

PERCEPÇÕES DE DIRETORES ESCOLARES SOBRE OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO

PERCEPTIONS OF SCHOOL PRINCIPALS ABOUT THE IMPACTS OF THE EDUCATIONAL ACCOUNTABILITY POLICY OF PERNAMBUCO

Ildo Salvino de Lira¹

Resumo

Trata-se de uma análise das percepções de diretores escolares sobre impactos do processo de implementação da política de responsabilização educacional, acionada no contexto da rede estadual de ensino de Pernambuco, considerando os reflexos no trabalho dos profissionais do magistério e no cotidiano escolar, tendo como instrumento, a entrevista semiestruturada com diretores da rede. Os dados apontaram que tal movimento se refletiu na intensificação da responsabilização dos professores pelo cumprimento de metas anuais, bem como o reforço das cobranças e pressões sobre aqueles que estão à frente da gestão escolar no sentido de mobilizar e gerenciar ações alinhadas à eficácia escolar.

Palavras-Chave: Responsabilização educacional. Diretor escolar. Qualidade educacional. Metas.

Abstract

This is an analysis of the perceptions of school principals on the impacts of the process of implementing the educational accountability policy, triggered in the context of the state education network in Pernambuco, considering the reflexes in the work of teaching professionals and in the school routine, as having instrument, a semi-structured interview with network directors. The data pointed out that such a movement was reflected in the intensification of the responsibility of teachers for the fulfillment of goals, as well as the reinforcement of demands and pressure on those who are in charge of school management in order to mobilize and manage actions aligned with school effectiveness.

Key words: Educational accountability. School director. Educational quality. Goals.

Introdução

¹ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Metodologia da Educação-Centro de Educação Campus I da Universidade Federal da Paraíba. Email: ildoslira84@gmail.com.

A migração de mecanismos de gestão alinhados à responsabilização pelos resultados para o setor público vem se alastrando mundialmente, a partir dos anos de 1980, sob inspiração do modelo de gestão gerencial. No contexto da América Latina, a intensificação do debate sobre a crise de governabilidade e credibilidade do Estado, durante as décadas de 1980 e 1990, favoreceu a propagação dos pressupostos que orientam esse modelo de gestão, assim como a sua incorporação na gestão pública (PAULA, 2005). Consolidou-se com isso, o entendimento da necessidade de renovar a gestão pública de modo a garantir as condições de governabilidade, em termos da conciliação da melhoria da qualidade dos serviços públicos e a racionalidade dos recursos.

É no bojo dessa tendência que os gestores públicos vêm se apropriando de ferramentas de gestão voltadas à responsabilização dos agentes públicos, sob o pretexto de apresentar os resultados cogitados pelos clientes/cidadãos. Por esse viés, o acompanhamento da qualidade é creditado à evolução de indicadores finalísticos atribuídos como sinônimos do próprio sucesso da ação dos gestores públicos, em termos de consolidar uma boa oferta de serviços públicos.

Para tanto, a preocupação contínua pela elevação de tais indicadores tem sido a tônica para o emprego de mecanismos voltados à responsabilização, ou seja, como “uma das respostas do modelo gerencial para os problemas de eficiência e eficácia dos serviços prestados à sociedade, consistindo em uma nova lógica referenciada no âmbito da nova gestão pública.” (SOUZA; CABRAL NETO, 2017, p. 636). É sob tal argumento que se consolida a migração de modelos de responsabilização para o setor educacional nas agendas de reformas, inclusive no contexto Brasil, impulsionadas pelos ditames neoliberais.

A tônica consiste na defesa do discurso em favor da eficiência dos sistemas de ensino quanto à elevação dos indicadores de resultados. Logo, a materialização desse sentido de qualidade da educação perpassa pela introdução de “elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente” (AZEVEDO, 2002, p. 59). Sob essa lógica, a qualidade da educação, vista como produto, é resultante, portanto, do gerenciamento das ações de controle e monitoramento de metas e regulação das atividades dos agentes

públicos, trazendo destaque ao compromisso dos profissionais situados no âmbito escolar.

A partir de tais considerações, nos lançamos frente ao compromisso de analisar o modelo de responsabilização educacional estruturado no bojo da política pública do estado de Pernambuco, durante as gestões do governador Eduardo Campos², atribuído como a principal estratégia indutora das reformas educacionais, cujo destaque consistiu na elevação dos indicadores. O foco de análise voltou-se para a perspectiva de compreender as repercussões do processo de implementação dessa política, sob o trabalho dos profissionais do magistério e no cotidiano escolar. Partimos do entendimento quanto à importância de problematizar os reflexos dessa conjuntura, reconhecendo que houve um processo de intensificação da responsabilização desse grupo profissional, em torno da materialização de metas.

O presente estudo de orientação qualitativa foi conduzido mediante a análise de documentos produzidos pela Secretaria de Educação (SEE-PE) e legislações, envolvendo ainda a fase empírica, que abrangeu seis escolas situadas na Região Metropolitana do Recife³. Na oportunidade, além de documentos produzidos pelas respectivas instituições de ensino, entrevistamos professores efetivos nas diferentes atribuições (coordenação, docência e direção escolar) que acompanharam os ciclos da política analisada. A Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE, BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2009) ajudou-nos a problematizar a trajetória da política, considerando as diferentes influências e embates travados pelos sujeitos nas arenas políticas. Nesse sentido, a política é entendida como expressão da circularidade de diferentes discursos que são produzidos por meio de múltiplos atores em disputa, na tentativa de imprimir as suas respectivas demandas no ciclo das políticas públicas.

Especificamente, no desenvolvimento do presente texto, será tratado um dos eixos da análise, cujo foco volta-se às percepções dos diretores escolares acerca das repercussões

-
- 2 Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), foi governador do estado de Pernambuco por dois mandatos consecutivos (2007-2010 e 2011-2014). Atualmente, o estado é governado por Paulo Câmara, do mesmo partido, que foi eleito no pleito de 2014 e reeleito nas eleições de 2018. A continuidade do ciclo de reformas do seu antecessor, inclusive as medidas voltadas ao setor educacional, apresenta-se entre as marcas da sua gestão.
 - 3 A amostra do estudo envolveu seis escolas da rede estadual de ensino (três em tempo integral e as demais pertencentes ao sistema regular) localizadas nos municípios de Abreu e Lima, Camaragibe, Igarassu, Recife, São Lourenço da Mata e Paulista.

dessa política no trabalho dos profissionais do magistério e no cotidiano escolar. Para tanto, as seções encontram-se estruturadas da seguinte maneira: inicialmente, será abordada a discussão sobre a reforma educativa no contexto da rede estadual de ensino de Pernambuco, problematizando a política de responsabilização educacional como indutora da melhoria dos índices. Posteriormente, será apresentada a análise das percepções dos entrevistados e para finalizar, as considerações finais.

Reforma educativa no contexto da rede estadual de ensino de Pernambuco: a política de responsabilização educacional como indutora da melhoria dos indicadores

As diretrizes do processo de reforma da educação da rede estadual de ensino de Pernambuco, desenhadas ao longo dos dois ciclos de gestão do governador Eduardo Campos, atribuíram destaque à melhoria da qualidade da educação. O que demonstrou a intenção do governo estadual no sentido de consolidar Pernambuco numa “referência nacional em educação de qualidade até 2011” (PERNAMBUCO, 2008, p. 8), visto o quadro de baixos resultados consolidados nacionalmente, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) nos anos de 2005 e 2007, principalmente, no que tangem aos dados dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que posicionam tal unidade da federação entre os destaques negativos.

Diante de tal quadro, buscou-se defender e justificar a urgência do estabelecimento de iniciativas no bojo do processo de reforma da educação levado a curso, a fim de “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania” (PERNAMBUCO, 2008d, p. 08). Para tanto, o caminho trilhado voltou-se para a institucionalização uma nova cultura de gestão pública, calcada no gerenciamento e controle de resultados, já em curso nos setores da segurança pública e saúde, a partir de então, também extensivo à educação.

A extensão de mecanismos centrados na gestão por resultados para o setor educacional foi assim definida pela gestão estadual como

o meio mais eficaz para alcançamos melhores indicadores sociais, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo, e, sobretudo, proporcionando uma educação de qualidade às crianças e jovens pernambucanos, onde todos tenham o direito de aprender e de evoluir (PERNAMBUCO, 2008d, p. 3).

A referência de gestão em questão baseou-se nos modelos da iniciativa privada, com foco nos resultados, a partir da implantação de um modelo pautado pela avaliação do desempenho (SILVA; SILVA, 2014) dos estudantes e no gerenciamento das atividades das escolas e respectivos professores. Sob esse domínio, a compreensão da qualidade da educação se assenta, portanto, no reconhecimento de que “é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2007, p. 439), ou seja, na perspectiva de captar a “educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (Ibidem, p. 440), restringindo o papel da escola e dos professores a apresentar os resultados esperados.

Ainda segundo o autor:

Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do ‘método da qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2007, p. 440).

Sob esse entendimento, a busca pela qualidade da educação implica um maior empenho por parte dos profissionais do magistério, no sentido de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade requerido pelos gestores do sistema de ensino, em termos da melhoria dos indicadores educacionais.

Nesse sentido, a definição de mecanismos de gestão alinhados à responsabilização apresenta-se como mais uma ferramenta voltada ao controle flexível desse segmento profissional, para consolidar os fins visados pelos gestores públicos. Essa tem sido a tônica dos processos de reformas da educação sob inspiração dos ditames neoliberais, que no caso do Brasil, passaram a ganhar vulto a partir da década de 1990.

Tomando como referência a experiência de Pernambuco, concluímos que ao longo do período analisado, a gestão educacional, a fim de garantir as projeções dos indicadores educacionais, institucionalizou um modelo de responsabilização entre as

principais medidas acionadas, tomando como parâmetro as experiências já em curso em outras unidades da federação, a exemplo do estado de Minas Gerais, sob a gestão do governador Aécio Neves, cuja principal orientação buscou reforçar e regular o compromisso dos profissionais do magistério quanto ao cumprimento de metas anuais mediante a destinação de uma bonificação variável⁴, e monitoramento das ações desenvolvidas.

Demarcou-se, portanto, uma relação direta entre a incorporação de mecanismos de responsabilização na gestão da educação pública e a melhoria dos resultados educacionais, na qual as escolas e respectivos profissionais passam a se responsabilizar, ainda mais pelos dados consolidados a cada período diante da pactuação de metas. Delineou-se como um movimento de “via de mão-dupla”, na qual o poder público estadual fornece condições necessárias às instituições de ensino para a efetivação de uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, cobra a melhoria de seus resultados (PERNAMBUCO, 2008a).

A compreensão de “via de mão-dupla” sugere uma busca da qualidade da educação construída de forma horizontal entre a instância central e as unidades de ensino. O papel do governo do estado, nesse sentido, consiste no apoio à efetivação das propostas pedagógicas definidas pela escola, através de responsabilidades recíprocas. Deixa em evidência, portanto, um pacto em favor dessa demanda numa perspectiva do fortalecimento das instâncias de participação dos segmentos sociais quanto ao pronunciamento dos respectivos sentidos de qualidades defendidos.

No entanto, os dados da pesquisa reforçam o entendimento de que a perspectiva de responsabilização acionada elevou o grau de comprometimento dos profissionais do magistério quanto ao atendimento da qualidade da educação, atribuindo destaque à responsabilidade da equipe gestora, conforme discutiremos a seguir.

4 Bônus de Desempenho Educacional (BDE) foi instituído em 2008 pelo governo estadual como uma premiação por resultados destinados aos servidores lotados (profissionais do magistério, auxiliares administrativos, merendeiras, entre outros) em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino em função dos percentuais atingidos no processo de pactuação de metas (PERNAMBUCO, 2008a). Dada a centralidade assumida por esta política no contexto da responsabilização educacional, atribuímos que essa firmou-se como um instrumento de gestão instaurado para consolidar a proposta de reforma formulada para o setor educacional. Ou seja, buscou-se instituir por meio do BDE uma cultura de autointeresse em vista de influenciar o processo de adesão dos profissionais do magistério às propostas delineadas nessa conjuntura.

Significados construídos pelos diretores escolares em relação ao processo de implementação da política de responsabilização educacional

A rede estadual de ensino de Pernambuco dispõe de um sistema próprio de avaliação intitulado Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Esse sistema foi criado em 2000, apresentado na ocasião como instrumento de acompanhamento da qualidade da educação do estado e em vista de subsidiar as ações do setor, dentre as quais, o acompanhamento das políticas educacionais. O SAEPE emprega o mesmo método de resposta ao item e a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica, as informações são geradas com base nos testes aplicados aos estudantes dos 3º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, das redes estadual e municipal, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática

A partir de 2008, em decorrência da estruturação do modelo de responsabilização educacional pela gestão estadual, a aplicação das avaliações em larga escala previstas no desenho do SAEPE vem ocorrendo anualmente, e os seus dados passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)⁵ que se estabeleceu como o indicador de qualidade da educação, permitindo diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano, conforme apregoa a SEE-PE.

Os dados gerados permitem, entre outros objetivos, nortear o processo de regulação e controle das metas de desempenho por escolas, bem como a destinação do BDE. Dessa forma, cada unidade de ensino tem as suas metas anuais que são pactuadas por meio do Termo de Compromisso (PERNAMBUCO, 2012) que se constitui como um contrato de gestão que legitima o processo de pactuação firmado entre o governo do estado, representado pela SEE-PE, e as respectivas unidades escolas, representadas pelo diretor escolar.

⁵ A realização do seu cálculo é feita com base na mesma fórmula do IDEB, ou seja, considerando os resultados do SAEPE, além dos dados referentes às taxas de aprovação, repetência e abandono (fluxo escolar). Sob essa perspectiva, esse índice serve de diagnóstico da educação do estado, além de se constituir como requisito para a destinação do bônus de desempenho ao evidenciar o nível de correspondência das metas institucionais.

O processo de pactuação de metas em questão consolidou-se como um dispositivo retórico que se propõe a regular o comprometimento dos professores, com destaque para os que estão no exercício da direção escolar. Considerando o efeito cascata, são os sujeitos que estão situados no nível operacional que assumem o compromisso pelo atendimento das demandas apresentadas pelas demais instâncias do processo de responsabilização. Por sua vez, o protagonismo dos diretores escolares nessa cadeia de responsabilização vem acompanhado de mais cobranças no sentido manter a vigilância quanto à determinação do sistema expresso no Termo de Compromisso.

Com isso, a gestão educacional buscou hegemonizar o discurso de que “a superação deste desafio depende, em grande parte, da liderança e da responsabilidade do diretor escolar” (PERNAMBUCO, 2012, p. 7). Ao assumir tal postura, vislumbrou-se, portanto, destituir a própria responsabilidade dos gestores públicos, no sentido de garantir as condições objetivas que incidem diretamente no sucesso escolar. E, no entanto, o sentido de responsabilização em questão reforça o compromisso desse segmento profissional em resposta à *performance* da instituição, conforme aponta a análise como discutiremos a seguir.

Pactuação de metas: o que dizem os diretores escolares?

Um primeiro aspecto que destacamos diz respeito à centralidade que foi atribuída pela SEE-PE ao processo de planejamento escolar entre as condições para o atendimento das metas. As escolas, por sua vez, deveriam observar um conjunto de aspectos registrados no Termo de Compromisso, a saber:

- a) A implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo;
- b) O cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) A garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem o sucesso escolar;
- d) O preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade. (PERNAMBUCO, 2012, p.08)

A orientação expressa consistiu no direcionamento de aspectos a serem considerados no planejamento escolar, atentando, portanto, para o foco na pactuação, uma

vez que tais elementos se constituem como as variáveis, acompanhadas através das medidas de monitoramento por refletirem na composição da meta consolidada pela escola. Apreende-se, nesse sentido, que a prática de planejamento quando alinhada a tal perspectiva visa nortear a tomada de decisão, mediante o estabelecimento de ações mais efetivas do ponto de vista dos resultados. A esse respeito, como reitera Sordi (2012), motivadores externos tendem a desviar as razões pelas quais se luta por uma escola pública de qualidade. O compromisso ético-político dos profissionais envolvidos com a qualidade do projeto pedagógico da escola acaba secundarizado.

No entanto, no caso das escolas que não atendiam às projeções de desempenho, enquadradas como prioritárias, conforme enfatizaram os informantes, demandou da equipe gestora o reforço das medidas de planejamento de modo a sinalizar perante a SEE-PE, sobre como o coletivo pretendia honrar a pactuação. A elaboração de planos de intervenção norteados pelas possíveis variáveis intraescolar que possam ter interferido no insucesso, assim como destacamos acima, foi assim estabelecido entre as orientações demandas pela gestão educacional.

Dessa forma, sair da condição de escola prioritária exigia maiores esforços da equipe escolar, no sentido de restabelecer as ações que vinham sendo desenvolvidas, tendo como elemento de reforço a possibilidade de recebimento do BDE, bem como a intensificação do processo de monitoramento e cobranças. O depoimento a seguir expressa muito bem essa compreensão, ao ponderar que ocupar essa categoria de instituição representava a intensificação das cobranças por parte da gestão educacional: “a escola estava pior possível. Era uma das piores escolas da Metropolitana Norte. Houve uma cobrança maior foi tida como a escola prioritária. Eu fazia parte desse grupo. Eu só perdia para uma escola da área metropolitana” (DIRETOR ESCOLAR 2).

Percebe-se que sair da condição de escola prioritária a fim de honrar os termos contidos no contrato de gestão implicou nos níveis de cobranças, reverberando na mobilização de ações no sentido de reverter os dados consolidados, assim como evidenciam entrevistados:

A gente começou a fazer o Termo de Compromisso onde gestor era convocado para saber a pontuação dele e como iria trabalhar. A partir daí cada um começou

criando dentro de sua escola de acordo com sua realidade o plano de ação para ser desenvolvido e trabalhando com o sucesso. O que conseguiu filtrar do sucesso e melhorar. (DIRETOR ESCOLAR 1).

[...] temos que fazer um plano de ação. Inclusive estou agora porque nós, ainda estamos na prioridade, no ensino médio, no fundamental, nós saímos da escola prioritária. Nós estamos prioritários no ensino médio e temos que fazer um plano de ação pra poder corrigir. O termo é esse corrigir a distorção que está levando nós a ficarmos no nível prioritário. E nós temos que fazer um plano onde os docentes participam dando sugestões de melhoria, mudanças de atitudes e por isso [...] (DIRETOR ESCOLAR 5).

As falas dos diretores escolares evidenciam a ênfase dada ao plano de ação como expressão do processo de intervenção, contendo o registro das iniciativas organizadas pelas escolas no sentido de elevar a sua *performance*. Direcionando, portanto, o foco de atenção das ações das escolas para a melhoria do fluxo escolar e desempenho dos estudantes nos testes, que se constituem como os critérios dos indicadores educacionais.

Na sequência, o DIRETOR ESCOLAR 6 enfatiza essa visão ao considerar que “existem aquelas ações que são específicas, por exemplo, se a minha escola é prioritária eu tenho que ver ações pra poder elevar esse índice. Então eu tenho que oportunizar o funcionamento do reforço. Tenho que correr atrás disso para poder atingir.” O estabelecimento do reforço escolar abarcando os componentes curriculares mapeados nas avaliações em larga escala foi um tema bastante recorrente também nas falas dos demais informantes entre as medidas desenvolvidas.

A partir da análise, entendemos que o foco consistiu na mobilização de iniciativas que impulsionassem o desempenho dos estudantes, tomando como norte as competências e habilidades contidas nas respectivas matrizes de referência dos testes. Assim como buscou evidenciar, por exemplo, o entrevistado a seguir: “esses descritores são basicamente os indicadores que a escola tem que preparar os estudantes para que ele possa melhorar, por exemplo, em determinada pergunta em português e matemática” (DIRETOR ESCOLAR 4).

Sob o domínio da lógica de resultados que subordina os fins da educação à dimensão dos testes e indicadores educacionais, substituindo-os pelas matrizes de referência dos testes baseados em habilidades básicas de português e matemática (FREITAS, 2011), sonhando aos estudantes o acesso ao conhecimento que não é priorizado nos testes padronizados (SORDI, 2012). Como destacou ainda Freitas (2011),

caminhar sob esse domínio é reconhecer que a escola é boa quando os alunos dispõem de altas notas nas disciplinas que são avaliadas. Sendo assim, ainda segundo o autor, essa concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Em seguida, o DIRETOR ESCOLAR 3, endossa que a condição de escola prioritária representava um olhar diferenciado pela SEE-PE: “a Secretaria através da regional vai ter um olhar diferenciado pra essa escola não para punir, nenhuma sanção. Pelo contrário, é mais para subsidiar essa escola pra que ela volte.” Apesar deste sujeito considerar que não havia punição por parte da gestão educacional, pelo fato da instituição se configurar sob essa condição cabe lembrar que o não recebimento do BDE se constituir como sanção material, além da exposição pública da figura do diretor escolar, que responde pela pactuação da instituição.

Outros trechos das entrevistas enfatizam, também, essa condição de escola prioritária e ainda o protagonismo assumido pelo diretor escolar nessa conjuntura:

Houve uma acomodação e a escola foi pega de surpresa foi uma queda brusca. Isso foi um impacto muito grande. Eu senti a escola toda senti, os professores [...] reflexão dentro da escola: eu assumo logo o papel de principal responsável pela ação e realmente sou, mas o grupo também se reconhece pelo contexto. (DIRETOR ESCOLAR 2)

Mais atribuições? Sim, mais serviços? Sim. A escola foi mais cobrada muito mais cobrada [...] Eita, meu Deus, é muita cobrança! Não vai dar pra gente não, mas a gente consegue. A gente vai chegar lá. Mas foi muito cobrada. Essa cobrança, geralmente traz mais responsabilidades apesar de que aqueles que se arrastam demais e não fazem sempre tem um grupo. Houve um aumento de responsabilização em cima da gente, do diretor, com planilhas, com tudo pra você preencher e quando você preenchia a planilha e via o percentual fica louco. Então houve essa pressão, mas foi uma pressão benéfica, acredito, que para a educação. (DIRETOR ESCOLAR 3)

No primeiro trecho, a informante faz referência ao declínio dos índices da escola, procurando, nesse sentido, destacar a sua responsabilidade perante tal ocorrência. Em seguida, mesmo considerando que o grupo também se reconhece como partícipe, fica evidente que é o diretor da escola que responde primeiro pelos resultados consolidados, conforme busca enfatizar.

Para a segunda entrevistada, o processo de responsabilização repercutiu na intensificação das suas atribuições diante de mais cobranças, o que é entendido como

benéfico para a educação, sob o ponto de vista da melhoria dos resultados. Apesar da afirmação de que a responsabilidade pelos resultados é compromisso do coletivo de profissionais, é possível identificar nas falas das entrevistadas as marcas que denotam claramente a reprodução do discurso de responsabilização posto em circulação, que associa à consecução das metas a capacidade de liderança do diretor escolar.

Em tese, a referida estruturação, definida como uma cadeia de pactuação, fundamentou-se em uma concepção de responsabilização participativa pautada pelo engajamento das diferentes instituições e atores no sentido de atender às expectativas de qualidade da educação. No entanto, é possível evidenciar algumas contradições desse modelo, começando pela sua estruturação e operacionalização que se mantém hierárquico, prevalecendo a destinação de atribuições e o controle vertical. Como reconhecem os sujeitos, o controle das ações no âmbito escolar é focalizado na figura do diretor respaldado pelo conjunto de ordenamento e documentos produzidos no bojo da rede de ensino.

Constatamos assim que o efeito da pressão exercida pelo diretor deu-se de maneira a reforçar a própria lógica de responsabilização instituída no bojo dessa rede de ensino, dispondo a concessão do bônus como mais um artifício para manter tais sujeitos alinhados aos objetivos. Diante disso, consideramos que as mudanças das práticas dos professores e das escolas, visando enquadrá-las nas iniciativas previstas, decorrem do próprio interesse coletivo de corresponder aos critérios determinados pela respectiva política de bonificação, cujo reforço da atuação do diretor escolar foi bastante enfatizado pelos informantes.

É importante destacar ainda que os diretores escolares entrevistados, enquanto sujeitos que diretamente estiveram envolvidos na condução das medidas vinculadas à responsabilização educacional, não teceram fortes críticas às ações desencadeadas pelos órgãos da gestão estadual, ao que tudo indica, muito em função do cargo que ocupavam durante a coleta de dados. Mesmo assim, foi possível concluir à luz das informações coletadas que eles se sentiram ainda mais cobrados, a partir dos novos contornos e orientações assumidos no bojo da responsabilização educacional.

Houve o reconhecimento de que compete a eles, no contexto escolar, exercer o

controle e acompanhamento para que os índices estabelecidos fossem consolidados, buscando para isso, envolver os demais sujeitos no esforço de corresponder às expectativas (OLIVEIRA; VEIRA, 2014). Seguindo esse raciocínio, é o diretor escolar quem assume a coordenação do processo de pactuação, exercendo o controle contínuo das informações, bem como responde pelo não atendimento às determinações.

Denota-se, portanto, a partir da experiência analisada, que o bom diretor escolar passou a ser aquele que consegue apresentar bons resultados, uma vez que a responsabilização que lhe é atribuída, “imputa-lhes papel de cunho técnico e de dependência, de forma a dificultar-lhes ações mais ativas, reflexivas, coletivas e autônomas acerca do seu próprio trabalho e das finalidades da educação” (MENEGÃO, 2016, p. 654). Percebe-se assim que, à luz da lógica de resultados a responsabilização dos profissionais do magistério é caracterizada como vital para a produção da melhoria dos indicadores, ou seja, pelo que se considera como sinônimo de qualidade da educação.

Percebemos, portanto, que essa conjuntura amplia de forma significativa a responsabilidade dos profissionais situados no contexto escolar ao estarem na linha de frente das medidas acionadas pela gestão pública de maneira a reverter os baixos indicadores educacionais. As políticas de avaliação estão ainda mais presentes no contexto escolar “de forma indutora, interferindo no trabalho docente e prescrevendo o currículo escolar” (MENEGÃO, 2016, p. 560), assim como foi discutido à luz da experiência pernambucana.

As informações geradas, para além de direcionamento das ações dos sistemas de ensino, vêm sendo empregadas como instrumento de controle e pressão dos profissionais situados no cotidiano escolar em vista do atendimento das metas, o que envolve considerar o controle dos percentuais de aprovação e a melhoria progressiva do desempenho dos estudantes nos testes. Tais aspectos tendem, ainda mais de serem focalizados pelas escolas no processo de apropriação dos dados em contextos que se fazem presentes políticas de bonificação atreladas ao cumprimento de metas, conforme o caso analisado.

Considerações Finais

A partir dos elementos de análise, concluímos que a institucionalização de uma

política de responsabilização pelos resultados se apresentou como a principal estratégia indutora dos indicadores educacionais do estado. Alinhando-se às experiências em curso, em outras unidades federativas e na iniciativa privada, os mecanismos operacionais dessa política (sistema próprio de avaliação, metas por escolas, sistema de incentivos os profissionais situados nas unidades de ensino que alcançam as metas estabelecidas e o sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados) foram definidos sob a perspectiva de subsidiar o gerenciamento contínuo das ações e grau de entrega dos sujeitos posicionados na hierarquia da pactuação de metas, atribuindo destaque aos diretores escolares.

Esses atribuíram que se sentiram mais responsáveis pelo cumprimento das metas institucionais, indicando ainda que o reforço dessa perspectiva advém das consequências simbólicas e materiais que caracterizam esse modelo de responsabilização de alto impacto, previstas para os casos que não atendem os resultados. O discurso de responsabilização que acompanhou o processo de reforma nessa rede de ensino buscou modular as alterações e adaptações das escolas e dos profissionais no sentido de garantir novas referências de maneira a garantir o alinhamento a fim de responderem a contento às determinações do sistema.

No entanto, defendemos que a transformação qualitativa da escola pública perpassa pela formatação de um projeto pedagógico socialmente pertinente, direcionado à geração de aprendizagens significativas e duradouras, ancorando-se na negociação entre os atores implicados nesse processo em vista formulação de um pacto de qualidade (SORDI, 2012). Dessa forma, sob a orientação da responsabilização participativa todos os atores da escola/rede devem ser convocados a participar da definição de metas e, conseqüentemente, aceitem o controle social sobre as práticas que realizam ou que deixam de realizar, prestando contas disso ao coletivo novamente (SORDI; FREITAS, 2013).

Referências

ALVES, W. F. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação**, SP, v. 21 n. 64 jan.-mar, 2016.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação Sociedade**. Campinas, SP, CEDES, v. 23, n. 80, p. 49 - 71, setembro, 2002.

BALL, Stephen; BOWE, R.; With GOLD. A. **Reforming Education & Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Seminário de Educação Brasileira, 2011. **Anais...** SP, Campinas, fevereiro, 2011.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/agosto, 2009.

MENEGÃO, R de C. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, PR, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez, 2016.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco** / Dalila Andrade Oliveira, Lívia Fraga Vieira; Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco; prefácio Heleno Araújo Filho. – Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 1, p. 36-49. jan./mar, 2005.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Programa de Modernização da Gestão Pública**: metas para educação. Recife: SEE, 2008a.

PERNAMBUCO. Lei n. 13.486, de 1º de julho de 2008. **Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE**, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 2 jul. 2008b.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo X- Competências e gestão de pessoas. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, SP, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, outubro, 2007.

SILVA, K. N. P; SILVA, J. A. A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**. v. 9, p. 117-140, 2014.

SORDI, M.R.L. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação e Sociedade**, SP, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr.-jun, 2012.

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