



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO PEDAGOGIA**

**FLAVIA ETIANE SOARES NUNES**

**A postura dos profissionais da educação diante das novas políticas educacionais de responsabilização**

CAMPINA GRANDE – PB  
2014

**FLAVIA ETIANE SOARES NUNES**

**A postura dos profissionais da educação diante das novas políticas educacionais de responsabilização**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação **em Pedagogia** da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup> Dr. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

CAMPINA GRANDE – PB  
2014

N972p Nunes, Flavia Etiane Soares.

A postura dos profissionais da educação diante das novas políticas educacionais de responsabilização [manuscrito] / Flavia Etiane Soares Nunes. - 2014.

42 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha, Departamento de Educação".

1. Políticas de responsabilização. 2. Postura profissional. 3. Formação de professores. I. Título.

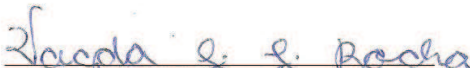
21. ed. CDD 371.12


FLAVIA ETIANE SOARES NUNES

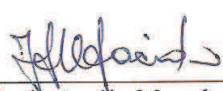
**A postura dos profissionais da educação diante das novas políticas educacionais de responsabilização**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação **Pedagogia** da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 16/04/2014.

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha/UEPB  
Orientadora

  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Valdecy Margarida da Silva/UEPB  
Examinadora

  
Prof.<sup>a</sup> Ms. Inácio de Araújo Macedo/UEPB  
Examinador

# **A postura dos profissionais da educação diante das novas políticas educacionais de responsabilização**

ETIANE, Flavia Soares Nunes <sup>1</sup>

## **RESUMO**

Esse artigo tem por finalidade, a partir da abordagem de Nigel Brooke (2006), discutir as políticas de responsabilização que são contempladas hoje na maioria das instancias educacionais e a postura dos profissionais da educação diante dessas novas políticas educacionais de responsabilização. Para tanto, dissertamos brevemente sobre a historia da educação e da formação de professores, além de arrazoarmos, com base em nossa pesquisa de campo, a respeito do que pensam os profissionais de educação quanto a essa responsabilização adicionada a atual responsabilidade para com a ministração e efetivação do processo de ensino – aprendizagem, a fim de tentarmos contribuir através do nosso trabalho para uma melhor compreensão do que tem permeado a construção da postura predominante desses profissionais da educação. Para a consecução do nosso intento, realizamos entrevistas com professoras de escolas públicas e privadas de Campina Grande. Através das respostas obtidas foi possível perceber como estas professoras concebem as políticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas. Responsabilização. Postura profissional.

## **1 INTRODUÇÃO**

Discutimos neste trabalho a postura dos profissionais da educação, em especial dos professores, em relação à política cujo objetivo é responsabilizá-los pelos resultados dos alunos. Percebemos como o estudo de Historia da Educação pode se constituir num recurso relevante na interpretação das políticas de responsabilização. Essas políticas têm sido abordadas no sistema educacional, no âmbito internacional e nacional de diferentes formas, que implicam na difusão de

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Estrelatiane@gmail.com

diversas e relevantes estratégias na tentativa de sua adoção. E, os profissionais certamente adotam uma posição, e, dizem algo sobre, que pode ser fruto das experiências teóricas e empíricas vivenciadas em sua carreira profissional. No desenvolver do trabalho observamos a partir da pesquisa teórica e pesquisa de campo, como num sistema integrado que é o capitalista essa postura se delinea.

## **As políticas de responsabilização e sua abordagem na educação**

Quando falamos sobre o sistema de educação e pensamos em seu desenvolvimento, surge um questionamento: quem são os responsáveis por esse desenvolvimento? No caso do Brasil, logo nos remetemos ao que diz a Constituição Federativa de 1988, em seu artigo 205, que prevê a educação como direito de todos e dever do estado.

Ao discutirmos as políticas de responsabilização no sistema em questão, entretanto, precisamos estar cientes de qual é o tipo de provisão que o promove, visto que na esfera global há um predomínio do capitalismo, isso implica também em relevantes transformações no desenvolvimento da sociedade para atender as exigências deste capitalismo (BALL, 2006). Em especial, focaremos aqui a área educacional. Bem sabemos que o sistema de provisão vigente, o capitalismo, define-se pela constante busca dos países por inserirem-se em um lugar competitivo no mercado global (Brooke, 2006). Nesse sentido, surge a necessidade de acompanhamento das políticas que regem o sistema de educação, as quais têm migrado de uma estruturação fordista centrada na produtividade e planejamento que focaliza a intensificação dos sistemas de controle direto para uma estruturação Taylorista com sua organização gerencial flexível e centrada nas pessoas, subordinada às forças de mercado (BALL, 2006). Todavia, deve-se levar em consideração a estrutura Taylorista, não como tradicionalmente conhecida, pois devido a sua expansão na sociedade contemporânea, fala-se agora num novo sistema, o de acumulação flexível<sup>2</sup> que tem invadido os diferentes setores da

---

<sup>2</sup> A acumulação flexível diz respeito à dinamização do mercado, à diversidade de funções atribuídas a um mesmo trabalhador; ao aumento de terceirizações. Os quais segundo Siqueira (2009) sinalizam um novo paradigma tecnoeconômico que, somado ao novo papel do Estado, diz respeito às transformações da economia política que definem a etapa multinacional/tardia/globalizada do capitalismo; uma etapa distinta das anteriores, que corresponde a um contexto específico (no qual emerge uma nova noção de prática de produção, do trabalho e da empresa e conseqüentemente do próprio homem no interior destas relações) e a uma sociedade cultura diferenciada, que é a pós-moderna.

sociedade modificando ainda mais a estrutura conceitual e política em vigor. No que se refere às políticas educacionais,

É importante, contudo, não ver essas mudanças simplesmente como localizadas “nas” lideranças ou “nas” escolas. Elas deveriam ser vistas como primeiramente localizadas na estrutura conceptual política criada pelo ato educacional de 1988 e pelos atos subseqüentes (e uma variedade de outras legislações mais gerais), que estabeleceu a infra-estrutura e os incentivos na forma de mercado e introduziu a “direção” das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas com a performance (*Idem*, p. 17).

E, em se tratando do Brasil, a constituição Federativa de 1988, ficou marcada também por abordar a educação em seu art.205 como um direito social do cidadão ao propor a garantia de desenvolvimento da pessoa para um efetivo exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Dentro de uma perspectiva capitalista, podemos perceber a tendência da infraestrutura e os incentivos na forma de mercado que desencadeiam as políticas de responsabilização e geram a necessidade do pleno desenvolvimento do cidadão como um trabalhador qualificado e, simultaneamente, consumidor garantido dentro do sistema mercadológico. Daí a relevância de não se levar em consideração apenas as mudanças isoladas em setores (MAINARDES, 2006), posto que elas estejam presentes também na legislação em vigor, quando em sua estrutura textual contempla e estabelece parâmetros que, conseqüentemente, provocam a metamorfose conceitual e atitudinal da sociedade.

Para que esses parâmetros sejam instituídos, tem se adotado em diferentes sociedades da época contemporânea meios de controle e fiscalização do sistema investido por meio de publicação das informações, justificativas em termos de prestação de contas, imposições ou sanções. É utilizada a chamada *accountability*, que tanto mais quanto menos abrangente se constitui segundo Ceneviva (2006), em um atributo do sistema político, no qual há a responsabilização política de governantes e burocratas por seus atos e omissões governamentais, de autoridades e agencias públicas por seu desempenho no exercício do poder público quanto às políticas e programas governamentais.

(...) a noção de *accountability* refere-se à responsabilização política de governantes e burocratas por seus atos e omissões e não apenas à responsabilização legal ou jurídica. Além disso, para os autores que procuraram abordar as intersecções entre os mecanismos de *accountability* e a Reforma do Estado e, mais especificamente, o desempenho das políticas e programas governamentais (Abrucio e Loureiro, 2005; CLAD, 2000, Paul, 1992 e Przeworski, 1996), a responsabilização política de autoridades e agências públicas deve dar-se também em relação a seu desempenho no exercício do Poder Público (*Idem*, p. 3).

Tanto instituições quanto governos são responsabilizados por suas atuações dentro de uma perspectiva de accountability. Andrade (2008) destaca que a política de *school accountability* (SA) apresenta quatro características básicas: estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; divulgação dos resultados dos testes por escola; adoção como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes.

Existem países que adotaram esta política considerando suas quatro características como, por exemplo, os EUA que, a partir da década de 1990, a utilizou em seu sistema de educação. Todavia em alguns estados do país aconteceu a incorporação de outros aspectos a essa política, duas características diferentes denominadas por Hanushek e Raymond (2004), de *consequential states*: sistema de incentivos que bonifica ou penaliza professores/diretores em função das notas dos alunos e *report card states* que simplesmente divulga os resultados dos alunos sem a utilização de um sistema bonificação/ penalidade.

Como afirma Brooke (2006), diante da globalização que vivemos na atualidade, não é difícil perceber a troca de informações e a migração de políticas educacionais de um país para outro mediante a atuação das agências internacionais e da acentuada e livre circulação de informações.

Mas em relação à política de responsabilização, é preciso antes se levar em consideração a accountability como uma característica do sistema político que se impõe aos agentes públicos quer seja governante quer seja burocrata, e não do sujeito político (CENEVIVA, 2006). Embora haja antes a preparação e a adequação da política quando abordada e inserida nos sistemas de educação de cada país, ela não traz à tona apenas a responsabilidade de governantes e agentes públicos, mas estabelece visibilidade, limpidez pela exposição da atuação do governo e possibilita até aprovações ou não destas ações.

De acordo com Brooke (2006), é possível identificar historicamente três modalidades de responsabilização: a primeira é burocrática, em que o professor é responsabilizado pelo cumprimento das leis estabelecidas pela burocracia que o contratou; a segunda se dá pela responsabilidade do professor pela manutenção dos padrões da profissão diante dos seus pares, companheiros de trabalho; e a terceira, consiste na responsabilização do professor pelo aprendizado dos alunos diante das autoridades e da sociedade como um todo.



Dessa forma, a partir de Nigel Brooke (2006), discutimos a difusão das políticas de responsabilização que atribuem à escola e seus dirigentes a responsabilidade pelos resultados dos alunos e arrazoamos a respeito da postura e do que pensam os profissionais da área de educação quanto a mais essa responsabilização que lhes é atribuída além da responsabilidade para com a ministração e efetivação do processo de ensino-aprendizagem na nova concepção política que se apresenta.

Sabendo que a política de accountability tem forma de controle intencional e é criada para esta finalidade, quando o professor é responsabilizado pelos resultados dos alunos ele não é compelido apenas a realizar uma mera prestação de contas à sociedade e ao sistema governamental, ele está sujeito a consequências reais e/ou simbólicas que são integradas às avaliações usadas para medir o desempenho dos alunos. E cada país utiliza essa política de acordo com suas necessidades.

No Brasil, segundo Andrade (2008), ainda que esteja presente no sistema governamental, a política SA não é implantada em nível nacional com todas as suas atribuições como no EUA. De acordo com as experiências por ele pesquisadas nos principais estados brasileiros, apenas algumas características fazem parte da política nacional e têm sido implantadas pouco a pouco. Diferente do que ocorreu no país norte-americano, de acordo com a *No Child Left Behind Act* (NCLB) de 2001, que obrigou todos os estados do país a se estruturarem segundo os parâmetros dessa política. Nas palavras de Andrade (2008),

(...) nos Estados Unidos, a partir da aprovação do Congresso em 2001, a política educacional nacional é aquela que consta do *No Child Left Behind Act* (NCLB). Segundo este, todo estado americano tem que estruturar uma política com os seguintes parâmetros: (i) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (ii) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (iii) tornar público os resultados das escolas nestes testes; (iv) adotar como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes; (v) responsabilizar os professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos ( p. 445).

Em sua pesquisa, esse mesmo autor destaca que, primeiro o governo Brasileiro instituiu na década de 1990 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que compreende o ensino fundamental e médio; em 1998 o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); em 2005 a Prova Brasil que avalia os alunos do ensino fundamental, e através destes meios ele implantou somente os pontos (i) e (ii) em comparação com o sistema Norte-americano. Segundo Andrade, apenas em 2006 o governo implantou o ponto (iii) com a divulgação dos resultados por escola da Prova Brasil e do Enem. No entanto, para Andrade

(2008), até então não foram adotados no país os pontos (iv) e (v) o que enquadra o Brasil no estilo de *report card states*, sem consequências e sem prováveis melhorias significativas.

Andrade (2008) aborda ainda que, diferente do sistema nacional, em termos estaduais e municipais há a tentativa de adoção de políticas com características tanto *report card States* quanto *consequential states*, ele cita os exemplos do município de São Paulo e dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Paraná e Rio de Janeiro. Seguindo a primeira característica, ele mostra que o estado de São Paulo criou, em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); O governo de Minas Gerais criou em 2000 o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) realizado com alunos de 4ª e 8ª series do ensino fundamental e os resultados foram divulgados por escolas, mas não com o objetivo de atribuir consequências, pelo menos não declaradamente nos documentos legislativos; Em 2006, a prefeitura de São Paulo instituiu um sistema de avaliação sem diferença do SAEB<sup>3</sup>.

Já os estados do Paraná, Ceará e Rio de Janeiro são identificados por ele como exemplos de tentativas de implantação de uma política SA de *consequential states*. O Paraná criou o Boletim da escola em 2001, mas nele não existia o interesse em atrelar resultados à bonificação/penalidade de diretores e professores, o programa foi abandonado em 2003 com a mudança de administração; o Ceará, também em 2001, instituiu um prêmio educacional intitulado de “Escola do Novo Milênio- Educação Básica de Qualidade no Ceará” ele contava com bonificações, mas não com penalidades; o Rio de Janeiro promoveu o Programa Nova Escola, semelhante ao programa do Paraná, ele não classifica a escola em função de sua real contribuição, apenas divulga os resultados, assim todas as escolas recebem gratificação e não existe penalidade para as de pior avaliação.

Através dos exemplos citados tanto no âmbito municipal quanto estadual, Andrade (2008) tenta demonstrar ser pouco provável que as políticas SA no Brasil até então, tenham impacto significativo sobre a qualidade da educação. Isso devido ao fato de que não há um

---

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

- A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações;
- A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

sistema de incentivo e bonificação como acontece no EUA em função do desempenho dos alunos, que de acordo com a experiência americana, torna a SA eficaz.

Sua afirmação, entretanto, limita-se a consideração da pesquisa documental legislativa que realizou. Em termos legislativos, até então, realmente, não há uma política ou programa nacional que adote a melhoria do desempenho dos estudantes como objetivo explícito, nem a responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados dos alunos, embora já tramitem no congresso diversos projetos de lei cujo objetivo é a responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados dos alunos, isso desde 2006 com o projeto de lei 7420/06<sup>4</sup> da deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB- GO).

Isso não quer dizer que de fato não ocorram essas características na prática, notemos que quando os resultados de desempenho dos alunos são divulgados por escola, a própria população responsabiliza os profissionais da educação em relação ao resultado obtido, que repercute através da rejeição que a população também demonstra pela instituição de resultados negativos. Assim, além do fator legislativo, a própria sociedade pode ser considerada como um termômetro de verificação, de êxito ou de fracasso das políticas e o estopim para sua implantação ou reformulação. A aprovação ou rejeição de profissionais e instituições diante dos resultados expostos indica os rumos que possivelmente serão trilhados para atingir o fim desejado, que pode ser tanto a continuação de implantação de outras características SA quanto a permanência, apenas, das características já estabelecidas.

É bem certo que, a quarta característica da SA consiste na adoção de uma política que tenha o objetivo explícito de melhorar o desempenho dos alunos nos testes realizados, logo se entende que os documentos da política devem conter estas medidas registradas, especificamente, para que realmente se afirme a adoção desta característica SA, o mesmo acontece com a característica que responsabiliza os profissionais da educação pelos resultados dos alunos.

Ao denominar que o Brasil desenvolve sua política nacional no estilo *Report Card States* em virtude das consequências não serem contempladas de forma oficial através da adoção de uma política específica nacionalmente, Andrade (2008) desconsidera a repercussão

---

<sup>4</sup> O Projeto de Lei 7420/06, da deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO), determina que a educação básica, em cada rede e sistema de ensino do País, obedeça a critérios obrigatórios de qualidade, entre os quais a jornada escolar universal em tempo integral, de pelo menos sete horas diárias no ensino fundamental, e de cinco horas no ensino médio. Pelo projeto, a qualidade do ensino básico será periodicamente aferida por processo nacional de avaliação escolar, conduzido pela União, por intermédio do Ministério da Educação. E os gestores públicos do sistema serão responsabilizados pela obtenção dos padrões mínimos de qualidade (Bortoni, 2011).

da divulgação de resultados na sociedade e as consequências e desencadeamentos que elas podem provocar. Ao observar a ação da sociedade como importante neste contexto, podemos afirmar que as consequências mesmo que empiricamente, existem e há a possibilidade de melhorias significativas, mediante a pressão que pode ser exercida pela sociedade em favor de melhores resultados.

E, mesmo que uma política nacional ainda não tenha sido instituída, políticas e programas, tanto estaduais quanto municipais, vão sendo desenvolvidas isoladamente, com o intuito de melhorar o desempenho das instituições e os resultados na educação. Como exemplo mais próximo podemos destacar na Paraíba o projeto Educação Exemplar, uma medida provisória lançada em 22 de Agosto de 2011 pelo poder executivo. Ele enfatiza a busca por resultados satisfatórios para a educação estadual através da seleção, valorização e premiação das melhores práticas nas escolas públicas estaduais: O professor exemplar; O estudante exemplar; O gestor exemplar.

Nele, entretanto, não são descritos busca, auxílio e nem referência de penalização declarada às escolas e profissionais tidos como não exemplares. O programa bonifica apenas os melhores que são considerados exemplares, logo o empenho na conquista deste prêmio implica em aumento de recursos para a escola e aumento da remuneração do profissional, além de provocar o prestígio deste profissional e da escola bem sucedida.

É possível que mediante estes incentivos os profissionais se esforcem na promoção de uma educação de qualidade, através da direção do gestor relacionada com a atuação do professor para um bom desempenho do estudante. Mas não podemos desconsiderar que, também pode ocorrer apenas uma tentativa por parte dos profissionais em se adequarem ao programa, atendendo superficialmente aos requisitos propostos através da descrição de sua prática idealizada e não necessariamente realizada com êxito no cotidiano escolar.

Há, nesse contexto, a exploração da competitividade que é natural do ser humano como uma estratégia de melhoramento da educação e sendo assim, ficar de fora desta bonificação já se traduz numa consequência para as demais escolas não contempladas e com a divulgação dos resultados, a procura da população pelas aparentemente melhores escolas tende a aumentar enquanto que as de resultados inferiores são renegadas pela população, que se abstém de frequentá-las. Essa rejeição já se configura também noutra consequência e assim como existem as consequências, há também a possibilidade de uma melhoria significativa

diante da promoção de uma prática compromissada com o bom desempenho da instituição e do aluno, motivada pelo interesse de ganhar a bonificação e ficar bem aos olhos da população.

Devemos considerar que essa pressão por parte da sociedade pode também não acontecer de forma satisfatória, com tão grande impacto, se ela não se motivar e se mover no sentido de exigir melhores condições das instituições de resultados negativos. Nesse caso, é importante ressaltar que, conforme a medida provisória instituída, não há como se realizar tal exigência, uma vez que, na política proposta, simplesmente não se apresenta descrita essa coerção para que a instituição melhore mediante a penalização dos agentes responsáveis.

O sistema educacional da Paraíba é apenas um dos diferentes exemplos de que no Brasil ainda não existe uma lei de responsabilidade educacional, seja municipal, estadual ou nacional que responsabilize e penalize oficialmente uma ou mais categorias de agentes, instancias ou instituições educacionais pelos resultados negativos. Nesse sentido é que somos levados a concordar com a classificação que Andrade (2008) faz do Brasil em um sistema de educação ainda nos termos *Report Card States*, devido à dificuldade de implantação legislativa nacional do sistema de accountability em essência. No entanto, discordamos da inexistência de consequências e resultados significativos na prática, pois vemos que não é possível desconsiderar o impacto que a sociedade pode exercer na constituição e implementação de uma política através de sua atuação.

Os programas e políticas educacionais em desenvolvimento, portanto, dão margem a um impasse sobre quem é o responsável pelo resultado do aluno na educação, ou melhor, quem deve ser responsabilizado por esse resultado. No caso da bonificação, oficialmente vemos essa responsabilização sendo atribuída a instituições, a gestores, a professores e até mesmo aos próprios alunos, que são premiados pelo êxito de sua prática. Agora, em relação ao fracasso, ainda que também recaia sobre gestores e mais nitidamente sobre os professores, oficialmente na lei não se encontra descrito o responsável. Desse modo, a responsabilização vai sendo jogada de profissional para profissional e de instancia para instancia numa forma típica de jogo *ping-pong*. Todavia, a *accountability* não é e não deve ser, segundo Ceneviva (2006), uma característica do sujeito político, mas do sistema político que precisa se impor aos agentes públicos, quaisquer que sejam. Uma vez que no conceito de *accountability* a lógica da política SA se dá a partir da exposição declarada da ineficiência de programas adotados, a fim de que haja a liberação de recursos mediante a exigência de melhorias no desempenho do aluno (CENEVIVA, 2006), mesmo sendo o evidenciado, a responsabilização

não pode recair apenas sobre o professor, precisa ser direcionada a todos os demais agentes envolvidos com o processo de educação que assim como o professor, devem passar a responder à sociedade pela aprendizagem do aluno.

Agora, enlaces entre textos, ações e sanções, incorporados no cotidiano chegam a ser vistos com certa linearidade vertical na área educacional. Admiti-los a priori não permite a realização de interpretações aprofundadas quanto ao estabelecimento das políticas e denominação dos responsáveis por sua implementação. Uma concepção bem diferenciada do pensamento comumente estabelecido que nos auxilia na construção de outro olhar, é o método do ciclo de políticas de Ball, (2006). Esse método é constituído em cinco contextos: contexto de influencia, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto de resultados/efeitos e contexto de estratégias políticas e sugere a compreensão da criação de políticas a partir de uma relação de interdependência entre estes contextos não numa forma vertical e linear, mas numa forma cíclica e complexa.

Esse método contribui para que percebamos que a elaboração e adoção de uma determinada política não implica em sua materialização e concretização sem nenhuma interpretação ou alteração dos que a executam, assim como os que a executam não o fazem aleatoriamente sem que haja um direcionamento pensado. Dentre os contextos apresentados, destacamos três principais. Primeiramente, destacamos o *contexto de influência*, compreendido não apenas como a influencia sofrida de cima para baixo, dos idealizadores da política para aqueles que a põe em prática. Ball (2006) nos impulsiona a ver além, desde a influencia exercida pelas grandes organizações e sistemas que atuam na esfera global até a influencia exercida pelos pequenos e grandes grupos que compõem o contexto da *prática*. Os grupos atuantes da prática, por sua vez, recebem as políticas que antes já passaram por uma formulação onde as ideias e influências foram selecionadas entre as que deveriam ser contempladas ou não na *produção de texto* político, da lei ou mesmo de outros textos que também influenciam os praticantes e/ou produtores de políticas.

Podemos perceber o movimento deste ciclo de políticas quando atentamos para o fato de que os textos são produzidos mediante a ação de grupos e organizações influenciadoras e ganham vida apenas quando são postos em prática. Prática esta que simultaneamente é capaz de influenciar a partir dos resultados e efeitos a formulação e reformulação da política, como também provocar a utilização de estratégias por parte de quem formula esta política a fim de sua manutenção ou do surgimento de outras políticas.

Nesse sentido, a adoção e adaptação de políticas de características SA podem acontecer, tendo em vista a sua crescente utilização no sistema globalizado. E é bem verdade que a forma como os textos políticos são produzidos tendem a conter em sua estrutura estratégias para garantir a efetivação dos objetivos de seus idealizadores por meio da realização da prática dos profissionais. Todavia, os profissionais não são e não devem ser considerados ingênuos (MAINARDES, 2006), eles podem receber as políticas e as aplicar a partir de sua própria interpretação com base nos conhecimentos, tanto teórico quanto empírico, adquiridos durante a construção de sua carreira profissional.

### **A valorização do estudo de História da educação como um recurso relevante na interpretação das políticas de responsabilização**

A concepção do professor sobre política se torna de grande relevância na interpretação das políticas de responsabilização se levamos em consideração que o processo político se configura numa esfera de cinco contextos interligados ciclicamente como aborda o método do ciclo de políticas.

Quem formula e implementa a política subtende que o que os profissionais devem realizar em seu cotidiano profissional diz respeito respectivamente ao que antes foi pensado, escrito e aprovado como o ideal de uma ação política, agora, o que se torna questionável é se e como ocorre a aceitação da política por meio da prática do profissional.

Partindo do ponto de vista de que os profissionais não são totalmente alheios ao que lhes é proposto (MAINARDES, 2006), podemos observar que onde a política ganha forma é na ação do profissional. Sua interpretação e seus interesses têm grande peso na aplicação das políticas, já que é este profissional quem as coloca em prática, porém o que difere são as estratégias que podem ser usadas para driblar e até regular essas interpretações e resistências do profissional, como é o caso da produção de textos e a elaboração de discursos constantes nas políticas a serem implementadas. Elas passam por análises e são criadas a fim de regular em favor de seus formuladores as ações e possíveis interpretações daqueles que atuarão no contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 53).

(...) os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas (...) o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de

resistência, acomodações subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Ball e Bowe et.al.,1992 apud Mainardes, 2006, p.50).

O profissional, enquanto acadêmico, tem acesso a formação teórica para o exercício de sua prática. A mesma pode ser adquirida na academia para auxiliá-lo na interpretação das políticas. Como um destes recursos temos o estudo da História da Educação que fornece dados da trajetória de ações realizadas no ambiente educacional ao longo dos anos pelos profissionais envolvidos com o processo de educação, porém não é possível medir em essência o grau de conhecimento adquirido e construído no ambiente acadêmico por parte dos profissionais, pelo fato de que, ora pode ocorrer mais a valorização de estudos da teoria, ora de estudos da prática, como aponta McCulloch,(2006) ao mostrar que na Inglaterra, por exemplo, entre meados do século XX e início do século XXI, oscilaram a abordagem e valorização da História da Educação e a valorização da Prática Educativa na formação dos professores.

Entre meados do século XX, na Inglaterra, a História da Educação esteve em evidência na academia. Entretanto, foi perdendo espaço ao longo do tempo para uma valorização do estudo das práticas educativas. Deixou-se de abordar a forma analítica de como o processo da educação aconteceu, que até então era entendido como meio mais eficaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, em virtude do estudo de técnicas mais comprometidas com o processo prático do ensino, sem primar pela análise histórica da educação ( MCCULLOCH, 2006).

(...) Na aula inaugural de Armytage como professor de educação da Universidade de Sheffield, em 1954, este concluiu que a história deveria fornecer o meio através do qual os futuros professores obteriam uma “visão sinóptica” da *speculum mentis* ou mapa do conhecimento (Armytage, 1954/1980). Em 1960, Brian Simon pôde declarar com confiança que não havia “necessidade alguma de se criar caso pelo estudo da história da educação como um aspecto essencial nos cursos de formação de novos professores”, uma vez que “há tempos a disciplina já foi aceita como tal na maioria das faculdades e universidades e é quase universalmente ensinada como parte do curso de educação” (Simon, 1966, p. 91) (...) Na década de 1990, Aldrich lamentou que depois de um século de sua inclusão no currículo, “a história da educação tenha sido virtualmente excluída dos cursos de formação de professores de séries iniciais, ao menos no nível de pós-graduação” (Aldrich, 1990, p. 47). O então secretário de Educação, Kenneth Clarke, em 1992, insistiu que professores em formação deveriam se preocupar com habilidades voltadas às práticas de sala de aula em vez de teorias acadêmicas (Hugill, 1992) (MCCULLOCH, 2006, p. 123).

Além da Inglaterra, McCulloch (2006) faz referência a estudos realizados em diferentes países como, por exemplo: EUA, África do Sul e Japão, discutindo a abordagem da



historia da educação tanto na formação de professores em nível das escolas normais quanto de academia. Em todos os países citados houve um considerável desinteresse no estudo da História da Educação nas instituições de formação de professores, com exceção do Japão, onde, pela ação do governo, ela foi incluída como matéria obrigatória nos currículos de formação de professores, isso nas escolas normais. No entanto, posteriormente, passou a ser facultativo e ainda assim continuou como área de grande interesse entre o público da educação.

Assim, sobre o interesse e popularização da História da Educação no Japão entre pesquisadores e profissionais da área da educação, o que destacamos não é a sua valorização apenas, mas o que repercutiu essa ação do governo entre a categoria profissional, pois conhecendo sobre a História, os profissionais não mais se admitiram sem o domínio deste conhecimento que passou a ser visto por eles como uma necessidade da profissão docente e mais, buscaram aprofundamento sobre o assunto, transmitiram-no aos seus alunos e estes, ocasionalmente, despertaram interesse em também se tornarem professores.

Ao que parece, esta foi uma política bem sucedida e se considerarmos sua repercussão e seu desencadeamento na sociedade, os profissionais também foram agentes ativos, visto que, mesmo depois de uma desobrigação deste estudo a categoria continuou vendo-o como essencial. Mas, não é possível desconsiderar que o governo foi categórico ao tomar a decisão de inserir o estudo de História da educação nos currículos, ele almejou um fim específico e, supondo que esse fim tenha sido o aumento da formação de professores, ele o buscou a partir da construção da identidade dos profissionais pela exposição à priori obrigatória da História da Educação.

Sendo o ambiente educacional o meio de atuação dos profissionais da educação, existe o conhecimento dos mesmos sobre as políticas que o envolvem e o que as mesmas podem acarretar para sua vida profissional (MAINARDES, 2006). Todavia, a forma como os profissionais veem e recebem as políticas pode estar também atrelada ao modo como eles têm percebido a História da educação e, por sua vez, a sua formação enquanto profissional. No caso do Japão o governo explorou bem isso, entretanto em primeira instância ele pode não ter contado com o fato de que a promoção deste conhecimento poderia contribuir também com a compreensão crítica e aprofundada em relação à abordagem do tema e exercício da prática por parte dos profissionais.

Dentro desta temática, Mcculloch (2012) discute que apesar da pesquisa em educação ter se desenvolvido de forma significativa nos últimos anos, a formação dos professores não tem acompanhado esse desenvolvimento, ao passo que nela não tem sido promovida uma compreensão crítica sobre a História da Educação nem tem acontecido a relação direta entre teoria e prática, por se priorizar ou a teoria ou a prática apenas.

(...) Durkheim argumentou que o ensino secundário estava em processo de realização de grandes reformas, e propôs que, se estas fossem bem-sucedidas, seria essencial que os professores envolvidos tivessem compreensão total e dessem vida a essas transformações. Assim, segundo Durkheim, “não é suficiente prescrever em detalhes o que terão que fazer, pois eles devem estar em condições de avaliar e apreciar essas orientações, ver o ponto em que se encontram e as necessidades que encontrarão” (Durkheim, 1977, p. 4). Preferencialmente, os professores tinham de estar familiarizados com os problemas envolvidos na educação pelos quais eram responsáveis, bem como com os métodos propostos para resolvê-los, para que eles pudessem ser capazes de “construir opiniões próprias com conhecimento das questões envolvidas” (DURKHEIM, 1977 apud MCCULLOCH, 2012, p. 122).

Assim como o teórico Francês Durkheim (1977), Mcculloch (2012) controverte a relação direta que há entre teoria e prática e, nessa concepção, os professores são responsabilizados pelos problemas na educação, assim como pelo desenvolvimento do métodos para solucioná-los, daí a importância deles se perceberem necessariamente interligados às possíveis reformas e providências que ocorrem na educação. E considerando o método de Ball (2006), essa pode ser uma exemplificação de como os professores são integrantes de grupos que compõem o contexto da prática e ainda atuam no contexto de influência, estando conectados a um sistema circular de políticas.

Desses contextos que marcam o método do ciclo contínuo de políticas (BALL, 2006), vemos que apesar de aparentemente o professor se encaixar melhor no contexto da prática, onde ele recebe a política proposta para executar, há a sua atuação também na esfera de influência, ao passo que, esse mesmo professor tem a possibilidade de interpretar a política podendo simultaneamente recriá-la, ou tão somente não abordá-la no seu cotidiano escolar.

Com base nas experiências acumuladas ao longo da prática, o professor constrói sua própria opinião quanto à forma de execução da política que lhe é apresentada. Nesse contexto, o embasamento teórico que o profissional tem acumulado se converte em fator relevante na abordagem de qualquer política a ser aplicada por ele, enquanto agente integrante do contexto de influência das políticas propostas, sua atuação implicará na forma como a política poderá ser produzida e redigida. Porque o que eles pensam e no que acreditam impacta o processo de

implementação destas políticas (MAINARDES, 2006, p.53). E o relacionamento entre teoria e prática proporciona ao profissional a possibilidade de estudar a postura adotada no passado através da realização de um *feedback* da História, com o intuito de a partir deste estudo, pontuar cada momento, fracassos, conquistas e aspirações constantes nesta trajetória que expliquem as ações privilegiadas ou não no presente da categoria e assim escolher com ciência o caminho a ser percorrido ou não na construção do futuro, o que não quer dizer que, o que for planejado irá realmente acontecer, tal qual, mas irão ser traçados objetivos para a mudança ou permanência do estágio vivenciado no presente.

Esses objetivos geram expectativas quanto a um resultado que tende sempre a uma superação de pontos negativos e podem ou não ter êxito (Freire, 1996). Isto acontece posto que o futuro pode se constituir em uma incógnita, construída de detalhes por vezes desprezados em nossas ações do presente.

Logo, o conhecimento da História da Educação se traduz num recurso relevante de percepção do profissional como agente de mudança *da* história, pelo qual o sujeito não se vê apenas como simples integrante ou objeto *na* história, mas sujeito dela ao dispor de dados que o identifiquem enquanto profissional integrante, agente formador e transformador na sociedade da qual faz parte, o que o torna, segundo Freire, (1996) apto a decifrar o que está além da sua prática.

Compreendemos que por mais despreziosa que possa parecer, cada ação da prática do profissional sempre vem carregada de uma gama de significados e significantes (Foucault, 2010), enxergá-los dentro de uma perspectiva de transformação da realidade vivida não consiste apenas em constatá-los, mas intervir, no sentido de se posicionar em relação à forma como a transformação acontece e para tanto a realização de um relacionamento entre teoria e prática implica num maior conhecimento e em um leque mais amplo de possibilidades de interpretação e ação do profissional sobre as políticas que lhes são propostas.

O conhecimento ético e coerente da história e da prática educativa resulta em esperança e otimismo que Freire (1996) afirmou serem precisos às mudanças que partem da necessidade do profissional nunca se acomodar ao que é imposto diante do fato de que somos seres condicionados, porém não determinados.

Sobre isso Foucault (2010) discute que a crítica consiste em ver que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos. A postura do profissional pode variar do pensamento que ele tem

construído em relação à política a ser implementada, o que ele enxerga sobre, se apenas o que querem que ele visualize a partir da disponibilização de uma enxurrada de informações sem a possibilidade de reflexão ou as intenções de certo modo subliminares dentro dela, o que demonstra que as informações e a forma como elas são adquiridas influenciam na forma como o profissional vê e admite uma política.

Corroborando com essa ideia, Mcculloch (2006) demonstra que a História em diferentes momentos é contada e abordada de forma distinta, isso quando não é excluída. Sua adoção privilegia as informações que condizem com a política adotada em cada período: no período do pós- guerra o foco foi o projeto de profissionalização; 1980 centrou-se na proletarização, mas agora o alvo mudou o que se busca é a compreensão da natureza do profissionalismo dos professores. Identidades profissionais e memórias tornaram-se as principais características dessa nova fase de pesquisa e as experiências dos próprios professores vieram à tona. Para Mcculloch (2006), as novas pesquisas em educação e a forma como elas são abordadas na formação de professores tanto podem contribuir para uma mitificação da realidade profissional quanto, simultaneamente, promover uma prática docente mais reflexiva e autocrítica.

Deste modo, sua postura pode variar de acordo com a ação reflexiva realizada diante da política a ele proposta com base no conhecimento teórico e prático acumulado em sua trajetória. Em relação à implantação das políticas de responsabilização no Brasil, os profissionais apresentam uma postura resistente por a conceberem como uma ameaça a direitos já adquiridos ao longo da história e isto se configura em dificuldade para a adoção da política SA no país, uma vez que eles têm garantido hoje o aumento dos seus salários em função apenas de seus títulos e experiência profissional, o que não se relaciona em nenhum dos dois casos ao desempenho dos alunos, eles não recebem com base na qualidade do ensino ministrado nem tão pouco de acordo com sua capacidade de aumentar o aprendizado dos alunos como no sistema de responsabilização onde os profissionais são cobrados por suas ações, seguindo os exemplos dos estados norte americanos que utilizam o método *consequential-states*, o salário seria referente ao melhoramento do desempenho dos alunos (ANDRADE, 2008).

Ter seus rendimentos com base em seu aperfeiçoamento profissional é louvável, se o entendermos como estímulo ao esforço e acúmulo de conhecimento do profissional, que refletirá em sua prática e por sua vez provocará um melhor aprendizado do aluno. Todavia,

não há garantia efetiva desta otimização dos resultados do aprendizado do aluno, nem uma ação que exija o melhoramento, senão o que o professor diz que realiza que pode ser, ou não um resultado de seu comprometimento com o relacionamento que faz entre teoria e prática, aí então, havemos de discordar deste método, que não cobra dos profissionais o que eles se propõem a realizar ao ingressar na arena de trabalho, por se acomodarem com a realidade do cotidiano escolar vivenciado.

Direitos conquistados não devem ser anulados com novas políticas é verdade, e o estudo da História da Educação se constitui num recurso que mantém vivo o conhecimento sobre as lutas que resultaram nessas conquistas. Logo apropriar-se deste conhecimento pode contribuir para uma interpretação das políticas de responsabilização coerente com realidade histórica vivenciada e idealizada.

### **A postura dos profissionais, em relação à implementação de políticas de responsabilização**

Diante da apropriação dos direitos já adquiridos ao longo da História é que os profissionais sustentam sua resistência à implementação das políticas que os responsabilizam pelos resultados dos alunos. Mas numa época de muitas disputas no sistema global, Brooke (2006) mostra que os resultados da educação tem se tornado uma das principais preocupações dos governos, devido ao importante papel por ela desempenhado no ranqueamento do desenvolvimento das sociedades. O número de investimentos no sistema educacional tem aumentado consideravelmente e, conseqüentemente, a preferência pelas políticas de responsabilização por parte desses governos.

A disputa entre as nações ricas por um lugar competitivo no mercado global tem levado os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas de educação. Ao mesmo tempo, o grande volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida (Anderson, 2005). Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (*Idem*, 2006, p.378).

Como resultado, o anseio em relação à adoção e implementação de políticas de responsabilização que contemplem cada vez mais o conjunto de características SA tende a

aumentar, consecutivamente o governo passa a traçar estratégias de convencimento para o profissional que em contrapartida analisa meios para moldar estas políticas a si.

As estratégias do governo acontecem com a reestruturação do sistema educacional numa perspectiva de mercado (BALL, 2006). Essa tendência mercadológica chega à escola, enquanto instituição do setor público, a começar pela sua estruturação política organizacional e, partindo da óptica de que todo sistema se reestrutura, simultaneamente, acontecem também inúmeras transformações nos valores e na cultura do setor público.

A educação, neste sentido, está sujeita a uma revolução da qualidade (BALL, 2006), e consequentemente, o profissional também está sujeitado à revolução da qualidade de sua prática. O que no sistema anterior era exigido com rigidez e certa repressão do profissional agora é implicitamente articulado e por meio minucioso imposto a este mesmo profissional.

Em se tratando da política que aqui estamos discutindo, quando se propõe a implementação de uma política, na qual o profissional da educação será responsabilizado pelo resultado do aluno ou da instituição onde atua, o conjunto de procedimentos e regras é descrito na política de forma que o profissional seja induzido a refletir sobre sua própria produção, ao passo que ele também se sente mais autônomo.

O que se busca, não é que o profissional seja reflexivo sobre o que lhe é proposto, mas sobre o que ele tem a produzir e quer produzir enquanto parte integrante da instituição, sua própria prática em relação ao que lhe é pedido e em comparação com o que seus companheiros têm realizado é o que deve interessar. A competição é naturalmente explorada em virtude do crescimento e sucesso da instituição, nesse contexto, o êxito ou não do profissional depende unicamente dele e se diz que seu sucesso implica no sucesso da instituição, seu fracasso também quer dizer o fracasso da instituição.

(...)Profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação inter-pessoal de performances. Essas são formas de poder que são concebidas e reproduzidas por intermédio da interação social, na vida cotidiana das instituições. Elas exploram a insegurança do sujeito disciplinado. Elas são tanto feminizadas (Blackmore, 1995) quanto masculinizadas (Limerick and Lingard, 1995). Elas não caem simplesmente sobre as instituições, mas tomam forma em práticas da própria instituição e constroem indivíduos e suas relações sociais por meio da interação direta. Isto é, pelo menos em algumas circunstâncias, um poder mais construtivo do que coercivo. Não simplesmente constroem e oprimem; articulam um modo de existência pessoal que é inscrita nas “artes minuciosas de auto-escrutínio, auto-avaliação e auto-regulação” (Ball, 2006, p. 15).

Há valorização e promoção da ação empreendedora desses profissionais, em uma forma de “livre” atuação, o controle a distancia, em favor de um melhor gerenciamento e de

uma maior produtividade que resulta na eficiência das ações do profissional empregado do setor, seja público ou privado, neste caso nos referimos ao setor público. Defende-se a restrição dos sistemas de controle em virtude do sucesso competitivo que conduz a constante busca pela qualidade e inovação que leva o profissional a sentir-se o “melhor” em sua atuação e isto, por sua vez, se traduz num melhor resultado para o setor.

Apesar de estratégias irem sendo inseridas no ambiente educacional, vimos que os profissionais não estão alheios a elas, no caso do Brasil, eles contam com a descontinuidade das políticas educacionais que Andrade (2008) diz ser também motivo de impossibilidade do êxito de implementação das políticas de responsabilização já que a cada nova gestão governamental, novos programas tendem a ser implementados e isso sem uma preocupação com os resultados, posto que programas de gestões anteriores são simplesmente abandonados como aconteceu, por exemplo, com o “Boletim da Escola” no Paraná como aborda Brooke (2006), e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1996), por exemplo.

Não há atualmente no país uma lei de responsabilidade educacional nacional que tenha o estabelecimento de prazos para a implantação de uma política SA nos âmbitos estaduais e municipais como aconteceu nos EUA, o que facilita aos governos a mudança de políticas na mesma proporção que ocorre a mudança de lideranças tanto federal quanto municipal e estadual, sempre com a desculpa de procurar inovar, porém como afirmam Oliveira e Schwartzman (*apud* ANDRADE, 2008, p. 452), “a melhor forma de não mudar é inovar sem cessar”. Dessa forma, os profissionais não se incomodam nem apresentam resistência quanto ao recebimento destas políticas na forma que elas tem se apresentado até agora no território nacional por acreditar que elas não irão vigorar.

Entretanto, as intenções não se extinguem, discussões acontecem em busca do estabelecimento de políticas de responsabilização que apresentem resultados mais eficazes para o país, pois o Brasil já conta com um arsenal bastante amplo de avaliação e informações sobre a educação: o Senso Escolar, Exame Nacional do ensino médio (Enem), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Prova Brasil e Provinha Brasil, o que falta são medidas para solucionar os resultados negativos e, nesse sentido, projetos de lei tem se desenvolvido a fim de aprovar a Lei de Responsabilidade Educacional afirmada como necessária desde a Conferência Nacional de Educação (Conae) (Brasil, 2010). Para tanto, foi criada em Outubro de 2011 uma Comissão Especial da Lei de Responsabilidade Educacional, onde o projeto de lei pode ser votado em caráter conclusivo, sem precisar passar pelo

plenário. Na comissão, quatorze projetos foram reunidos para apreciação, eles estão descritos em síntese no trabalho de Ximenes (2012), destacaremos aqui apenas alguns deles:

<p style="text-align: center;"><b>Tabela 1</b>                      Projetos, autores e síntese do conteúdo das matérias sob análise da                      Comissão Especial da Lei de Responsabilidade Educacional</p>	
Proposição e Autor	Síntese do Conteúdo
Igual teor:  PL 4.020/06, de Raquel Teixeira (PSDB/GO)  PL 413/11, de Gastão Vieira (PMDB/MA)  PL 450/11, de Thiago Peixoto (PSD/GO)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define o padrão nacional de qualidade como a universalização do ensino em tempo integral e a garantia de determinados insumos e do custoaluno/qualidade;</li> <li>- Determina que a qualidade deve ser aferida em processo nacional de avaliação;</li> <li>- Estipula um sistema de acompanhamento dos resultados das avaliações e das taxas de rendimento em cada ente federado, determinando a elevação do gasto por aluno quando não se observem avanços;</li> <li>- Condiciona as transferências voluntárias aos esforços dos entes federados;</li> <li>- Determina a responsabilidade dos gestores e agentes públicos pelo descumprimento do previsto na lei, caracterizando as omissões como crime de responsabilidade, infração político-administrativa e ato de improbidade;</li> </ul>



<p>PL 1.680/07, de Lelo Coimbra (PMDB/ES)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especifica o dever do Estado, programas de avaliação do magistério, infraestrutura adequada e avaliação padronizada anual do rendimento dos alunos;</li>   <li>- Define o padrão de qualidade como a melhoria contínua nas médias dos alunos aferidas na avaliação nacional e nas taxas de rendimento, estabelecendo metas para cada rede de ensino e determinando a elevação do gasto por aluno nos casos em que não se observem avanços;</li>   <li>- Determina que a União deve equalizar a capacidade de dispêndio dos entes federados, através de transferências voluntárias;</li>   <li>- Proíbe transferências voluntárias aos entes federados que descumpram a lei;</li>   <li>- Determina a responsabilidade dos gestores e agentes públicos pelo descumprimento do previsto na lei, caracterizando as omissões como crime de responsabilidade, infração político-administrativa e ato de improbidade.</li> </ul>
---	---

*Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 356, abr.-jun. 2012  
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Os projetos de lei descritos na tabela podem ser tomados como exemplos da busca do Brasil em também se adequar as proposições mundiais de desenvolvimento, os projetos responsabilizam gestores e agentes públicos pelo resultado dos alunos e caracterizam como crime a omissão destes agentes. Os estados e municípios recebem uma série de planos e metas a cumprir nesta concepção, assim como os profissionais da educação, mas tudo em concordância com o PNE partindo das avaliações estabelecidas pelo MEC.

Segundo os projetos de lei em desenvolvimento, a expectativa é que a política educacional deixe de ser uma política de governo, para se tornar uma política de estado na proporção que o governo federal busca estabelecer metas a serem cumpridas pelos governos e municípios em favor do recebimento de recursos, estes por sua vez vão cobrar dos gestores das instituições, os quais conseqüentemente exigirão dos professores resultados positivos em relação às avaliações do MEC para só assim contarem com o recebimento de recursos na instituição mediante o melhoramento de desempenho por aluno.

Todavia, para que as metas possam ser alcançadas será preciso contemplar nos projetos de lei a autonomia das escolas na adoção de políticas que garantam o melhor desempenho dos alunos, o que ainda não ocorre, sendo assim,

A resistência dos profissionais aos sistemas de responsabilização fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Parece inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado. Essa entidade é um componente essencial para a construção da qualidade das escolas, e não somente uma instância de avaliação, e deve ser considerada central em qualquer programa de responsabilização. Um sistema que cria um ônus para a escola, seja em termos de gratificações não recebidas ou de medidas administrativas, sempre será visto como injusto em um ambiente em que a burocracia é tida como ineficiente ou até inoperante. É igualmente desejável combinar o diagnóstico da escola com sistemas de apoio e capacitação de acordo com os problemas identificados, para assegurar que as escolas com pontuação menor recebam ajuda necessária para interpretar seus resultados e empreender mudanças (BROOKE, 2006, p. 399).

As detentoras do poder de exigir a aplicação das políticas nas escolas até então são as secretarias de educação, por conseguinte, os profissionais são sujeitados às imposições e implantações de programas e políticas tidos como volúveis por não se sustentarem com a troca de governos e consecutivamente não atenderem às necessidades de cada instituição especificamente. Nesse sentido, se não recebem as condições necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho, os profissionais não admitem a responsabilização pelos resultados dos alunos. Quando falamos que os profissionais não admitem essa responsabilização, em termos legais, nos referimos a suas representações organizadas com voz e voto na arena legislativa como por exemplo: a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino superior ( ANDES) dentre outros. Porem, na sociedade, esta responsabilização, quer os profissionais admitam ou não, acaba recaindo sobre eles, por serem os agentes diretos no processo de ensino-aprendizagem.

## **Ouvindo os professores**

Além da pesquisa teórica, desenvolvemos também uma pesquisa de campo. Elaboramos e realizamos entrevistas com alguns professores da rede pública e privada de

Campina Grande – PB. Foram entrevistados dez professores da iniciativa privada e dez da pública. Profissionais de diferentes escolas, com tempo diferente de formação e período de atuação na área educacional. Todos os profissionais entrevistados têm formação em universidade pública, têm em média de um a quinze anos de formação e atuam em sala de aula há no mínimo dois e no máximo vinte anos.

Perguntamos primeiramente o que estes profissionais compreendem por política de responsabilização na educação. Dos entrevistados, dez afirmaram que diz respeito a leis com ideias que quase não saem do papel e quando saem não beneficiam quem realmente trabalha, “o professor”, ou beneficiam muito pouco; seis responderam que desconheciam o que seria esta política e o que ela teria a ver com a educação e quatro afirmaram que a compreendia como uma reformulação dos métodos educacionais para o melhor desempenho das escolas.

**Entrevistado nº1: (Setor Público)**

- É a lei, que deveria sair do papel e entrar em prática. Em tese é tudo perfeito, mas na prática não acontece.

**Entrevistado nº2: (Setor Público)**

- Elas foram feitas para beneficiar quem as criou. O professor é o peão trabalha, trabalha e recebe muito pouco, bem dizer nada, enquanto os políticos enchem os bolsos.

**Entrevistado nº3: (Setor Público)**

- Não tenho ideia disso na educação.

**Entrevistado nº4: (Setor Público)**

- Se estudei sobre isso não me lembro, tinha que pesquisar, acho que fala da constituição.

**Entrevistado nº5: (Setor Público)**

- Acredito que seja em relação a qualidade e desempenho escolar, as leis que regem a educação responsabilizando a escola pelo desempenho do aluno. São leis muito bonitas, mas pouco conhecidas e postas em prática, para a melhoria da educação brasileira.

**Entrevistado nº6: (Setor Público)**

- Refere-se a responsabilidade que todos os envolvidos com a educação devem assumir, professores, pais, governos, afim de alcançar objetivos na educação.

**Entrevistado nº7: (Setor Público)**

- Fala sobre a responsabilidade de se refazer os métodos educacionais e institucionais para um melhor desempenho dentro das escolas e nas salas de aula, contribuindo para a formação de um cidadão crítico e responsável por uma sociedade mais justa.

**Entrevistado nº8: (Setor Público)**

- Política importante para que haja nos ambientes educacionais a orientação política coerente para a efetivação das atividades educacionais

**Entrevistado nº9: (Setor Público)**

- São as leis que o professor e a escola devem obedecer.

**Entrevistado nº10: (Setor Público)**

- São políticas criadas para direcionar as ações da escola só que de forma bem genérica.

**Entrevistado 11: ( Setor Privado)**

- Não estou por dentro das políticas, muito menos dessas que vão surgindo, só sei mesmo é quando elas vigoram.

**Entrevistado 12: ( Setor Privado)**

- Se isso é realmente importante, preciso mesmo me atualizar , não conheço nada sobre o assunto.

**Entrevistado 13: ( Setor Privado)**

- É tudo muito complexo nestes textos, acabo não dando tanta importância, mas me diga, para que serve tudo isso no nosso dia-a- dia? Não uso em nada.

**Entrevistado 14: ( Setor Privado)**

- Diz respeito a forma como a lei é adotada para se desenvolver melhor a educação. em tese é tudo bem consistente, mas na prática não acontece bem assim.

**Entrevistado 15: ( Setor Privado)**

- São leis que na maioria das vezes não são respeitadas, ficam só no papel.

**Entrevistado 16: ( Setor Privado)**

-Juro que não sei, é caso de pesquisar faz muito tempo, não me interessei mais por esse tema,nem tive tempo de estudar.

**Entrevistado 17: ( Setor Privado)**

- são leis que existem para uma melhor organização do sistema educativo.

**Entrevistado 18: ( Setor Privado)**

- Entendo que são leis criadas com a finalidade de regular a forma como a educação acontece, porem sem sucesso já que na maioria das vezes não entra em ação.

**Entrevistado 19: ( Setor Privado)**

- leis perfeitas, mas apenas no papel, por que na prática não são tão simples.

**Entrevistado 20: ( Setor Privado)**

- Uma forma de controle do sistema de educação que a meu ver, não beneficia o professor, só aumenta o trabalho.

Vemos que a minoria conhece algo sobre as políticas de responsabilização e sua utilização na educação. Apesar de já estarem inseridos em um sistema com algumas destas

características, alguns professores nem sequer sabem do que se trata, outros sabem que tem a ver com a lei, porém desacreditam em sua eficácia para o desenvolvimento real da educação e benefício de quem realmente atua. Como consequência desse desconhecimento, há a desconsideração das políticas como instrumentos eficazes para o desenvolvimento do trabalho destes profissionais, alguns acabam se sujeitando a práticas divergentes de sua responsabilização profissional apesar de ver a discrepância entre o ideal e o real, não enxergam possibilidades de intervenção e mudança por não conhecerem mais sobre o sistema no qual estão inseridos.

Quando questionados sobre o sistema de avaliação educacional brasileiro (Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, IDEB) todos responderam ser um sistema falho, desigual e ineficaz. Os professores admitiram ser bom existir um sistema de avaliação para medir o desempenho na educação, no entanto, discordaram dos métodos utilizados na realização desta avaliação.

**Entrevistado nº 01: (Setor Público)**

- Acredito que seja um sistema falho de avaliação do aluno, desigual, vejo pelo seguinte ângulo não devia haver competição na educação, pois esses resultados são disputas entre escolas, sem se preocupar realmente com a aprendizagem do aluno, é necessário observar mais a qualidade do ensino e não a aprovação ou reprovação dos alunos.

**Entrevistado nº 2: (Setor Público)**

- vejo como um sistema falho, que deveria ser aprimorado.

**Entrevistado nº 03: (Setor Público)**

- Acho importante ter uma avaliação educacional para saber como proceder diante dos resultados, porém esse tipo de avaliação deve ser sempre pensado e discutido para que seja eficaz.

**Entrevistado nº04: (Setor Público)**

- É uma forma desigual de avaliação, chega até ser injusta quando equipara escolas públicas as particulares como no caso do ENEM ou quando não considera as diferentes realidades social de cada instituição de ensino.

**Entrevistado nº 05: (Setor Público)**

são formas e métodos de avaliação que precisam ser revistos, quanto a sua clareza, segurança e finalidade. Pois ainda gera conceitos duvidosos, e poderia contribuir bem mais para a reforma educacional que precisamos.

**Entrevistado nº06: (Setor Público)**

- são avaliações distantes da realidade das escolas.

**Entrevistado nº07: (Setor Público)**

- sistema que não funciona, por que não leva em consideração o que o aluno realmente aprende em sua realidade.

**Entrevistado nº08: (Setor Público)**

- Acredito que deixa muito a desejar, por levar em consideração alguns pontos de vista.

**Entrevistado nº 09: (Setor Público)**

- Sou contra a forma como as avaliações são elaboradas, por não considerar as diversas realidades, são falhas.

**Entrevistado nº10: (Setor Público)**

- Deixa muito a desejar em termos de fiscalização, elaboração e realização, sua forma é muito centralizada e distante da realidade, falha, sem resultados proveitosos.

**Entrevistado nº 11: (Setor Privado)**

- Gosto e acho necessário um sistema avaliativo para sabermos, nosso desempenho, mas não concordo com a forma como as avaliações são conduzidas elas precisam passar por uma modificação.

**Entrevistado nº12: (Setor Privado)**

- sou contra, ela incentivam a competição, e ela não faz a educação melhor.

**Entrevistado nº13: (Setor Privado)**

- Isso é uma forma de exclusão, favorece cada vez mais quem é melhor e não traz solução para os menos desenvolvidos.

**Entrevistado nº 14: (Setor Privado)**

- São formas do governo se inteirar de como anda a educação no país, entendo que isso não mostra realmente como o sistema se encontra, o aprendizado verdadeiro não é medido apenas por esses testes.

**Entrevistado nº 15: (Setor Privado)**

- Sou a favor da avaliação, mas não da forma como ela é aplicada.

**Entrevistado nº 16: (Setor Privado)**

- vejo como uma forma de incentivo a competição, e reforçamento ao sistema que vivemos hoje e não concordo com isso, só traz o aumento das divisões entre as classes.

**Entrevistado nº 17: (Setor Privado)**

- Não melhora de fato a educação como diz, é apenas uma coleta de dados para o governo.

**Entrevistado nº 18: (Setor Privado)**

- As escolas são comparadas pelo seu desenvolvimento e nesses sistemas quem é menos desenvolvida sai perdendo.

**Entrevistado nº19: (Setor Privado)**

- traz mais problema do que solução, mais trabalho porem pouco resultado.

**Entrevistado nº 20: (Setor Privado)**

- São métodos de avaliação muito bons que precisam ser reformulados, para gerar melhores resultados na educação.

Competições e comparações entre escolas públicas e escolas particulares, uniformização das avaliações sem estar centrada na consideração e abordagem da realidade dos alunos, foram fatores apontados como injustos, eles acreditam que estas avaliações não avaliam o verdadeiro desempenho dos alunos, pois não consideram a particularidades locais. Todavia, se houvesse uma avaliação distinta para cada particularidade no país, então, não teríamos um nível de desempenho nacional em comum como o que é buscado, seria cada qual apenas com sua própria realidade e, isso não condiz com o sistema globalizado em que vivemos hoje, no qual o país busca estar inserido, antenado com tudo e interligado com todos, afim de uma posição de destaque no mercado global (BROOKE, 2006).

Ao serem questionados sobre qual é a função do profissional professor, os entrevistados, responderam que é a de mediar o conhecimento, favorecer a aprendizagem dos alunos, instigá-los a novos desafios, e proporcionar a eles o direito de construir o conhecimento. Eles afirmaram que:

**Entrevistado nº 01: (Setor Público)**

- Ensinar é transmitir conhecimentos, preparar o aluno para a vida, instigando o mesmo a ser um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres.

**Entrevistado nº 02: (Setor Público)**

- Acredito que seja o de mediador de aprendizagem de favorecer aos alunos situações de aprendizagem.

**Entrevistado nº03: (Setor Público)**

- Mostrar, ensinar, instigar, experimentar, propor aos alunos novos desafios e novas aberturas no mundo do conhecimento. Mas o professor não deve ser o único detentor do conhecimento, enquanto ele ensina, ele também aprende.

**Entrevistado nº04: (Setor Público)**

- Mediar o conhecimento proporcionando ao aluno o direito de construí-lo.

**Entrevistado nº05: (Setor Público)**

- Passar conhecimento, provocar a intenção de aprender.

**Entrevistado nº06: (Setor Público)**

- Despertar o interesse pela aprendizagem nos alunos.

**Entrevistado nº07: (Setor Público)**

- Transmissor do conhecimento.

**Entrevistado nº08: (Setor Público)**

- Facilitador da aprendizagem.

**Entrevistado nº09: (Setor Público)**

- Mediador.

**Entrevistado nº10: (Setor Público)**

- Entendo que seja promover a aprendizagem.

**Entrevistado nº11: (Setor Privado)**

- Promover o conhecimento.

**Entrevistado nº12: (Setor Privado)**

- mediar à aprendizagem e instigar o aluno a construção do conhecimento.

**Entrevistado nº13: (Setor Privado)**

- Levar o aluno a pensar e construir o conhecimento sistemático de forma estimulante, transmitindo conhecimento metodológico e relacionando com os conhecimentos prévios deles.

**Entrevistado nº14: (Setor Privado)**

- Mediar a construção do conhecimento dos alunos mediante o desenvolvimento de uma metodologia norteadora.

**Entrevistado nº15: (Setor Privado)**

- Ensinar e promover uma educação que tenha sentido para o aluno e que o leve a pensar, e agir de forma crítica tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

**Entrevistado nº16: (Setor Privado)**

- Mediar e promover uma aprendizagem crítica.

**Entrevistado nº17: (Setor Privado)**

- Instigar os alunos a se envolverem no mundo do conhecimento para que tornem-se cidadãos críticos e ativos na sociedade.

**Entrevistado nº18: (Setor Privado)**

- Conduzir de forma sistemática e atraente a interação do aluno com o conhecimento científico.

**Entrevistado nº19: (Setor Privado)**

- A função de mediador do conhecimento.

**Entrevistado nº20: (Setor Privado)**

- Sua função é transmitir o conhecimento aos alunos através de métodos facilitadores e instigadores da aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e a sua realidade de vida.

Entretanto, dezessete dos professores afirmaram também que, as atividades que desenvolvem na escola não são apenas de competência docente, devido a sobrecarga de atividades que tem sido atribuída a escola e em especial ao professor por parte da família e da sociedade, como a de cuidar, dialogar, e preparar o aluno para a vida social e profissional.



**Entrevistado nº 01: (Setor Público)**

- São apenas de competência docente.

**Entrevistado nº 02: (Setor Público)**

- Não, apesar de na escola pública o professor ser responsabilizado sozinho, ajuda e apelo para família e alguns funcionários da escola que gostam de ajudar.

**Entrevistado nº03: (Setor Público)**

- Vão além da docência, pois implica o cuidar, o acalantar, o dialogar, a conversa franca, as brincadeiras. Entre outras funções que surgem sem nem mesmo que imaginássemos. O professor é um profissional que passa por diversas profissões.

**Entrevistado nº04: (Setor Público)**

- Estão além, já que é na escola que o aluno passa hoje a maior parte do tempo.

**Entrevistado nº05: (Setor Público)**

- As minhas atividades são apenas de competência docente.

**Entrevistado nº06: (Setor Público)**

- Não, hoje a escola está sobrecarregada com atribuições que eram para ser da família, e como professor, recebo dessa sobrecarga.

**Entrevistado nº07: (Setor Público)**

- Apenas de competência docente, no entanto essa competência tem suas funções aumentadas por tarefas que são da família e a família não tem realizado tem deixado para a escola e para o professor.

**Entrevistado nº08: (Setor Público)**

Minhas atividades sempre vão além do profissional, por que vai desde o cuidar até o educar.

**Entrevistado nº09: (Setor Público)**

- Nem quem nem além, só desenvolvo práticas comuns da docência.

**Entrevistado nº10: (Setor Público)**

- Como educadores hoje, não realizamos atividades apenas ligadas a docência por existir uma sobrecarga muito grande na escola, passada pela sociedade e a família.

**Entrevistado nº11: (Setor Privado)**

- Não é possível realizar atividades apenas de competência docente na escola, a sociedade tem exigido cada vez mais do professor, coisas que competem a ele e coisas que não.

**Entrevistado nº12: (Setor Privado)**

- Hoje em dia é na escola que o aluno aprende a viver e interagir em sociedade e isso quem ensina é o professor, por isso não tem como as nossas atividades serem apenas de competência docente.

**Entrevistado nº13 (Setor Privado)**

- com o rápido desenvolvimento, a cobrança da sociedade sobre a escola só tem crescido, com isso, como professor tenho realizado atividades que não são apenas comuns da docência.

**Entrevistado nº14: (Setor Privado)**

- Preparar o aluno para a sua vida profissional e para agir na sociedade, cuidar, transmitir-lhe valores éticos e morais, são algumas das diversas atividades que tem sido deixadas para os professores, por isso não tem como realizar atividades apenas de competência docente.

**Entrevistado nº15: (Setor Privado)**

Geralmente faço mais do que atividades de competência docente, acho que é quase impossível ser imparcial as dificuldades e as situações que acontecem na escola.

**Entrevistado nº16: (Setor Privado)**

- Realizo atividades hoje que não fazem parte do currículo de professor, mas sou obrigado pelas circunstâncias a fazer, para poder realizar bem meu papel de educador.

**Entrevistado nº17: (Setor Privado)**

- Não tem como, a sociedade exige mais, quer que preparemos o aluno para tudo.

**Entrevistado nº18: (Setor Privado)**

- Na atualidade não, minha função tem ido além do proposto no currículo.

**Entrevistado nº19: (Setor Privado)**

- Não, existem atribuições extracurriculares.

**Entrevistado nº20: (Setor Privado)**

-Pelo aluno estar cada vez mais ligado a escola, a função do professor tem ganhado mais complemento.

Os professores descreveram sobre sua função consideráveis atribuições e objetivos a serem alcançados para com os alunos. Aproveitamos e os questionamos sobre a que eles atribuíam o sucesso ou fracasso destes alunos. Eles atribuíam à diversos fatores: dedicação do profissional e da família, ao próprio aluno, seu histórico de vida e às condições físicas e materiais disponibilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem. Mas principalmente, todos responsabilizaram o próprio professor.

**Entrevistado nº 01: (Setor Público)**

- Depende de todo o histórico do aluno, é necessário procurar verificar meios para sempre garantir o sucesso do aluno, como também o professor

ser sempre um pesquisador visando o melhor para a aprendizagem de seus alunos de acordo com a realidade que cada um vivencia.

**Entrevistado nº 02: (Setor Público)**

- Acredito que o fracasso ou sucesso está relacionado a oportunidades, ou seja, nem todo aluno encontra um profissional que queira dedicar-se a ele, nem todos tem família presente, nem toda escola tem organização didática, nem todo aluno especial tem acesso a atendimento especializado, nem todo ano uma classe tem apenas 20 alunos.

**Entrevistado nº03: (Setor Público)**

- Ao professor, em alguns casos quando ele não exerce sua profissão para que esse aluno cresça intelectualmente. Em outros casos diria que o aluno seria o culpado, nos casos de distúrbio e déficit de atenção.

**Entrevistado nº04: (Setor Público)**

- A escola se não proporciona um ambiente propício a aprendizagem, ao professor se este não reflete sua prática, ao aluno se este não tem interesse, ao estado se não investe na educação.

**Entrevistado nº05: (Setor Público)**

-Ao próprio aluno, e sem dúvida também ao professor, sucesso se forem compromissados e fracasso se forem descompromissados.

**Entrevistado nº06: (Setor Público)**

- Ao professor por ser o condutor da aprendizagem.

**Entrevistado nº07: (Setor Público)**

-Ao aluno e ao professor, por serem os principais no processo de ensino-aprendizagem.

**Entrevistado nº08: (Setor Público)**

-Ao professor que é quem media a aprendizagem e tem o conhecimento necessário para ajudar o aluno a desenvolver –se.

**Entrevistado nº09: (Setor Público)**

-A escola, ao Estado, a família, ao professor e ao próprio aluno, porque todos tem sua parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem.

**Entrevistado nº10: (Setor Público)**

- Ao professor que domina o saber a ser transmitido, e ao aluno que irá apreender.

**Entrevistado nº11: (Setor Privado)**

- Há todo um contexto a ser considerado, mas de todos o professor é a peça chave, ele é quem interage com o aluno e pode instigá-lo a busca do conhecimento.

**Entrevistado nº12: (Setor Privado)**

- Ao próprio aluno e ao professor, parte do professor a estratégia de envolvimento do aluno e parte do aluno a vontade de aprender.

**Entrevistado nº13: (Setor Privado)**

- Depende de quanto dedicado seja o professor ou o aluno.

**Entrevistado nº14: (Setor Privado)**

- a muitos fatores, a família, a escola, ao próprio aluno e principalmente ao professor.

**Entrevistado nº15: (Setor Privado)**

- ao professor, ao meio em que o aluno vive e a escola, que são fundamentais na sua vida estudantil.

**Entrevistado nº16: (Setor Privado)**

- a família e ao professor sem dúvida.

**Entrevistado nº17: (Setor Privado)**

- ao sistema onde o aluno está inserido que contribui para o seu desenvolvimento em um cidadão consciente de suas ações.

**Entrevistado nº18: (Setor Privado)**

- Ao professor, porque é ele quem tem o dever do instigar o aluno ao aprendizado, também aos alunos por terem que mostrar o devido respeito e interesse pelo ensino que lhe é oferecido, e a família que precisa ser presente.

**Entrevistado nº19: (Setor Privado)**

Ao professor e ao aluno, a família a escola em geral e ao governo, já que todos tem sua parcela no desenvolvimento da educação desde a infância até a juventude.

**Entrevistado nº20: (Setor Privado)**

- A falta de estímulo dos pais, desconcentração dos alunos, a acomodação de muitos professores, enfim, ao conjunto de ações que podem levar tanto ao fracasso como ao sucesso escolar.

O interessante é que, mesmo eles tendo se denominado desconhecedores das políticas de responsabilização na educação, já se auto-intitularam responsáveis pelos resultados dos alunos, sem diretamente conhecer a política que se articula para efetivar essa responsabilização, não apenas com eles, mas com todos os agentes envolvidos no processo de educação.

Por fim, indagamos-os quanto à competitividade entre profissionais e escolas. Os entrevistados responderam que, isso se evidenciava mais entre as escolas de iniciativa privada, disseram que só acontecia entre os professores do setor público em virtude de sua titulação e busca por melhores salários, sem atingir as escolas, afirmaram também que não acreditavam que existisse tal coisa, nesse último caso é importante frisar que os profissionais descrentes na competitividade entre profissionais e escolas não tinham menos que dois anos de exercício na função. Vejamos as falas dos entrevistados,

**Entrevistado nº 01: (Setor Público)**

- Sim acredito que seja em relação a formação de cada professor, e , consequentemente a remuneração, quem tem mais títulos, tem mais chance de entrar para um mercado de trabalho e ganhar um salário melhor, porem isso não diz qual profissional é melhor, temos que ter em mente que somos todos educadores lutando pela mesma causa e visando os mesmos objetivos

**Entrevistado nº 02: (Setor Público)**

- Sim, principalmente entre as escolas particulares. Em geral essa competitividade não está apenas relacionada ao capital, mas uma questão de valor social de posição de destaque entre o grupo, provando seu valor pessoal e autoridade profissional.

**Entrevistado nº03: (Setor Público)**

Não, isso é um absurdo.

**Entrevistado nº04: (Setor Público)**

- Sim principalmente nas escolas onde o salário é maior.

**Entrevistado nº05: (Setor Público)**

- De certo modo sim, ente os profissionais, por que cada um quer estar no topo recebendo os elogios. E entre as escolas pelo mesmo motivo cada uma que ofereça o que melhor atrai os seus alunos.

**Entrevistado nº06: (Setor Público)**

- Compreendo que sim, por que cada escola ou profissional busca a melhor posição em sua área de atuação, destaque e prestígio.

**Entrevistado nº07: (Setor Público)**

- com toda certeza principalmente quando se trata de dinheiro.

**Entrevistado nº08: (Setor Público)**

Acontece mais, no meio particular por não apresentar segurança para os professores.

**Entrevistado nº09: (Setor Público)**

- Acho que no meio particular é mais forte, entretanto nas escolas públicas também há essa competitividade entre os professores e escolas por cada um, querer ser o melhor na sua área.

**Entrevistado nº10: (Setor Público)**

Sim, naquelas que oferecem mais atrativos para o seu público e o seus profissionais.

**Entrevistado nº11: (Setor Privado)**

-Não vejo competição na educação, educação de verdade é sem interesses políticos.

**Entrevistado nº12: (Setor Privado)**

- Hoje em dia é o que mais tem, principalmente com os incentivos dos governos, cada um que queira ganhar mais que o outro, seja escola ou professor.

**Entrevistado nº13: (Setor Privado)**

- Como pode haver competição quando falamos de educação? Ela não pode ser apenas uma mercadoria.

**Entrevistado nº14: (Setor Privado)**

- Competitividade já faz parte do ser humano, por isso acho que há competição em qualquer lugar que haja ser humano ou que ele predomine como na escola.

**Entrevistado nº15: (Setor Privado)**

- no meu ver as escolas privadas e os professores delas, vivenciam com mais intensidade essa competição pela instabilidade do trabalho.

**Entrevistado nº16: (Setor Privado)**

- Professores e escolas do setor público não sofrem esse mal, pelo menos penso que até agora não. Não tem para que nem com quem competir.

**Entrevistado nº17: (Setor Privado)**

- As competições acontecem quando não há uma segurança de permanência no trabalho, e isso se dá é no setor privado, Tanto com as instituições quanto com os profissionais.

**Entrevistado nº18: (Setor Privado)**

- Não era para existir, mas existe, acho que independente do setor

**Entrevistado nº19: (Setor Privado)**

- Existe e, se concentra na iniciativa privada mais forte que na pública.

**Entrevistado nº20: (Setor Privado)**

- tem e ganha força na iniciativa privada, mas na pública também acontece por conta de interesses nos benefícios do governo.

Com a conclusão do questionário, encerramos nossa entrevista e, com base na pesquisa teórica que realizamos, passamos a analisar as respostas dadas pelos profissionais. Podemos perceber nessa pesquisa que os profissionais responderam nossas questões com base em suas próprias experiências empíricas. Tanto no setor privado quanto no setor público os entrevistados mostraram desconhecimento sobre as políticas de responsabilização ao alegar que já não gostavam da temática na academia e depois que adentraram na prática não haviam mais se inteirado do assunto, mal tinham tempo para estudar os conteúdos do dia-a-dia.

**Entrevistado nº 4( Setor Público):**

- Na universidade devíamos aprender a como dar aula numa escola da realidade e não estudar textos de pessoas que dizem o que temos que fazer (Teóricos e Políticos), quando na realidade nunca estiveram numa sala de aula. Na prática é bem diferente, o tempo só dá para se concentrar na

preparação das aulas se quisermos viver um pouco, apenas um pouco melhor financeiramente.

**Entrevistado nº 12 ( Setor privado):**

- Esse era um tema que não me interessava na universidade, era muito chato, os textos eram muito complicados, não sei nem como passei. Tanta teoria! Hoje não uso nada na prática.

Dos dez entrevistados do setor público, apenas dois fizeram uma relação significativa entre teoria e prática e em suas respostas, os entrevistados nº 5 e nº 6 mostraram conhecer e estar cientes da temática, vemos isso mais nitidamente, por exemplo, quando eles responderam sobre sua compreensão a respeito da política de responsabilização na educação, demonstrado anteriormente.

Vimos que os professores são partes integrantes e se encontram inseridos no sistema vigente de educação. Pela realização de suas ações e reflexões, caminham em direção aos novos estabelecimentos políticos, no entanto poucos são os que percebem ou dão importância a suas ações como influenciadoras da formulação e da implementação das políticas de responsabilização. Isso pode ocorrer talvez, pelo desinteresse dos próprios profissionais em conhecerem e se atualizarem sobre leis que são postas em vigor, devido à descrença no valor prático destas leis e à priorização de temas que se relacionem com a realização de técnicas para a execução da prática.

## **Considerações Finais**

Através do trabalho realizado neste artigo, esperamos contribuir com profissionais da educação para que estes possam pensar na necessidade de se estar atento às políticas que regem a nossa prática, não apenas considerando um momento isolado, mas todo o processo histórico que resulta na política em vigor ou na política em formação.

A qualidade da educação está sendo buscada, através da tentativa de adoção de políticas de responsabilização que, acabam por recair sobre os profissionais da educação enquanto agentes públicos, com a função de promover o aprendizado dos alunos e em especial sobre o professor, o que não deixa de ser um encargo seu, uma vez que, ao adentrar no magistério, o profissional professor se compromete justamente com a promoção e efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, a qualidade da educação não consiste apenas na responsabilização do profissional e sim num contexto mais amplo de valorização dos profissionais, valorização e formação do cidadão para o exercício prático dos direitos humanos e da cidadania. É bem verdade que os profissionais atuam de forma crucial para a promoção com qualidade desta educação e são relevantes no êxito do processo, por isso há tanta pressão e intenção de responsabiliza-los legislativamente pelo aprendizado dos alunos. Todavia, o êxito não está apenas na sua ação, mas no conjunto de ações realizadas para promover o aprendizado. Sendo assim, todos têm sua parcela de responsabilização e cada qual precisa ser devidamente responsabilizado pela sua parcela.

A especificação precisa ser cuidadosamente delimitada para que não haja transferência demasiada da responsabilidade para apenas uma categoria dos agentes envolvidos na educação. Se o estado precisa garantir as condições necessárias ao desenvolvimento da melhoria do desempenho dos estudantes, os profissionais da educação também precisam se comprometer com a efetivação e continuidade do êxito deste desempenho. Caso contrário, a política de responsabilização não acontecerá com objetivos essencialmente na perspectiva de *accountability*, com a real responsabilização tanto de governos quanto de instituições. As ações serão pensadas, discutidas e aprovadas ou não, apenas numa esfera de contextos onde os profissionais da educação se posicionam e optam pela adoção das políticas que melhor se adequam a suas aspirações, enquanto os governos tentam adotá-las e implementá-las de forma que elas se traduzam em êxito exclusivamente para sua gestão.

Utilizar as políticas de responsabilização no ambiente educacional, portanto, pode trazer resultados positivos e significativos, já que os profissionais serão cobrados por ações que, enquanto agentes públicos se propuseram a cumprir. Acreditamos no êxito de sua utilização desde que, elas não se resumam a manobras de agentes políticos, para se esquivarem de suas responsabilidades transmitindo-as como sobrecarga a outros.

Entendemos que para que uma política de responsabilização com características *accountability* tenha êxito, é preciso que ela seja estabelecida realmente como um recurso que se sobreponha aos agentes públicos sem distinção, para que, diferente de outras políticas, não caia em descrença por profissionais que atuam no contexto da prática, como professores, a exemplo dos mencionados em nossa pesquisa.

Os profissionais da educação, mais precisamente os professores, em contrapartida, precisam ter consciência de sua atuação dentro de um contexto mais amplo, não apenas local



e específico, referimo-nos aqui àqueles profissionais que ainda não atentaram para isso, eles precisam perceber que fazem parte de um sistema integrado e influenciador, que simultaneamente também pode sofrer influências de suas ações, se realizadas de forma consciente, com clareza dos objetivos ansiados por sua postura.

Objetivamos nesse trabalho discutir sobre a postura dos profissionais da educação diante das políticas que os responsabilizam pelos resultados dos alunos e verificamos que assim como esta, políticas de característica SA tem se difundido na arena educacional tanto global, quanto nacional, de forma muito perspicaz, em diferentes modos e adaptações, enquanto que há profissionais que se encontram um pouco aquém do conhecimento necessário para interagir eficientemente com elas quando as ignoram como parte relevante do exercício de sua prática. Vimos ainda que os profissionais que fazem relação entre teoria e prática adotam uma postura crítica e interativa, consideram sua atuação relevante na implementação das políticas e assim fazem uso desta influência de forma significativa, quer seja a favor ou contra a implementação de políticas.

Atingimos assim nosso objetivo de promoção de discussão da temática na intenção de contribuir para uma visão mais crítica e participativa dos profissionais da educação na área educacional através do conhecimento Histórico, acompanhamento contínuo e utilização das políticas implementadas e em implementação, que podem implicar numa adoção de postura diferente da comumente utilizada na atualidade.

## **ABSTRACT**

This article aims, from the Nigel Brooke (2006) approach, discuss liability policies that are contemplated today, in most instances educational and posture education professionals before these new educational accountability policies. To this end, we intend to recap a bit of history of education and teacher training, in addition to reason based on our field research, think about what education professionals regarding this added accountability the current liability to the administration and effectiveness of the teaching - learning process in order to try to contribute through our work for a better understanding of what has permeated the construction of the predominant stance of professionals in education.

**KEYWORDS:** Policies, Accountability, Professional attitude.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Eduardo de Carvalho - **School Accountability no Brasil: experiências e dificuldades**. Revista de Economia Política, vol. 28, nº 3 (111), pp. 443-453, julho-setembro/2008.

BALL, Stephen – **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Universidade de Londres, Reino Unido. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, PP.10-32, Jul/Dez 2006 in: [www.curriculossemfronteiras.org](http://www.curriculossemfronteiras.org)

BORTONE, Stella - **Projeto de Lei 7420/06, da deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO)**, Julho/2011. In: [www.stellabortoni.com.br](http://www.stellabortoni.com.br).

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil / elaboração Luiz Fernandes Dourado... [et. al.]**. –Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. 92 p. : il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares ; 7).

BRASIL, Ministério da Educação – **SAEB. Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005**, Diário Oficial da União – seção 1, p. 17, 2005.

BROOKE, Nigel - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais in: [n.brooke@terra.com.br](mailto:n.brooke@terra.com.br).

CENEVIVA, Ricardo – **Accountability: novos fatos e novos argumentos– uma revisão de literatura recente**. Encontro de administração Pública e Governança da ANPAD. São Paulo, ANPAD, 2006 in: [blogs.estadao.com.br/p%C3%BAblicos/files/2012/03/ricardoceneviva.pdf](http://blogs.estadao.com.br/p%C3%BAblicos/files/2012/03/ricardoceneviva.pdf)

FREIRE, Paulo – **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996 ( Coleção Leitura).

GOMES, Candido Alberto – **Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional**, UNESCO, Série Debates X, Agosto de 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida - **Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 – in: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

MAINARDES, Jefferson – **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./Abr. 2006 – in: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves – **“Globalização – A globalização sob a ótica da acumulação flexível”**, Revista Sociais e Humanas, Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM - Vol. 22 – Edição Especial - Ciências Sociais – agosto/2009.

XIMENES, Salomão Barros – **Responsabilidade Educacional: Concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr.-jun. 2012. In: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).