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. 1997. 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CASSETTARI, N. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. Zaragoza: ANPAE; FEAE; FPAE, 2012.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 24, n. 3, dez 2008. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19265>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CHIRINEA, A. M. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 168-189, 2017.

CHIRINÉA, A. M.; BARREIRO, I. M. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 7, p. 19-32, 2009. DOI: 10.22633/rpge.v0i7.9254. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9254>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CODY, F.; SIQUEIRA, S. **Escola e comunidade: uma parceria necessária**. Cotia: Íbis, 1997.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DALLARI, D. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DAMIANI, M. F. Discurso Pedagógico e Fracasso Escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, out./dez. 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, Valquíria Gomes. **Política de Premiação no município de Mossoró- RN e sua inter-relação com a qualidade da educação**. 2015. 124f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 144, p. 618-633, 2018.

FARENZENA, N.; MARCHAND, P. S. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 788-811, set./dez. 2013

FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva. **Gestão na educação infantil: ações do mapa educacional no município de Mossoró/RN no período de 2011-2015**. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados: UFGD, 2011.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015. <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação**. Natal: EDUFRN, 2009.

GATTI, B. **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008. (Título Original: A brief history of neoliberalism, 2005).

HONORATO, T.; NERY, A. C. B. História da Educação e Covid-19. **Acta Scientiarum Education**, v. 42, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.54998>. Acesso em: 12 mar. 2021.

HÜHNE, L. M. (org.). **Metodologia científica**: cadernos de textos e técnicas. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. IBGE, 2020.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **O que é feito dos dados do IDEB**: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. *In*: FARIA, C. A (org.). **Implementação de Políticas Públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2012.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. Potenciais democráticos do novo estado regulador no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9. **Anais...** Madrid, España, nov. 2004, p. 1-22.

MELLO, Rachel; MOLL, Jaqueline (2020). Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 1-21, 2020.

MISOCZKY, M. C. **Administração Pública Contemporânea**. Porto Alegre: Ministério da Cultura/UFRGS/EA, Módulo 4. Apostila do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura, 2002.

MISOCZKY, M. C.; ABDALA, P. R. Z.; DAMBORIARENA, L. A Trajetória Ininterrupta da Reforma do Aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos Marcos do Neoliberalismo e do Gerencialismo. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 9, n. 3, p. 184-193, 2017.

MUNICÍPIO DE MOSSORÓ. Decreto n. 4.066/2012. Dispõe sobre a instituição do prêmio de 14º salário para os profissionais da educação. **Jornal Oficial de Mossoró**, ano V, n. 174.

MUNICÍPIO DE MOSSORÓ. Lei n. 2.717/2010. Lei de Responsabilidade Educacional. **Jornal Oficial de Mossoró**, ano IV, n. 75-A.

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção. **Acta Sci. Educ.**, v. 42, e41727, jan./dez. 2020. Disponível: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/41727>. Acesso em: 9 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. Educación, Negacionismo y Desigualdades en Brasil en Tiempos de Pandemia. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, 9(3), 2020.

OLIVEIRA, Maria Márcia. **Política de responsabilidade educacional: gestão de recursos para o sistema municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

OLIVEIRA, R. **Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos**. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, R. *et al.* **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. São Paulo: Pesquisas Fundação Victor Civita: Fundação Itaú Social, 2013. Acesso em: 12 mar. 2021.

OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, R.; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, n. 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, T. S.; YANNOULAS, S. C. Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 71-88, jan./abr. 2013.

OSHIRO, Cláudia Hiromi; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; DORIGAN, Tulio Anselmi. Impacto Sobre o Desempenho Escolar do Pagamento de Bônus aos Docentes do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. **Rev. Bras. Econ.**, v. 69, n. 2, p. 213-249, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POL, M. *et al.* Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 63-79, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Jornal Oficial de Mossoró (JOM)**. Ano IX | Nº 401-A (2017).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Jornal Oficial de Mossoró (JOM)**. Ano VII | Nº 309-A (2015).

PRESTES MOTTA, F. C. **Teoria das organizações**: evolução e crítica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

RODRIGUES, Glelco André. **A EJA**: o calcanhar de Aquiles do processo de democratização do acesso ao conhecimento na Educação Escolar Brasileira. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190919/rodrigues_ga_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 30 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina S.A., 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. *In*: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006. p. 221-237.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madrid, v. 2, n. 2, p. 83-104, jul.-dez. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SOUSA, Luis Carlos Marques. **Cultura organizacional e educação**: tematizando desafios e possibilidades. Curitiba: VRV, 2018.

SOUTO, Marcos Juruena Villela. Função regulatória. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, n. 11, p. 1-10, fev. 2002. Disponível em: <http://www.Direito público.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2012.

SOUZA, A. S. **Responsabilização na administração da Educação**: a política de responsabilização educacional como engrenagem de controle de resultados. 2016. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, A. S.; NETO, A. C. A nova gestão pública em educação Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017.

SOUZA, A. S.; NETO, A. C. Lei de Responsabilidade Educacional no Brasil (2006-2015): das promessas de qualidade da educação às incertezas. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 543-566, maio/ago. 2018.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. Políticas educacionais e o contexto social. **Camine: Cam. Educ.**, São Paulo, 2010.

TAVARES, P.; PONCZEK, V. **Efeitos de aumentos salariais e do pagamento potencial de bônus a professores sobre a proficiência dos estudantes**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2014.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de regulação neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 151-179, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 67, p. 19-37, 2015.

WEBER, M. **Que és La burocracia?** Madrid: Elaleph.com, 2000.

WERLE, F. A. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação em políticas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 73, out./dez. 2011.

YANNOULAS, S. C.; SOUZA, C. R.; ASSIS, S. G. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade Em Debate**, v. 15, n. 2, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A



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

I – IDENTIFICAÇÃO

- 1 - Formação inicial/Instituição/Ano de conclusão
- 2 - Formação continuada/Instituição/Ano de Conclusão
- 3 - Ingresso na escola/Ano

II – QUESTIONÁRIO ESCOLA PREMIADA

- 1 - Qual é a sua opinião sobre o Mapa Educacional?
- 2 - Diante do planejamento do Mapa Educacional, como a escola se mobiliza para a execução das atividades planejadas?
- 3 - Para você, qual o reflexo do Mapa Educacional na organização escolar?
- 4 - Alguns autores nos colocam que as escolas possuem uma Cultura Escolar própria e que ela pode ser influenciada pelo contexto histórico, pelo espaço em que a escola se localiza, entre outros. Você acredita nessa hipótese? Você acredita que as avaliações externas podem de alguma forma também influenciar na Cultura Escolar? Por quê?
- 5 - Na sua opinião, o Mapa Educacional influencia na cultura escolar da sua escola? Justifique.
- 6 - Vocês acreditam que as avaliações externas podem criar, de certa forma, uma política de responsabilização para a escola de sucesso ou fracasso escolar?



APÊNDICE B

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

I – IDENTIFICAÇÃO

- 1 - Formação inicial/Instituição/Ano de conclusão
- 2 - Formação continuada/Instituição/Ano de Conclusão
- 3 - Ingresso na escola/Ano

II – QUESTIONÁRIO ESCOLA NÃO PREMIADA

- 1 – Qual é a sua opinião sobre o Mapa Educacional? Qual o reflexo do Mapa Educacional na organização escolar?
- 2 – Alguns autores nos colocam que as escolas possuem uma Cultura Escolar própria e que ela pode ser influenciada pelo contexto histórico, pelo espaço em que a escola se localiza, entre outros. Você acredita nessa hipótese? Você acredita que as avaliações externas podem de alguma forma também influenciar na Cultura Escolar? Por quê?
- 3 – Na sua opinião, o Mapa Educacional influencia a cultura escolar da sua escola? Justifique.
- 4 – Você acredita que as avaliações externas podem criar, de certa forma, uma política de responsabilização para a escola de sucesso ou fracasso escolar?
- 5 – A que se deve a interrupção da construção dos dossiês referentes ao Mapa Educacional no ano de 2016?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTOS

Este é um convite para você participar voluntariamente da pesquisa, cujo título é **O MAPA EDUCACIONAL COMO MECANISMO DE REGULAÇÃO DA POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES NA “CULTURA ESCOLAR”**, a qual está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Professora Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, tendo como pesquisadora responsável a mestranda Jéssica Marina Rodrigues dos Santos. Este termo segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, principalmente, no que cabe às pesquisas na área das Ciências Humanas/Educação.

A referida pesquisa tem como campo empírico escolas da rede municipal, nas quais buscamos primordialmente analisar a Lei de Responsabilidade Educacional, que elege o “Mapa Educacional” como um mecanismo de regulação da educação, compreendendo como esse mecanismo interfere na cultura das escolas públicas municipais de Mossoró-RN.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao(s) seguinte(s) procedimento(s): **1) REALIZAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO ON-LINE ATRAVÉS DO GOOGLE FORMS.** Não há riscos aos envolvidos com sua participação. Todas as informações obtidas serão destinadas, exclusivamente, para fins acadêmicos e os nomes dos participantes não serão identificados em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Garantimos que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins, além dos previstos neste termo. Você ficará com uma cópia deste termo, que deverá ser rubricada e assinada. Os participantes não terão benefícios financeiros ao participar da pesquisa, pois se trata de uma adesão voluntária.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa e ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) serei submetido. Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique qualquer prejuízo à minha pessoa.

Participante da pesquisa



Pesquisadora Responsável



Profa. Doutora Arilene Maria Soares de Medeiros
Orientadora

