



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LUANE DINIZ DOS SANTOS

CAMPINA GRANDE-PB

2024

LUANE DINIZ DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS
DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE CRATO: UM ESTUDO NA ÓTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra. Linha de pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Xavier Torres

CAMPINA GRANDE-PB

2024

S237p

Santos, Luane Diniz dos.

Políticas de responsabilização educacional e seus desdobramentos no trabalho docente de professores do município de Crato: um estudo na ótica docente / Luane Diniz dos Santos. – Campina Grande, 2024.

126 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Denise Xavier Torres".

Referências.

1. Política Educacional. 2. Políticas de Responsabilização. 3. Gestão Educacional. 4. Avaliação Externa. 5. Trabalho Docente. I. Torres, Denise Xavier. II. Título.

CDU 37.014.5(043)

LUANE DINIZ DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS ESDOBRAMENTOS NO
TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CRATO: UM ESTUDO NA
ÓTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Linha de pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Xavier Torres

Aprovado(a) em: 11/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DENISE XAVIER TORRES**
Data: 25/06/2024 16:47:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Denise Xavier Torres

Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREIA FERREIRA DA SILVA**
Data: 26/06/2024 09:08:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Andréia Ferreira Da Silva

Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **ALINE RENATA DOS SANTOS**
Data: 25/06/2024 16:44:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Aline Renata Dos Santos

Membro Externo

Dedico esta dissertação às pessoas que acreditaram em mim: minha filha Erchiley, meus pais Francisca e Aloísio, e minhas irmãs Lidiane e Dorinha sem vocês, essa dissertação ainda seria apenas um sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Denise Xavier Torres, por toda dedicação, paciência e orientações durante esses dois anos de encontros e vivências. Esse breve período me fez refletir sobre o papel das políticas educacionais para a educação e sua importância na construção da docência.

Às professoras Dra. Andréia Ferreira da Silva e Dra. Aline Renata dos Santos, por participarem da minha banca de qualificação e defesa; os apontamentos e sugestões levantados foram de extrema importância para a construção desta dissertação e enriquecimento do texto.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB (PPGEd/UFCG) e a todos os professores da linha 1: História, Política e Gestão Educacionais do PPGEd/UFCG, por propiciarem momentos incríveis de discussões e trocas de conhecimentos. Agradeço, em especial, àqueles que contribuíram diretamente para minha formação, Dra. Andréia Ferreira da Silva, Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza, Dr. Carlos Augusto de Medeiros, Dra. Maria do Socorro Silva e Dra. Luciana Leandro da Silva. Por todo o conhecimento construído nesses dois anos, meu muito obrigada!

Agradeço aos amigos da sexta turma do PPGEd/UFCG – em especial a Ana Paula de Oliveira, Raphaela Barbosa e Josineide Maria – pela cumplicidade e pelo compartilhamento dos conhecimentos e compreensão nos dias difíceis nesses dois anos – apesar de termos cursado o mestrado na modalidade a distância, construímos relações de amizade e afeto.

Aos colegas de trabalho das escolas Thais Pinheiro Dantas e Professor José do Vale Arraes Feitos, escolas onde atuei como coordenadora pedagógica e professora nesses dois anos, por demonstrarem compreensão e sensibilidade durante a caminhada no mestrado. Em especial ao diretor Cláudio Gregório e às coordenadoras Eukalitha e Jaqueline. A todos, muito obrigada.

Agradeço de modo especial a Anderson Costa, que me acompanhou durante todo o processo de escrita do projeto e delimitação do tema, respondendo a perguntas e retirando dúvidas existentes, por ter feito muitas correções e me direcionado pelo caminho certo. A Prociana, por contribuir na escolha do tema e construção do projeto. A vocês, minha eterna gratidão.

Às amigas das turmas anteriores: Arlany Markely, por me receber em sua casa durante o processo seletivo do mestrado, destinando atenção durante essa jornada. A Sâmia Maria Lima, companheira de luta e amiga pessoal, por todo o acolhimento, apoio e incentivo nas horas difíceis. A vocês, meu muito obrigada.

Agradeço aos professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), por todas os momentos de aprendizagens significativas, sobretudo às professoras que deixaram um pouquinho de sua práxis pedagógica comigo, Fabrícia Gomes da Silva, Francione Charapa, Alves, Áurea Lúcia Cruz dos Santos e Manuela Fonseca Grangeiro, minhas referências durante a graduação.

Agradeço aos amigos e amigadas construídas durante a graduação – um apreço diferenciado a Maria das Dores Macêdo, Cícera Evânia Pereira, Luciani da Silva Gonçalves e Crizoneide Ribeiro Figueiredo. Juntas, vivemos longos períodos de estudos e aprendizagens. Amigas da faculdade para a vida!

Agradeço a minha família, sem vocês não seria possível. À minha filha Erchiley, motivo da minha busca incessante por melhores condições de vida, por me escutar e apoiar nos dias difíceis provendo suporte emocional.

Às minhas irmãs Lidiane e Maria das Dores (Dorinha), por acreditarem em meu potencial e estarem sempre ao meu lado em todos os momentos.

À minha mãe, por todo o suporte e ajuda durante toda minha vida estudantil e principalmente na caminhada acadêmica. Sem ela não seria possível essa concretização; e ao meu pai, por me dar a vida e sempre permanecer do meu lado.

Agradeço a Deus, minha fortaleza, refrigerio e escritor da minha vida, por todas as oportunidades concedidas, me sustentando nos momentos de fraqueza e dificuldades, permitindo-me viver esse sonho.

*“A escola não se reduz a um mero reverso de políticas,
mas antes se configura como espaço de reconstrução e de
inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas
políticas.”*

Sofia Lerche Vieira

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O estudo investigou o processo de criação e implantação das políticas de responsabilização educacional no contexto do estado do Ceará, com foco na região do Cariri cearense, tendo como *locus* o município do Crato. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as políticas de responsabilização afetam a dinâmica escolar e o trabalho docente e os fatores que podem interferir nesse processo. Sobretudo, tem a intenção de ampliar a produção científica na área *locus* do município em estudo. Como objetivo geral desta investigação, almejamos compreender os desdobramentos das políticas de responsabilização no trabalho docente de professores da rede municipal do Crato-CE. Como objetivo específico, busca-se identificar as especificidades do objeto investigado em seus múltiplos movimentos, levando em conta os fatores ou processos sociais que contribuem para sua compreensão, com base no materialismo histórico-dialético (Netto, 2011; Cury, 1985). Os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa são a análise documental realizada a partir das leis e decretos que regulamentam as políticas de responsabilização, no estado do Ceará e no município do Crato, e pesquisa bibliográfica, a partir da análise de dissertações, teses e artigos de autores da área. Também se utilizou entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, no intuito de mapear os discursos dos docentes e responder às indagações da pesquisa. Para analisar os dados coletados, foi feito uso da análise de conteúdo de Bardin (1977). O estudo evidenciou a presença de políticas de responsabilização educacional presentes no município do Crato, com foco na mensuração dos resultados, mas também um crescimento significativo nas práticas educacionais firmadas nos princípios mercadológicos para alcançar os resultados previstos. Essa responsabilização pautada apenas nos resultados recai sobre as instituições, professores e alunos, os quais são estimulados a alcançar metas; havendo sucesso, são contemplados com uma premiação instituída por lei no município. Esta estratégia se configura como um mecanismo de responsabilização unilateral, pautada no gerencialismo e no princípio da meritocracia. A visão dos sujeitos participantes da pesquisa revelou insatisfação e descontentamento com o modelo educacional do município, sobretudo com a falta de apoio e valorização do trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas de responsabilização; avaliação externa; trabalho docente.

ABSTRACT

The present research is linked to the Research Line on History, Politics, and Educational Management of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Center for Humanities of the Federal University of Campina Grande (UFCG). The study investigated the process of creation and implementation of educational accountability policies in the context of the state of Ceará, focusing on the Cariri region of Ceará, with the municipality of Crato as its locus. The research is justified by the need to understand how accountability policies affect school dynamics and teaching work, as well as the factors that may interfere with this process. Above all, it aims to expand scientific production in the area of the municipality under study. The general objective of this investigation is to understand the implications of accountability policies on the teaching work of teachers in the municipal network of Crato-CE. The specific objective is to identify the specificities of the investigated object in its multiple movements, considering the factors or social processes that contribute to its understanding, based on historical-dialectical materialism (Netto, 2011; Cury, 1985). The methodological procedures used during the research include documentary analysis based on the laws and decrees that regulate accountability policies in the state of Ceará and the municipality of Crato, as well as bibliographic research, based on the analysis of dissertations, theses, and articles by authors in the field. Semi-structured interviews were also used as a data collection instrument to map the discourses of teachers and answer the research questions. To analyze the collected data, Bardin's content analysis (1977) was used. The study evidenced the presence of educational accountability policies in the municipality of Crato, focusing on the measurement of results, but also a significant growth in educational practices based on market principles to achieve the expected results. This accountability based solely on results falls on institutions, teachers, and students, who are encouraged to achieve goals; if successful, they are rewarded with a prize instituted by law in the municipality. This strategy constitutes a unilateral accountability mechanism, based on managerialism and the principle of meritocracy. The views of the research participants revealed dissatisfaction and discontent with the municipality's educational model, especially with the lack of support and appreciation for teaching work.

Keywords: Accountability policies; external evaluation; teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Painel de incentivo construído por um professor do quinto ano do município do Crato em 2023.....	99
Figura 2 – Presentes para os alunos comparecerem às avaliações externas.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDEB no Crato-CE, de 2005 a 2021.....	51
--	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Estado do Ceará e suas Regiões Metropolitanas.....	45
Mapa 02 – Região Metropolitana do Cariri.....	46
Mapa 03 – Municípios que compõem o CRAJUBAR, no interior do Ceará.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Pesquisa realizada com descritores pré-definidos de 2013-2023.....	26
Quadro 02 – Leis que criaram e instituíram políticas de responsabilização educacional, no Crato-CE.....	38
Quadro 03 – Profissionais que compõem a instituição de ensino Círculo Operário, em 2023.....	54
Quadro 04 – Turmas da escola E.E.F Círculo Operário, no ano de 2023.....	55
Quadro 05 – Profissionais que compõem a instituição de ensino E.E.I.E.F Professor José do Vale Arraes Feitosa, no ano de 2023.....	56
Quadro 06 – Síntese das turmas, disciplinas e público alvo do Saeb 2023.....	63
Quadro 07 – Beneficiários do programa EDUCRATO – edição 2019	79
Quadro 08 – Divisão dos valores apresentados na Lei Municipal nº 3.574/2019, do Crato, por categoria educacional.....	80
Quadro 9 – Beneficiários do Programa EDUCRATO, edição 2022.....	81
Quadro 10 – Beneficiários do Programa EDUCRATO edição 2023.....	82
Quadro 11 – Escolas bonificadas com o prêmio EDUCRATO em 2023.....	82
Quadro 12 – Codificação para identificação dos sujeitos entrevistados na pesquisa	88
Quadro 13 – Estrutura do questionário semiestruturado e suas categorias temáticas.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Crescimento populacional do CRAJUBAR de 2010-2021.....	47
Tabela 02 – PIB <i>per capita</i> do Crato, Juazeiro e Barbalha (CRAJUBAR)	50
Tabela 03 – Dados educacionais do município do Crato em 2021.....	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
COELCE	Companhia Energética do Ceará
CRAJUBAR	Crato, Juazeiro e Barbalha
CREDE	Centros Regionais de Desenvolvimento e Ensino
DERE	Delegacias Regionais de Desenvolvimento de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
EXPOCRATO	Exposição Centro Nordestina de Animais e Produtos Derivados
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério
GPR	Gestão Pública por Resultados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IQE	Índice de Qualidade Educacional
IQM	Índice Municipal de Qualidade do Meio Ambiente
IQS	Índice Municipal de Qualidade de Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PB	Paraíba
PCCR	Planos de Cargos e Carreira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Planos Municipais de Educação
PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RM	Região Metropolitana
RMC	Região Metropolitana do Cariri
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
RMS	Região Metropolitana de Sobral

RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Pública
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TELECEARÁ	Telecomunicações do Ceará S/A
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Justificativa.....	24
1.2 Metodologia.....	30
1.3 <i>Locus</i> da pesquisa e caracterização	42
1.4 Caracterização das escolas participantes da pesquisa.....	52
2 POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL.....	58
2.1 Políticas de responsabilização em âmbito internacional	58
2.2 Políticas de responsabilização educacional em nível nacional.....	61
2.3 O contexto das reformas cearenses na década de 1990	65
2.3.1 Políticas de avaliação implantadas no Ceará.....	68
2.3.2 O modelo de Gestão Pública por Resultados.....	71
2.4 Políticas de avaliação em larga escala.....	72
3 TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS NO CRATO-CE.....	75
3.1 Conceituando trabalho.....	75
3.2 Políticas educacionais de responsabilização docente no Crato	78
3.3 Precarização do trabalho docente	84
3.4 Intensificação do trabalho docente	86
4 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO NA ÓTICA DOS DOCENTES DO CRATO-CE.....	88
4.1 Caminhos e (des) caminhos da formação continuada no trabalho docente	90
4.2 Exposição pública dos resultados	93
4.3 Perda de autonomia docente	96
4.4 Auto-responsabilização	97
4.5 O uso do WhastsApp enquanto intensificador do trabalho docente.....	101
4.6 Dificuldades enfrentadas no trabalho docente.....	103
4.6.1 Elementos que dificultam o trabalho docente.....	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	113

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO.....	122
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	124

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se vincula à Linha de Pesquisa História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e analisa as políticas de responsabilização educacional e seus desdobramentos no trabalho docente, sobretudo como acontece sua organização e desenvolvimento na rede pública municipal de ensino, tendo como *locus* o município do Crato.

A responsabilização educacional é um tema relevante que apresenta muitas facetas e se faz necessário compreendê-las em suas múltiplas interfaces. É crucial sabermos que a responsabilização precisa de instrumentos legais para sua efetivação, percebidos nas políticas de avaliação externa em larga escala e nas medidas de prestação de contas.

Para se falar sobre responsabilização educacional, é necessário, antes de tudo, entender a dimensão do conceito dessa expressão – responsabilização educacional –, por se encontrar estritamente ligada aos resultados das avaliações das instituições de ensino por órgãos externos de fiscalização.

A responsabilização educacional ocorre no fim de um processo amplo, iniciado normalmente com projeto de lei ou política pública; posteriormente, ocorre sua execução por estados e municípios, seguida da coleta de resultados e, por fim, a conclusão de todo o processo, identificando-se a entidade (ou alguém) que deverá responder pelos resultados educacionais aferidos por testes de desempenho. Na ponta do sistema, o educador é responsabilizado, perante as autoridades e público em geral, pelo desempenho dos alunos nos testes externos, e as consequências – que podem ser reais ou simbólicas – têm como base apenas o desempenho dos educandos (Araújo; Leite; Andriola, 2019).

A palavra responsabilização deriva do termo inglês *accountability* que compreende a avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009). Esse termo faz parte de um modelo de gestão orientada por resultados, sobretudo, por sua relação à lógica gerencialista presente no sistema educacional brasileiro atual.

A responsabilização educacional no Brasil tomou caráter de política pública e se encontra em todo o território nacional. Justificado como estratégia de avaliações externas, esse processo tem a função de coletar dados, apresentá-los e responsabilizar professores, gestores e escolas pelos resultados. As consequências podem se apresentar em forma de

bonificações para professores, escolas e estados com melhores resultados, ou sanções para aqueles que não conseguirem atingir os indicadores exigidos (Afonso, 2009).

A aceitação das avaliações externas em nível nacional abriu precedentes para o surgimento e crescimento das avaliações externas em níveis estaduais. Atualmente, quase todos os estados do Brasil criaram seus próprios sistemas avaliativos, a forma encontrada pelas autoridades governamentais, para monitoramento dos indicadores e aferição do nível de desempenho dos alunos.

Os sistemas estaduais são pensados e geridos nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado em 1991, sendo uma versão mais ampliada do projeto piloto inicial denominado Sistema de Avaliação da Educação Pública (SAEP) em 1988, o qual objetivava formular, implantar e gerenciar políticas públicas educacionais no sentido de reduzir/sanar os problemas da época (Pestana, 2016).

Os caminhos apontados para se conhecer a realidade nacional partiam da necessidade de se visibilizar o setor educacional, já que a educação era percebida como um dos principais condicionantes para o desenvolvimento socioeconômico, na visão dos idealizadores do Saeb, e ainda de ampliar a autonomia educacional dos atores envolvidos no processo, apresentando-se maior transparência na prestação de contas do governo e aferição dos resultados para comunidade escola e sociedade (Pestana, 2016). O enfoque do Saeb se centrava na necessidade de coletar informações sobre as diversas realidades educacionais no País para trabalhar nas melhorias e execução das políticas educacionais de forma direcionada e, quiçá, padronizada, em busca de alguma uniformidade.

Assim, o Saeb se apresentou como alternativa de coleta de informações para reformular e executar políticas públicas educacionais, utilizando como indicadores as avaliações em larga escala (Pestana, 2016), as quais, algum tempo depois, passaram a fornecer material para a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, assunto do qual trataremos posteriormente.

Esse sistema avaliativo traz características típicas da proposta de educação presentes na ideologia neoliberal, quando define padrões a serem atingidos por estudantes, sem considerar os fatores sociais de cada estado, município, escola e do próprio sujeito. Ainda cabe enfatizar a submissão à lógica produtivista, quando submetido a um sistema de ranqueamento para as escolas participantes, por meio de notas das avaliações. É pertinente enfatizar que a avaliação assume papel estratégico nas diversas políticas educacionais do Estado (Freitas, 2007), pois por esse artifício se disponibilizam dados que podem ou não ser usados no aprimoramento ou criação de novas políticas

educacionais. Sendo assim, cada estado vê uma “*oportunidade*” para criar seus próprios sistemas avaliativos, a partir dos quais podem direcionar suas estratégias no intuito de alcançar suas finalidades.

Desta forma, destacamos que Pernambuco criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) em 2000; Espírito Santo criou o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) em 2000; Minas Gerais criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) em 2000; São Paulo criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 1996; Ceará criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 1992. Como estes, outros estados foram aderindo à instituição de sistemas próprios de avaliação (Marchado; Alavarse; Arcas, 2015, p. 671). Vamos nos deter com mais atenção neste último estado, Ceará, por compreender a importância de seu pioneirismo com esse tipo de política, criando diferentes formas de responsabilização educacional a partir de diversos programas ali desenvolvidos. A escolha por tal estado se deu, sobretudo, por ser onde atuo profissionalmente e onde resido.

As políticas de responsabilização educacional têm emergido nas redes de ensino do estado do Ceará de forma ampla. Para entender nosso objeto de estudo, se faz necessário compreender o contexto histórico e econômico do estado e os mecanismos que motivaram o desenvolvimento de políticas de responsabilização em todo o território cearense.

Nosso *locus* de pesquisa se insere no município do Crato-Ceará, na região do Cariri cearense, composta pelos municípios de Jardim, Missão Velha, Barbalha, Juazeiro do Norte, Crato, Caririaçu, Santana do Cariri, Nova Olinda e Farias Brito. Nesta região, foram encontrados, de acordo com Freire (2020), traços evidentes da implantação das políticas de bonificação relacionadas ao desempenho dos alunos nas avaliações externas e previstas nos Planos de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR), Planos Municipais de Educação (PME) ou leis específicas

A autora buscou estudar os PCCRs, PMEs além de leis específicas que remetessem à bonificação dos nove municípios do cariri Cearense. Entre os municípios pesquisados, foi possível observar a definição de políticas de bonificação dos docentes em cinco deles, e todas se encontram ligadas aos resultados dos estudantes nas avaliações externas, inclusive o Crato nosso *locus* de pesquisa.

Em 2013, o Crato instituiu leis de bonificação pautadas nos resultados das avaliações externas. O Bônus de Desempenho Educacional (BDE), criado sob a Lei nº

2.947, de 13 de novembro de 2013, destina um bônus educacional, em dinheiro, a professores do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Esse bônus é calculado de acordo com os resultados no desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

A cidade do Crato criou o programa EDUCRATO, instituído pela Lei nº 3.574 de 3 de julho de 2019, que visa à melhoria do desempenho das escolas nas avaliações externas, premiando alunos, professores e formadores do 2º, 5º e 9º do Ensino Fundamental das escolas públicas do município, como já dito logo acima, com o intuito de melhorar o desempenho nas avaliações externas, logo, atingir os indicadores do Ideb e Spaece do Município.

De acordo com Valdevino (2018) e Costa e Vidal (2020), no estado do Ceará têm sido implantados mecanismos de controle e responsabilização, associados à política educacional orientada aos municípios, pelo governo estadual, sob regência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e Spaece. De acordo com o que foi apresentado, é possível perceber o modelo empresarial implantado no estado do Ceará em diversos segmentos. O setor educacional foi inserido no modelo empresarial baseado na lógica mercadológica do mercado, objetivando resultados. Agindo assim, o estado desenvolveu formas de mercantilização¹ do sistema educacional, principalmente para o alcance de metas.

Cumprir chamar a atenção para o fato de que tal política não pretende apenas alcançar os melhores índices da educação mas também padronizar o sistema de educação para conseguir os resultados esperados, sem, no entanto, levar em conta outros fatores que fazem parte do processo educativo (Holanda, 2006). Saviani (2011) afirma que a classe empresarial busca controlar o trabalho dos professores, diretores e gestores pedagógicos, alinhando o processo educativo ao mercado, sem respeitar as especificidades de cada estabelecimento de ensino. Esse retrocesso educacional é denominado pelo autor como neotecnismo, processo identificado pela intensa produção de testes padronizados, que apresenta em sua base a racionalização técnica dos anos 1970, visando apenas à produtividade e eficiência do sistema educacional. A ausência de valorização do saber do docente e a precarização do trabalho são evidentes no modelo neotecnista.

¹ De acordo com Martins e Pina (2020), “[...] a mercantilização é o processo pelo qual algo é transformado em mercadoria porque o objeto da mercantilização tem relevância social e que, portanto, sob certas mediações, poderia ser integrado ao circuito de geração de valor”.

Considerando o exposto acima, definimos como pergunta norteadora da pesquisa: Quais os desdobramentos das políticas de responsabilização no Ceará, em especial no município do Crato, e como essas políticas reverberam no trabalho docente?

Para melhor compreensão do nosso objeto outros questionamentos foram formulados:

- Como aconteceu a criação e implantação das políticas de responsabilização educacional no estado do Ceará?
- Como os docentes do município do Crato percebem as políticas de responsabilização educacional?
- Como as políticas de responsabilização se materializam no trabalho docente?
- Quais as consequências dessas políticas para o docente?

Para responder a estes questionamentos, tendo em vista o atendimento ao objetivo desse estudo, consideramos como atores principais da pesquisa os docentes do município do Crato que lecionam em escola públicas municipais. Recorremos a pesquisas já realizadas em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado para dar suporte à investigação.

Outro fator que deve ser levado em consideração é o destaque para a o município do Crato no Ceará, no ano de 2022 no IDEB, ficando em primeiro lugar no ranking da região do CRAJUBAR², sobretudo como esses resultados foram alcançados e quais os caminhos e mecanismos utilizados para tal feito.

1.1 Justificativa

A partir da vivência como professora de rede pública municipal de dois municípios do cariri cearense, foi possível perceber mudanças em decorrência das políticas de responsabilização implantadas em nível nacional, estadual e municipal que afetam diretamente o trabalho docente, sua organização e desenvolvimento do universo escolar. As exigências burocráticas, administrativas e de rendimento para o aumento da qualidade do ensino são postas como itens de primeira necessidade, sendo imprescindíveis o seu cumprimento.

²Sigla usada para agrupar os municípios do Crato, Juazeiro e Barbalha.

A educação com base nesse modelo mercadológico precisa de um profissional capaz de desenvolver várias funções, se moldando constantemente e alterando sua prática pedagógica para conseguir um bom resultado. Para tanto, essas novas exigências sobrecarregam os docentes, os tornando responsáveis pelo sucesso/fracasso dos alunos, responsabilizando-os por resultados que envolvem outros fatores que estão além do ato de ensinar. Os docentes são, de acordo com Freitas (2010), expostos a algumas medidas que podem ser bonificações ou sanções.

Este trabalho justifica-se, então, pela necessidade de se compreender como políticas de responsabilização educacional afetam o trabalho docente dos professores do município do Crato/CE, localizado no cariri cearense, e os fatores que podem interferir no trabalho culminando na precarização do trabalho docente. Justifica-se, também, pelas pesquisas que apontam a importância sobre a temática em estudo e trazem a necessidade de se ampliar a produção acadêmica na área.

Visando ampliar o debate sobre o tema políticas de responsabilização educacional, foi realizada uma pesquisa sobre a temática, buscando reunir pesquisas que se aproximassem do nosso objeto de pesquisa: políticas de responsabilização educacional e seus desdobramentos no trabalho docente de professores do município do Crato. Com essa leitura, podemos compreender como estão sendo produzidas as pesquisas sobre o tema em questão e enfatizamos a relevância das produções no contexto atual, uma vez que o professor é cada vez mais responsabilizado e sobrecarregado com cobranças e excesso de trabalho.

A fim de identificar produções científicas na área, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na revista *Scientific electronic Library online* (SCIELO) no período de 2013 a 2023. Esse estudo se fez necessário para identificarmos pesquisas e estudos abordando a temática que contribuíram na formulação do objeto de pesquisa e fizeram parte do arcabouço teórico desta pesquisa.

Na investigação do material para estudo, foram foco de atenção apenas os trabalhos que possuíam ligação direta com os descritores pré-definidos: ***Avaliação externa, Políticas de Responsabilização Educacional, Gestão por Resultados e Políticas no Ceará***, por estabelecerem relação com o objeto de investigação, tendo como centralidade as políticas de responsabilização educacional.

Na pesquisa, foram encontradas muitas produções em nível de mestrado e doutorado com os descritores pré-definidos; no entanto, selecionamos apenas 10 (dez) delas para comporem o estudo. Entre estas, observamos que todas trabalharam com

pesquisa bibliográfica e documental; e, entre elas, apenas 3 (três) utilizaram entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados. A pesquisa constatou que os trabalhos direcionam seu enfoque nos resultados da política de responsabilização materializados nas avaliações externas, o que difere desta pesquisa que buscar compreender como a política de responsabilização vem se desdobrando na prática dos professores de Crato-CE.

Foi observado nos trabalhos que versam sobre políticas de responsabilização educacional que prevalece a metodologia de cunho documental, revelando a ausência e necessidade de mais estudos utilizando-se entrevistas como fonte para coleta de dados. Com esse tipo de instrumento, ouvem-se as vozes dos sujeitos imersos na problemática das políticas de responsabilização e como esta interfere em sua rotina profissional. Abaixo, segue um quadro com algumas informações obtidas no estudo exploratório de teses e dissertações sobre políticas de responsabilização educacional.

Quadro 01 – Pesquisas realizadas com os descritores pré-definidos de 2013-2023

Título	Ano	Autor	Tema/objeto	Nível do trabalho	Instituição e Programa de pós-graduação	Estado
1. O sistema de avaliação do desempenho escolar de Jaguaruana-CE (SADEJ) para a prática pedagógica	2013	Debora Aldyane Barbosa Carvalho	Políticas de avaliação em larga escala utilizadas como instrumentos norteadores da prática pedagógica	Dissertação	Universidade Federal do Ceará Programa de pós-graduação em educação brasileira	CE
2. Políticas de accountability nas Redes Municipais de Ensino do Cariri Cearense: Avaliação Externa, Prestação de Contas e Responsabilização de Docentes (2007-2019).	2020	Arlane Markely dos Santos Freire	As políticas de accountability instituídas nas redes municipais de ensino dos nove municípios que compõem a Região Metropolitana do Cariri cearense, no período entre 2007 a 2019.	Dissertação	Universidade Federal de Campina Grande Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande	CE
3. A Política de responsabilização educacional do	2013	Karina Carrasqueira Lopes	O processo de formação e o desenho do sistema de avaliação	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ

município do Rio de Janeiro			educacional da rede municipal do Rio de Janeiro, implementado a partir do ano de 2009.		Programa de Pós-Graduação em Educação	
4. Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o prêmio “escola nota dez”	2016	Xavier de Oliveira, Luisa	Estuda os efeitos do programa “Prêmio Escola Nota Dez” e suas consequências nas escolas premiadas e apoiadas durante os primeiros anos do Programa (2008-2010).	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro Pós-Graduação em Educação	RJ
5. A incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal – o caso da escola Maria Nair (Ipu-CE)	2014	Flávio Alves Pereira	A correlação da política de responsabilização implementada pelo estado do Ceará e os resultados alcançados pelos municípios, a partir da experiência da Escola Maria Nair Martins, no município de Ipu (CE).	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	MG
6. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica	2014	Eric Ferdinando Kanai Passone	Crescente interesse dos governos e legisladores pelas políticas de responsabilização dos professores e das escolas reflete no deslocamento de foco das investigações e pesquisas, que passou da avaliação externa da educação básica à avaliação como mecanismo de gestão educacional por resultados.	Pesquisa de Pós-Doutorado	Fundação Carlos Chagas Ciências Humanas	RJ
7. A política educacional cearense no (des)compasso da accountability	2020	Anderson Gonçalves Costa	Política educacional que objetiva apoiar os municípios na alfabetização e aprendizagem dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. É	Dissertação	Universidade Federal do Ceará Programa de Pós-Graduação em	CE

			articulado a partir de eixos estruturantes que envolvem a formação de professores, a gestão municipal da educação e a avaliação externa.		Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará	
8. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014).	2018	Ildo Salvino de Lira	Política de responsabilização educacional formulada no contexto da reforma administrativa do estado de Pernambuco, tomando-se como marco temporal o período de 2007 a 2014.	Tese	Universidade Federal de Pernambuco Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco	PE
9. Gestão por resultado e avaliações externas: estudo de caso na EMEIF Gov. César Cals de Oliveira Filho (Maracanaú, 2013-2015)	2017	Maria Ideuma Saraiva Amaral	As consequências das políticas públicas na gestão por resultado inclusive PAIC, PNAIC, SPAECE, tendo como parâmetro as avaliações externas na EMEIEF Governador César Cals de Oliveira Filho em Maracanaú-CE, no triênio 2013 a 2015. O enfoque desta pesquisa tem como ênfase a observância da avaliação externa.	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	CE
10. Desdobramentos do prêmio escola nota dez na organização e na gestão de uma escola municipal do Crato/CE	2022	Sâmia Maria Lima dos Santos	O prêmio escola nota dez em uma escola do Crato em todas as suas dimensões e a criação de bônus com base nos resultados. O Prêmio consiste em uma bonificação, criada no ano de 2009, concedida às	Dissertação	Universidade Federal de Campina Grande Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de	CE

			escolas municipais do estado do Ceará que elevem os resultados dos alunos do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental nas avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).		Educação da Universidade Federal de Campina Grande	
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Diante da pesquisa realizada, foi possível reafirmar a pertinência do problema e dos objetivos desta pesquisa, apontando espaços de interlocução com as pesquisas já produzidas bem como sua contribuição, para compreender os desdobramentos das políticas de responsabilização no trabalho docente. Desta forma, apresentamos a seguir o problema e os objetivos de nossa pesquisa.

Problema da Pesquisa: Quais as consequências das políticas de responsabilização educacional e seus desdobramentos no trabalho docente dos professores do município do Crato?

Considerando o exposto acima, definimos como **pergunta de pesquisa:** Quais os desdobramentos das políticas de responsabilização no Ceará, em especial no município de Crato, localizado no Cariri cearense, e como essas políticas reverberam no trabalho docente?

Objetivo geral: Compreender os desdobramentos das políticas de responsabilização no trabalho docente de professores da rede municipal do Crato-CE.

Objetivos específicos:

- a) Caracterizar as políticas de avaliação externa em larga escala implantadas no Ceará;
- b) Compreender os desdobramentos da política de responsabilização da educação e suas inferências no trabalho docente, no Crato-CE, na visão dos docentes;
- c) Analisar os mecanismos reguladores da responsabilização educacional no Crato-CE.

Diante dos estudos e leituras realizados sobre responsabilização educacional que englobam políticas de avaliação como medidor de resultados do ensino e aprendizagem em nível nacional, por meio do Saeb e em âmbito estadual pelo Spaece, e com base na

imersão no campo educacional como professora de educação básica, me permito realizar tal investigação, especialmente porque minha profissão me permite uma visão mais clara da dinâmica escolar. Assim, esta investigação parte do pressuposto das políticas educacionais de responsabilização educacional implantadas e executadas em escolas do estado do Ceará, deixando claro e evidente que possuem papel estratégico para melhoria nos indicadores das avaliações externas em nível nacional e estadual, atribuindo aos gestores e, principalmente, aos professores a responsabilidade pelo sucesso/fracasso do processo educacional, validação feita por meio da inserção de mecanismos reguladores da prática docente percebidos em forma de bonificações ou sanções, sem, no entanto, se observarem todos os fatores envolvidos no processo educacional.

1.2 Metodologia

A construção da metodologia é uma etapa fundamental em uma pesquisa. Por meio desse processo, é possível compreender o objeto de investigação. É importante ressaltar que é um processo dinâmico e não linear, que busca conhecer o objeto em suas especificidades. A intenção desta subseção é apresentar a escolha metodológica, a abordagem técnica e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Para contextualizar nosso objeto de investigação, se faz importante conhecer as exigências da responsabilização educacional nas políticas de avaliação em larga escala, consolidada em todo o território nacional. Um dos autores sobre os quais nos aportamos é Brooke (2006; 2011), apresenta o modelo e a política de responsabilização educacional implantado, a princípio, nos Estados Unidos da América (EUA).

O autor se coloca como defensor dessa política, alegando que “[...] a educação estava sendo tomada por uma “onda de mediocridade e que precisava exigir mais dos alunos, professores e escolas” (Brooke, 2012, p. 144). Ele acreditava que o sistema educacional americano estava afetando negativamente a imagem do país, passando uma ideia de ineficiência, de atraso educacional e, sobretudo, uma má impressão na corrida competitiva com outros países industrializados, em decorrência da baixa qualidade das escolas denunciada nos resultados das avaliações.

Já Freitas (2011) traz o percurso das políticas de responsabilização no contexto nacional e critica a forma como estas foram implantadas no país. Ambos, no entanto, concordam, ao apontarem a responsabilização como um percurso que engloba a fiscalização para o alcance de metas por meio de testes padronizados, com o objetivo de

aferir a qualidade da educação, porém transferindo aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o sucesso ou o fracasso dos resultados obtidos nesses testes.

Considerando as conexões do objeto e sua abrangência, a pesquisa ancora-se no materialismo histórico dialético e pretende identificar as especificidades do objeto investigado em seus múltiplos movimentos, levando em conta os fatores sociais que contribuem para sua compreensão. Thompson (1981) compreende o materialismo histórico como uma teoria que busca estudar o processo da sociedade em sua totalidade – pois que surge da história com a sociedade – e se propõe a mostrar diferentes atividades sociais e suas relações e conexões.

Para Marx, só é possível a compreensão por meio do movimento dialético, imprescindível para distinguir aparência da essência do objeto, pois “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1974, p. 939). A busca por essa essência exige do pesquisador capacidade ativa de investigação. Este também “deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p. 25). Fazendo esse movimento de aceitar e questionar os achados da pesquisa, o pesquisador se permite compreender a totalidade no campo das políticas de responsabilização e desvendar os desdobramentos no trabalho docente, uma das críticas levantadas durante a investigação. É importante esclarecer, no entanto, que:

Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Netto, 2011, p. 18, sic).

Os desdobramentos das políticas de responsabilização investigados no trabalho docente foram analisados, buscando-se responder ao objetivo principal deste trabalho. Para isto, será necessário obedecer a critérios que podem interferir ou influenciar na rotina de trabalho, que vai além do ambiente escolar, pois se estende para a vida pessoal desses profissionais. Assim, se faz necessário compreender o processo histórico das políticas de responsabilização para o docente.

Para alcançar os objetivos propostos, selecionamos as seguintes categorias de análise: **historicidade, totalidade, contradição e hegemonia**. Elas estabelecem ligações

estreitas entre si, de tal modo que, ao se utilizar uma categoria e se explicar seu conceito, já se internaliza a necessidade de explicação da categoria seguinte em decorrência da sua ligação. Dessa forma, faremos uso dessas categorias do materialismo histórico-dialético, logo abaixo descritas, por entender que estas são indispensáveis para melhor entendimento do nosso objeto de investigação, uma vez que se trata de um fenômeno do contexto social.

A **historicidade** será utilizada no intuito de conhecer o percurso histórico das políticas de responsabilização em nível nacional, em especial no estado do Ceará, a partir das implantações das políticas gerencialistas que se iniciaram na era Tasso³, governador do Ceará ligado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A historicidade “parte da própria vida dos homens. É a marca da atividade dos homens objetivada no mundo concreto. A historicidade é uma categoria do ser e está presente no conhecimento, na medida em que este é concebido como uma relação reflexiva entre o sujeito e o objeto” (Araújo, 2002, p. 3). Sendo assim, a historicidade se faz essencial para compreendemos o descritor “políticas de responsabilização”, para entender os reflexos das políticas se reverberando e ganhando força no estado, além de revelar as motivações políticas e financeiras que contribuíram para o Ceará se tornar um verdadeiro laboratório do sistema educacional brasileiro.

Esta etapa da pesquisa aconteceu para contemplar as questões e os objetivos propostos. Utilizamos revisão de literatura, por pesquisa bibliográfica, no que tange às pesquisas desenvolvidas que abordem questões referentes aos descritores “Políticas de Responsabilização”, “avaliação externa” e “trabalho docente”. De acordo com Fonseca, a pesquisa bibliográfica (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existe,

³ Tasso Ribeiro Jereissati, líder político e empresarial, governou o estado do Ceará em três gestões: 1987-1990, 1995-1998 e 1999-2002. Em 1986, Tasso Jereissati, então com 38 anos, começou a liderar o chamado "*Governo das Mudanças*" do Ceará, assumindo a narrativa de ruptura com o clientelismo e assistencialismo. Foi eleito governador pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No entanto, no início do mandato, participou da criação do PSDB no Ceará, partido para o qual migraria. Implantou um projeto de moralização, austeridade e transparência na gestão pública, sendo o seu governo reconhecido pela UNICEF como modelo no combate à mortalidade infantil e, pela ONU, como o estado brasileiro que mais cresceu no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O Ceará, no seu governo, sofreu grandes mudanças políticas, e, por isso, tal período ficou marcado pela denominação de *Projeto das Mudanças*. Disponível em : <https://senadortasso.com.br/perfil/> . Acesso em: 08 jun. 2023.

porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A revisão da literatura foi realizada levando-se em consideração os objetivos da pesquisa, na abordagem do materialismo histórico-dialético, e visa contemplar as políticas de responsabilização educacional no Brasil e no Ceará. Para isso, pesquisaram-se sites e plataformas tais como: O catálogo de teses e dissertações da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) Ceará, buscando arcabouço teórico embasado no processo de implantação de políticas de responsabilização em nível macro e micro respectivamente no Brasil, Ceará e no município do Crato.

Por meio da **totalidade**, é possível perceber a sociedade por uma ótica mais ampla, compreendendo o objeto investigado como fenômeno histórico que pode ser entendido e determinado por ele. Para essa categoria, a sociedade é formada por partes menos complexas que se juntam se complementando e atribuindo valor significativo e funções ao todo, no caso a sociedade concreta. Netto (2011) aponta que

[...] a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos) (Netto, 2011, p. 56).

Todas as partes do processo são importantes e nenhuma pode ser compreendida isoladamente, pois, em seu percurso, os elementos se entrelaçam, se modificam e, juntos, compõem e influenciam um sistema como um todo. Na teoria de Marx, a prática não pode ser desmembrada, objetivando uma transformação profunda social; dessa forma, a totalidade é crucial para essa compreensão, uma vez que tudo o que existe faz parte de um todo complexo.

Assim, nessa perspectiva da totalidade concreta, investigar algo permite ao pesquisador ampliar para compreender os conjuntos que constituem e determinam as políticas de avaliação e, posteriormente, políticas de responsabilização educacional implantadas no Brasil a partir de 1990 e no Ceará, na mesma década se consagrando um

dos pioneiros na criação e execução de políticas de avaliação e responsabilização próprias do estado, assunto a ser abordado mais adiante. Ao juntar todos os textos, entrevistas e formular perguntas conseguimos encontrar respostas. Ao analisar a pesquisa como um todo, todas as etapas e os elementos estavam estritamente ligados, o que também permitiu perceber elementos que não estavam presentes nos discursos de alguns dos entrevistados. Apesar disso, ficaram mais evidentes os motivos reais ao compararmos as fichas dos participantes que trataremos na seção de análises.

A categoria da **contradição** foi utilizada por possuir singularidades capazes de interpretar o real sendo ela parte da realidade, afinal, concordamos com a ideia de que:

A contradição sempre expressa uma relação de conflito do devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim cada coisa exige a existência do seu contraditório, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade (Cury, 1985, p. 30).

Dessa forma, a categoria da contradição é capaz de explicar os movimentos contraditórios existentes numa campanha de aceitação das políticas de responsabilização educacional em todo o estado e seus municípios. Políticas de avaliação estão sendo apresentadas e utilizadas como mecanismos de desenvolvimento da aprendizagem no Ceará. Ao se investigar como essas políticas são desenvolvidas em todo o território estadual, encontramos, porém, contradições em sua execução, já que são executadas sem considerar a diversidade de cada espaço de aprendizagem e as necessidades específicas de cada público.

Esta categoria visibilizou a discrepância dos discursos anunciados nos documentos e leis oficiais e as contradições existentes na execução das políticas, no que tange à responsabilização estar vinculada diretamente a ranqueamentos, já que escolas com melhores indicadores alcançam os melhores lugares e são beneficiadas de diferentes formas, inclusive com recursos financeiros e reconhecimento público. Cury (1985, p. 31) afirma, “ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”.

Dessa forma a categoria contradição trouxe para a pesquisa uma visão aprofundada e detalhada sobre a responsabilização educacional implantada em todo o município do Crato. Na análise dos discursos dos entrevistados, ficou evidente a insatisfação em seu fazer diário e várias estratégias que os professores desenvolveram

para contornar as dificuldades enfrentadas, problemas que não são apresentados nos documentos e leis oficiais, os quais, pelo contrário, romantizam a educação e principalmente seus resultados. Essas contradições interferem e influenciam diretamente no trabalho docente.

Essa categoria também ajudou a entender os desdobramentos dessas políticas, revelando questões que ainda não são aparentes. Os melhores resultados da responsabilização educacional estão concentrados no Ceará, mais quais as consequências para os docentes obtê-los? A responsabilização pode causar sobrecarga de trabalho para o professor ou alterar seu trabalho pedagógico? São algumas das questões que a contradição buscou responder no decorrer na pesquisa.

Por fim, a categoria **hegemonia** trouxe à pesquisa uma visão das relações de poder que recaem sobre o trabalhador docente, por meio da implantação de políticas públicas verticalizadas que podem implicar responsabilização, precarização do trabalho e desvalorização da classe, excesso de atribuições, entre outros fatores que serão elencados no decorrer da pesquisa. Ainda de acordo com Cury (1985, p. 54-55):

A hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação [...] O Estado entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação (sic).

Essa estratégia da hegemonia é uma forma clara de perpetuar as relações de poder/dominação e garantir esse exercício das políticas de responsabilização educacional de forma pacífica, sem confrontos radicais com as demais classes sociais. Essa organização hegemônica controla o fiscal, o econômico e o político, buscando se beneficiar em todos os campos e setores sociais, uma vez que o Estado é controlado por eles. Esse grupo hegemônico que constitui a elite governamental escolhe as formas, os instrumentos e modelos a aferirem o nível de aprendizagem e desenvolvimento da educação. Por sua vez, essa pequena elite possui interesses próprios capazes de direcionar ou delegar esse processo para empresas privadas, interessadas em realizar todo o percurso e atribuições, pois estarão sendo beneficiadas com diferentes formas de lucratividade.

Diante da concepção de Gramsci (2007) sobre a Teoria do Estado Ampliado, para compreensão da realidade brasileira, se faz necessário perceber sua formação como sociedade ocidental construída no período da ditadura militar (1964-1985), de acordo com

Coutinho (2006) e Neves (2005). Para Gramsci (2007), existe um grupo social denominado de “*sociedade política*” composta por um conjunto de mecanismos, sob poder da classe dominante, seu principal intuito é controlar e manter seu poder por meio dos aparelhos de coerção do estado sobre a “sociedade civil” essa por sua vez:

[...] é formada pelas organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias. Compreende o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultural (revistas, editoras, jornais, meios de comunicação em massa etc.) (Freire, 2020, p. 38).

A dominação de forma coerciva garante a perpetuação do poder e de suas ideologias disseminadas por entidades que deveriam se apresentar neutras, mas são utilizadas como meios de propagação de poder dos governantes. Esses interesses disseminados de forma silenciosa, por sua vez, são apresentados e transformados em interesses em comum para as massas, uma estratégia utilizada para “combinar sua dominação com formas de direção hegemônica, ou seja, por obter um razoável grau de consenso por parte dos governados” (Coutinho, 2006, p. 191).

Em se tratando dos procedimentos de produção e de coleta de dados, utilizamos na pesquisa, como procedimentos: análise documental, que segundo Lüdke e André (1986), constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, desvelando aspectos relevantes de determinado tema ou problema capaz de fornecer aporte teórico consistente na literatura ou documentos já existentes. Consideramos, aqui, documentos ou fontes tudo o que é vestígio do passado recente ou distante e que serve de testemunho. Assim, nos servirão como fontes de coleta de dados, as Leis, os Decretos, os regulamentos, os memorandos, as informações estatísticas, ou as publicações impressas ou digitais que poderão ser acessados e ajudem a referenciar a temática estudada.

Para Fonseca (2002, p. 32, sic), “a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”. Esse conjunto de materiais foi filtrado e utilizado de acordo com a necessidade da pesquisa, fornecendo fontes seguras.

A fonte dos documentos é extrínseca ao pesquisador e, por meio deles, é possível ter clareza dos acontecimentos históricos ao longo dos anos de forma clara e precisa,

entretanto, a forma de compreendê-los ou interpretá-los pode sofrer alterações ao longo do tempo (Evangelista, 2012). O modo de compreender está relacionado com os fatores sociais de cada sociedade os quais podem estar ligados à política, crença, organização social etc.

Karel Kosik, em seu livro “A dialética do Concreto”, afirma que “O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa” (2012, p. 18). Sendo assim, os documentos revelam em sua essência os acontecimentos e os motivos ocultos dos fatos depois de analisados e tratados.

Uma pesquisa precisa se amparar sobre uma base documental fincada nos seus objetivos e intenções. A construção desse *corpus* documental demanda muito estudo e tempo. Evangelista (2012, p. 8) afirma que, “[...] um corpus documental consistente não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material –, mas sem uma base empírica não é possível o desenvolvimento do trabalho”. A ligação entre as fontes enriquece a pesquisa, dá forma e amplitude ao tema nos diferentes diálogos tecidos entre as fontes documentais.

A mesma autora complementa:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (Evangelista, 2012, p. 30, sic).

De acordo com a afirmação acima, podemos depreender que existem informações nos documentos que não apresentam a verdade absoluta e, portanto, se faz necessária uma análise mais profunda para extrair as informações das entrelinhas – o que a autora chama de *fazer sangrar a fonte*. As fontes não são objetivas e ultrapassam a perspectiva teórica. Cabe ao pesquisador, na análise dos documentos, superar a aparência dos documentos, fatos e acontecimentos para revelar sua essência concreta.

Foram analisados os projetos políticos pedagógicos (PPPs) do ano de 2023 de duas escolas municipais do Crato, o que nos ajudou a conhecer a estrutura física dessas escolas, sua organização, quadro de funcionários, missão e público que atende, propiciando uma visão mais ampla sobre o cenário educacional em que os entrevistados estão inseridos.

As Leis e decretos do município, que apresentam conteúdo sobre responsabilização educacional, também foram analisados. Esses documentos revelaram a dimensão e importância da responsabilização educacional para o município. Abaixo segue um quadro com os documentos e suas especificações.

Quadro 02-Leis que criaram e instituíram políticas de responsabilização educacional no Crato-CE

Município	ANO	TIPO	Título/ nº	CONTEÚDO
CRATO	2013	Lei	Lei nº 2.947, de 13 de novembro de 2013. Cria o Bônus de Desempenho Educacional (BDE).	A bonificação é destinada aos professores efetivos e temporários, em efetivo exercício, vinculados à Secretaria Municipal de Educação do Crato. O bônus deve ser calculado de acordo com os resultados do Ideb e SPAECE.
CRATO	2017	Portaria	Portaria nº. 2310001, de 23 de outubro de 2017. Concede gratificação a servidores que trabalham na SME (equipe do Paic) pelos resultados nas avaliações externas. (Spaace, Saeb e Prova Brasil).	A gratificação considera a Lei Municipal 3.253, de 01 de março de 2017, que cria a gratificação pela execução de trabalho relevante, técnico ou científico. O pagamento se justifica em função da contribuição dos servidores, no total de oito, na elevação dos índices de desempenho dos alunos da rede municipal, por meio de avaliações externas (SPAECE, SAEB e Prova Brasil).
CRATO	2019	Decreto	Regulamenta a Lei Municipal nº. 3.574, de 03 de julho de 2019, que institui valores e critérios para o “Prêmio EDUCRATO”	Define os resultados das avaliações do Spaace como critério para premiar alunos, professores, professores formadores e gerente da equipe Mais Paic. A lei determina que o valor montante fica limitado a R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais), corrigido anualmente pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor

				Ampla (IPCA). Determina que o prêmio deve ser anual e regulamentado por meio de decreto do Chefe do Poder Executivo.
CRATO	2019	Decreto	Regulamenta a Lei Municipal nº. 3.574, de 03 de julho de 2019, que institui valores e critérios para o “Prêmio EDUCRATO”	Os alunos do 2º ano são premiados com tablets, do 5º e 9º, com notebooks, R\$ 2.500 são pagos aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, que atuaram em 2018 nas turmas dos alunos premiados, e R\$ 1.000,00 para a equipe do Mais Paic.

Fonte: Freire (2020).

A coleta dos dados pode ser considerada um dos momentos mais importantes da pesquisa, pois é quando o pesquisador se depara com as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, a pesquisa cumpriu rigorosamente todas as etapas, inclusive sua apresentação junto a Secretaria de Educação do município do Crato. A apresentação da pesquisa foi realizada em horário comercial, marcado previamente pela assessora dessa Secretaria. Na ocasião, foi entregue a solicitação para pesquisa e um ofício da Universidade Federal de Campina Grande, solicitando a pesquisa de campo já com o nome das escolas desejadas para serem pesquisadas e a solicitação de alguns dados como: número professores efetivos/temporários, total de escolas do município e número de alunos matriculados por etapa da educação – dados que, de acordo com essa Assessora, seriam disponibilizados após a leitura do esboço da dissertação, em andamento naquele momento, e entregues na semana seguinte.

Infelizmente, descumpriram-se os prazos fixados pela Assessora da referida Secretaria, o que atrasou o andamento da pesquisa. Após se passarem mais de dois meses de idas e vindas à Secretaria de Educação foi possível uma reunião presencial com a própria Secretária de Educação, finalmente foi concedida a autorização para os itens solicitados.

A pesquisa foi autorizada com algumas exigências: a primeira delas foi em relação à mudança das escolas já escolhidas, pois havia outras em melhores condições de funcionamento e demonstraram melhores resultados para o município. A segunda exigência seria disponibilizar os dados solicitados em um momento posterior, o que de

fato não aconteceu. De acordo com os funcionários do setor, os dados não estavam prontos ou o responsável não se encontrava para autorizar a entrega. Ficou clara a falta de interesse por parte da gestão da Secretaria de Educação para a disponibilização de dados que deveriam ser públicos para que toda a população a estes tivessem acesso. Esses imprevistos, no entanto, não prejudicaram o teor da pesquisa. A busca por documentos leis e decretos foi realizada no portal do município e nas duas escolas participantes da pesquisa.

Esses documentos nortearam as informações básicas, dando suporte técnico para aprofundar a discussão na pesquisa e caracterização do local de trabalho dos entrevistados. Somando-se aos documentos oficiais da legislação brasileira, estadual e municipal formaram um *corpus*⁴ que ajudou a apontar e responder a alguns questionamentos levantados. A análise dessa fase obedeceu às regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa aconteceu de duas formas distintas. Os da primeira escola, Escola de Educação Infantil e Fundamental Professor José do Vale Arrais Feitosa, localizada na zona rural da cidade do Crato, foram escolhidos a nosso. A princípio, foram convidados três professores para participarem das entrevistas, os quais aceitaram sem demonstrarem nenhuma objeção ou resistência. Na segunda escola, Escola Círculo Operário Profa. Edilma Fernandes Galvão Rodrigues localizada no centro da cidade, a Coordenadora indicou três professores para participarem da pesquisa, dos quais apenas dois aceitaram o convite. Como a pesquisa busca analisar também o trabalho docente dos professores do município do Crato, mais um professor da primeira instituição foi convidado para compor o quadro dos sujeitos investigados, de modo que não tivemos qualquer prejuízo para a pesquisa. As entrevistas se iniciaram e foram concluídas no mês de setembro de 2023. Foi elaborado um questionário contendo vinte e sete (27) perguntas abertas, organizadas em três blocos distintos. A entrevista semiestruturada foi utilizada por entendê-la como orientação efetiva em direção aos nossos objetivos. Além disso, permite maior flexibilidade discursiva para os entrevistados e para o pesquisador, uma vez que perguntas semiabertas dão abertura para respostas mais reflexivas, esclarecendo várias dúvidas em um mesmo questionamento.

⁴ A palavra *corpus* pode ser definida como um conjunto ou coletânea de documentos sobre um determinado assunto. Fonte: <https://www.dicio.com.br/corpus/> Acesso em: 12 fev. 2023.

Uma das principais características da entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987), é a possibilidade de sequência de questionamentos que se relacionam diretamente com o tema da pesquisa, o que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152, sic). Some-se a isto a aproximação do pesquisador com o objeto investigado.

Manzini (1990/1991, p. 154) acresce que esse modelo de entrevista deve focar em um tema o qual busca investigar. A partir da escolha do tema, o pesquisador deve formular um roteiro com perguntas norteadoras que devem ser complementadas por outras questões inerentes à pesquisa.

A maior parte das entrevistas aconteceu de forma remota, pela plataforma do Google Meet. Todos os entrevistados estavam em efetivo exercício do magistério e não dispunham de tempo livre para responderem ao instrumento, com exceção dos professores da escola Círculo Operário profa. Edilma Fernandes Galvão Rodrigues, que aconteceram presencialmente na própria instituição de trabalho.

Após a realização das entrevistas, analisamos as respostas seguindo o modelo de Laurence Bardin (2011), que define a técnica de análise “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, p. 44, 2011). Para a autora, a análise de conteúdo busca analisar o que foi coletado durante a pesquisa ou investigação, tecendo informações sobre o objeto investigado. A análise do material deve obedecer a algumas etapas que se complementam e podem ser definidas pela autora como: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

A pré-análise se constituiu, inicialmente, como uma fonte de aproximação do pesquisador com o tema escolhido. A leitura flutuante, uma das etapas da pesquisa, possibilita idas e vindas a fontes e materiais, de modo a inundar o conhecimento do pesquisador com novas informações, tornando a leitura mais rigorosa e precisa, sobretudo no sentido de favorecer a delimitação do objeto de investigação. Assim acontece um encontro real dos campos teóricos e empíricos da pesquisa, formando um conjunto de documentos a serem analisados em um primeiro momento.

Essa fase se iniciou com o levantamento bibliográfico, escolha das escolas para compor a pesquisa a partir dos indicadores alcançados pelo Município no último Ideb. A princípio, foram escolhidas três escolas na zona urbana da cidade com indicadores que

demonstram uma discrepância significativa entre elas no último Ideb. A intenção, nesse primeiro momento, era mostrar as diferenças existentes nos indicadores e entre as instituições de ensino, fazer um panorama sobre as realidades locais e identificar, de forma crítica sob a lente marxista, os fatores que poderiam ter contribuído para a discrepância nos resultados.

A segunda fase da pesquisa foi definida pela exploração do material, ou seja, sua codificação, fase mais longa da pesquisa. Segundo O. R. Holsti (1969, *apud* Bardin, 2011, p.103-104): “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. O pesquisador se debruçará sobre todos os documentos, textos, pesquisas e demais achados com “o objetivo de analisar de maneira exaustiva todas as unidades de sentido existentes no texto” (Oliveira *et al.* 2003, p. 6). Essa fase exige técnica e a escolha de alguns procedimentos.

Fizemos uso da categorização para reunir informações do objeto por características em comum em um mesmo local. Para Bardin (2011, p.117), “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. A categorização na pesquisa implica uma investigação detalhada dos elementos e das ligações desses elementos, uns com os outros.

A terceira fase se deu no tratamento dos dados, sendo possível fazer a leitura e interpretação clara e objetiva dos resultados analisados. Para Bardin (2011), essa fase permite a produção de quadros com resultados, diagramas ou outras estratégias que ponham os resultados em evidência. Todas as entrevistas foram separadas por perguntas e analisadas uma a uma. Essa análise foi realizada com a ajuda de quadros de análises, uma etapa demorada que revelou a aproximação das respostas dos participantes.

1.3 Locus da pesquisa e caracterização

A caracterização do *locus* da pesquisa foi realizada objetivando aproximar o leitor do contexto histórico, social, regional e educacional do município do Crato. Para a coleta de informações, utilizamos, como fontes de dados, os sites das seguintes instituições: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP). Também nos valem de dados educacionais disponibilizados no site da Prefeitura do Crato.

O estado do Ceará se localiza no norte do Nordeste brasileiro e compõe uma das vinte e sete unidades federativas do país; faz fronteiras com os estados de Pernambuco (PE), Paraíba (PB), Rio Grande do Norte (RN) e Piauí (PI). Sua expansão territorial chega a 148.894,447km² e sua população a um número de 9.240.580, de acordo com o IBGE (2021). Seu clima pode ser definido como tropical semiárido, caracterizado por baixos volumes de chuvas e longos períodos de seca. Sua capital é a cidade de Fortaleza.

O estado apresenta um número de 184 cidades, destacando-se três grandes regiões, que podem ser definidas por aglomerados de cidades, desenvolvidas ou em desenvolvimento as quais, juntas, são denominadas de Regiões Metropolitanas (RM). A primeira grande região foi criada pela Lei Complementar do Brasil nº 14 de 1973 em 08 de junho do mesmo ano. A Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) tinha por objetivo desenvolver e integrar os municípios de acordo com os planos da lei federal que criou as nove primeiras regiões metropolitanas no Brasil, visando a um desenvolvimento integrado.

A primeira RM do Ceará a ser formada tem, como sede, a capital, Fortaleza, sendo formada por dezenove cidades a saber: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajús, Pacatuba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante, Paracuru, Paraipaba e Trair (IPEA, 2015). Essa região ficou conhecida também como grande Fortaleza ou Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) e possui atualmente 4.167.996 de habitantes, conforme dados do IBGE (2021).

A segunda região metropolitana a ser criada se localiza na região do sul do estado, no Cariri cearense, a 600 Km da capital, Fortaleza. Foi constituída pela Lei Complementar nº 78 de 2009, que estabelece a criação da Região Metropolitana do Cariri (RMC). É composta por nove cidades e possui, como sede, a cidade de Juazeiro do Norte. As demais são: Missão velha, Barbalha, Jardim, Farias Brito, Caririaçu, Nova Olinda, Crato e Santana do Cariri (IPECE, 2016).

A terceira e última grande região metropolitana existente até o momento, situa-se a noroeste do estado e possui como sede uma cidade de porte médio, Sobral. Esta Região é formada por um conjunto de dezoito cidades que são: Alcântaras, Cariré, Coreaú, Forquilha, Frecheirinha, Graça, Groaíras, Massapê, Meruoca, Moraújo, Mucambo, Pacujá, Pires Ferreira, Reriutaba, Santana do Acaraú, Senador Sá, Sobral e Varjota

(IPECE, 2018). Juntas, são denominadas de Região Metropolitana de Sobral (RMS), criada, em 2016, pela Lei Complementar nº 168 de 27 de dezembro. Possui uma população estimada de 469.204 habitantes (IBGE, 2021). Sobre esta RM, vale informar:

Institucionalizada recentemente, a RMS ainda vem passando por adequações ao Estatuto da Metrópole (Lei Nº 13.089/2015), que estipula diretrizes gerais para o planejamento e gestão do território metropolitano, assim como das funções públicas de interesse em comum, sendo uma das primeiras regiões metropolitanas brasileiras a construir um Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado – PDUI (Firmiano; Medeiros; Sousa, 2018, p. 5).

Os municípios da RMS apresentam uma discrepância evidente entre si, embora os Planos de desenvolvimento expressem, em seus termos, a intenção de estimular o crescimento local e circunvizinho, haja vista que essa região representa a quinta maior economia do estado. Mesmo assim, a é a que abriga três das dez cidades mais pobres do estado. O Mapa 01, abaixo, ilustra as três regiões metropolitanas do Ceará com suas respectivas cidades.

Mapa 01 – Estado do Ceará e suas Regiões Metropolitanas



Fonte: Secretarias das Cidades (2023).

As regiões metropolitanas se destacam das demais cidades por apresentarem características em comum que as ligam ou as tornam dependentes uma das outras tais como: fontes de trabalho (empresas, fábricas, setores de produção ou serviços), lazer (parques, florestas), turismo ou atrações religiosas – como é o caso da RMC, que se destaca por receber em sua região milhares de devotos do Padre Cícero todos os anos. Os eventos conhecidos como romarias⁵ conseguem trazer um grande fluxo de pessoas vindas de todas as regiões do país, para conhecer e homenagear o padre que se tornou um grande símbolo de fé e religiosidade na região (IPECE, 2016).

⁵ Viagem ou peregrinação religiosa a um santuário, a que se faz por devoção.

"r. a Bom Jesus da Lapa". Disponível em:

https://www.google.com/search?q=romarias+significado&oq=ramarias&gs_Acesso em: 17 jun. 2024.

A criação da RMC objetivava reduzir a disparidade existente entre capital e as demais cidades mais desenvolvidas do estado. Fortalecer a economia, o comércio e o turismo local seria uma das estratégias para formar um polo comercial de grande porte no interior do Ceará, colaborando para o desenvolvimento da cidade e, conseqüentemente, elevando a economia da região e suas cidades circunvizinhas. A estratégia vem funcionando muito bem, transformando a RMC em cidades com grandes concentrações de pessoas, fábricas e mantendo um comércio em crescente ascensão.

Vejamos no Mapa 02 as cidades que fazem parte da RMC, onde está localizada a cidade campo desta nossa investigação.

Mapa 02 – Região Metropolitana do Cariri



Fonte: IPECE (2016).

O grande diferencial da RMC é a conurbação⁶ formada por Crato, Juazeiro e Barbalha, os três municípios mais desenvolvidos da região, conhecidos também como CRAJUBAR –junção das três primeiras sílabas do nome de cada município (Firmiano; Medeiros; Sousa, 2018, p. 05). A população da RMC tem está estimada em 616.454 de acordo com o IBGE (2021), revelando um crescimento significativo real desde o último censo realizado em 2010 comparando-se as estimativas em 2021, publicadas no site *Cidades IBGE*⁷. A maior concentração de habitantes está em Juazeiro do Norte, município com o menor índice de expansão territorial, mas que lidera o ranking com os maiores números populacionais. Vejamos a seguir.

Tabela 01 – Crescimento Populacional do CRAJUBAR de 2010-2021

Crescimento populacional do CRAJUBAR				
Cidades	Senso 2010	Estimativa 2021	Expansão Territorial	Densidade Demográfica
Barbalha	55.323	61.662	608.158 km ²	14hab/km ²
Juazeiro	249.939	278.264	258.788km ²	1.004,45/km ²
Crato	121.428	133.913	1.138.150km ²	103,21/km ²
Total estimado 2021: 473.839				

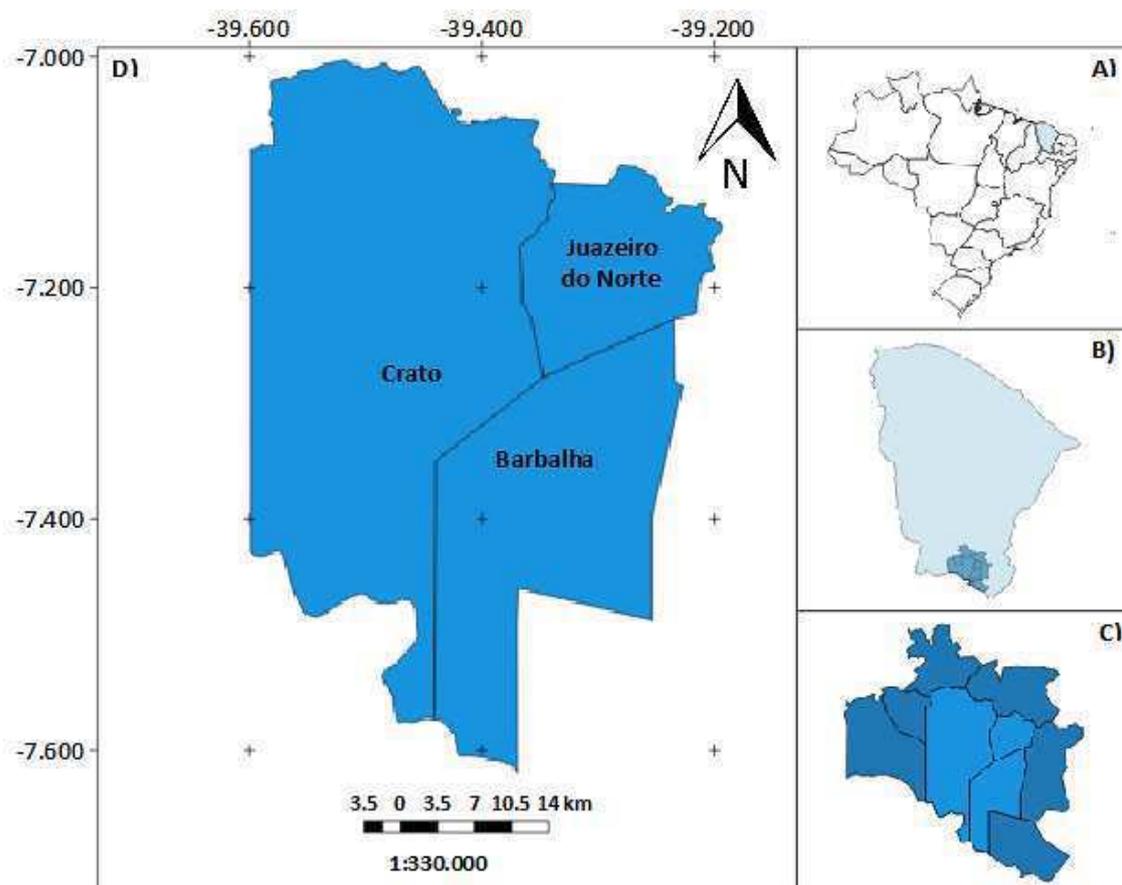
Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do site Cidades IBGE.

Os dados revelam que, apesar de o Juazeiro do Norte apresentar a menor extensão territorial, apresenta a maior densidade demográfica por km², seguida por Crato e Barbalha, respectivamente. Essas cidades são as mais desenvolvidas da RMC. Abaixo, o Mapa 03 mostra a região em destaque, para facilitar a compreensão do *locus* da pesquisa.

⁶ extensa área urbana formada por cidades e vilarejos que foram surgindo e se desenvolvendo um ao lado do outro, formando um conjunto. Disponível em:

⁷ O site cidades, do IBGE, traz um panorama de informações detalhadas de cada município. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crato/panorama>

Mapa 03 – Municípios que compõem o CRAJUBAR, interior do Ceará



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-1-Area-de-estudo-Barbalha-Crato-e-Juazeiro-do-Norte-Em-A-o-mapa-do-Brasil_fig1_324223934

Das características, históricas, sociais e econômicas do município do Crato, trouxemos uma análise mais detalhada, sobretudo por ser este o campo escolhido para desenvolvimento desta pesquisa.

Até que o município do Crato tivesse seu nome definido e uma expansão territorial que o fizesse se constituir como a cidade atual, passou por várias transformações. Em seus primeiros registros, aponta os índios Cariris como seus primeiros habitantes ainda no século XVII. A partir de 1714, por se localizar em um terreno fértil propício ao cultivo e criação de animais, começou a ser procurado por colonizadores vindos de estados próximos, também atraídos por sua beleza – a riqueza da terra favorecia a atividade pastoril (CRATO, 2023).

A partir de 1750, iniciam-se as primeiras instalações de engenhos de açúcar trazidos por colonizadores pernambucanos, mudando completamente o cenário local e instaurando um grupo aristocrata local. A cidade, criada em 1764 por Carta Régia,

recebeu esse nome para homenagear D. Antônio Prior do Crato, um príncipe abastado e pretendente à cadeira real Luso (IPECE, 2016).

Hoje, sua expansão territorial é de 1.138.150 km². Está localizada na mesorregião sul do Cariri cearense, a 512 km da capital do estado, Fortaleza, e fica a 426 metros de altitude em relação ao nível do mar. Seu clima pode ser caracterizado como tropical quente semiárido brando; a cidade possui temperaturas mais baixas em relação a Juazeiro e Barbalha, fator que pode ser explicado por estar localizada no sopé da chapada do Araripe⁸, o que a torna apreciada por muitos visitantes e amantes da natureza (CRATO, 2023).

Sua economia é diversificada, se destacando a agricultura, pecuária extensiva, o extrativismo vegetal de madeiras diversas, o artesanato – que consagrou a região como umas das mais criativas da região –, piscicultura, mineração de rochas ornamentais e para a construção civil, extração de areia, argila e rochas calcárias, além do turismo já sedimentado na região do Crato (CRATO, 2023).

A economia também é fortalecida com a presença de 95 indústrias que geram empregos diretos e indiretos para sua população, e, por fim, o comércio local e rural, que ganha força na ação de pequenos e grandes produtores e criadores de animais em um evento cultural chamado Exposição Centro Nordestina de Animais e Produtos Derivados (EXPOCRATO). Esse evento acontece ao ar livre, no mês de julho, expondo animais e produtos derivados dessa cultura, comercializados na cidade, atraindo um público de, aproximadamente, 500 mil pessoas e movimentando a economia local (CRATO, 2023). Para receber os visitantes e turistas, buscando demonstrar hospitalidade, a cidade toda é “repaginada”: as ruas principais são pintadas; há um cuidado especial para se manterem as ruas sem lixo e entulho; o trânsito é redirecionado, concentrando o acesso no centro da cidade, a fim de se mostrar “apenas” os lugares mais organizados da cidade.

A renda média gira em torno de aproximadamente 1.9 salários mínimos, por pessoa, apresentando uma população ocupada de 19.154 habitantes, o que corresponde

⁸ A Chapada é uma grande muralha que divide os estados do Ceará, Pernambuco e Piauí. Em seu entorno, há inúmeras fontes de água, graças às rochas que a formam e que têm função similar à de uma esponja. Com água farta, está sempre verde, mesmo em tempos de seca persistente. Com um bioma predominante de caatinga, áreas de cerrado e mata atlântica, possui como símbolo uma espécie endêmica de pássaro (só encontrada por lá), o pequeno Soldadinho do Araripe, com sua crista vermelha que parece um quepe. Disponível em: <https://viajenachapada.wordpress.com/a-chapada-do-araripe/>. Acesso em: 10 out. 2023.

a 14,4% da população em idade ocupacional, ficando atrás de Fortaleza que aparece em primeiro lugar, Juazeiro em segundo, Maracanaú em terceiro, Caucaia na quarta posição e Sobral ocupando a sexta colocação no ranking. Seu Produto Interno Bruto (PIB) é o menor do CRAJUBAR, fato que pode explicar algumas discrepâncias nas realidades dessa tríade (IBGE, 2021). Vejamos a seguir essas informações distribuídas na Tabela 02:

Tabela 02 – PIB per capita do Crato, Juazeiro e Barbalha (CRAJUBAR)

PIB per capita do CRAJUBAR	
Municípios	PIB
Barbalha	R\$19.552,45
Juazeiro	R\$17.354,57
Crato	R\$12.922,76

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados do site Cidades IBGE.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é um indicador composto por três grandes áreas, a saber: renda, longevidade e nível educacional da população. Este indicador fornece dados específicos para saber a situação real de uma cidade. O IDHM do Crato era de 0,713 em 2010, de acordo com o IBGE. Vale esclarecer que quanto mais próximo de 1 estiver o IDHM, melhores condições de educação, renda e longevidade está o município avaliado. Assim, se comparada com Juazeiro e Barbalha que possuem IDHM 0,694 e 0,683 respectivamente, a cidade do Crato as supera. Os dados colocam o município no patamar mais alto da região, o que é controverso quando se vive na cidade e se conhece a realidade por trás dos números.

No que diz respeito aos índices educacionais, o Crato vem alcançando melhores resultados, de acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como podemos observar no Gráfico 01 a seguir.

Gráfico 01 – Evolução do IDEB no Crato-CE



Fonte: Elaboração da autora, com base em dados do INEP (2021).

Esses dados do município do Crato apresentam uma melhora significativa ao longo dos anos. Os números, no entanto, não podem ser o único fator para categorizar a melhoria dos índices educacionais, por isso, conforme mencionado anteriormente, este foi um dos critérios para a seleção do município do Crato como campo de pesquisa para a produção desta escrita, uma vez que, mesmo não sendo o município de maior destaque no CRAJUBAR, foi o município que atingiu os maiores índices de desempenho na avaliação externa, fator que pode contribuir para a responsabilização educacional dos docentes. Vejamos os dados constantes na Tabela 03 a seguir.

Tabela 03 – Dados educacionais do município do Crato em 2021

DADOS DO MUNICÍPIO DO CRATO	TOTAL %
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos	97,8
Matrículas no ensino médio	5.712
Matrículas no ensino fundamental	17.544
Docentes no ensino fundamental	881
Docentes no ensino médio	370
Número de estabelecimentos de ensino fundamental	78
Número de estabelecimentos de ensino médio	19

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados do IBGE (2022).

Quando comparados os dados educacionais dos 184 municípios do estado do Ceará com os do município do Crato, este ocupa a 64ª posição, demonstrando que ainda existe um longo caminho a trilhar até que se possa garantir que toda criança em idade educacional esteja matriculada. Em relação ao IDEB, o município ocupa a 63ª posição do estado – esse índice se eleva ano após ano, o que é motivo de grande euforia e propagandas nas mídias sociais do município.

Quanto à Educação Infantil, não foram encontrados dados nos sites acessados e, como já foi informado anteriormente, estes também não foram disponibilizados pela Secretaria de Educação do município. A análise dos elementos constitutivos destes resultados será aprofundada em seção posterior à da coleta de dados.

1.4 Caracterização das escolas participantes da pesquisa

As escolas campo desta pesquisa foram escolhidas levando-se em consideração seus indicadores no último Ideb. A princípio, foram escolhidas três escolas na zona urbana as quais apresentavam indicadores muito diferentes entre elas. Além disso, mesmo sendo do mesmo município, todas apresentaram resultados bem distintos nos testes de desempenho no último Ideb. Nossa intenção nesse primeiro momento era, sob a lente marxista, mostrar as diferenças existentes entre as instituições de ensino, fazer um panorama sobre as realidades e explorar os fatores que poderiam ter contribuído para a discrepância nos resultados de forma crítica.

A pesquisa cumpriu rigorosamente todas as etapas, inclusive a apresentação da documentação para autorização da pesquisa junto à Secretaria de Educação do município do Crato. A apresentação da pesquisa foi realizada em horário marcado pela assessora da referida Secretaria, momento em que lhe foi entregue a solicitação para pesquisa de campo e com o nome das escolas que onde pretendíamos desenvolver o estudo. Nesse mesmo documento, solicitávamos alguns dados como: número de professores efetivos/temporários, total de escolas do município e número de alunos matriculados por etapa da educação. Os dados seriam disponibilizados após a leitura do esboço da dissertação em andamento e disponibilizados na semana seguinte.

Infelizmente, os prazos foram descumpridos pela assessoria da Secretaria de Educação e atrasaram muito o andamento da pesquisa. Após se passarem mais de dois meses de idas e vindas à Secretaria, o resultado da solicitação para realizar a pesquisa só

foi disponibilizada quando falamos pessoalmente com a Secretária de educação e expusemos toda a situação da pesquisa e o atraso com os prazos extrapolados.

A pesquisa foi autorizada com algumas condições. A primeira delas foi se trocaram as escolas escolhidas por duas outras que se encontravam em melhores condições de funcionamento e demonstraram melhores resultados para o município. A segunda condição seria aceitar que a disponibilização dos dados solicitados ocorresse em momento posterior. Mesmo aceitando tal condição, os dados nunca foram enviados ou disponibilizados, o que deixou clara a falta de interesse por parte da gestão da Secretaria de Educação em socializar informações que deveriam ser de fácil acesso para toda a população.

As duas escolas indicadas pela secretaria de educação do Crato serão apresentadas a seguir bem como sua estrutura, os participantes da pesquisa, localização, público que atende, indicadores educacionais e o quadro de profissionais com seus respectivos vínculos em efetivo exercício. As informações apresentadas aqui forneceram subsídios para a compreensão nos discursos analisados coletados nas entrevistas. Para essa seção se fez uso apenas dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das duas instituições de ensino, a fim de se construírem tabelas e se confirmarem informações importantes a esta investigação científica.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Círculo Operário Profa. Edilma Fernandes Galvão está localizada na avenida José Alves de Figueiredo s/n, no centro da cidade do Crato-CE, registrada no INEP sob o nº 23162643. Esta Escola foi pensada já em 1939, porém só teve as portas abertas em 1952, para atender às necessidades de um grupo de trabalhadores associados à instituição chamada, na época, de “Círculo Operário”, nome que passou por mudanças e se mantém até os dias atuais. O Projeto Político Pedagógico da Escola segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, a Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), os Parâmetros Curriculares (PCNs), as orientações Do Conselho Estadual de Educação do Ceará e a Proposta Curricular e Diretrizes da Secretaria do Município do Crato (PPP, 2023). O público atendido pela instituição de ensino é composto por famílias de baixa renda, tendo como principal fonte de renda o auxílio emergencial, disponibilizado pelo Governo Federal, ou trabalho autônomo (informal) sem renda fixa, o que traz para seu público atendido instabilidade que se reflete no ambiente escolar. A estrutura física da instituição compreende oito salas de aulas, uma secretaria, uma sala para professores, uma para a diretoria, cinco banheiros, um depósito de material de

limpeza, um almoxarifado, uma cantina, um pátio para recreação, uma sala de leitura, uma sala proinfo⁹. NO ano de 2023, seu corpo de profissionais se apresentava conforme o disposto no Quadro 3, a seguir:

Quadro 03 – Profissionais que compõem a instituição de ensino Círculo Operário em 2023

FUNÇÃO	QUANTITATIVO DE EFETIVOS	QUANTITATIVO DE TEMPORÁRIOS	CARGA HORÁRIA
Diretora	1	Não se aplica	200h
Coordenadora	1	Não se aplica	200h
Secretária	1	Não se aplica	8h
Auxiliar administrativo	1	Não se aplica	8h
Professores (as)	18	9	200h 100h 90h 50h 30h

Fonte: Elaborado pela autora.

No PPP da instituição de ensino Círculo Operário conta-se um total geral de 31 (trinta e um) profissionais atuando, para manter a escola em funcionamento. ao se visitar a instituição de ensino foi possível observar, no entanto, a presença de funcionários que não constam no PPP da instituição –por exemplo porteiro, profissional encarregado de garantir o controle de entrada e saída de todo o pessoal; auxiliares de serviço e merendeira. Infere-se, daí, que ou há desconhecimento do trabalho dessas pessoas ou o PPP não foi atualizado, já que o número de servidores da Escola Círculo Operário é bem mais amplo do que aquele registrado nesse documento.

No ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação do Crato organizou suas escolas por ano de formação das turmas, diferenciando a logística de algumas de suas unidades. Assim, algumas escolas ficaram com mais turmas a serem avaliadas e outras escolas com outras turmas que não passariam por tal processo. A escola Círculo Operário recebeu nesse ano apenas turmas do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, totalizando um total de 373 (trezentos e setenta e três) alunos, organizados em turmas nos turnos matutino e vespertino. Vejamos no Quadro 4 abaixo essa distribuição.

⁹ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Disponível em: https://www.google.com/search?q=proinfo+o+que+%C3%A9&sca_esv=064fbd3969a095d1&sca_upv=1&sxsrf=ADLYWIKI9S4-QL79KIRsz8iiTzEd2N- p. Acesso em: 17 jun. 2023.

Quadro 04 – Turmas da escola E.E.F Círculo Operário no ano 2023

TURMA	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS
2º Ano A	Manhã	23
2º Ano B	Manhã	25
2º Ano C	Tarde	25
3º Ano A	Manhã	26
3º Ano B	Manhã	26
3º Ano C	Manhã	24
3º Ano D	Tarde	20
3º Ano E	Tarde	20
3º Ano F	Tarde	20
3º Ano G	Tarde	21
4º Ano A	Manhã	25
4º Ano B	Manhã	24
4º Ano C	Manhã	24
4º Ano D	Tarde	24
4º Ano E	Tarde	22
4º Ano F	Tarde	24

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, as turmas de 2023 não são numerosas e possuem divisão equilibrada facilitando o controle da gestão. Os alunos da instituição que fariam o 2º e 5º anos foram direcionados para outras instituições de ensino que estavam mais “qualificadas” para receber alunos para as turmas avaliadas, o que gerou muito estranhamento e desconforto para algumas famílias.

A escola deixa claro seu compromisso com a população atendida e suas metas para o ano atual e posteriores – elevar o Ideb da escola e melhorar a proficiência dos alunos no Spaece – ou seja, buscar atingir os números adequados para ser Escola Nota Dez.

A segunda instituição de ensino participante da pesquisa – Escola de Educação Infantil e Fundamental Professor José do Vale Arraes Feitosa – está localizada na Rua Vicente Gregório, s/n, bairro Nossa Senhora de Fátima, Crato-CE, sob o CNPJ: 03.805.018/0001 e INEP: 23231351. A instituição foi fundada em 21 de junho de 1999, data de aniversário dos 235 anos do município de Crato. De início, as atividades escolares eram realizadas na Escola Vicência Garrido, localizada no mesmo bairro, porém, como o

espaço físico não comportava suficientemente o número de alunos matriculados, em 1º de fevereiro de 2000, esses estudantes passaram a frequentar a Escola Prof. José do Vale (PPP, 2003).

O Projeto Político da escola foi construído com a participação da comunidade escolar, enfatizando a importância do trabalho coletivo. O documento expressa sua missão embasado em três pontos: Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Operativo. A Escola Prof. José do Vale funciona nos três turnos e atualmente atende um público diversificado, incluindo os moradores dos conjuntos habitacionais, Monsenhor Montenegro e Filemon Limaverde; oferece também serviços de educação aos residentes no bairro Muriti, assim como em outras localidades, tais como: Conjunto Belas artes, Sítio São José, Sítio Santa Rosa, Conjunto dos Artesãos e Chapada do Calange.

Os pais dos alunos são basicamente pequenos agricultores e pecuaristas (80%.); outros 15% se dividem entre pedreiros, serventes e domésticas; e 5% são servidores públicos municipais. Atualmente a Escola dispõe de um anexo improvisado para tentar atender a população local. Ao todo são 127 alunos matriculados na educação infantil; 689 crianças matriculadas no Ensino Fundamental, em turmas de 1º ao 6º anos; e 75 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O documento (PPP) deixa claro que a demanda é alta, sendo inviável, em 2023, atender abrir turmas para 7º, 8º e 9º anos. O documento não apresenta todos os espaços da instituição, ressaltando apenas os pontos fortes em sua infraestrutura. Em relação ao número de servidores, seguem as informações no Quadro 5, abaixo:

Quadro 05 – Profissionais que compõem a E.E.I.E.F Professor José do Vale Arraes Feitosa. no ano de 2023

FUNÇÃO	QUANTITATIVO EFETIVOS	QUANTITATIVO TEMPORÁRIOS	CARGA HORÁRIA
Diretor	1	X	200h
Coordenadores	3	X	200h
Analista de Gestão	1		200h
Auxiliar administrativo	1		200h
Professores (as)	47	6	200h 100h 50h 36h 20h
Porteiro	2	X	200h
Auxiliar de serviços Gerais	9		200h
Merendeira	2		200h
Brailista	2	X	100h

Cuidados de vida	20	X	200h
------------------	----	---	------

Fonte: Elaborado pela autora.

A Escola José do Vale Arraes Feitosa conta com um número expressivo de servidores, incluindo funcionários temporários, totalizando noventa e quatro (94) profissionais que desenvolvem seu trabalho diariamente na escola, sua maioria composta por professores e cuidadores de vida. Os indicadores da instituição de ensino vêm melhorando com o passar dos anos, dados presentes no PPP e nas metas apresentada no documento. Ficou claro em seus gráficos o crescimento nos indicadores de aprendizagem e suas metas, entre elas conseguir ser Escola Nota Dez, característica presente no PPP da primeira escola também.

2 POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL

Na presente seção, analisa-se a trajetória das políticas que determinaram a criação das políticas de responsabilização, além de situar o leitor sobre o contexto histórico do país. Para melhor compreensão, esta seção se organiza em três grandes discussões: a) políticas de responsabilização em âmbito internacional; b) políticas de responsabilização no contexto nacional; e c) implantação de políticas de responsabilização no estado do Ceará.

2.1 Políticas de responsabilização em âmbito internacional

A responsabilização educacional, segundo Brooke (2006, p. 378) diz respeito a “[...] um acontecimento em nível global e vem se disseminando em grande parte da América Latina, tomando proporções de políticas educacionais em vários países a partir de 1980”. Como precursores desse movimento, podemos citar a Inglaterra e os Estados Unidos, que apresentam exemplos claros dessas políticas no que se refere, de forma ampla, à criação e implantação de uma reforma educacional ancorada na construção de um currículo comum padronizado e criação de avaliações por desempenho ao fim de cada ciclo escolar. Com a consagração desses elementos, sendo considerados primordiais para a melhoria da qualidade educacional, nasceram os primeiros modelos de responsabilização abordados a seguir.

Os Estados Unidos, em especial alguns de seus estados, se tornaram pioneiros na implantação desse modelo educacional, pois percebiam, nessa forma de política de responsabilização, mecanismos capazes de incentivar a competitividade entre estados e instituições educacionais, tornando essa política uma saída para a melhoria nos indicadores de qualidade. Por conseguir disseminar essa visão para grande parte do país, o modelo que a princípio era desenvolvido apenas em alguns estados se espalhou e tomou proporções gigantescas, sendo transformado, posteriormente, em política educacional durante o governo do presidente George Washington Bush (2001-2009). Assim, se tornou obrigatória em todo o país, por meio da lei *No Child Left Behind* (NCLB), em português “Nenhuma criança deixada para trás”, aprovada em 2001 (Brooke, 2006, p. 378).

Apesar de a lei demonstrar preocupação com a qualidade do ensino, traz em seu bojo, como característica principal, a transferência da responsabilidade, antes do estado, para os gestores quanto ao sucesso ou fracasso do ensino e aprendizagem, resumindo todo esse processo a resultados direcionados ao alcance de metas. Tais resultados são obtidos por meio de um sistema de avaliação por desempenho, preparado para medir e comparar os resultados de cada escola. As escolas que não apresentarem os padrões mínimos exigidos podem sofrer sanções e ser penalizadas; se consideradas inadequadas, o que se verifica pelo não alcance das metas pré-determinadas, e correm o risco de serem fechadas caso não alcancem os indicadores exigidos.

Atualmente, de acordo com Brooke (2006), todos os estados norte-americanos possuem leis específicas que priorizam as políticas de responsabilização, usando, como estratégias para sua consecução, testes padronizados, elaborados para classificar e alinhar os níveis de cada escola e diferentes formas de divulgação dos resultados. As sanções são aplicadas após análise dos dados e sua divulgação.

Sobre essa forte pressão e a constante necessidade dos gestores no alcance das metas obtidas por meio de testes, o processo de responsabilização foi sendo transferido para a ponta do sistema, ou seja, para os professores. Esse processo foi acontecendo paulatinamente no aumento de aplicação de testes para “adestrar” os alunos para as avaliações externas, exposição pública dos professores em ranqueamentos sucessivos, cálculo dos salários com base no desempenho dos alunos e, se estes fossem bem sucedidos, existiria bônus para os professores. Todo esse processo abriu oportunidades para a privatizações da educação americana, o que ocasionou o fim do sistema de educação pública do país (Ravitch, 2010 *apud* Freitas, 2011, p. 03).

A forma como a política de responsabilização foi implantada nos Estados Unidos levanta vários questionamentos e inquietações, a ponto de haver ferozes defensores desse modelo e, a seu lado, críticos capazes de apontar várias falhas em sua proposição. Uma delas é levar em conta apenas os indicadores finais, sem considerar todo o contexto escolar. Diane Ravitch tornou-se um nome importante quando se fala de políticas de responsabilização, uma vez que critica os modelos americanos fincados na lógica mercadológica.

A autora critica o modelo educacional em vigor pautado nos modelos do mercado e aponta realidades diferentes daquelas para as quais os objetivos das políticas indicavam. Para ela, o modelo educacional estava indo em direção contrária aos objetivos previstos e estava levando ao fracasso o sistema educacional do país (Ravitch, 2011). Cabe ressaltar

que as políticas implantadas garantiam “que crianças pobres não seriam negligenciadas, o empoderamento dos pais pobres, a possibilidade de crianças pobres escaparem de escolas ruins, e o fim da distância de desempenho entre ricos e pobres, negros e brancos” (2011, p. 17-18, sic). Na prática, essas “garantias” não aconteceram, e o sistema educacional se tornou opressor e classificatório.

Outro ponto importante salientado por Ravitch se refere ao controle sobre a escolha dos gestores. A autora questiona: “[...] por que as escolas não deveriam ser administradas por qualquer um que pudesse proporcionar boas escolas, usando fundos governamentais?” (Ravitch, 2011, p. 24). Se o sistema educacional visava à igualdade entre diferentes povos e classe social, promovendo condições de igualdade na educação para todos, logo a escola poderia ser administrada por qualquer pessoa capaz, e não era isso que estava acontecendo na prática.

A partir desses pontos Ravitch, compreendeu que o sistema educacional precisava se livrar de todas as interferências governamentais para aplicar medidas, sobretudo, do modelo de mercado nas escolas “como demitir professores incompetentes, contratar os melhores professores, competir por estudantes (entendidos como clientes) e seriam avaliadas segundo as pontuações obtidas em testes” (Araújo, 2018, p. 4). Em outras palavras, o modelo educacional atual não priorizava a aprendizagem e estava longe dos seus primeiros objetivos, mas estava em curso um modelo totalmente voltado para o mercado, que se eximia de suas obrigações e responsabilizava gestores e professores por todos os resultados educacionais.

Essa responsabilização, segundo Brooke, acontece quando se levam em conta alguns elementos indispensáveis, tais 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).

De fato, a autoridade imposta por parte dos governos em forma de políticas educacionais gerencia como a educação deve ser e como seus atores devem se comportar, focando nos resultados. Dessa forma, esses resultados devem ser amplamente disponibilizados nas mídias ou sistemas de informações para consultas, estudos e

intervenções. Com os resultados dos dados agora disponíveis, é possível fazer a classificação das escolas com base nos dados divulgados, obedecendo a um padrão pré-determinado. Enfim, as escolas que não conseguirem alcançar os resultados esperados podem receber sanções, críticas e perder incentivos financeiros, gerando-se um clima tenso e conflituoso. Em contrapartida, as escolas que se apresentarem com um resultado positivo nos padrões exigidos, recebem bonificações, reconhecimento e prestígio.

2.2 Políticas de responsabilização educacional em nível nacional

No Brasil, reformas educacionais foram iniciadas a partir de 1960, em decorrência da reestruturação do trabalho e da sociedade. É possível perceber o crescimento do capitalismo em todos os setores da sociedade, orientados pela ideologia neoliberal. Nesse período de transição da administração burocrática para a administração gerencial, o Estado aproxima-se do modelo de Estado-mínimo, que visa à redução do poder do Estado em suas funções básicas, aumento da eficiência reduzindo-se gastos, sobretudo dos grandes setores da sociedade: educação, previdência social e saúde em que o Estado passara a exercer controle total do dinheiro público.

Destarte, todos os setores sociais sofreram pressões para atender a nova demanda e exigências da sociedade, e uma delas foi pautada na expansão e melhoria da educação básica em todo o território brasileiro. Para atender às novas exigências, se fez necessário criar estratégias para alcançar bons resultados. Assim, as reformas mais significativas na educação são percebidas após a década de 90, com a implantação e internacionalização do modelo capitalista neoliberal, que visava à desregulação da economia, privatizações de grandes empresas, reformas na previdência social e demais setores da sociedade, descentralizando os serviços para otimizar os seus recursos (Souza; Faria, 2004), na tentativa de reduzir investimentos e aumentar resultados. Um dos marcos mais significativos desse período se materializa com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei Nº 9.394/96), sinalizando a criação de padrões curriculares mínimos em nível nacional.

Outros mecanismos homogeneizadores foram criados, na tentativa de reduzir a grande disparidade de índices educacionais existentes no país. Um desses mecanismos foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério (FUNDEF), criado pela emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº

2.264, de junho de 1997, tendo como função disponibilizar um valor mínimo anual de acordo com o número de matrículas no Ensino Fundamental (Davies, 2006, p. 756).

Seus recursos eram destinados apenas ao Ensino Fundamental a desvinculação de uma parte dos recursos destinados à educação para esse nível de ensino assegurou mais estabilidade financeira para o ensino fundamental. Estados, Distrito Federal e municípios destinavam 25% de suas receitas provenientes dos impostos ao desenvolvimento do ensino; desse montante, 60% eram direcionados ao Ensino Fundamental, um valor considerado aceitável, uma vez que representava 15% de toda a arrecadação dos Estados e municípios. Esse valor era disponibilizado pelos governos estaduais e municipais, de acordo com a quantidade de alunos da rede. Assim,

O MEC espera que, com a criação do fundo, as medidas de desempenho, tais como as taxas de repetência e evasão, venham a se reduzir, a proporção de crianças fora da escola venha a ser eliminada, e que haja melhoria substancial no rendimento escolar dos alunos, com aumento da escolaridade da população brasileira e melhoria da qualidade da educação (Castro, 1998, p. 7, sic).

O ensino agora possuía um fundo com recursos financeiros próprios que teoricamente seria capaz de suprir as necessidades básicas do Ensino Fundamental, mas isso por si só não era sinônimo de eficácia e eficiência do ensino para obtenção de bons resultados educacionais. Essa medida, de fato, fez parte de um conjunto de ações voltadas para a melhoria da educação. Para aferir os índices de qualidade educacional do país, foram criadas avaliações censitárias, também no intuito de medir e acompanhar essa melhoria.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nasceu para suprir as necessidades de conhecimento sobre a diversidade educacional do país. A priori, surge como Sistema de Avaliação da Educação Pública (SAEP), em 1988, em meio ao processo de redemocratização do país, marcado por reformas sociais, econômicas e políticas.

Em 1995, o SAEB passa por mudanças para tornar-se mais robusto, a partir daí, submetendo os estudantes testes de desempenho. Essa política centrou suas atribuições ao MEC, reduzindo a participação dos estados e municípios, porém permitindo entrada de instituições privadas em sua efetivação. Os testes passaram a ser aplicados por empresas terceirizadas, e os resultados foram enviados a uma empresa especialista em análise e divulgação dos resultados, o INEP, sendo um dos instrumentos que impõem a

questão da lógica do mercado e trazem o modelo gerencialista para a educação, se tornando um marco no Brasil para as avaliações em larga escala. As políticas educacionais implantadas na década de 90 se aproximam do ideário do Estado mínimo ou Estado Gerencial, na concepção de Sousa (2013), por se tratar de concentração de poder.

Neste cenário, essa avaliação objetivou padronizar, uniformizar e definir currículos, afirmando políticas antes vistas apenas em cenários internacionais, como é o caso das políticas de responsabilização educacional.

No Diário Oficial da União se vê publicada a portaria nº 267, de 21 de junho de 2003, a qual apresenta as turmas e disciplinas que serão avaliadas no SAEB. Vejamos os delineamentos dessa Portaria discriminados no Quadro 05 a seguir.

Quadro 06 – Síntese das turmas, disciplinas e público alvo do Saeb 2023

ETAPA AVALIADA	TESTES COGNITIVOS	QUESTIONÁRIOS	TIPO DE PESQUISA	MATRIZ DE REFERÊNCIA UTILIZADA NOS TESTES
Educação Infantil	Não há	Diretor Professor	Amostrai	2018
2º ano Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor	Amostrai	2018 (alinhada à BNCC)
5º ano Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
5º ano Ensino Fundamental	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostrai	2018 (alinhada à BNCC)
9º ano Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
9º ano Ensino Fundamental	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostrai	2018 (alinhada à BNCC)

3 ^a /4 ^a série Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
Todas	-	Secretaria Municipal de Educação	Censitária	2018

Fonte: Diário Oficial da União (2003).

O resultado das avaliações fornece dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que aponta para a qualidade educacional do país, indicando se corresponde aos padrões desejados ou se há necessidade de melhoria.

Bonamino e Sousa (2012) afirmam que, no Brasil, existem três gerações de avaliações:

- Primeira geração – de caráter diagnóstico, sem consequências ou punições para os estabelecimentos de ensino; sua função é de apenas acompanhar a qualidade da educação.
- Segunda geração – se apresenta também como *low stakes* ou de responsabilização branda; sua função é de acompanhar os resultados das avaliações e fazer a divulgação nos meios de informação, de forma pública; apresenta, como diferencial da primeira geração, a devolutiva dos resultados para a escola que podem ou não ser utilizados para intervenção; as consequências são simbólicas, uma vez que existe uma pressão interna das instituições para melhorias dos resultados.
- Por último, a terceira geração de avaliação que, além de apresentar as mesmas funções e características das duas gerações anteriores, disseminam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*; seu diferencial em relação às duas anteriores principais é a disponibilização de recompensas ou aplicação de sanções – ambas atreladas aos resultados das avaliações para o alcance das metas estabelecidas, que podem ser em nível nacional, estadual ou municipal, impondo políticas de responsabilização (Bonamino; Sousa, 2012, p. 3).

As avaliações externas ou de desempenho surgem como mecanismos de regulação em nível nacional, estadual e municipal, com a intenção de classificar em níveis as instituições educacionais. Seus resultados apontam para dados concretos supostamente

suficientes para aferir a qualidade do ensino e aprendizagem, a partir do fornecimento de dados considerados fidedignos para o sistema de ensino do País.

Enquanto o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o SAEB, tendo como objetivo conhecer o índice da qualidade em nível nacional de forma amostral e censitária, alguns estados brasileiros tiveram a necessidade de saber mais detalhadamente a qualidade do ensino em sua própria instância de poder; conseqüentemente, alguns estados criaram seus próprios sistemas de avaliação. O Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), e o Ceará, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) (Bonamino; Sousa, 2012, p. 05). Desta forma, é pertinente compreender, conforme afirma Brooke, que as políticas de responsabilização surgem

Como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de conseqüências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais (Brooke, 2008, p. 94).

Dessa forma, as políticas de responsabilização foram crescendo no país, em especial nos estados que criaram seus próprios mecanismos avaliativos, na tentativa de melhorar os indicadores de qualidade. Uma das medidas tomadas foi atrelar os resultados aos incentivos fiscais, bonificações, que podem ser por escola, aluno e servidores, gerando-se uma corrida para alcançar os objetivos e metas esperados.

2.3 O contexto das reformas cearenses na década de 1990

No contexto cearense, a década de 80 foi marcada por uma expressiva mudança no cenário político-econômico. Uma nova elite chega ao poder e com ela a esperança de um povo no ideário de mudanças. Essa nova bandeira foi erguida quando o empresário Tasso Ribeiro Jereissati conseguiu seu primeiro mandato para governador do estado do Ceará, em 1986, com forte apoio da população e do estado.

Tasso estava na liderança de um grupo de burgueses constituídos, em sua grande maioria, por empresários, agitando a bandeira de “governo das mudanças”. Em verdade, o estado do Ceará, considerado muito atrasado e pobre, precisava de mudanças profundas na sua estrutura e organização, sobretudo na modernização da organização pública e nas

reformas políticas e administrativas. Isso aconteceu e sua base foi a ideologia neoliberal (Diógenes, 2006, p. 02). Durante esse governo, esse grupo conseguiu inserir o Ceará no cenário econômico mundial; para esse feito o caminho encontrado apontava para mudanças profundas no estado.

O país pós ditadura militar caminhava a passos largos rumo ao desenvolvimento, e no estado cearense não foi diferente, pois o povo ansiava por dias melhores, direcionando sua concentração, prioritariamente, na reordenação do Estado. Segundo Diógenes (2006), o período em questão

[...] constituiu-se de série de mudanças na prática política e administrativa com a preocupação angular de investir na reabilitação da competência financeira e administrativa da máquina estatal, para encarar as novas configurações do processo de acumulação capitalista internacional. Para tanto, foi necessário fazer uma redefinição da função do poder político na economia, e, a modificação de sua estrutura burocrática, tendo em vista uma maior eficiência nos trâmites burocráticos e um funcionamento eficaz da sua dinâmica interna (Diógenes, 2006, p. 3, sic).

A corrida não era apenas por mudanças na estrutura organizacional e política do estado. Tratava-se também do surgimento de uma forma de administração jamais vista anteriormente no estado. Segundo Diógenes (2006): “O Ceará estava, de fato, ‘antenado’ com as mudanças no contexto nacional e internacional. Nenhuma das transformações levadas a cabo pelo ‘grupo das mudanças’ foi destituída de interesses” (2006, p. 3). De fato, existiam muitos interesses políticos e comerciais por trás de toda essa reestruturação cearense. Havia, sobretudo, a intenção de se atender à oligarquia do grupo de Tasso, usando-se o contexto da mundialização, com foco nas reformas para se alcançarem interesses pessoais.

O estado do Ceará desenvolveu um modelo de dominação ancorado nos princípios burocráticos e disseminou seus interesses gerais e comuns como alinhado aos da sociedade civil. A reforma administrativa da máquina estatal e seu reordenamento foi o início desse período de reformas na estrutura burocrática cearense, na qual se previa o enxugamento dos gastos, redução de mão de obra e um rígido controle financeiro. Nobre (1999, p. 115) afirma que “isto está relacionado, sobretudo, ao quadro funcional do Estado, com a superação de práticas políticas condenáveis, como a má utilização dos recursos públicos e a existência de políticas voltadas para interesses particulares ou de grupos”. Tais medidas direcionaram a nova forma de administração pública do estado

que, em tese, estaria contribuindo para seu desenvolvimento e para a melhoria da administração pública.

As privatizações ainda inexploradas no estado se iniciaram com as privatizações da Companhia Energética do Ceará (COELCE), responsável pelo fornecimento de energia elétrica de todo o estado, e da Telecomunicações do Ceará (TELECEARÁ), empresa responsável pela rede de telefonia fixa. O argumento utilizado para essas privatizações se subsidiou na forte pressão sobre o estado, acusado de não ter controle adequado dessas instituições públicas, sendo ineficiente em suas atribuições, ou seja, na prestação de seus serviços à sociedade. Fica claro o modelo neoliberal ganhando espaço no Ceará, agora o poder público reduzia ou perdia totalmente o poder sobre essas estatais, incluindo investimentos já acumulados e que foram destinados a empresas privadas.

Outra medida tomada pelo governo Jereissati foi a descentralização, com o intuito de ampliar sua capacidade administrativa e objetivando redução dos custos da máquina estatal (Braga *et. al.*, 1998). Para o então governador, esse processo de descentralização se configurava [...] essencial para potencializar a ação do governo e melhor motivar os municípios e as comunidades no processo de prestação dos serviços públicos (Ceará, 1995). Desse modo, a descentralização se perpetuou em todos seus mandatos como instrumento de controle do estado com os municípios.

A descentralização atingiu alguns setores da sociedade, e na educação não foi diferente. De acordo com Diógenes (2006, p. 12), esse processo resultou

A criação de 21 Centros Regionais de Desenvolvimento de Ensino (CREDE) em substituição às antigas Delegacias Regionais de Ensino (DERE). Outra iniciativa de impacto imediato nas políticas educacionais diz respeito à implantação da gestão democrática e da autonomia escolar ancorada no discurso da qualidade do ensino público.

As medidas tomadas reestruturaram o desenho da organização administrativa, influenciando diretamente a dinâmica das instituições escolares. As novas estratégias políticas adotadas na década de 90 compuseram um sistema administrativo político forte e robusto, inclinado à ideologia neoliberal, inspirado em modelos internacionais, principalmente no que se refere à defesa da descentralização das políticas públicas, de modo que a sociedade passasse a ser mais participativa para aprovar as mudanças sociais sobre a defesa da necessidade de ingresso do estado em ações do mundo globalizado para seu desenvolvimento e sucesso.

2.3.1 Políticas de avaliação implantadas no Ceará

O estado do Ceará se consagrou sendo um dos pioneiros na criação e implantação de políticas de avaliação em larga escala. Em 1992, criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), se tornando o primeiro estado do Brasil a criar um instrumento próprio avaliativo, com o objetivo “identificar aspectos relacionados ao desempenho dos estudantes, e a partir dessas informações, subsidiar a concepção e implementação de políticas educacionais” (Costa; Soares; Vidal, 2022, sic).

A princípio, essa política pública contou com a participação do estado e dos municípios para sua adesão. Sua principal meta estava pautada em “formular e implementar políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade a alfabetização” (Ceará, 2012, p. 16, sic). Estamos falando, portanto, de uma política embasada no marco do regime de colaboração, previsto na Constituição de 1988 em seu artigo 209: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”, o que proporcionou o estado aparato legal para desenvolver suas políticas avaliativas, se tornando um verdadeiro laboratório em suas experimentações.

O caminho percorrido pelo estado na implantação desse tipo de políticas de responsabilização iniciou-se em 2002, com a (Lei nº 13.203/02) que instituiu a criação do Prêmio Escola do Novo Milênio. O prêmio bonificava funcionários efetivos e temporários, tendo como requisitos os resultados do SPAECE dos alunos da 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Essa medida foi revogada em 2004, e o prêmio perdeu espaço para um novo programa denominado de “Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica” (PMMEB), aprovado pela Lei nº 13.541/2004. Esse programa deixava explícita uma série de critérios que deveriam ser seguidos pelas escolas que a ele aderissem. Como estímulo à adesão ao Programa e ao alcance das metas, foi disponibilizado um bônus as primeiras cinquenta melhores escolas (Vidal e Costa, 2021).

De acordo com Valdevino (2018) e Costa e Vidal (2020), no estado do Ceará têm sido implantado mecanismos de controle e responsabilização associados à política educacional, orientada aos municípios pelo governo estadual, sob regência do Programa

Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Nesses Programas, é possível perceber o modelo empresarial implantado no estado do Ceará como um projeto político-ideológico que, no seu caminhar, desenvolve formas de gerenciar o sistema educacional, principalmente para o alcance de metas. Trata-se não apenas da melhoria dos índices da educação mas também de padronização do sistema para se conseguirem os resultados esperados, sem levar em conta outros fatores que fazem parte do processo educativo.

Por alguns anos, a política de avaliação cearense serviu às finalidades para as quais foi criada. Com o passar do tempo, porém, foi tomando formas mais abrangentes e ocupando outros espaços; novos objetivos foram sendo agregados e, com eles, novas formas de responsabilização educacional as quais, juntas, compõem um sistema denominado de *accountability*, presente em todas as cidades do estado do Ceará.

Accountability é um termo amplo e não possui tradução própria para a língua portuguesa – não existe um consenso quanto a sua tradução. Assim, são possíveis significados distintos, de acordo com o campo de estudo em que será utilizado, seja na Ciência Política, seja nas Ciências Humanas e Sociais (Costa; Vidal, 2021, p. 4).

Na educação, a *accountability* diz respeito a um sistema complexo, composto por três pilares centrais, a saber: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Mulan (2000) expõe a importância de perceber o conceito ainda em crescimento, porque engloba os aspectos pessoal e profissional de prestar contas aos gestores - processo que pode se dar em várias esferas hierárquicas. A política de *accountability* engloba a ideia de responsabilização e procura formas para encontrar culpados na educação – pode punir com sanções ou bonificar, com recompensas, os que alcançarem “bons” resultados (Afonso, 2009). O modelo empresarial se liga “à 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).

Como já mencionado, esse modelo foi adotado no Brasil após a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua intenção é encontrar responsáveis pelos resultados nas avaliações externas, responsabilizar com medidas punitivas ou simbólicas os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. As autoras (Silva, A.; Silva, L.; Freire, 2022, p. 3) ressaltam que nessa prática ocorre:

[...] “alta responsabilização”, ou de “alto impacto”, visto que adotam estratégias de premiação de escolas, gestores, professores, alunos e dos próprios municípios, conforme os resultados obtidos nas avaliações

externas. Desse modo, possuem políticas de *accountability* em estágio mais avançado de implantação, constituindo-se como referências para os demais estados da região e, inclusive, do país[...]

Desse modo, o estado do Ceará implantou a política de *accountability* em sua forma mais severa, atualmente em aplicação em todas os 184 municípios do estado. Tornou-se, portanto, um modelo para os outros estados do país, por ter alcançado êxito em programas de alfabetização e alcançado elevados índices de proficiência nas avaliações externas, o que não significa dizer uma melhoria significativa da aprendizagem. Para Costa e Vidal (2021):

O Ceará, ao longo dos últimos 20 anos, vem construindo um sistema de responsabilização forte na educação básica. Na última década, despontou no cenário brasileiro como exemplo de sucesso na gestão das políticas de ensino fundamental, com avanços expressivos nos resultados de desempenho e aprovação dos estudantes. Isso tem levado a indagações sobre como um estado cujos indicadores sociais e econômicos se situam abaixo da média brasileira consegue alcançar resultados educacionais superiores a outros estados em melhores condições (Costa; Vidal, 2021, p. 418, sic).

Os resultados considerados positivos são extraídos de uma responsabilização forte de gestores e professores, que são submetidos a programas de gestão, em prol resultados imediatistas, uma vez que precisam alcançar metas e objetivos para permanecem em posições boas e não perderem “benefícios” já conquistados. O modelo enfrenta muitas críticas, entre elas, a diversidade entre escolas e municípios, condições de estrutura de recursos e de materiais, fatores importantes e que estão ligados diretamente ao sucesso ou fracasso nos resultados, porém não considerados nos exames de desempenho.

Algumas decisões colaboraram para alcançar tais resultados positivos e visibilidade nacional. De acordo com Costa e Vidal (2021), o gerencialismo implantado no Ceará na era Tasso teve um processo contínuo por vários ciclos políticos, não sofrendo rupturas e interferências nas políticas educacionais. Outros fatores importantes foram utilizados, no intuito de fortalecer e incentivar essa política, com base nos ajustes e incentivos fiscais atrelados à educação. Um desses incentivos financeiros está relacionado ao rateio da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), criado pela Lei nº 14.023/2007, que determina mudanças em sua distribuição.

A legislação anteriormente em vigor Lei 12.612, de 07/08/96 como critérios para o, cálculo da Cota Parte de 25% do ICMS a ser distribuída entre os municípios cearenses: 75% estariam vinculados ao VAF; 12,5% relativos a investimentos em educação; 5% proporcional ao tamanho da população, e 7,5% de forma igualitária entre todos os municípios. Já a nova Lei (Lei 14.023/07) traz como referenciais para o cálculo da cota parte do ICMS indicadores de qualidade, onde se busca beneficiar a eficiência, deixando-se de lado critérios “inertes” ou que possuem pouca ou nenhuma forma de controle por parte dos governantes, como o tamanho populacional e o índice igualitário. Com a implantação da nova legislação, os parâmetros para o cálculo da cota parte do ICMS ficaram estruturados da seguinte forma: 75% relativos ao VAF; 18% relativos ao IQE – Índice Municipal de Qualidade Educacional; 5% relativos ao IQS – Índice Municipal de Qualidade de Saúde; e 2% relativos ao IQM – Índice Municipal de Qualidade do Meio ambiente. (Garcia; Simonasse; Costa, 2015, p. 04, sic).

As mudanças estimularam gestores municipais a se adequarem e prepararem seus gestores educacionais e professores para o alcance de metas, visando ao retorno financeiro. Dessa forma, garantiriam um resultado melhor nas avaliações externas e garantiriam uma parcela maior na distribuição da cota-parte. Assim, surge a gestão por resultados como uma estratégia de gerir, por meio de um planejamento voltado aos objetivos propostos.

2.3.2 O modelo de Gestão Pública por Resultados

A Gestão Pública por Resultados (GPR) foi adotada em diversos estados brasileiros, sendo implantada, a princípio, no Ceará em 2003. Inspirada no modelo canadense, no que se refere a educação apresentava, em seu escopo, a intenção de implantar o ciclo de gestão pública por resultados e, como objetivo principal, condicionar os resultados aos objetivos almejados nas avaliações externas. É importante informar, porque a GPR também foi amplamente difundida em outros setores sociais.

Para Aucoin (1995), a GPR é uma solução apresentada às questões do governo que busca medidas capazes de criar e implantar mecanismos capazes de criar uma nova gestão pública, com práticas diferentes das anteriormente aplicadas, capazes de direcionar para a eficiência e eficácia no uso e despesas com o dinheiro público e maior fiscalização e, conseqüentemente, maior responsabilização dos responsáveis nas prestações de conta.

Para Alcantara (2006, p. 05, sic), o modelo de GPR é “um movimento contínuo de construção de uma cultura de governo onde o que importa não é o que se faz, mas o

que consegue alcançar”. Sendo assim, os gestores que aderem ao modelo gestacional compreendem os resultados como consequências de uma administração presente, participativa, na qual pode intervir, caso julgue necessário, interrompendo processos e provocando mudanças, objetivando sempre alcançar os objetivos preestabelecidos anteriormente. De acordo com Holanda e Rosa (2004, p. 6-7).

GPR é um modelo em que o setor público passa a adotar uma postura empreendedora, voltada para o cidadão como cliente e buscando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência. É uma gestão que busca reduzir custos para a sociedade e compromete o Estado com a satisfação dos cidadãos. É um modelo em que o governo é um meio e não um fim em si mesmo. Neste modelo, o poder público precisa dialogar continuamente com a sociedade e utilizar intensamente os procedimentos de monitoramento e avaliação, inclusive sobre o ponto de vista do cidadão como cliente principal. [...] É um modelo que se diferencia da gestão pública tradicional, que é mais voltada para o controle interno e para conformidade dos custos orçados, onde a burocracia é um fim em si mesma e o governo é lento e ineficiente.

O modelo possui uma visão mais ampla da importância do trabalho dos gestores em todas as esferas – nacional, estadual e municipal – que se apresentam, sobretudo, preocupados com a população e com os resultados finais de seus objetivos traçados. Aqui o intuito sempre será a eficácia e eficiência; a burocracia é evitada e repensada, para não atrapalhar as metas estabelecidas no tempo adequado.

2.4 Políticas de avaliação em larga escala

As avaliações externas, no Brasil, tiveram suas primeiras experiências ainda em 1988 com a aplicação piloto do (SAEP) nos estados do Rio Grande do Norte (RN) e Pará (PA). A partir de sua implementação, aconteceram várias mudanças que foram agregando interesses ao sistema avaliativo. Em 1995, o sistema já estava com uma nova roupagem e características próprias como afirma Werle (2011):

[o sistema] assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto,

ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (Werle, 2011, p. 7, sic).

Essa centralização do poder avaliativo da União afirma o ideário de controle sobre dados e informações; nasce a necessidade dos Estados e municípios possuírem também esse controle em suas mãos, criando seus próprios sistemas avaliativos sem interferência da União. A LDB de 1996 também afirmava a importância da avaliação externa e exigia sua universalização, de acordo com seu Art. 87. Inciso IV “– integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (Brasil, 1996).

Uma série de medidas e ações foram surgindo, para garantir que as avaliações externas fossem se desenvolvendo ao longo dos anos, consolidando-se e garantindo sua aceitação em nível nacional com suporte legal. Além disso, mecanismos financiadores se desenvolveram em paralelo, garantindo recursos para sua execução oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), amparados pela LDBEN (Brasil, 1996), que garantia a obrigatoriedade e o cumprimento da qualidade significativa da educação básica pública com valores, por aluno, e valorização docente (Werle, 2011).

Em 1990, a avaliação em larga escala assume, de fato, um papel mais parecido com o atual. Nessa década, ela passa a verificar a capacidade de saída dos alunos do Ensino Médio não apenas com relação à Língua Portuguesa e Matemática, como fazia o Saeb, mais em todas as disciplinas, assumindo papel estratégico de vestibular, agora denominado de Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ademais, depreende-se que o modelo de avaliação externa foi reforçado, terceirizado e consolidada em todo o território nacional por meio de medidas e de leis criadas e apoiadas pelo poder público. Dessa forma, estados e municípios compraram e copiaram a ideia e iniciou-se a criação individual de sistemas avaliativos próprios, com modelos de avaliação de larga escala bem distintos, de acordo com os objetivos de cada estado/município. Cabe salientar que essas políticas se tornaram a porta de entrada para as políticas de responsabilização educacional.

Assim, as avaliações em larga escala antecedem a responsabilização, porém são essas avaliações que disponibilizam dados oficiais, os quais, após coletados, são tratados

e produtores de juízo de valor sobre determinadas situações ou realidades, facilitando a identificação de quem está, ou não, cumprindo seu papel estratégico e alcançando os objetivos traçados previamente. Afonso (2009, p. 59-60) esclarece:

Neste caso, quando se justifica ou se considera necessário, a avaliação pode anteceder a prestação de contas (avaliação ex-ante); pode ocorrer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização (avaliação ex-post); ou pode ainda, ela própria, desenvolver-se autonomamente através de estudos ou relatórios elaborados por entidades internas e/ou externas, assumindo-se assim como instrumento estruturante da prestação de contas (integrável ou não num modelo ou sistema mais amplo de *accountability*).

Esse sistema avaliativo pode ser complexo, com várias possibilidades e diferentes justificativas para os envolvidos. No caso dos professores, recai a responsabilização, uma vez que são vistos como responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos alunos. Cabe ao (à) professor(a) prestar contas aos diretores, gestores, pais, alunos e comunidade escolar. Dessa forma, criou-se uma forma de consenso sobre a necessidade constante da prestação de contas do professor sobre o progresso dos alunos, ganhando espaço as políticas de responsabilização (Afonso, 2009).

3 TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS NO CRATO-CE

O objetivo desta seção é compreender as políticas de responsabilização da educação e do município do Crato e seus desdobramentos no trabalho docente. Nesta seção, trataremos de elementos relacionados ao trabalho docente, compreendendo que esta categoria é ampla e abarca uma gama de ricas possibilidades de discussões. Ainda que assim seja, vamos elencar apenas algumas das subcategorias que poderão responder a algumas inquietações relacionadas à precarização do trabalho docente e a intensificação desse trabalho, elementos que estão ligados diretamente com a pesquisa. Concluiremos a seção trazendo a política de Responsabilização do Ceará e do Crato e seus efeitos no trabalho docente, além de discutirmos sobre elementos expressos nos documentos oficiais objetivando os resultados dos Programas veiculados pelas políticas públicas.

3.1 Conceituando trabalho

Esta seção foi construída a partir de pesquisa bibliográfica e documental, com base no materialismo histórico-dialético, e na concepção de autores como Marx e Kuenzer, entre outros, sobre o poder do trabalho, faculdade que diferencia o homem dos outros animais. Para Kuenzer (1985, p. 49):

[...] o homem se educa, se faz homem na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que se encontra inserido e que lhe concede momentos de educação e deseducação, de qualificação e desqualificação, de humanização e desumanização e, à luz das reflexões aqui trazidas, de detenção ou não dos saberes do “seu” trabalho.

Os humanos se tornam seres racionais a partir das relações construídas no trabalho e por meio das quais são produzidos conhecimentos, saberes e processos contínuos de educação e deseducação. Cumpre dizer que essas relações, entretanto, sofrem influência do capital as quais podem direcionar os sujeitos para a humanização ou desumanização. Por sua vez, o capital se encontra em constante movimento e, por meio do trabalho, encontra formas de promover lucros. Lindoso (2017) classifica o trabalho em dois tipos distintos: o que gera capital e o que não o faz, ou seja, não gera valor.

[...] o trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial. O trabalhador produtivo emprega a força de trabalho produzindo a mais-valia, o trabalho consumido diretamente no processo de produção visando a valorização do capital. O trabalho que não produz capital é, portanto, improdutivo. Ainda dentro do trabalho improdutivo Marx aponta os serviços cujos resultados não são garantidos, os serviços, em grande parte, pertencem aos custos de consumo de mercadorias, os trabalhos improdutivos se caracterizam por estarem disponíveis para a venda (Lindoso, 2017, p. 88, sic).

O capitalismo buscar acumular e ampliar seu patrimônio captando recursos de todos os setores, classificando-os em produtivos e improdutivos. Tais classificações permitem ao capital criar formas para transformar o máximo possível de trabalho improdutivo em produtivo, gerando fontes de riqueza e acúmulo patrimonial. Isso, contudo se torna devastador e cruel para a sociedade, pois é capaz de produzir mudanças profundas e negativas em todos os setores sociais, inclusive no educacional.

Marx (1863) enfatiza em seus estudos que, quanto mais trabalho mais produto/mercadoria se obtém, gerando-se mais capital. Dessa forma, a intenção do capital se concentra em sugar do trabalhador sua força de trabalho o máximo possível, produzindo riquezas com o mínimo de gasto possível. Nesse caso, o produto se torna mais importante que o trabalhador, uma vez que este último pode ser substituído facilmente por outro que possa produzir mais em menos tempo.

No setor público, para Sila, Medeiros e Hypolito (2021), há “disputa do fundo público, induzindo retrocessos nos direitos trabalhistas e sociais, a fim de gerar concentração de riqueza e aumento das desigualdades”. Os retrocessos incidem diretamente sobre o trabalhador, provocando diversas mudanças. O trabalhador que se encontra na linha de frente sistema é, portanto, vítima de um sistema que prioriza apenas os lucros e segue a lógica mercadológica e gerencialista para alcançar seus objetivos.

No setor educacional, aconteceu o mesmo percurso dos demais setores sociais, fenômeno que ficou mais evidente a partir de 1990 quando o gerencialismo educacional aconteceu em consonância com a reforma do estado, objetivando a modernização da administração pública que, se, de um lado, “tinha o propósito de tornar a máquina pública mais eficiente e funcional, por outro lado visava a diminuição e a otimização dos recursos destinados, especialmente para as políticas sociais, dentre elas a educação” (Drabach; Souza, 2014, p. 21, sic). Esse modelo ficou conhecido como nova gestão pública (*new public management*) o que, conforme Secchi (2009, p. 354), se fortaleceu defendendo a gestão como um modelo de eficiência escolar.

O objetivo central das reformas educacionais na década de 1990 seria promover uma educação para a igualdade social. Tais transformações acarretaram mudanças no modelo educacional, sobretudo no que se refere à necessidade de formar indivíduos para o trabalho, já que a educação passa a ser requisito indispensável para o emprego formal e via de condução para políticas de cunho compensatório no combate à pobreza. (Oliveira, 2004).

O modelo gerencial perpetua a lógica empresarial, sobretudo os conceitos básicos de uma empresa, prezando por uma educação de qualidade com os menores custos possíveis para alcançar bons resultados. Trata-se, então, de um ensino direcionado para as necessidades do aluno ou necessidades do mercado, como foi o caso do ensino tecnicista¹⁰.

No que diz respeito ao mercado, a educação e outros serviços são vistos como mercadoria e são disputados de várias formas. O modelo tão vorazmente disseminado não se limita apenas à transformação de serviços em mercadorias, também aborda meios de administrar e de mercantilizar os serviços públicos. Isso revela a intenção de transferir alguns serviços para o setor privado. Sobre isso, Hypolito apresenta alguns pontos relevantes:

[...] o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino, e até mesmo ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância (Hypolito 2011, p. 63).

Cabe salientar que, nesse modelo educacional, alunos e familiares são percebidos como clientes, uma vez que a educação é posta como mercadoria e o ensino como seu produto. A inserção do mercado na educação reforça a ideia de esta ser mercadoria lucrativa. Para haver controle dos meios de produção nesse modelo, preza-se pelo controle total e principalmente pelos resultados.

¹⁰ A educação tecnicista foi uma promessa de melhoria social. A Educação Tecnicista propôs à sociedade uma nova forma de pensar a escola e a educação. As aulas passaram a ser programadas, com conteúdo preparado em forma de sistema, para que fossem repassados aos estudantes. Os professores devem usar métodos de ensino científicos para preparar os alunos para as tarefas e avaliar seu desempenho. Os professores também devem usar métodos científicos para avaliar os resultados do ensino, a fim de determinar se os objetivos foram atingidos. Segundo Saviani (2007, p. 381), “a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

A forma encontrada de prestar contas dos serviços desenvolvidos da educação está atrelada à autoavaliação institucional e à avaliação de resultados aferidos pela aprendizagem dos alunos (Mello, 1991). Esta última é composta por um conjunto de avaliações que servem para aferir resultados e são condensadas em um indicador nacional – o Ideb.

Uma série de medidas foi se formando para alinhar o trabalho docente às novas exigências do gerencialismo educacional. A reestruturação do trabalho docente aponta para problemáticas direcionadas à realidade atual desse trabalhador, tema que trataremos adiante.

3.2 Políticas educacionais de responsabilização docente no Crato

O município do Crato vem criando e implantando mecanismos e formas de responsabilizar docentes, gestores e alunos, para tentar mostrar melhoria nos indicadores das avaliações externas. No ano de 2013, o município sancionou a Lei municipal nº. 2.947, em 13 de novembro, sob o mandato do prefeito Ronaldo Sampaio Gomes de Matos (PMDB). A lei instituiu bonificação para professores, de acordo com os resultados nas avaliações externas, denominado de Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Para receber o bônus, os professores deveriam atender às exigências definidas na lei: “a assiduidade do servidor e o desempenho alcançado pelas turmas de 2º, 5º e 9º anos em comparação com os atingidos pela média geral do município, Estado do Ceará e Brasil” (Crato, 2013). O valor do bônus determinado em lei era de R\$ 1.000,00 (mil reais) para cada professor que conseguisse alcançar os requisitos expressos na lei. O cálculo seria realizado com base na proficiência dos estudantes nos resultados do Ideb e Spaece. Caso o professor trabalhasse em duas instituições de ensino diferentes, poderia receber o bônus referente a cada instituição. O pagamento do bônus, previsto pela lei, deveria ser sempre no ano subsequente ao da avaliação, pago em até 02 parcelas, após a divulgação oficial do Ideb (Crato, 2013).

O município do Crato instituiu o Programa EDUCRATO, em todas as escolas, criado sob a Lei nº. 3.574, de 3 de julho de 2019. O Prêmio tem como foco elevar os resultados nas avaliações externas em nível estadual (SPAECE), buscando estimular a participação dos profissionais, desenvolvimento das escolas e, conseqüentemente, a melhoria da proficiência nos resultados. A lei determina que se deve “estimular a melhoria da qualidade do ensino, participação e envolvimento nas avaliações externas e

crescimento da proficiência das escolas da rede” (CRATO, 2019a, art. 1º). Destina a premiação para um público específico composto por alunos, professores, professores formadores e gerentes da equipe “Mais PAIC”.

O Programa define os alunos que concorrerão ao prêmio, conforme os resultados em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, o 2º ano participará das avaliações referentes apenas aos conteúdos de Língua Portuguesa e o 5º e 9º anos serão avaliados por provas de Língua Portuguesa e também em Matemática. Os alunos dessas turmas que obtiverem os melhores resultados na avaliação externa do Spaece serão premiados. O prêmio deve ser anual, ficando o chefe do poder executivo responsável por o conceder, por meio de decreto (Crato, 2019a). Em outubro do mesmo ano, aconteceu a primeira premiação sob o decreto nº 1110001 de 11 de outubro de 2019. O decreto determinava que o valor máximo para ser destinado ao prêmio naquele ano seria de R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais), dividida entre os participantes do prêmio já citado anteriormente (Crato, 2019b).

A primeira edição aconteceu no mesmo mês do lançamento do decreto que regulamenta a lei. A cerimônia de premiação aconteceu no Centro de Convenções do Crato, contemplando um total de 75 alunos que alcançaram os melhores resultados nas avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática em todo o município. Aos alunos do 2º ano foram entregues tablets e aos alunos do 5º e 9º anos notebooks (Crato, 2019c).

No Diário Oficial do município do Crato consta a lista completa dos beneficiários do Prêmio, as instituições contempladas e os profissionais que atingiram as metas propostas, logo aptos a receber seu bônus. No Diário Oficial, também se especifica a quantia que cada um teve direito, conforme exposto no Quadro 06 a seguir.

Quadro 07 – Beneficiários do programa EDUCRATO – edição 2019

FUNÇÃO	QUANTIDADE	VALORES
Professores Formadores	10	R\$ 1.000,00
Professores	51	R\$ 2.500,00
Técnicos administrativos; Agente administrativo; Auxiliar administrativo; Porteiro; Auxiliar de serviços gerais; Merendeira e Cuidador de vida.	20	R\$ 1.200,00
Diretor escolar	Não especificado	R\$ 1.200,00
Coordenador escolar	Não especificado	R\$ 1.000,00
Secretário escolar	Não especificado	R\$ 800,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Diário Oficial do Crato (2019).

As edições previstas para acontecerem em 2020 e 2021 não foram possíveis em decorrência do surgimento e propagação da pandemia da COVID-19, em nível global. O ensino funcionou de forma remota no período de um ano e seis meses, retornando ao formato presencial em setembro de 2021. Nesses dois anos – 2020 e 2021 – também não foi possível aplicar as avaliações em escala estadual, o que nos leva a entender que o EDUCRATO 2022 foi calculado apenas sobre os indicadores do Spaece da última edição, uma vez que faz referência ao ano anterior.

O Decreto nº 2408001, de agosto de 2022, regulamenta a Lei Municipal nº 3. 574, de 03 de julho de 2019, que institui valores e critérios para o Prêmio EDUCRATO, cujo Art. 2º. determina que “O valor total da premiação abrange o quantum pecuniário de R\$ 491.315,00 (quatrocentos e noventa e um mil, trezentos e quinze reais), conforme previsão de correção anual pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA”. Esse valor deverá ser distribuído pelos segmentos obedecendo às discriminações constantes do Quadro 7, a seguir:

Quadro 08 – Divisão dos valores apresentados na Lei Municipal nº 3.574/2019, do Crato, por categoria educacional

INCISOS
I – Valor total da premiação destinado aos alunos será de até R\$ 128.115,00 (cento e vinte oito mil, cento e quinze reais);
II – Valor total da premiação destinado aos professores será de até R\$ 210.700,00 (duzentos e dez mil e setecentos reais);
III – Valor total da premiação destinado aos professores formadores e gerente da equipe MAISPAIC será de até R\$ 38.500,00 (trinta e oito mil e quinhentos reais);
IV – Valor total da premiação destinado aos servidores técnico-administrativos será de até R\$ 24.000,00 (vinte e quatro mil reais);
V – Valor total da premiação destinado aos núcleos gestores será de até R\$ 18.000,00 (dezoito mil reais);
VI – Valor total da premiação destinado às escolas será de até R\$ 72.000,00 (setenta e dois mil reais).
TOTAL: R\$ 491.315,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei Municipal nº 3.574/2019 (Crato, 2022).

Em 25 de agosto de 2022, realizou-se uma cerimônia para entrega de prêmios, segunda premiação dos alunos e professores desse Programa, e socialização dos resultados aferidos pela comunidade escolar e demais escolas do município, referentes ao ano de 2019. Os alunos do 2º, 5º e 9º ano, foram premiados com tablets e notebooks.

Foram premiados 45 alunos do 2º ano com tablets; 90 alunos do 5º ano, sendo 45 na disciplina de português e 45 de matemática; 90 alunos do 9º ano, sendo 45 da disciplina de português e 45 de matemática total de 90. Além dos professores, gestores e equipe administrativa das escolas com maior proficiência também foram premiadas com os valores informados no Quadro 8 abaixo.

Quadro 09 – Beneficiários do programa EDUCRATO, edição 2022

FUNÇÃO	QUANTIDADE	VALOR (R\$)
Diretor escolar	3	3.000,00
Coordenador escolar e/ou apoio pedagógico	3	2.500,00
Secretário escolar	1	1.500,00
Três primeiras escolas colocadas	3	24.000,00
Professor Formadores Mais Paic	10	3.500,00
Professores	43	4.900,00
Agente administrativo; Auxiliar administrativo, Porteiro; Auxiliar de serviços gerais; Merendeira e Cuidador de vida.	20	1.200,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei Municipal nº 3.574/2019 (Crato, 2022).

Sobre os valores destinados às instituições, cabe ressaltar que serão administradas pela Secretaria de Educação do município, para serem investidos em materiais pedagógicos para melhoria do ensino. As instituições beneficiadas deverão construir um plano de trabalho para destinação dos recursos, já os servidores beneficiários do Prêmio que não o reivindicarem em até 90 (noventa dias), do término do prazo estabelecido em lei, não poderá mais recebê-lo, sendo destinado esse valor à escola onde o servidor atuou no ano da premiação.

Outro ponto importante se refere à premiação destinada ao Núcleo Gestor das escolas. A lei deixa claro que serão premiados com gratificação os Núcleos apenas das três primeiras escolas com as melhores proficiências no Spaece e cujos alunos também tenham sido premiados.

Em 21 de agosto de 2023, o prefeito José Ailton de Sousa Brasil expede o Decreto nº 71/2023 que regulamenta a Lei Municipal nº 3.574, de 03 de julho de 2019, publicado no Diário Oficial do município, instituindo valores e critérios para o Prêmio EDUCRATO. A premiação abrange o total de R\$ 511.512,24 (quinhentos e onze mil, quinhentos e doze reais e vinte quatro centavos), conforme previsão de correção anual pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (Crato, 2023).

A cerimônia de entrega dos prêmios aconteceu no dia 25 de agosto de 2023 no Centro de Convenções da cidade do Crato-CE. A premiação com tablets contemplou 45 alunos do 2º ano; 90 alunos do 5º ano, sendo 45 na disciplina de Português e 45 de

Matemática; 90 alunos do 9º ano, sendo 45 da disciplina de Português e 45 de Matemática, somando um total de 225 alunos em todo o município. A premiação como, no ano anterior, se estendeu para professores formadores do PAIC Integral, coordenadores e gestores, servidores técnico-administrativos, agente administrativo, auxiliar administrativo, porteiro, auxiliar de serviços gerais, merendeira e analista de gestão. Abaixo, o Quadro 5 especifica as funções e os valores destinados a cada um de seus representantes.

Quadro 10 – Beneficiários do programa EDUCRATO, edição 2023

FUNÇÃO	QUANTIDADE	VALOR (R\$)
Professores	49	5.000,00
Professores formadores PAIC integral	23	3.500,00
Agente administrativo; Auxiliar administrativo; Porteiro; Auxiliar de serviços gerais; Merendeira Cuidador de vida.	29	1.300,00
Diretor	5	3.000,00
Coordenador escolar e/ou Apoio pedagógico	5	2.500,00
Secretário escolar e/ou Agente Administrativo	4	1.700,00
Analista de gestão	1	1.500,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei Municipal nº 3.574/2019 (Crato, 2023).

Um detalhe importante nesta Lei está marcado em seu Inciso I do art. 8º da mesma lei o qual deixa claras as condições necessárias para o cuidador de vida receber o prêmio: “Só receberá a premiação caso o aluno premiado seja pessoa com deficiência” (Crato, 2023).

O número de escolas premiadas subiu para 5 (cinco) nessa edição, demonstrando a melhoria de algumas escolas na proficiência nas avaliações externas de 2022. Outro ponto importante no decreto em seu Art. 8º Inciso 2º destaca que: “As escolas que obtiverem resultados em 2 (duas) disciplinas/série, receberão uma única premiação”.

Quadro 11 – Escolas bonificadas com o prêmio EDUCRATO em 2023

SÉRIE	DISCIPLINA	ESCOLA	PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS
2º	Língua Portuguesa	Antônio José Soares	271
5º	Língua Portuguesa	José Rosa	308
5º	Matemática	José Peixoto	292
9º	Língua Portuguesa	Sônia Callou	300
9º	Matemática	Sônia Callou	282

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei Municipal nº 3.574/2019 (Crato, 2023).

A Escola Sônia Callou foi a única escola do município a conseguir proficiência em dois componentes curriculares, evidenciando-se, por meio da ampla divulgação e publicização dos dados, a preocupação em mostrar apenas os melhores resultados, das melhores escolas, reforçando a ideia de que o município todo possui uma educação de qualidade, trazendo para o município visibilidade educacional na região do Cariri com inúmeros propagandas dos melhores resultados e outdoor com o lema “Somos nota dez”.

Como mostra o exposto acima, Crato possui leis específicas para bonificar e responsabilizar professores e trabalhadores da educação levando em consideração apenas os resultados dos discentes em avaliações padronizadas do estado do Ceará, o Spaece (Freire, 2020). Cabe salientar que a lei precisa ser regulamentada anualmente pelo chefe do poder executivo por meio de decreto anual deliberando os valores que poderão ser utilizados para essa finalidade.

De acordo com os dados encontrados nos decretos foi possível observar um crescimento referente ao número de alunos premiados, de 75 (setenta e cinco) na primeira edição para 225 (duzentos e vinte e cinco) na última edição, o que nos leva a entender que mais ações estão sendo desenvolvidas para mais alunos alcançarem os resultados previstos. Os valores destinados aos servidores também sofreram acréscimos significativos sobretudo para os professores e núcleo gestor.

Sendo assim, as leis de responsabilização e bonificação do município do Crato, reforçam a cultura da educação baseada nos princípios da meritocracia e no desempenho, sobretudo tendo como base a lógica gerencialista que também assola a política educacional estadual e nacional. “Ao fazer uso dos resultados dos alunos nas avaliações externas para pagamento de bônus e premiação, visando o alcance de metas do Ideb e do Spaece, Crato fortalece as políticas de *accountability* em curso” (Santos, 2023, p. 81, sic).

As leis específicas do Município revelam a intenção de responsabilizar os envolvidos no processo educacional de forma verticalizada, incidindo diretamente sobre o professor, sobretudo, por ser visto como responsável pela aprendizagem dos alunos. Dessa maneira existe uma cobrança exagerada sobre os professores que lecionam nas turmas avaliadas, a fim de se elevar a proficiência dos alunos, garantir o posicionamento da instituição entre as três melhores escolas do município e, conseqüentemente, a premiação da instituição e demais profissionais.

A busca incessante para melhoria dos indicadores de proficiência levanta outras questões relacionadas à responsabilização educacional. Em primeiro lugar, o sucesso da

aprendizagem não depende apenas do trabalho do professor, deve ser um esforço conjunto de toda a comunidade escolar e da família, para se obter sucesso no processo. Ainda que se reconheça essa necessidade, mesmo havendo tal compromisso, há que se considerarem outros fatores educacionais que podem interferir no processo. Outro aspecto de contumaz importância diz respeito ao modelo gerencialistas das políticas de responsabilização reproduzidas em muitos municípios – cujo foco são apenas os resultados, ignorando-se fatores como: infraestrutura, localização geográfica, recurso materiais e humanos, formação dos professores entre outros.

Na próxima subseção, trataremos alguns pontos sobre a responsabilização educacional e suas consequências para o professor.

3.3 Precarização do trabalho docente

A precarização do trabalho docente é bastante discutida desde as reformas educacionais de 1990, que incidiram direta e principalmente sobre o professor. Essas reformas ocorreram em paralelo com outras alterações no sistema do estado no âmbito educacional, as quais contemplaram principalmente “... o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 351). Tais mudanças continuam repercutindo nos dias atuais, à medida que, surgindo novas políticas educacionais em especial as políticas avaliação que desencadeiam as de responsabilização educacional se abrem lentes de estudos para o tema, sendo ampliado e ficando evidente suas dimensões.

Tumulo e Fontana (2008) relatam que o trabalhador docente enfrenta problemas parecidos com os de outras categorias, ou seja, vivem a proletarização em sua profissão e em suas condições de trabalho. Esse processo fica explícito com a redução salarial, desqualificação na realização de suas atividades, desvalorização social da profissão, perda de controle do processo de trabalho individual, este último agravado com o gerencialismo educacional em curso no País.

Para compreendermos a precarização do trabalho docente, se faz necessário observar os espaços ocupados pelo professor. Quando se trata de execução de programas educacionais, esses profissionais são colocados no centro do processo, percebidos como agentes produtores de mudanças e responsáveis por elas (Oliveira, 2004; Hypólito, 1997; Apple, 1995; Torres, 1996).

O trabalhador docente possui algumas metas a serem cumpridas. Estas estabelecidas pelos dirigentes das instituições de ensino, quando falamos de políticas de responsabilização, que podem ser em nível nacional estadual ou municipal. Segundo Antunes e Praun (2015), a pressão para seu atingimento se torna um mecanismo disciplinador, uma vez que o trabalhador controla suas atividades comportamentais, buscando ser produtivo e alcançar tais objetivos. A estratégia disciplinadora funciona, então, como uma forma controle de presenças/ausências, já que docente não pode estar se ausentando de sala de aula ou ignorando suas atribuições; além disso, esse tipo de controle acaba por promover um certo tipo de competição entre os docentes, o que é percebido nos ranqueamentos das turmas, escolas, cidades e estados.

O trabalho docente pode apresentar sua precarização de diferentes formas, entre as quais se percebe excesso no número de alunos por turma, infraestrutura inadequada, pois, infelizmente, ainda existem escolas que não possuem o básico para funcionar - faltam cadeiras ou carteiras, materiais didáticos (livros para leitura e estudo), recursos pedagógicos, ventilação adequada em sala, entre outros problemas que tornam o trabalho docente ineficiente, quando não maçante e penoso.

Antunes (2009) afirma que a precarização do trabalho docente também pode ser percebida a partir da flexibilidade da profissão, fazendo que o próprio docente se torne o maior colaborador para essa precarização. Exemplo disso acontece, quando o profissional atua em horários que extrapolam o da sala de aula, para desenvolver atividades que não lhes competem. Segundo Oliveira, “[...] muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (Oliveira, 2004, p. 1132). Além desses, há também flexibilidade quando não se contestam diferentes salários e adoção de bonificações que incidem diretamente sobre a atividade profissional e até sobre a subjetividade do fazer docente.

As bonificações e as sanções são consequências da responsabilização educacional, muitas vezes ou quase sempre estão atreladas a proficiência dos alunos. Dito de outro modo, o resultado positivo ou negativo dos alunos é atribuído à capacidade ou não do professor de ensinar, fator que gera mais responsabilização para esse docente. Sendo assim, ele se sente pressionado, logo, na busca incessante por melhores resultados dos seus alunos, tenta realizar atividades extra sala, culminando em sobrecarga de trabalho, assunto da próxima subseção.

3.4 Intensificação do trabalho docente

A intensificação do trabalho docente aborda o aumento de atribuições sem receber mais por elas. “Intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais”. (Rosso, 2008, p. 23, sic). Essa questão nos permite indagar: Como vem acontecendo esse processo no ponto de vista dos docentes?

Na educação, as políticas de responsabilização, sem dúvida, se tornaram um dos principais motivos para a intensificação do trabalho docente. Quando se trata de destinar responsabilidades para docentes, que outrora eram do Estado, estamos falando de transferência de papéis sem as mínimas condições para que isso se dê satisfatoriamente. Quando se cria uma nova política na educação, o Estado lança sobre o docente a tarefa de executá-la, porém não lhe dá recursos que possam ajudá-lo a garantir seu sucesso, ou seja, isso pode ou não acontecer. Seja qual for o resultado, este recai sempre sobre esse profissional. Os riscos do insucesso são muito alto, pois, de modo geral, os docentes enfrentam sobrecarga de trabalho, obrigado que é a assumir várias turmas, e com frequência em escolas diferentes e até distantes umas das outras geograficamente, dado que a renda de uma só é insuficiente para se manter dignamente. Some-se a essa sobrecarga, a falta de recursos materiais ou de estrutura adequada para desenvolvimento dos famigerados projetos ou políticas determinadas pelas instâncias superiores.

A exigência no cumprimento das metas exige do docente mais tempo em atividades extra sala, tempo que pode ser usado para realizar atividades extras, exames/testes simulados, atualização de planejamento, correções de exercícios e testes, aulas extras de reforço etc. Esse tempo é, então, ocupado com tarefas que extrapolam sua carga horária diária, comprometendo seu tempo de lazer, de descanso, de convívio com a família e até pra cuidar da própria saúde. Esses processos exigem mudanças profundas na prática docente, porém acarretam, sobretudo, desgaste físico, levando o trabalhador, não raras vezes, à exaustão.

Diante de tudo o que já foi exposto, ainda podemos mencionar a vigilância constante, fator seminal das políticas de avaliação e que culminam na responsabilização. Os professores são avaliados constantemente, tendo como objetivo aumentar proficiência dos alunos, tendo como base os resultados das avaliações de desempenho expostas pelo Ideb, em nível nacional, e spaece em nível estadual. Ambas possuem objetivos

semelhantes: alterar o ranking das escolas, que devem sair das piores para serem nas melhores posições e consigam mostrar o bom desempenho de seus alunos e professores, portanto, do sistema educacional vigente. Assim os docentes se autorregulam oprimidos por sistemas avaliativos que intensificam seu trabalho e controlam sua autonomia no processo educativo. Para Ball (2006, 2005) e Hypólito (2007), a responsabilização do professor e a intensificação do seu trabalho estão no centro das políticas educacionais sob a influência do neoliberalismo.

Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) trazem outros exemplos da intensificação do trabalho presente no ambiente escolar. Para eles, as novas tecnologias podem ajudar no trabalho docente. Por outro lado, entretanto, elas podem trazer mais tarefas para o docente. Os autores criticam o direcionamento de algumas atividades burocráticas, antes realizadas na secretaria da escola e atualmente desenvolvidas pelos professores, tais como registro de notas e acompanhamento de alunos em plataformas online. O trabalho burocrático que o docente faz fora da escola como pesquisa, preenchimento de formulários, visitas a sites e bibliotecas virtuais para melhorar sua aula também se soma a essa intensificação do trabalho docente (Hypólito; Vieira; Pizzi, 2009). Esses fatores levam à precarização da profissão e à exaustão profissional.

Na seção seguinte, analisaremos como essas políticas de responsabilização educacional são percebidas pelos docentes e como elas se materializam no trabalho docente.

4 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO NA ÓTICA DOS DOCENTES DO CRATO-CE

Aqui intencionamos apresentar os dados e discussão coletados nas entrevistas semiestruturadas de docentes do município do Crato-CE. O material coletado buscou responder a questões não evidenciadas nas leituras realizadas e nos documentos estudados da cidade do Crato. Para conseguimos realizar tal empreendimento, fizemos a divisão do material coletado – entrevistas semiestruturadas – em duas grandes categorias temáticas. As entrevistas semiestruturadas foram divididas em três blocos temáticos, contemplando 27 perguntas no total.

Em um segundo momento, os trechos mais relevantes da fala dos sujeitos entrevistados foram colocados em evidência na ótica docente, para mostrar sua percepção sobre o tema. Por fim, realizamos a triangulação das fontes.

No que se refere à identificação dos sujeitos pesquisados, prezamos por seu total anonimato, garantindo-lhes sigilo e descrição quanto a qualquer detalhe que pudesse revelar sua real identificação na pesquisa, direito garantido pela Resolução 510/CNE, de 2016, orientadora da apreciação desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) do Centro de Formação de Professores, do Campus de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande-PB. A pesquisa foi devidamente autorizada, conforme Parecer Consubstanciado do CEP nº 6.035.097.

Fizemos a codificação dos participantes da pesquisa por meio de números, resguardando-lhes suas peculiaridades ou qualquer outra característica que pudesse os identificar. Cabe ressaltar que todos os docentes entrevistados estavam em efetivo exercício de sua profissão, condição essencial para participar da pesquisa. Para garantir e proteger seu anonimato, os sujeitos estão identificados na pesquisa como “Professor 1”, “Professor 2”, “Professor 3”, “Professor 4”, “Professor 5” e “Professor 6”, conforme o ano das turmas com as quais trabalham, de acordo com a exposição do Quadro 11 a seguir.

Quadro 12 – Codificação para identificação dos sujeitos entrevistados na pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	CODIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA
Professor(a) do 5º ano	Professor(a) 1
Professor(a) do 4º ano	Professor(a) 2
Professor(a) do 5º ano	Professor(a) 3
Professor(a) do 5º ano	Professor(a) 4
Professor(a) do 3º ano	Professor(a) 5
Professor(a) do 4º ano	Professor(a) 6

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a leitura das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo, classificando-o em temas. Esse modelo de análise busca separar o material coletado nas entrevistas, agrupando-o de acordo com o subtema investigado. Esse trabalho de separação do material possibilita agrupar por característica que revelam semelhanças nas respostas e facilita as análises de determinado tema. Sendo assim, a análise do material foi realizada por meio de categorias temáticas, uma a uma. As categorias, apesar de propiciarem ao pesquisador um tema específico para ser analisado, foram passíveis de desdobramento em muitas subcategorias as quais, ao fim das análises, nos levaram a definir dimensões mais específicas, culminando nos resultados da pesquisa.

No decorrer da pesquisa, para responder a algumas inquietações da pesquisa e nortearem as entrevistas, foram elencados três grandes blocos temáticos a saber: i) orientações institucionais, ii) trabalho docente na prática e iii) desdobramentos na carreira. A partir dessas definições, foram construídas as perguntas que embasaram as entrevistas. Após a coleta dos dados, as categorias temáticas foram criadas e ampliadas, surgindo, então, as subcategorias ou dimensões. Abaixo segue um Quadro 12, demonstrando a separação do material em blocos, categorias e subcategorias ou dimensões.

Quadro 13 – Estrutura do questionário semiestruturado e suas categorias temáticas

BLOCOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS OU DIMENSÕES
Orientações institucionais; Trabalho Docente na prática; Desdobramentos na carreira.	Responsabilização Educacional	Caminhos e (des)caminhos na formação continuada no trabalho docente;
		Exposição pública dos resultados;
	Dificuldades enfrentadas no trabalho docente	Perda de autonomia docente;
Auto-responsabilização no trabalho docente;		
		O uso do whatsapp enquanto intensificador do trabalho docente;
		Elementos que dificultam o trabalho docente.

Fonte: Elaborado pela autora

4.1 Caminhos e (des) caminhos da formação continuada no trabalho docente

O acompanhamento dos professores por meio das iniciativas de formação continuada é crucial para o desenvolvimento profissional e das instituições de ensino, pois as metodologias mudam constantemente e com elas as formas de ensinar e aprender. Assim, se faz necessário pensar na contínua evolução dos docentes, os quais devem buscar conhecimento que possa contribuir de forma significativa para esse desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, as instituições formadoras devem participar desse processo, ofertando oportunidades de atualização conceitual sempre que possível.

Essa crescente preocupação na busca pelo conhecimento almeja desenvolver alternativas para acompanhar as mudanças educacionais e propiciar as melhores formações para seus professores; estes, por sua vez, deve refletir sobre sua prática pedagógica com seus alunos. As formações, a princípio, encaminham e norteiam o processo educacional e pedagógico; são elas as primeiras responsáveis para provocar mudanças produtivas e garantir a qualidade no ensino.

As formações municipais são garantidas e asseguradas em diversos documentos e se apresentam no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 atual e no anterior; na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 no seu Título VI – Dos Profissionais da Educação; também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos que tratam sobre formação continuada. O município investigado apresenta um cronograma de Formação Continuada, alinhado com os documentos acima citados.

Os sujeitos entrevistados relataram existir Formações de forma programada. Algumas, entretanto, apresentaram várias falhas. Os participantes apontam vários pontos sensíveis sobre o direcionamento da gestão municipal em relação à Formação dos professores. Seguem as falas¹¹ transcritas da entrevista realizada com os professores:

[...] deveriam existir em maior quantidade, ano passado a Secretaria de Educação só ofereceu uma formação durante um semestre (Professor(a) 2).

Outro discurso ainda completa:

¹¹ As falas foram transcritas *ipsis litteris*, a fim de se manter a fidedignidade do discurso de cada participante.

[...] não acontecem sequencialmente... é algo esporádico uma ou duas vezes no máximo por ano **(Professor(a) 6)**.

É possível perceber, nas falas dos sujeitos, não existir, por parte da gestão, a preocupação na sequência das formações continuadas, ponto extremamente sensível que merece mais atenção e reflexão, sobretudo por envolver profissionais que precisam se capacitar e inovar diariamente sua prática, para tentarem atender às demandas de seus alunos. Sobre isso Imbernón (2001) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (2001, p. 48-49).

É notória a importância das formações para os docentes, pois elas colaboram de forma significativa para construção da práxis educativa do docente e da qualidade do ensino. Como afirma Delors: “A qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial” (2003, p. 160), principalmente para aqueles docentes que estão de fato no chão da escola, buscando se reinventar todos os dias, (re)aprendendo suas práticas cotidianas, travando conflitos entre teoria e prática de forma crítico-reflexiva, se avaliando e buscando melhorias. Se com as formações adequadas esse renovo já é uma tarefa difícil e cansativa para o docente, o que esperar do ensino com a ausências das formações? A resposta é que tudo pode se tornar mais difícil e complicado para o docente.

De acordo com os entrevistados, as formações do município do Crato deveriam ser mensais, por existir um volume denso de temas que deveriam ser abordados e infelizmente não são. Outro ponto elencado é a falta de aproximação dos formadores com os professores. Os sujeitos entrevistados apontaram um abismo entre formadores e docentes no que se refere a compreender as necessidades da sala de aula:

[...] elas são muito vagas elas precisavam ter um conteúdo melhor, acrescentar algo para o professor. Não supre as necessidades de maneira alguma não atende as necessidades é muita teoria e pouca prática” **(Professor(a) 5)**.

Nesse ponto das análises, o(a) Professor(a) 5 expõe sua insatisfação sobre os temas abordados nos encontros de formação e as reais necessidades que enfrentam diariamente no trabalho e afirma os temas serem distantes, carecendo ser repensados e direcionados à realidade do município.

Apesar das formações serem direcionadas pela SME, elas buscam englobar todas as escolas de forma geral. De acordo com os documentos oficiais que regem a educação estão corretos. Não se pode ignorar, porém, que as escolas e docentes não são iguais e não abrigam as mesmas necessidades e públicos.

Foi relatada a inadequação dos conteúdos abordados nessas formações em quase todas as entrevistas. Para os entrevistados, os conteúdos não condizem com suas realidades em sala de aula:

[...] muitas vezes está fora até do nosso contexto escolar, imagina da nossa sala de aula (Professor(a) 5).

Um das necessidades nas formações se refere aos alunos com deficiência. Os entrevistados relataram não existir essa preocupação quando se fala de melhoria dos resultados:

nós temos bastante criança que precisam dessa inclusão e nada de fato é feito, só falam na melhoria da proficiência e dos resultados e não nos dão suporte de nada” (Professor(a) 4).

As crianças com deficiências são matriculadas na escola, tendo garantido seu direito ao estudo, mas, como relatam os professores será que, de fato, esse direito está sendo assegurado de forma integral? Os professores recebem orientação adequada para desenvolverem um bom trabalho com essas crianças atípicas? De acordo com as falas, os docentes ainda se encontram em condições difíceis de trabalho, e a falta de suporte dos formadores é mais uma das dificuldades enfrentadas no trabalho docente.

As formações do município enfatizam os indicadores, a proficiência dos alunos e as habilidades necessárias a serem desenvolvidas em cada ciclo e em cada turma, fatores que, quando bem treinados, em conjunto, podem garantir um bom posicionamento em rankings educacionais principalmente direcionado aos resultados das avaliações externas.

As falas evidenciam a falta de sincronia entre formadores e docentes. Sabe-se que momentos de escuta e fala são considerados indispensáveis para o alinhamento de interesses, queixas e necessidades dos docentes.

Já se vê que ainda existe muita insatisfação dos docentes ao modelo atual das Formações Continuadas. Ainda precisa ser percorrido um longo caminho no que se refere à melhoria dessas Formações no município do Crato, para ser, na visão docente, considerada adequada e que de fato venha a servir para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

4.2 Exposição pública dos resultados

A divulgação dos resultados ou prestação de contas é uma parte importante do processo de responsabilização educacional. A prestação de contas, no entendimento de Schedler (1999), se constitui em três aspectos: informação, justificação e imposição ou sanção. As informações podem ser percebidas nas reuniões com professores e responsáveis, objetivando a socialização dos dados obtidos nos processos avaliativos mencionados nas entrevistas. A justificativa pode se apresentar positiva ou negativa; neste aspecto, os dirigentes ou gestores escolares procuram entender os resultados, justificando-os a partir de fatores do ambiente escolar e dos mecanismos que podem contribuir para que seus resultados sejam bons ou ruins. Por fim, a imposição ou sanção, presentes nas bonificações ou punições reais ou simbólicas. Afonso (2009) afirma se tratar de:

[...] o direito de pedir informações e de exigir justificações – sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado. Informar e justificar constituem assim duas dimensões da prestação de contas, a qual pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (Afonso, 2009, p. 59).

Os entrevistados expuseram sobre o assunto que:

Existem reuniões com os pais e na semana pedagógica eles sempre apresentam os resultados das avaliações externas (Professor(a) 1).

Fica evidente a preocupação na divulgação dos resultados para a comunidade escolar e externa, logo após a divulgação dos dados pelo governo do estado. O(A) Professor(a) 4 também ressalta:

*[...]a gente tem tido esse **momento com os pais após as avaliações** (Grifo nosso).*

O(a) Professor(a) 3 complementa:

[...] a preocupação da escola no momento e a pontuação que a escola precisa chegar, fica muito claro para a comunidade escolar [...]

O texto de Afonso (2009) afirma sobre o dever e a obrigação sobre a divulgação dos dados, pois, por meio dos resultados alcançados, professores, gestores, diretores e alunos podem ser responsabilizados. Com os resultados, é possível serem encontrados fatores negativos ou positivos, os quais se transformam em dados para criação de instrumentos para melhoria ou não da educação. Não se coloca em destaque, no entanto, quão alto preço os envolvidos precisam pagar.

O professor (a) 1 relatou mudanças significativas entre o período quando iniciou na escola como temporário em relação ao ano anterior (2022):

[...] a coordenadora pediu para focar mais nas disciplinas avaliadas para a escola não pode cair de posição”.

A responsabilização da melhoria dos resultados recai, sem dúvidas, sobre o professor por estar em contato direto com o aluno. Observemos o discurso do(a) Professor(a) 4 ao discorrer sobre o tema:

[...] na reunião com os pais a gestão falou o seguinte: temos uma equipe de professores espetaculares, tenho certeza que esse ano nossa escola vai conquistar a nota 10. A preocupação é com o reconhecimento inclusive o financeiro e não com a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, existe um esforço por parte dos professores para atingir e superar as expectativas lançadas sobre eles, pois sabem que precisam contemplar todos os descritores cobrados nas avaliações antes das avaliações em larga escala. Isso vem se consagrando um ritual obrigatório, principalmente para as salas avaliadas, porém conseguir concluir todo o conteúdo programático e atingir os objetivos traçados para cada

turma avaliada não são, por si sós, garantias de êxito das práticas pedagógicas, por existir um leque de fatores que podem modificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e o trabalho docente.

A contradição se apresenta de acordo com os discursos dos entrevistados quando pouco se fala das turmas não avaliadas. À medida que direcionam atenção, recursos materiais e intervenções apenas para algumas turmas, deixam de lado as demais, mesmo havendo consciência de que alunos em salas não avaliadas hoje estarão sendo avaliados nos anos seguintes e, provavelmente, com grande defasagem educacional, por não terem recebido a atenção necessária nos anos que antecederam as avaliações em larga escala.

Segundo Lüdke (1995 *apud* Barreto, 2001), a avaliação deve fazer parte do ensino-aprendizagem, sendo capaz de suprir as necessidades dos envolvidos (alunos e professores) com foco no seu desenvolvimento. Sendo assim, a atenção deveria ser direcionada para todas as turmas, de forma organizada e planejada, com foco nas necessidades específicas de cada turma, sem sobrecarregar as turmas avaliadas e excluir as demais.

Outra prática observada se refere a atribuir a responsabilidade dos resultados da turma aos professores do ano em questão. A escola enquanto grupo social deveria ser responsabilizada como um todo pela aprendizagem. Ao contrário disso, consegue delegar essa produção do conhecimento para o docente que se faz o principal produtor para uma determinada concepção de aprendizagem, se tornando o mais prejudicado nesse sistema de controle e pressão imposto pela responsabilização educacional. A divulgação dos nomes dos professores atrelados aos resultados evidencia a responsabilização a eles correlacionada.

No município do Crato existem articulações para promover controle sobre os resultados, usando-se a responsabilização dos agentes educacionais para o alcance de metas já abordadas anteriormente. Esses mecanismos ficam evidentes com o programa EDUCRATO. Sua criação faz uso da deliberação de bonificação por meio de decretos anuais que ficam a cargo do chefe do poder imediato, no caso o prefeito em pleno exercício. Esse programa apresenta o modelo concreto da responsabilização educacional em todas as etapas – avaliação, prestação de contas e a responsabilização efetivada na bonificação de “alguns docentes”. Ao término do seu ciclo anual, o Programa apresenta uma lista com todos os nomes dos agentes que receberão o bônus e seus respectivos valores.

Tais práticas são comuns no modelo gerencialista e reafirmam a intenção de aproximar cada vez mais a educação do município do modelo mercadológico. Ao responsabilizar agentes educacionais, o Estado se exime de responsabilidades antes a si atribuídas – estamos falando de transferência de papéis e, conseqüentemente, de deveres, de incumbências (Machado, 2015; Melo, 2015). Dessa forma, a responsabilização no município do Crato ganha forma e nomes – nomes dos docentes que conseguem resultados definidos com base na proficiência dos alunos, submetidos a avaliações externas, e conseguem, de certa maneira, status social e bonificação. Na contramão desse processo, estão os outros docentes e as demais escolas que, por algum motivo, não conseguiram alcançar tal feito e apenas recebem o estigma social de serem “uma escola ruim”, por não estarem entre as premiadas.

4.3 Perda de autonomia docente

Para Vieira (2007, p. 58), “[...] a escola não se reduz a um mero reverso de políticas, mas antes se configura como espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas”. Estas, por sua vez, ao se materializarem, se transformam em modelos de gestão. Para Freitas (2013, p. 14, sic): “A escola não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer, dela espera-se que cumpra uma determinada função”. No caso da cidade do Crato, espera-se um ensino direcionado por rotinas que possam elevar a proficiência dos alunos nas avaliações externas, além de propagar práticas de responsabilização e bonificação com o Spaece e o programa EDUCRATO, viabilizados por vários mecanismos de controle do ensino.

Os professores entrevistados expressam sua percepção sobre suas realidades, quanto à primeira dimensão apresentada. O(A) Professor(a) 2 diz:

Existe a questão de respeito à hierarquia; cada um sabe o seu lugar; eu aceito e sou conformado com isso.

Já o(a) Professor(a) 5 assinala a necessidade de apoio:

[...] poder contar com o apoio da gestão da escola [...] a gente precisa ter essa parceria não como fiscalizadores, mas como parceiro.

Por fim, o(a) Professor(a) 6 relata:

[...] vêm as cobranças da escola e principalmente as cobranças da secretaria... me sinto muito cobrada muito pressionada [...] pedem para postar foto das atividades realizadas; eu vejo muito assim que a escola que posta mais foto é como se fosse aquela que estivesse trabalhando mais, porque as fotos é como se comprovassem o seu trabalho [...](Grifos nossos).

As falas evidenciam a existência de fiscalização velada sobre as ações desenvolvidas nas instituições de ensino do município, sobretudo para atender às necessidades da Secretaria Municipal de Educação. Esse controle, no entanto, acarreta cobranças em excesso advindas da gestão, da SME e da sociedade, sobrecarregando o docente com outras preocupações que estão além do ato de ensinar, como afirma o(a) Professor(a) 5:

[...] a sociedade a escola as famílias e os alunos contam com nossos conhecimentos [...] é uma responsabilidade enorme

Tais apontamentos nos direcionam às análises da segunda dimensão.

4.4 Auto-responsabilização

A auto-responsabilização vem se tornando comum; defende o ideário do esforço individual bem como, as conquistas e resultados são méritos apenas do esforço dos sujeitos. Nessa visão de auto-responsabilização, existem controvérsias e argumentos pertinentes que se faz importante ressaltar. Desconsiderar toda a trajetória do processo de escolarização dos sujeitos e sua construção de conhecimentos é característico da meritocracia – os resultados são considerados apenas como fruto do esforço pessoal de cada indivíduo. Há que se considerar, contudo, que o contexto social dos indivíduos fornece fatores importantes que refletem nos resultados educacionais dos sujeitos, em nosso caso, os alunos. Freitas aponta elementos que deveriam ser repensados.

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (Freitas, 2012, p. 383, sic).

O aluno não pode ser visto como um sujeito isolado a sua realidade; ele se constitui de fatores sociais, familiares, culturais e políticos os quais, juntos, ajudam na formação desse indivíduo. Freitas (2012) fala sobre a meritocracia, chamando a atenção para a forma com que se negligenciam os sujeitos no projeto educativo, desprezando o início de seu percurso escolar, seu contexto social, fatores socioeconômicos, dissociando-os do processo ensino aprendizagem e dos resultados.

Durante a pesquisa de campo, observou-se que cada instituição de ensino possui uma dinâmica diferente para “incentivar/estimular/alcançar” bons resultados, uma prática que vem se consagrando quando falamos de responsabilização de professores. Freitas (2012) salienta sobre o uso desse método meritocrático na educação e indica que podem trazer problemas e consequências graves ao serem executada na escola, quais sejam: em primeiro lugar, a penalização dos professores, por se atrelar a motivação ao desejo de conquistar bônus por desempenho e não a partir da aprendizagem dos alunos; em segundo lugar, a exposição da figura dos professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria; em terceiro lugar, os cálculos que identificam e classificam os melhores e piores professores, com base em resultados dos alunos e de escolas; e, por fim, as medidas não possuem impactos na melhoria do desempenho e proficiência dos alunos, logo são inviáveis no sentido de melhoria de índices educacionais.

Outro ponto importante analisado se refere ao “professor enquanto responsável pela aprendizagem” e como é percebida pelos docentes.

[...]os alunos são minha responsabilidade [...] minha missão é ensinar fazer com que aqueles alunos aprendam[...] me sinto demais responsável pela aprendizagem dos meus alunos” (Professor(a) 4).

O(A) Professor(a) 6 apresenta posicionamento parecido:

[...]entende-se que é minha obrigação de professor ensinar, principalmente nos que estamos em salas avaliadas, me sinto muito pressionada, porque tem alunos que chegam no quinto ano com habilidades de segundo ano e eu preciso tentar recuperar esse aluno para ele desenvolver conhecimento de três anos em apenas um ano.

As falas revelam expressões possessivas dos professores sobre os alunos e a aprendizagem, tomam para si a responsabilidade de ensinar e fazer o aluno aprender. Todos demonstraram se sentir responsáveis, de alguma forma, pela aprendizagem dos

alunos e seus resultados nas avaliações. Sobre isso, Afonso (2009, p. 44) chama a atenção para a exacerbação das formas de responsabilização e afirma: “[...] a avaliação dos sistemas educativos aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolar dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo, pela utilização de testes estandardizados”.

A aprendizagem dos alunos não pode estar relacionada apenas ao ensino do professor, tampouco seu conhecimento pode ser medido apenas em testes de desempenho aplicados uma única vez no ano, atribuindo-lhes nota apenas com base nesse resultado.

Os professores são orientados a manter as turmas motivadas, especialmente as turmas avaliadas, buscando estratégias para não haver redução no rendimento escolar e principalmente ausências nas aulas. Entende-se que o professor detém o poder em suas mãos, e fica sobre ele a responsabilidade de gerir e alcançar bons resultados, conforme se viu nos discursos transcritos da entrevista. Aqui veremos algumas imagens de ações realizadas por professores para tentarem alcançar os objetivos esperados.

Figura 1 – Painel de incentivo construído por um professor de turma do quinto ano do município do Crato em 2023



Fonte: Registro fotográfico coletado pela pesquisadora (2023).

Figura 2 – Presentes para os alunos comparecerem às avaliações externas



Fonte: Registro fotográfico coletado pela pesquisadora (2023).

Ações parecidas com essas foram relatadas pelos participantes da pesquisa, os quais afirmaram comprar material para desenvolverem algumas práticas, como já foi colocado anteriormente. Os registros fotográficos acima demonstram algumas ações realizadas pelos docentes ao assumirem a responsabilidade pelos resultados. As ações desse tipo são “opcionais” – cada docente escolhe realiza-las ou não –, porém as escolas que estiverem com seus indicadores abaixo dos desejados sofrem sanções e estigma social, e estas são “incentivadas” a realizarem todas as estratégias possíveis para melhorarem seus índices.

A auto-responsabilização acontece quando esses docentes se colocam como únicos responsáveis por tais resultados, na tentativa de assumir o controle da turma e do aprendizado, elementos a partir dos quais será comprovado o êxito ou fracasso de seu trabalho com as avaliações externas.

Esse processo – da auto-responsabilização – favorece o desgaste físico e emocional dos docentes, que se sentem: “[...] exaustos, estressados e, alguns casos, temerosos de perder seus empregos se eles não agirem conforme manda esse novo programa” (Ravitch, 2011, p. 76, sic). É necessário rever formas e repensar a educação, sobretudo seu papel transformador. Alunos, professores e gestores não podem ser responsabilizados, objetivando-se apenas resultados em avaliações externas. Essas ações

precisam possuir relevância significativa para as agendas das políticas de responsabilização e melhoria dos programas governamentais, consequentemente reverberando no trabalho docente.

4.5 O uso do WhatsApp enquanto intensificador do trabalho docente

O período pandêmico e pós pandemia acelerou o crescimento e ampliou a necessidade do uso das redes sociais como meio de interação social. As ferramentas midiáticas se tornaram uma das formas encontradas para continuar as aulas de forma remota, as criações de salas virtuais facilitaram o ensino e o trabalho docente nesse período crítico da pandemia, apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelos docentes na utilização dos vários aplicativos de reuniões virtuais.

A propagação das redes sociais e midiáticas, em especial o WhatsApp, se colocou em evidência no trabalho docente por ser uma forma rápida e de fácil acesso (Corrêa, Silva, Batista, 2019). O município do Crato apropriou-se desse recurso para disponibilizar orientações e informações aos professores. O recurso virtual ganhou espaço e, mesmo após a pandemia, se encontra presente em toda a rede de ensino do município, conforme informações dos sujeitos participantes da pesquisa.

Foi relatado como são realizadas as orientações gerais. O direcionamento é realizado pelos formadores da SME nos grupos, por campo de atuação, divididos da seguinte forma: professores de Português do 1º e 2º anos do EF I; professores de Português do 3º, 4º e 5º anos do EF I; de Matemática de 1º e 2º anos do EF I; de Matemática dos 3º, 4º e 5º anos, já o EF II são divididos por disciplinas.

Essa breve explanação nos serve apenas para entendimento das orientações via WhatsApp. As orientações são disponibilizadas de acordo com os objetivos propostos. Quando se trata de ações voltadas à responsabilização com a aprendizagem, as cobranças são disponibilizadas em todos os grupos de forma discreta; entretanto, quando se trata das avaliações externas, é possível perceber uma movimentação mais direcionada, as cobranças são claras e se pede comprovação de práticas pedagógicas com fotos e vídeos.

Também foi evidenciado como as práticas utilizadas para orientação se apresentam para os professores. O(A) Professor(a) 6 relata:

[...] eu trabalho tudo que é solicitado, tento não fugir, mas eles orientam a fazer atividades para chamar a atenção dos alunos com algum “mimo” e nem sempre dar para comprar e realizar essas atividades diferenciadas. E postam no grupo evidenciando todos os professores que realizaram essas atividades com fotos e nome das escolas (Grifo nosso).

Os professores entrevistados afirmaram receber orientações para realização de aulas “diferenciadas”, enfatizando-se a melhoria da aprendizagem dos alunos, entretanto as ações realizadas, de acordo com as falas, devem ser postadas em grupos de professores para comprovarem o cumprimento de suas obrigações. A exposição pública dos professores em rede se concretiza no envio da comprovação das atividades por meio de vídeos e fotos – trata-se, portanto, do empreendimento da auto-responsabilização, além da exposição pública dos docentes.

Os professores que não compartilham ou divulgam suas atividades nos grupos da rede passam a impressão do descumprimento das atribuições, mesmo realizando todas as orientações necessárias. Para a escola, o Professor que não faz postagens, provavelmente não trabalha, logo é julgado como alguém que não quer “fazer nada”, como foi observado na fala do(a) Professor(a) 6:

[...] eu faço tudo, mas é como se não fizesse nada, porque não gosto de postar fotos, parece que só acreditam se postar as fotos; é uma competição para ver quem faz mais coisas”.

Ademais, é possível perceber algumas práticas da meritocracia firmadas na orientação, planejamento e desenvolvimento das ações do no município do Crato. Para Freitas (2011, p. 17, sic), tais práticas estão “fortemente ancoradas em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais”, como é o caso do sistema de ensino do município em questão, cujo propósito é moldar professores e alunos bem como suas práticas para melhorar o desempenho nas avaliações.

O uso do WhatsApp pode ser uma ferramenta facilitadora no trabalho docente, entretanto, pode colaborar para a intensificação do trabalho docente. Os sujeitos da pesquisa relataram estar em vários grupos, incluindo grupos de formadores da SME, grupos de turma dos quais também fazem parte pais e núcleo gestor da instituição de ensino e grupos da instituição de trabalho. A aproximação dos pais com os professores permite maior liberdade no contato via WhatsApp, fator que poderia ser proveitoso, se não existisse, tantas queixas sobre isso. O(A) Professor(a) 3 desabafa:

Os pais não tem um horário adequado para falar, falam qualquer hora, inclusive de madrugada.

O(A) Professor(a) 6 também relata:

São tantas mensagens diariamente que as vezes incomoda. Tem pais que perguntam realmente coisas importantes e respondo sempre que possível, mas as vezes eu não respondo, os pais devem ter senso, eu possuo uma vida fora da escola, as mensagens são em qualquer hora do dia e da noite; não fazem distinção de horários e sabem que eu trabalho na escola de dia. Pedem para mandar tarefas, corrigir tarefas, tirar dúvidas dos alunos e pais 24 horas por dia. Muitos ficam com raiva se eu não responder logo, mas como vou responder logo se estou dando aula, ou dou aula ou fico respondendo a enxurrada de mensagens dos pais. (Grifos nossos).

As falas revelam como esse recurso móvel de rápido acesso pode agravar a intensificação do trabalho docente. Lourencetti (2006) discorre sobre a importância de se compreenderem as divergências e contradições nas quais os docentes são submersos diariamente. Segundo a autora, o conjunto das características, sobretudo, as que se apresentam no ambiente de trabalho do docente – condições precárias de trabalho, o mal-estar docente, os problemas psicológicos, o estresse, as exigências cada vez maiores que se fazem aos professores – se configura como intensificação do trabalho docente.

Os relatos dos docentes evidenciam professores sobre pressão do sistema, formadores e responsáveis, fatores agravados pelo processo de intensificação do trabalho pelo recurso do WhatsApp que, de certa forma, colabora de forma intensa para esse processo.

4.2 Dificuldades enfrentadas no trabalho docente

Na análise dos dados, encontramos a categoria temática “Dificuldades enfrentadas no trabalho docente”, composta pela dimensão “Elementos que dificultam o trabalho docente”.

As categorias temáticas foram surgindo a partir das perguntas do bloco 3 das entrevistas semiestruturadas, no que se refere aos desdobramentos na carreira. A primeira categoria temática revelou, segundo as respostas na entrevista, que a responsabilização docente acontece de várias formas no ambiente escolar. As respostas de todos demonstram insatisfação com o modelo gerencial implantado na cidade de Crato/CE.

4.2.1 Elementos que dificultam o trabalho docente

Essa dimensão irá trazer informações identificadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, enfatizando os fatores que atrapalham o trabalho docente: **cobranças no trabalho docente; estrutura; falta de recursos e superlotação.**

A cobrança no trabalho docente é um fato inquestionável, quando falamos em políticas de responsabilização educacional e se faz presentes desde as primeiras etapas, no que diz respeito ao planejamento, estendendo-se por todo o processo educacional e se concretizando nos resultados do ensino com bonificações ou sanções. Os professores relatam:

É muita cobrança em cima do professor; tudo que acontece é tudo em cima do professor; é como se o professor fosse o salvador da pátria e nós não somos salvador (Professor(a) 1)

O(A) Professor(a) 02 complementa:

[...] costume dizer que sou cobrado pelo sistema e preciso cobrar dos meus alunos resultados também.

“[...] temos que desenvolver um bom trabalho e dar nosso máximo com o mínimo que temos[...] tem que se dar ao máximo não que necessariamente a agente todo dia vai fazer uma atividade diferenciada com filmes com jogos mais a gente tem que fazer o melhor que a gente pode em sala de aula porque somos cobrados e pagos para isso (Professor(a) 6. Grifos nossos).

A autora Maroneze (2011) comenta quanto ao poder que o neoliberalismo exerce sobre o trabalho docente. Segundo ela, esse sistema passa a cobrar do trabalhador docente o máximo de rendimento, sem oferecer as mínimas condições para o bom trabalho acontecer; sua verdadeira intenção é reduzir gastos, consequentemente, empreender com menos investimentos e mais funções a serem desenvolvidas, recaem sobre o docente novas formas de trabalho que antes não faziam parte de sua rotina profissional.

A pressão e as cobranças no trabalho docente se tornaram algo natural na profissão. Veja-se a naturalidade na fala do sujeito ao dizer que precisa desenvolver um bom trabalho com o pouco de que dispõe. Isso, no mínimo, é preocupante e desafiador para o trabalhador docente. Ao fim do fragmento da fala do sujeito, é possível observar,

ainda melhor, a percepção que ele tem sobre sua profissão. Sobre essa subordinação, Cunha afirma:

É preciso que sejam reforçadas as reflexões que estimulem as iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender que, acima de tudo, devem ter compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes (Cunha, 2006, p. 62).

Docentes devem assumir uma missão bem mais ampla na formação dos seus alunos a qual não pode ser reduzida ao simples repassar informações sobre suas disciplinas e dar resultados nas avaliações externas. A construção do sujeito de forma integral também faz parte do trabalho docente, o que muitas vezes é menosprezado, deixado de lado, por demandar muito tempo, sobretudo por ser um processo contínuo e lento, consumindo muito tempo. E o tempo, na concepção do modelo atual educacional do município investigado, deve ser direcionado ao aperfeiçoamento e treinamento para as avaliações externas.

Para alcançar as metas com foco em resultados esperados, existem ações específicas, todavia o percurso traçado é cansativo e penoso para os docentes. Oliveira e Araújo (2005) afirmam que existem necessidades para a incorporação dos resultados de avaliações externas, no entanto, é preciso que estas não sejam determinadas apenas pelo trabalho dos professores, como se estes fossem os únicos profissionais capazes de projetar os resultados escolares.

Os entrevistados descreveram ações realizadas nas escolas, tais como, projetos extras, simulados, “aulões” e atividades extracurriculares para o melhoramento da proficiência dos alunos e salientam sua sobrecarga para realizar todas as atribuições necessárias, conforme exposto nas falas a seguir.

[...] professores do fundamental I são sobrecarregados” (Professor(a) 1).

Em consonância com o entrevistado acima, mais dois descrevem que:

[...] me sinto sobrecarregad; a gente sempre tem trabalho para fazer em casa; seu trabalho não termina na escola, mesmo com o nosso horário de estudo na escola para você produzir aquele material fazer os seus planejamento, mas a gente sempre tem o que fazer em casa da escola [...] (Professor(a) 3, grifos nossos).

[...] a demanda é muito grande do professor; sempre tem algumas coisas que eu levo para casa, porque por mais que a gente tenha um horário de planejamento de estudo na escola, eu preciso levar para casa; algumas coisas para serem concluídas; por mais que eu faça e aproveite todo tempo na escola, mas sempre fica alguma coisa para mim fazer em casa [...] nunca dá tempo fazer tudo na escola. (Professor(a) 6, grifos nossos).

A sobrecarga de trabalho se faz presente, a partir da extrapolação do tempo destinado para realizar certa atividade, ocupando espaços e tempos que seriam dedicados à vida pessoal. Blanch (2012, p. 73) aponta que a sobrecarga de trabalho pode ser expressa em termos quantitativos, como na ampliação da jornada de trabalho, e qualitativos, como no aumento da intensidade e da densidade da tarefa, “mediante o procedimento de compactar sua carga e sua complexidade [...] o trabalhador se sente incapaz de satisfazer eficaz e pontualmente às demandas quantitativas e qualitativas de sua tarefa” (Blanch, 2012, p. 73, sic). Dessa forma, os professores procuram encaixar, no seu tempo de “folga”, as atividades pendentes cuja realização não foi possível no ambiente de trabalho. Todos os participantes da pesquisa possuem vínculo efetivo de 200 horas mensais, correspondendo a 20 horas semanais, ou seja, esse professor passa o dia todo na escola e ainda leva trabalho para seu lar. Para dar conta da demanda existente, alguns professores relataram utilizar seus sábados, domingos e muitas vezes os feriados, para concluírem alguma atividade extra.

Os entrevistados fazem referência sobre seus sentimentos no que tange à responsabilidade sobre o ensino e aprendizagem dos alunos, revelando preocupação com suas ações e as consequências que essas podem trazer para seus alunos e para a escola. Todo esforço e pressão no cumprimento das rotinas, simulados e execução de atividades com foco no Spaece em sala de aula está atrelado às avaliações externas, como afirma o(a) Professor(a) 5:

[...] vêm uma premiação em dinheiro para todos os funcionários da escola caso fique entre as 150 primeiras colocadas e para os alunos, mas se caso não consiga então não adiantou de nada todo esforço durante o ano”

Esse sentimento de auto-responsabilização acarreta frustração para os docentes. Trabalhar o ano inteiro focado em resultados gera apreensão, pressão desânimo e até desmotivação quando não se encontram as condições ideais para se desenvolver um bom trabalho e se obterem bons resultados.

Ainda existem, todavia, outros elementos que também atrapalham o trabalho docente se fazendo presente nas falas dos participantes da pesquisa, apontando alguns fatores considerados essenciais para o bom funcionamento da escola. De acordo com o(a) Professor(a) 5, a escola em questão apresenta uma estrutura aceitável, no entanto ainda falta, muitas coisas para prover um espaço adequado aos estudantes e funcionários. Um dos pontos elencados diz respeito à quadra de esportes:

“[...] a recreação é no meio do pátio da escola, isso atrapalha muito; a questão do barulho das crianças atrapalha as nossas aulas” (Professor(a) 5).

Os professores relavam a dificuldade para realização de atividades que exigem leitura, atenção e concentração diante do barulho durante as aulas de recreação. Essas aulas estão sendo realizadas no pátio da escola, por não haver lugar adequado ainda. A quadra da referida instituição se encontra em reforma há mais de um ano, fator que vem prejudicando professores e alunos.

A organização dos espaços também foi observada. Os professores evidenciam em suas falas não existir um espaço adequado para o planejamento das aulas:

Eu planejo em um espaço coletivo, é uma sala grande, mas se torna pequena diante de tantas pessoas no mesmo espaço, lá é biblioteca secretaria e sala de reforço. É muito cheia” (Professor(a) 2).

Situação parecida relatou o(a) Professor(a) 6 da outra instituição:

a escola não tem um espaço adequado para planejar; a sala dos funcionários é um trânsito muito intenso; prejudica demais nosso planejamento.

A falta de espaços adequados para desenvolver suas atividades obriga esses docentes a levarem ainda mais trabalho para suas casas, afetando sua vida pessoal.

Outra dimensão relevante a que se fez menção aponta para a escassez ou falta de recurso pedagógicos essenciais para a execução das aulas. Os professores, sem exceção, afirmam existir esse problema nas duas instituições de ensino e uma organização prévia para utilizar os recursos existentes. O(A) professor(a) 06 diz:

[...] recursos pedagógicos são poucos comparado ao número de estudantes da escola tudo é agendado com antecedência para que um dia não falte, mesmo assim ainda falta (Grifos nossos).

O(A) Professor(a) 04 diz que:

[...] já teve momentos que não tinha nada na escola e a gente tinha que comprar do nosso bolso.

Já o(a) Professor(a) 3 confessa que:

[...] as vezes não conseguimos comprar tudo que necessitamos para trabalhar em nossas aulas.

As falas revelam algumas angústias dos professores no seu fazer pedagógico. A falta de recursos para realização de atividade escolares impõe ao professor a necessidade da compra e utilização dos recursos próprios, atitudes que não podem se tornar corriqueiras já que alguns professores destacaram em suas falas possuir muitos alunos, tornando inviável a compra de todos os recursos de que necessitam para desenvolver seu trabalho na instituição de ensino.

Por fim, a última dimensão desta seção se refere à superlotação nas salas de aula. Nessa discussão será abordada a visão de dois professores da pesquisa.

O(A) Professor(a) 5 aponta para a superlotação de suas turmas.

*Aqui na escola eu vejo esse problema **na superlotação da minha turma, tenho 35 alunos** que acredito que daria tranquilo para dividir as duas turmas em três turmas tranquilamente e ficariam com um número razoável de alunos por turma. **É muito ruim ser usado pelo sistema dessa forma e não poder fazer nada**"* (Grifos nossos).

Minha turma é tão cheia que quando vem todos os alunos eu não consigo andar entre as cadeiras, preciso ficar só na frente da turma e vou chamando eles, que são mais magrinhos para vim até mim, principalmente da turma da manhã.

A superlotação das salas de instituições públicas é um assunto extenso e envolve vários fatores, inclusive os legais. O parecer CNE/CEB Nº 8/2010, do Ministério da Educação (Brasil, 2010) estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Estabelece-se no parecer: 24 alunos para o fundamental I e 30 para o fundamental II e Ensino Médio. Ainda que esteja tudo definido observa-se o

descumprimento do parecer quando os entrevistados possuem mais de 30 alunos em sala do fundamental I, fator agravado por questões estruturais.

A falta de infraestrutura das salas também foi apontada pelos professores, os quais relataram salas pequenas para quantidade de alunos e sem ventiladores. Em algumas salas até havia, porém estavam com problemas ou queimados, fatores prejudiciais para os professores, alunos e para todo o processo de ensino/aprendizagem.

Nesta seção, pudemos entender como os professores do Crato/CE veem a educação do município e seus principais mecanismos de responsabilização educacional que prejudicam o trabalho docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a responsabilização educacional no sistema de ensino do Ceará, coordenado pelas municipalidades, analisando, sobretudo, os programas implantados no município do Crato. Tivemos como pretensão detectar como se formam as tessituras das políticas de responsabilização educacional e sua trajetória, perpassando as políticas de *accountability* pautadas no tripé avaliação, prestação de contas e responsabilização educacional. Sabemos que, para existir essa responsabilização, se fazem necessário instrumentos para sua efetivação, os quais estão presentes nas avaliações em larga escala.

A responsabilização já se consagrou como política pública aceita e replicada de diversas formas em todo o território nacional. Essas políticas de responsabilização educacional são pautadas nos princípios de eficiência, produtividade e excelência, a partir da concepção da gestão por resultados que se espera alcançar e podem se apresentar no contexto nacional, estadual e municipal.

Destacamos o modelo de gestão por resultados como recurso essencial para a efetivação da responsabilização. Nesse modelo se veem diversas formas de disputas entendidas como alternativas para melhoria da qualidade dos resultados no ensino público, porém, não há, de fato preocupação com essa melhoria, mas apenas na mensuração dos resultados no contexto escolar, bem como com a associação de produtividade relacionada a recompensas destinadas a quem teve bom desempenho.

O município do Crato/ apresentou políticas de *accountability* em seus documentos seguindo modelos efetivados no estado do Ceará. O município desenvolveu o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), um programa desenvolvido com base na mensuração dos resultados das avaliações externas, uma das características do gerencialismo educacional implantado no país. A Lei nº 2.947, de 13 de novembro de 2013, instituiu políticas de responsabilização com vistas à obtenção de incentivos financeiros. A Lei determina uma bonificação financeira para professores efetivos e temporários, gestores, coordenadores e funcionários das escolas com os melhores resultados nas avaliações externas. Para seu alcance, os participantes devem atender a algumas exigências destacadas na lei: “a assiduidade do servidor e o desempenho alcançado pelas turmas de 2º, 5º e 9º anos em comparação com os atingidos pela média geral do município”.

Em 2019, o município cria e institui o programa denominado EDUCRATO que vem apresentando crescimento significativo desde sua primeira edição, até a última, realizada em agosto de 2023, revelando a popularização da política e, conseqüentemente, mais envolvimento das escolas e professores.

A prática dessa política, ao atribuir os resultados das avaliações externas aos professores, responsabilizando-os, destaca o enorme peso direcionado a esses profissionais. O professor se apresenta, na concepção de muitos, inclusive para os idealizadores de tais políticas, como o único responsável pelo sucesso das políticas de desempenho, levando em consideração apenas os resultados isolados de testes estandardizados.

Nessa perspectiva, a escola se exime da responsabilidade e delega para professores atribuições que antes eram divididas no grupo escolar, tal como melhoria da proficiência dos alunos, sobretudo nas avaliações externas. O aluno é da escola/município, mas a obrigação de fazê-lo aprender é apenas do professor? Parece controverso o modelo imposto aos professores bem como as sanções a estes destinadas, sobretudo quando não conseguem atingir os objetivos esperados ao término do ano letivo, gerando frustrações, sentimento de incapacidade entre outros sentimentos capazes de provocar desmotivação e estigma social.

A visão dos sujeitos entrevistados se apresentou de duas formas distintas, embora ambas demonstrassem a insatisfação com o modelo das políticas de responsabilização educacional implantada no município, na qual os resultados das avaliações externas são soberanos. Foi possível, entretanto, perceber na fala dos sujeitos com maior tempo de magistério críticas mais precisas sobre todos os pontos que causam desconforto docente e apresentaram pontos que necessitariam melhorar para conseguirem desenvolver um trabalho de forma eficaz, diferentemente dos professores que apresentam menos tempo de magistério, estes demonstraram posicionamentos tímidos diante da realidade educacional do município, contudo o sentimento de frustração como o sistema educacional da município do Crato esteve presente em todos os discursos analisados.

Além do exposto, sabemos que a responsabilização dos docentes não pode ser reduzida a meros resultados quantitativos. O processo ensino aprendizagem ultrapassa práticas educativas e não pode ser definido de forma trivial, simplificado em números alcançados em testes ou notas ao término de cada ano letivo. Envolve fatores instituídos, antes mesmo dos fatores escolares que interferem sobre os sujeitos e, sobretudo, sobre seu processo de aprender e ensinar.

Discutimos aqui a existência de campanhas que saem em defesa da supervalorização de práticas educativas no viés mercadológico e gerencialista que reduzem a autonomia e determinam o que o professor deve abordar, sem levar em consideração sua turma, o contexto escolar, social e as particularidades conhecidas apenas por quem pisa no chão da sala. Nessa perspectiva, o professor é reduzido à mera posição de executor, uma vez que lhe são negados/reduzidos direitos simples, iniciando pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos, obedecendo a uma rotina estabelecida pela SME do Crato.

Ficou evidente o descontentamento e insatisfação com o modelo adotado no município do Crato sob a visão docente. Os participantes relataram pressão e cobranças para atingir os objetivos da SME, fiscalização velada ou explícita, muitas vezes seguida de comprovação de produtividade por meio de fotos e vídeos nos grupos de formação, sobrecarga de trabalho agravada como a intensificação do uso do WhatsApp, falta de recursos pedagógicos, falta de estrutura física adequada para o desenvolvimento das aulas. Todos esses pontos foram elencados pelos participantes da pesquisa, revelando questões no mínimo preocupantes no trabalho desses profissionais.

É de extrema importância a realização de estudos e pesquisa sobre o tema investigado, políticas de responsabilização educacional, bem como entender como elas vêm se apresentando e se materializando para os docentes. Ouvir os sujeitos, entender suas necessidades e angústias, no sentido de refletir sobre os mecanismos que reafirmam tais políticas se fazem movimentos dialéticos essenciais, além de promover espaços de debates que podem desenvolver ou não instrumentos para uma educação mais reflexiva, crítica, menos meritocrática e excludente, voltada aos seus primeiros princípios educacionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares.** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p.13-29,2009. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:Afonso,%20Almerindo%20Janela> Acesso em: 10 out. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2009, pp 57-70. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148>. Acesso em: 20 out. 2023.

ALCANTARA, Lúcio Gonçalo de. Apresentação. In: HOLANDA, Marcos C. (org.) **Ceará: a prática de uma gestão pública por resultados.** Fortaleza: IPECE, 2006. p. 5.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009. P. 231-250

ARAÚJO, A. B. **As políticas de testagem e responsabilização e os novos modos de gerência do trabalho educativo.** Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/rt/metadata/57286/0> Acesso em: 10 set. 2023.

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil).** Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 303-325, jan./abr. 2019.

ARAÚJO, Liana Brito de C. **A questão do método em Marx e Lukács: o desafio da reprodução ideal de um processo real.** 25ª Reunião Anual da Anped. 2002. Anais [...]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 out. 2022.

BALL, Stephen. **Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional.** Currículo sem fronteiras. V. 6, n. 2, p. 10-32, Jul/Dez.2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf> : Acesso em: 05 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLANCH, Josep Maria. Trabajar y bienestar. *In*: BLANCH, Josep Maria (org.). **Teoría de las relaciones laborales.** Barcelona: FUOC, 2012. p. 4-101

BRAGA, Elza Maria Franco. La acción de la ciudadanía en Brasil: un nuevo diseño de prácticas organizativas en los años noventa. *In*: **Revista del Centro de Estudios Latino-americanos – Nueva Época.** Año II. Num. 5. Enero-junio. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 8/2010**, de 5 de maio de 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82010.pdf?query=Brasil Acesso em: 01 nov. 2023.

BROOKE, Nigel. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte: Fino Traço. 2012.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

CASTRO, Jorge Abrahão de **O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF) e seu Impacto no Financiamento do Ensino Fundamental.** Brasília, novembro de 1998. ISSN 1415-4765

CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998: Avançando nas Mudanças. Governo Tasso Ribeiro Jereissati.** Fortaleza: SEPLAN, 1995.

CEARÁ. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará.** Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4RKqThSNk7MjSf4Hq3mJd6S/?format=pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CORRÊA, a. Silva, M. S.; SILVA K. S; BATISTA, A. G. **Ferramentas tecnológicas no ensino de libras**. In: Congresso de tecnologia na educação, 2019, Caruaru. **Anais [...]**.

COSTA, Anderson. Gonçalves.; VIDAL, Eloisa. Maia . **Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021.

COSTA, Anderson. Gonçalves.; VIDAL, Eloisa. Maia. **Accountability y regulación de la educación básica municipal en el estado de Ceará – Brasil**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 83, n. 1, p. 121-141, maio. 2020.

COSTA, Anderson. Gonçalves; Soares, Erineuda. Amaral; VIDAL, Eloisa. Maia. **SPAECE – catálogo das produções científicas vol. 3** - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Julio. Cesar. França.; NEVES, Maria. Lúcia. Wanderley. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FIOCRUZ, 2006.

CRATO. **Decreto nº 1110001/2019 – GP, de 11 de outubro de 2019**. Regulamenta o Prêmio Educrato. Crato: Câmara Municipal, [2019b]. Disponível em: www.crato.ce.gov.br : Acesso em: 23 Ago. 2023.

CUNHA, Maria Isabel (org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil. **Educação e contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Autores associados, 1985.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 23 set. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DIÓGENES, Elione. Maria. Nogueira. **Uma avaliação política da reforma cearense: passo por passo**. Avaliação de programas e políticas públicas educacionais. ISBN 85-7485-099-3. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37677/1/2006_eve_emndiogenes2.pdf Acesso em: 03 out. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos. Lima.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FONSECA, João. José. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Arlane. Santos. **Políticas de *accountability* nas redes municipais de ensino do cariri cearense: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes (2007-2019)**. Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es> Acesso em: 16, jun. 2022

FREITAS, Luís. Carlos. **Lei de responsabilidade educacional?** Campinas: comCiência no. 132, 2011. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000800009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2023.

FREITAS, Luís. Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

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

FREITAS, Luís. Carlos. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: seminário de educação brasileira, 3, 2011, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2011. http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf

GARCIA, Felipe. Gomes; SIMONASSI, Gomes. Andrei; RODOLFO, Ribeiro. Ferreira. Costa. **A lei 14.023/07 e os investimentos em educação fundamental e Saúde nos municípios cearenses: uma análise no período 2006-2010.** Revista Economia e Desenvolvimento, v. 14, n. 1, p. 3-24, 2015.

HOLANDA, Marcos Costa; ROSA, Antônio Lisboa Teles da; ALBUQUERQUE, Keyla Christina. **Gestão pública por resultado na perspectiva do Estado do Ceará.** Fortaleza: IPECE, 2004.

HOLANDA. Marcos Costa. **A prática de uma gestão pública por resultados.** Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2015/02/Ceara_GPR.pdf Acesso em: 1 dez. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente.** Educação: Teoria e Prática, v. 21, n. 38, p. 59-78, 11.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos.; PIZZI, Laura Cristina. Vieira. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente.** Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 100-112, 2009.

HYPOLITO, Álvaro. Moreira. **Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação.** Cadernos da Anpae, nº 04, 2007.

HYPOLITO, Álvaro. Moreira. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente.** Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 21, nº 38, out/nov.2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265> . Acesso em: 22 set. 2023

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. *In: Crítica da razão pura e outros textos filosóficos*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. RJ: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez. 1985.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Cristiane.; ALAVARSE, Ocimar. Munhoz.; ARCAS, Paulo. Henrique. **Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da educação – RBP AE - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez.2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800/37029>. Acesso em: 27 set. 2022.

MACHADO, Marcia Alves de Carvalho. **Políticas educacionais no Brasil na área de Educação de Jovens e Adultos: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/1072>. Acesso em: 20 nov. 2023

MANZINI, Eduardo José **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARONEEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **A precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (1995-2002)**. 2011. Dissertação do Curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM, Maringá, 2011.

MARTINS, André. Silva; PINA, Leonardo. Docena. **Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/osj/index.php/histedbr/article/download/8657754/23125/81266> Acesso em: 01 dez. 2023.

MARX, Karl. **O Capital da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MELLO, Diogo Lordello de. **Descentralização, papel dos governos locais no processo de desenvolvimento nacional e recursos financeiros necessários para que os governos locais possam cumprir seu papel.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 199-217, out./dez. 1991.

MULGAN, Richard. **Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?** v. 178, n.3, p. 555-573, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818> Acesso em: 10 out. 2023.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **O Estado na ordem do capital: o significado e o alcance das mudanças na “era Tasso”.** Dissertação do Mestrado em educação da UFC 1999.

NOVA OLINDA. **Escolas da rede publica municipal de Nova Olinda.** Disponível em: <https://novaolinda.ce.gov.br/escolas-da-rede-publica-municipal-de-nova-olinda-sao-submetidas-a-avaliacao-internas/> Acesso em: 1 dez. 2023.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Reestruturação do trabalho docente.** Dossiê: "Globalização e educação: precarização do trabalho docente". Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jul. de 2023.

OLIVEIRA, Eliana de; ROMILDA, Teodora; FREIRE, Andrade; DANIELA, B. S. MUSSISCARLO, Ralf. **Análise de Conteúdo e pesquisa na área da Educação.** Revista Diálogo Educacional [en linea]. 2003. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo. Portela.; ARAUJO, Gilda. Cardoso. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, p.5-23, Jan./Abr. 2005.

OLIVEIRA. Dalila. Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA. Dalila. Andrade. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARASURAMAN, A. **Pesquisa de Marketing**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema educacional americano: como testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSSO, Sadi Dal. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Sâmia. Maria. Lima. **“Desdobramentos do prêmio escola nota dez na organização e na gestão de uma escola municipal do Crato/CE”**. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es_2022. Acesso em 10 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SECCHI, Leonardo. **Modelos Organizacionais e Reformas da Administração Pública**. Revista de Administração Pública. v. 43, n. 2, p. 347-369, mar/abr. 2009.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. **Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 33, 09562, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9562/452>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, Sandra Zákia. **Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal.** Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

THOMPSON, Edward. Palmer. **A Miséria da Teoria.** Rio: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEVINO. Felipe. Gonçalves. **Políticas de *accountability* como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014).** Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/5058/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

VIDAL, Eloisa. Maia. COSTA, Anderson. Gonçalves. **Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências.** 1a. edição, Brasília, [DF]: ANPAE, 2021.

VIEIRA, Sofia. Lerche. **Políticas e gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples.** RBP AE, Rio Grande do Norte, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WEBER, Silke. **Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.38, n. 134, p.305-318, Maio/Ago. 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/> Acesso em: 10 out. 2023.

**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E
CARACTERIZAÇÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**Pesquisa em andamento: “POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA DOCENTE”.**

Mestranda: Luane Diniz Dos Santos

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS
PARTICIPANTES DA PESQUISA.**

I. IDENTIFICAÇÃO

1. DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Em que cidade você mora?

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Possui formação em nível superior:

() Sim () Não Qual curso?

2.2 Realizou o curso em instituição:

pública privada

2.3 Nome da instituição de educação superior em que foi realizada a formação inicial?

2.4 A formação inicial aconteceu em qual modalidade:

Presencial A distância

2.5 Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão:

2.6 Possui um segundo curso de nível superior: Sim Não

2.7 Qual curso?

2.8 Realizou o segundo curso em instituição: pública privada

2.9 Nome da instituição de educação superior em que foi realizada a segunda formação?

2.10 A formação aconteceu em qual modalidade? Presencial A distância

2.11 Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão:

3. PÓS-GRADUAÇÃO

3.1 Fez curso de pós-graduação? Sim Não

Se sim, qual?

3.2 Realizou o curso em instituição: pública privada

3.3 Nome da instituição de educação superior em que foi realizado o curso?

3.4 Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão:

4. VÍNCULO EMPREGATÍCIO

4.1 Natureza do vínculo: efetivo contratado Outro Qual?

4.2 Tempo de serviço no magistério?

4.3 Quanto tempo trabalha como professor (a)?

4.4 Atua em quantas instituições de ensino?

Quais?

4.5 Tipo da instituição: Municipal Estadual Federal Particular

4.6 Atua, também, em outra área? Sim Não

Qual?

4.7 Qual(ais) turma (s) leciona atualmente?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

EIXOS	QUESTÕES
ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS	Os professores recebem formação ou orientação em nível estadual ou municipal ? Suprem suas necessidades profissionais?
	Caso respondam sim: Suprem as necessidades reais da sala de aula? São executadas como previstas?
	Nos documentos oficiais da escola (PPP, regimento, etc.) apresentam sinalização para alcançar alguma meta específica na melhoria dos resultados? Se sim, quais?
	Na escola os professores recebem orientações específicas para o alcance de metas nos indicadores nacionais (IDEB) ou estaduais (SPAECE)? Se sim descrever quais são.
	O planejamento individual do professor é livre ou recebe controle pedagógico? Se sim, como?
	As políticas de avaliação do estado do Ceará interferem no seu planejamento? Como?
	O planejamento individual das aulas e conteúdos busca atingir objetivos específicos traçados ou definidos pela escola? Se sim, como?
	A escola promove alguma forma de incentivo visando melhoria nos indicadores nessas avaliações? Quais e como funciona?
	Há um momento específico para a socialização desses resultados com a comunidade escolar?
TRABALHO DOCENTE NA PRÁTICA	Sua prática pedagógica sofreu alterações depois da implantação das avaliações cearenses? Se sim, como?
	Existe algum tipo de escolha ou orientação sobre as práticas pedagógicas para serem trabalhadas nas salas avaliadas? Quais?
	Existe algum critério que os professores devem possuir para lecionarem nas salas avaliadas? Quais?
	Você se sentiu segregado por não possuir as características almejadas pela coordenação?
	O que você sabe sobre o Educato ?
	A escola desenvolve mecanismos para conseguir melhorar suas metas e conseguir um prêmio em nível estadual ou municipal?
	Quais as dificuldades encontradas para atingir bons resultados? Elenque algumas.

	A busca constante para a melhoria dos indicadores altera o cenário escola ou não? Se sim como?
	Em sua opinião o professor desenvolve apenas suas atribuições na escola ou realiza algumas há mais?
DESDOBRAMENTOS NA CARREIRA	Os professores se sentem cobrados ou pressionados em algum período específico do ano?
	As mudanças no cenário educacional interferem de alguma forma para além de sua vida profissional? Como?
	Sua escola oferece materiais e estrutura para desenvolvimento de um bom trabalho?
	Como se sente com a precarização do Trabalho docente?
	Você percebeu mudanças no magistério ao longo dos anos? Positivas ou negativas ?
	Você se sente responsabilizado pela aprendizagem dos alunos?
	Elenque alguns desafios encontrados na sua profissão.
	Conhece algum estímulo financeiro relacionado à profissão?
	Gostaria de acrescentar alguma informação que não foi contemplada durante a entrevista.