



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO**  
**DA EDUCAÇÃO**

**MARCIA AURELIA NAZÁRIO**

**POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE**  
**PERNAMBUCO: REPERCUSSÕES EM ESCOLAS DO SERTÃO**  
**PERNAMBUCANO**

**RECIFE**  
**2024**

## Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Nazário, Marcia Aurelia.

Política de accountability na rede estadual de ensino de Pernambuco: repercussões em escolas do sertão pernambucano / Marcia Aurelia Nazário. - Recife, 2024.  
228f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Luciana Rosa Marques.

Inclui referências e apêndices.

1. Política Educacional. Responsabilização por Resultados. Accountability; 2. Meritocracia; 3. Gestão da Escola e da Educação. I. Marques, Luciana Rosa. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARCIA AURELIA NAZÁRIO

**POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE  
PERNAMBUCO: REPERCUSSÕES EM ESCOLAS DO SERTÃO  
PERNAMBUCANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação. **Linha de Pesquisa:** Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Rosa Marques

RECIFE

2024

MARCIA AURELIA NAZÁRIO

**POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE  
PERNAMBUCO: REPERCUSSÕES EM ESCOLAS DO SERTÃO  
PERNAMBUCANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Luciana Rosa Marque (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Examinador Externo)  
Universidade do Oeste de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Eloisa Maia Vidal (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual do Ceará

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

## **Dedicatória**

Ao meu filho Lucas e à minha filha Maria Luísa: força motriz para a conclusão deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Porque para Deus nada é impossível (Lucas 1:37). O versículo traduz minha entrada no curso de doutoramento em educação. Na seleção, eu fiquei fora das vagas, mas entrei após a desistência de uma candidata. Deus tinha uma promessa em minha vida e quem me prometeu é fiel em cumprir. Agradeço a Deus por me honrar, por me fortalecer, por me segurar em todos os momentos, principalmente nos momentos de solidão e angústia. Agradeço a ele por ter chegado até aqui!

Agradeço à minha família, ao meu filho Lucas e à minha filha Maria Luísa, que mesmo sem entenderem minha ausência, compreendiam-me quando eu falava que não podia brincar com eles porque estava estudando, porque estava terminando “minha tarefinha”. Eles vibraram comigo em tudo, comemoraram minhas pequenas conquistas e foram pacientes para entender que ter uma mãe estudante não é fácil. Para eles, meus agradecimentos e meu eterno amor.

Ao meu esposo Rafael, que segue comigo desde as lutas da graduação até a pós-graduação, por sua paciência, companheirismo e motivação. Por ser meu parceiro desde a escrita até a coleta de dados, por estar aqui, sempre.

À minha mãe Luiza (Mimi) e ao meu pai Ismael, que mesmo sem instrução e escolarização incentivaram-me a estudar, mostraram-me, desde a infância, que a educação é uma forma de ascensão social.

Aos meus irmãos e irmãs (Wellington, Jeremias, Valdete, Vânia, Niedja, Patrícia, Klismans) por toda a torcida durante o processo.

À minha irmã caçula, Jaqueline, por todo afeto, partilha e apoio. Por ser morada na minha vida mesmo em dias de tempestade, por sempre estar comigo nas minhas lutas, sendo minha confidente e amiga. Gratidão a Deus por sua amizade e presença neste processo.

À minha querida orientadora Luciana Rosa Marques, por me guiar para minha autonomia, por todos os ensinamentos, pelo encorajamento, por toda essa jornada respeitosa durante o curso.

Aos meus queridos amigos da turma 20, em especial aos colegas Ivanilso, Anderson e Lindemberg. Aos meus amigos do Grupo de Estudos em Políticas Educativas, Eline, Carla Cabral, Danielle e, em especial, ao Nonato, que com sua

simplicidade sempre esteve por perto para partilharmos nossos anseios e dividirmos possíveis dúvidas. A vocês, gratidão.

Aos Professores que fizeram parte do meu processo de doutoramento: Ana Lúcia Felix, Kátia Cunha, Alexandre Simão, Flávio Brayner, André Gustavo, Márcia Ângela, Janete Azevedo, obrigada por todos os ensinamentos.

Aos gestores, professores, estudantes, funcionários das escolas que compõem a gerência do Sertão do Alto Pajeú. A vivência com vocês foi animadora para o meu fazer docente, para minha prática pessoal e profissional. O sertão é lindo e as escolas de vocês são cheias de vida e de esperança para com a educação pública. Também ao gestor da GRE - Sertão do Alto Pajeú, que nos acolheu com muita satisfação e disponibilidade.

Ao meu amigo Antônio Agostinho, por toda a torcida e solidariedade desde o Curso de Mestrado.

Ao prof. Luis Carlos Marques, amigo e apoiador dos meus sonhos desde a graduação. Obrigada por tudo!

Gratidão a todos e todas!

## RESUMO

O presente estudo tematiza a política educacional e sua relação com os mecanismos de *accountability*, tomando como campo de estudo a política de educação da rede estadual de Pernambuco e suas repercussões em escolas do Sertão do Alto Pajeú. A investigação objetivou analisar a repercussão da política de *accountability* demarcada pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME), desde o ano de 2007, na gestão e na produção de resultados expressos nos índices de escolas que compõem a Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú. A pesquisa fez um esforço investigativo para compreender as políticas de regulação por resultados e como isso aciona mecanismos de *accountability*, no seio da educação da rede estadual pernambucana, além de enveredar pela literatura que versa sobre gestão da escola e da educação e como a meritocracia vem interferindo nesses aportes e condicionando uma nova compreensão da escola e da educação, esmaecendo as perspectivas de entendimento que apontam para uma qualidade socialmente referenciada da escola e da educação. Como método, utilizamos o ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994; 2001; 2016), um instrumento de pesquisa heurístico que ajuda a compreender os contextos que fazem parte das arenas postas em cena com as políticas, compreendendo que as políticas não são meramente implementadas, mas encenadas e modificadas por quem as coloca em prática. Nestes termos, a materialização da política tem o tom de quem a coloca em ação. Na interpretação dos dados, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD), inspirada em Fairclough (2001), que compreende o discurso como prática social, multifacetado, carente de uma interpretação e interferência que busque sua intertextualidade e relações de hegemonia e poder. Os resultados revelam que a política embalada pelo PMGP-ME começa a enxergar a escola como um sistema de produção ao criar mecanismos de monitoramento da qualidade da educação. Embora esses resultados sejam vistos apenas pelas lentes estatísticas, essa qualidade aludida, com base em metas, apoia-se de forma muito convincente nos objetivos de *accountability*, segundo a lógica da regulação para se obter resultados. A política da rede estadual de Pernambuco, a partir do PMGP-ME, apoia-se num modelo institucionalizado de gestão por resultados e esse modelo de gestão aciona mecanismos de *accountability* – avaliação, prestação de contas e responsabilização. Esses mecanismos não acometem apenas as escolas, mas também professores e estudantes no fazer escolar, determinando o que se ensina e o que se aprende para reverberar nos resultados instituídos pela política. O ranqueamento da rede estadual de ensino no plano nacional destaca suas escolas como as melhores do país.

**Palavras-Chave:** Política Educacional. Responsabilização por Resultados. *Accountability*. Meritocracia. Gestão da Escola e da Educação. Qualidade da Escola e da Educação.

## ABSTRACT

This study addresses educational policy and its relationship with accountability mechanisms, taking as its field of study the education policy of the state school system of Pernambuco and its repercussions on schools in the Sertão do Alto Pajeú. The research aimed to analyze the repercussions of the accountability policy established by the Public Management Modernization Program – Goals for Education (PMG-ME), since 2007, on the management and results expressed in the educational indexes of schools that make up the Regional Management of Sertão do Alto Pajeú. The research made an investigative effort to understand the policies of regulation by results and how this triggers accountability mechanisms within the education of the state school system of Pernambuco, in addition to delving into the literature that deals with school and education management and how meritocracy has been interfering in these contributions and conditioning a new understanding of school and education, fading the perspectives of understanding that point to a socially referenced quality of school and education. As a method, we used the policy cycle of Stephen Ball and collaborators (1992; 1994; 2001; 2016), a heuristic research instrument that helps to understand the contexts that are part of the arenas put into play with policies, understanding that policies are not merely implemented, but enacted and modified by those who put them into practice. In these terms, the materialization of the policy has the tone of those who put it into action. In the interpretation of the data, the use of Critical Discourse Analysis (CDA), inspired by Fairclough (2001), understands the discourse as a social practice, multifaceted, in need of an interpretation and interference that seeks its intertextuality and relations of hegemony and power. The results revealed that the policy packaged by the PMGP-ME begins to see the school as a production system by creating mechanisms to monitor the quality of education. Although these results are viewed only through statistical lenses, this aforementioned quality, based on goals, is very convincingly supported by accountability objectives, according to the logic of regulation to obtain results. The policy of the Pernambuco state school system, based on the PMGP-ME, is based on an institutionalized model of management by results, and this management model triggers accountability mechanisms – evaluation, reporting and accountability. These mechanisms affect not only schools, but also teachers and students in school activities, determining what is taught and what is learned to reflect the results established by the policy. The ranking of the state school system at the national level highlights its schools as the best in the country.

**Keywords:** Educational Policy. Accountability by Results. Accountability. Meritocracy. School and Education Management. School and Education Quality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Documentos que versam sobre o PMGP-ME	91
Quadro 2 –	Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas e o PMGP-ME	100
Quadro 3 –	Categorização docente	131
Quadro 4 –	O que é ser professor/a de uma turma que será avaliada?	154
Quadro 5 –	Categorização dos estudantes	160
Figura 1 –	Mapa de Pernambuco	25
Figura 2 –	Notícia sobre a colocação do Pernambuco nos altos índices de educação do país	84
Figura 3 –	Notícia sobre a educação pernambucana	87
Figura 4 –	Gráfico sobre percentuais de sujeitos entrevistados	100

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	19
2.1	O CICLO DE POLÍTICAS ENQUANTO ABORDAGEM TEÓRICA DE PESQUISA .....	19
2.1.1	<b>A Abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball</b> .....	20
2.2	SUJEITOS E INSTÂNCIAS DA PESQUISA .....	24
2.2.1	<b>Os municípios lócus da pesquisa</b> .....	25
2.2.2	<b>Instrumento de coleta dos dados</b> .....	27
2.2.2.	Observação.....	27
2.3	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: PERCURSO ANCORADO NA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO .....	28
2.3.1	<b>Percurso metodológico: a Análise Crítica do Discurso na composição desta pesquisa</b> .....	30
<b>3</b>	<b>GESTÃO DA EDUCAÇÃO, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO: referencial teórico e contextualização sócio-histórica</b> .....	35
3.1	A POLÍTICA EDUCACIONAL E OS NOVOS MECANISMOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO.....	35
3.1.1	<b>A <i>accountability</i> em educação</b> .....	37
3.1.2	<b>A <i>accountability</i> de resultados</b> .....	44
3.2	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....	49
3.2.1	<b>Aspectos legais</b> .....	51
3.2.2	<b>Qualidade da educação e da escola</b> .....	52
3.3	GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM DISPUTA: EM MEIO AO GERENCIAMENTO HÁ ESPAÇO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA? .....	59
3.3.1	<b>A nova gestão pública (NGP) na educação pública: entre o materialismo gerencial e o discurso democrático</b> .....	62
3.3.2	<b>Consolidando os sentidos</b> .....	66
<b>4</b>	<b>OS CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO: influências internacional e local na definição da política de <i>accountability</i> do estado do Pernambuco</b> .....	69
4.1	POR DENTRO DO PLANO: A ANÁLISE DOS PLANOS DE GOVERNO DE EDUARDO CAMPOS E PAULO CÂMARA PARA A EDUCAÇÃO PERNAMBUCANA .....	73
4.1.1	<b>Programa de governo de Eduardo Campos – 2007 a 2010</b> .....	74
4.1.2	<b>O programa de governo da continuidade de Eduardo Campos – 2011 a 2014</b> .....	77
4.1.3	<b>No caminho da sucessão: o programa de governo de Paulo Câmara – 2015 a 2018</b> .....	80

4.1.4	<b>Consolidando uma política educacional: o programa de governo Paulo Câmara – 2019 a 2022</b> .....	
4.1.5	<b>Da “Agenda 40” para os 16 anos de consolidação de uma política</b>	82
4.2	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO: O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO – METAS PARA A EDUCAÇÃO: O DISCURSO DA POLÍTICA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	83
4.2.1	<b>Os primeiros enredos</b> .....	87
4.3	O DISCURSO DA POLÍTICA NOS TEXTOS DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES .....	98
5	<b>COMPREENDENDO O CONTEXTO DA PRÁTICA POR DIFERENTES VOZES</b> .....	110
5.1	A GESTÃO DAS ESCOLAS NO CONTEXTO DE UM DISCURSO DE CONVENCIMENTO INSTITUÍDO PELO PMGP-ME: TODOS TEMOS METAS .....	111
5.2	SILÊNCIOS SENTIDOS: A POLÍTICA DE <i>ACCOUNTABILITY</i> DO ESTADO DO PERNAMBUCO SOB A PERSPECTIVA DOCENTE.....	131
5.3	UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE OU UM BOM RESULTADO NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA? O CONTEXTO DA PRÁTICA NA VISÃO DOS ESTUDANTES .....	158
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	177
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	182
	<b>APÊNDICE A – Carta de Anuência</b> .....	190
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Gestor</b> .....	192
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista – Professor</b> .....	193
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista – Estudante</b> .....	195
	<b>APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista – GRE</b> .....	196
	<b>APÊNDICE F – Revisão da Literatura</b> .....	198
	<b>APÊNDICE G – Observações feitas no campo empírico da pesquisa</b> .....	216

## 1 INTRODUÇÃO

Os contextos imbricados em uma política educacional podem tensioná-la de diferentes formas: ora por vertentes ideológicas que cunham um pensamento neoliberal para questões sociais; ora por vertentes que buscam refutar as perspectivas anteriores, criando os espaços de embates e diálogos.

As políticas sociais vêm sendo pensadas cada vez mais de forma gerencial. Ainda é profícuo o pensamento de que o público tem muito a aprender com o privado, mesmo que estudos mostrem o contrário. As políticas sociais e, dentre elas, as políticas educacionais, vêm sofrendo grandes mudanças no mundo todo. Essas mudanças vêm sob o discurso de modernização dos processos, seguido pela reforma do papel do Estado de grandes países. Tais mudanças trouxeram vários adendos que podemos verificar hoje nas políticas educativas: a responsabilização, a meritocracia, os resultados, os testes e avaliações em larga escala.

Segundo Ravitch (2011, p. 13),

Esse processo vem acompanhado de crescente interferência do setor privado na educação. Grandes fundações vêm promovendo reformas escolares baseadas em modelos de gestão do setor corporativo, sem considerar sua pertinência às instituições de ensino. Você não precisaria saber nada sobre crianças e educação. O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só.

No Brasil, o discurso reformista e de modernização também ganha foco e forma, com o crescimento da atenção dada às avaliações em larga escala. Os resultados vêm sendo vistos como indicadores para quantificar a qualidade da educação. É notória a ênfase em contabilizar notas, com interesse em ranquear as escolas através de testes standardizados. Essas avaliações são utilizadas não só no sentido da prestação de contas, mas, também, no sentido de responsabilização dos sujeitos que compõem a escola.

Nesse percurso, observamos um novo paradigma que vem desmontando o sentido de qualidade da escola e da educação, antes defendido como bandeira de luta dos movimentos em prol da educação e dos estudantes, pois ela muda seu semblante para dar lugar a um resultado, um índice e um ranqueamento. Com isso

surgem processos que se coadunam com a perspectiva de uma *accountability* de resultados.

O termo *accountability* é visto, normalmente, como denso e polissêmico. Muitas são as formas de compreendê-lo no campo das políticas. Neste estudo, elegemos a compreensão trazida por Afonso (2009), a qual associa o termo, na educação, a três elementos articulados: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Para compreender de forma abrangente a consolidação da *accountability* na educação, realizamos uma investigação teórica e bibliográfica, a partir do estado do conhecimento sobre o objeto em questão, em pesquisas que vêm tratando a *accountability* nas políticas educativas, suas concepções e os principais achados.

Analizamos diversos bancos de dados de teses e dissertações em repositórios de universidades e coletamos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>1</sup>.

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo e de cunho bibliográfico, buscamos compreender como a *accountability* vem aparecendo associada às pesquisas no campo da política educacional. Ao todo, encontramos 22 trabalhos de dissertações e teses, com perspectivas próximas às nossas intenções investigativas, e analisamos seus resumos buscando extrair objetivos, metodologias e inovações dentro do nosso universo contextual.

Tomamos como referência a concepção trazida por Afonso (2009), buscando, nessa incursão teórica, investigar como as perspectivas de *accountability* vêm sendo direcionadas nos estudos, bem como suas influências e repercussões na política educacional. Desta forma, buscamos perceber seus sentidos no que tange à avaliação, à prestação de contas e à responsabilização.

Utilizamos os seguintes descritores para a nossa busca, por considerarmos essa temática componente essencial na compreensão de *accountability* na educação: *accountability* na educação; responsabilização educacional; qualidade na educação; Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – Idepe;

---

<sup>1</sup> Quadros que versam sobre essas pesquisas com os títulos, objetivos, metodologias e resultados constam no apêndice H deste estudo.

Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – Saepe; Programa de Modernização da Gestão de Pernambuco e nova gestão pública.<sup>2</sup>

Seis trabalhos<sup>3</sup> apresentaram estudos sobre o programa de modernização da gestão do estado de Pernambuco. Esses estudos analisam, desde o ano de 2007, como essa política vem consolidando um marco importante como uma mudança na política estadual de educação, quando a PMGP/ME começa a ser objeto de estudo de pesquisadores de programas de pós-graduação de vários estados. Os estudos revelam que o programa fideliza uma gestão gerencial da educação.

Dois estudos<sup>4</sup> discutem a *accountability* na educação e como ela se afina com a responsabilização educacional. Esses estudos enveredam, também, pela política do estado de Pernambuco e analisam como as mudanças na política educacional, por meio da modernização, trouxeram reflexos da *accountability* para o campo educacional.

Quatro pesquisas<sup>5</sup> lançaram seus olhares para a responsabilização educacional, trazendo a discussão sobre o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e como ele vem enfatizando a responsabilização no chão das escolas, principalmente a responsabilização docente.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) foi encontrado, de forma expressiva, em dois estudos<sup>6</sup> que mostram como essa política vem se consolidando e se firmando como condicionante das ações nas escolas.

No mesmo caminho, a política de avaliação foi anunciada como tema de dois trabalhos<sup>7</sup> que referem a premissa avaliativa como estratégia da política educacional que caminha para a supervalorização dos resultados obtidos nas avaliações externas.

A qualidade da escola e da educação foi foco de quatro estudos<sup>8</sup> que mostraram como a qualidade socialmente referenciada vem perdendo o tom com a qualidade dimensionada por índices e resultados. Os estudos apresentam a preocupação com o estreitamento do entendimento de qualidade apenas pelos resultados adquiridos pelas escolas nas avaliações externas.

---

<sup>2</sup> Elegemos trabalhos que apontam as questões que tecem argumentos sobre a política pernambucana.

<sup>3</sup> Silva (2013), Cavalcanti (2011); Nobrega (2016); Silva (2016); Moura (2017); Benettes (2014).

<sup>4</sup> Oliveira (2019); Silva (2016).

<sup>5</sup> Furtado (2015); Lindoso (2017); Lira (2018); Mendes (2019).

<sup>6</sup> Santana (2015); Melo (2015).

<sup>7</sup> Santos (2016); Oliveira (2021).

<sup>8</sup> Patriot a (2014); Maranhão (2017); Silva (2018); Nascimento (2018).

Por fim, dois estudos<sup>9</sup> focaram esforços na compreensão da Nova Gestão Pública (NGP), no tocante às suas repercussões na gestão da educação e da escola.

A busca pela compreensão dos discursos emergidos por sujeitos, documentos e instâncias teve realce ao serem acionados pelos/as pesquisadores/as que desenvolveram suas pesquisas nessas temáticas que se relacionam com a *accountability* na educação.

O terreno da política educacional do Estado de Pernambuco vem sendo profícuo para estudos que buscam compreender os contextos e enfoques referentes à *accountability*, ainda que de forma implícita, em todos os pilares que vão desde a avaliação até a responsabilização.

O Índice de Desenvolvimento da Educação (Idepe) e o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe) ainda são partes bastante analisadas nos trabalhos, que também colocam o Programa de Modernização Gestão e Metas para a Educação (PMGP/ME) como o carro-chefe de todo esse processo, o que vem condicionando as demais políticas educacionais a jogarem com as regras do jogo, que são as regras da meritocracia.

Se, por um lado, as pesquisas desenvolvidas apresentam importantes contribuições para a compreensão da *accountability* na política de educação do estado de Pernambuco, por outro, ainda existem lacunas passíveis de novas investigações sobre as repercussões nas escolas da rede estadual de ensino, no tocante à política de *accountability*, principalmente quando pensamos em escolas do interior do estado que se situam em municípios com baixos índices de desenvolvimento humano e que vêm se destacando nos resultados de avaliações externas. Esses outros ângulos de pesquisa também podem ajudar a compreender como a gestão escolar vem incorporando a *accountability* na materialização desses resultados. Afonso (2001) traz uma importante reflexão sobre esses novos processos que transitam na regulação do estado:

[...] visa sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas (Afonso, 2001, p. 25).

---

<sup>9</sup> Rocha (2017); Duarte (2019).

Essas novas formas de regulação condicionam muitas políticas educativas a trazerem o hibridismo que versa sobre autonomia e responsabilização e autonomia e meritocracia como novas formas de gestão.

Ainda sobre os estudos citados, eles reforçam que no Brasil, nas últimas décadas, houve aumento das estratégias de avaliações padronizadas, com características a serem produzidas fora do ambiente educacional. Denominadas avaliações de larga escala, seus resultados servem para a obtenção de índices que são atribuídos à qualidade educacional, assim como sinalizam para a ênfase na meritocracia<sup>10</sup>.

O interesse nesse campo de investigação se dá a partir da nossa experiência docente. Percebemos uma série de estratégias que condicionam o trabalho pedagógico à finalidade das avaliações externas. A autonomia docente fica comprometida, haja vista a prioridade de dar conta de técnicas e métodos que auxiliem os estudantes na realização dessas avaliações. O planejamento sofre influências externas que buscam resultados numéricos, relacionando-os com a qualidade do ensino sem levar em consideração os contextos diversificados das escolas com suas peculiaridades. Constata-se uma forte tendência à responsabilização docente por meio dos resultados das avaliações em larga escala, além da competitividade gerada dentro da própria escola.

É importante assinalar que, em Pernambuco, as estratégias da política de *accountability* começam a ser assumidas a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação (PMGP-ME), desde o governo Campos (2007-2013) até os dias atuais. E que a valoração dos resultados de avaliações externas foi conferida à política estadual de educação, fazendo com que metas e programas de bonificação fossem materializados no sentido de destacar e elevar índices numéricos com resultados “satisfatórios”, além de associar esses resultados à suposta qualidade da educação. Ademais, esse modelo estadual de gestão pautado em gestão gerencial imprimiu um discurso duvidoso de qualidade e valorização docente.

É nesse contexto que este estudo busca encontrar seu direcionamento, na compreensão da política de *accountability* na rede estadual de ensino de Pernambuco e de suas repercussões em escolas do sertão do estado. A escolha

---

<sup>10</sup> Os estudos citados trazem o sentido da meritocracia a partir da política de bonificação instituída na política educacional de Pernambuco.

pelo recorte de escolas do sertão do estado surgiu de uma pesquisa prévia sobre as escolas-destaque do estado de Pernambuco, em que uma parte expressiva dos primeiros lugares do Idepe pertencem à Gerência Regional de Educação (GRE) do Sertão do Alto Pajeú. Nosso campo empírico corresponde às escolas da rede estadual de ensino que compõem essa GRE e os sujeitos da pesquisa são gestores, professores e estudantes.

Nosso objetivo geral foi analisar a repercussão da política de *accountability* demarcada pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMG-ME), desde o ano de 2007, na gestão e na produção de resultados expressos nos índices educacionais de escolas que compõem a Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú e, especificamente, caracterizar o modelo de *accountability* tornado política para a educação básica do estado de Pernambuco, a partir do PMGP-ME, desde o ano de 2007; averiguar a relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) e a perspectiva de *accountability* enquanto política para a educação básica do estado de Pernambuco; analisar a perspectiva de gestão escolar adotada em escolas da gerência do Sertão do Alto Pajeú ante a política de *accountability* do PMGP-ME; investigar a relação entre os índices educacionais alcançados pelas escolas e a política de *accountability* na educação básica do estado de Pernambuco, com ênfase nas ações mobilizadas pelo PMGP-ME.

Buscamos a compreensão sobre essa área de estudo, tendo como objeto as repercussões na gestão e na produção dos resultados expressos pelos índices em escolas do sertão pernambucano, devido à mencionada política de *accountability*, a partir das seguintes questões: como se configura a política de *accountability* na educação básica do estado de Pernambuco, no contexto do Programa de Modernização da Gestão pública - Metas para a Educação (PMGP-ME)? Quais as repercussões dessa política de *accountability* na gestão escolar? Em que medida a política de *accountability* se reflete na produção de resultados expressos nos índices educacionais alcançados?

Nossa tese é de que existe uma política de *accountability* que opera na rede estadual de ensino de Pernambuco e seu acionamento ocorre no contexto do PMGP-ME. Mesmo que haja um discurso que defenda uma política de educação que preza pela qualidade e a valorização docente, o que permanece é uma política educacional baseada na meritocracia, utilizando-se da responsabilização, em

detrimento de processos mais amplos de se compreender a qualidade da escola e da educação.

Este trabalho está dividido em quatro partes, além desta, que é a introdutória. O primeiro capítulo traz os procedimentos teórico-metodológicos, mostrando nossa aproximação com o ciclo de política como abordagem teórico-metodológica e a Análise Crítica do Discurso, de Fairclough, como método para a análise de dados.

Nesta investigação, optamos pelo ciclo de políticas de Stephen Ball, por entendermos sua importância e relevância para interpretarmos mais a fundo as políticas públicas em relevo no tocante à compreensão da política; a partir de seus contextos (contexto da produção de texto; contexto da influência e contexto da prática), o autor nos fornece elementos para assimilar as arenas de disputas que existem para a materialização de uma política pública.

O segundo capítulo traz o referencial teórico, associado a uma contextualização sócio-histórica, trazendo para o bojo da discussão questões sobre a gestão da educação, qualidade da educação e *accountability* em educação. Em consonância com nosso objeto de estudo, elegemos essas categorias teóricas que nos subsidiam em todo o trabalho até as análises, para então pensar nas formas vigentes de gestão a partir desse novo modo de pensar a política educativa, refletindo, também, em como essas formas fidelizam uma gestão gerencial da educação, contrapondo-se a processos democráticos.

A qualidade da escola e da educação também é matéria que compõe nosso interesse, visando apreender como novas formas de se pensar qualidade surgem em meio aos processos regulatórios que tramitam por perspectivas de responsabilização e meritocracia, descredenciando a compreensão de qualidade socialmente referenciada.

E, por fim, com a temática que circunscreve as aproximações de pesquisas, discutimos a *accountability* tentando compreender os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização, mas também tentando aproximar uma discussão sobre a *accountability* de resultados.

Quanto ao terceiro capítulo, já o iniciamos com a imersão no ciclo de políticas de Stephen Ball, logrando nossos esforços para o contexto da influência e da produção que legitima a política de educação da rede estadual de ensino de Pernambuco e o PMGP-ME. Nessa seção, fazemos uma análise do contexto da influência: como a *accountability* surge no cenário mundial e como ela adentra a realidade brasileira. No âmbito da produção de textos, lançamos nosso olhar para os documentos normativos que legitimam a política da rede estadual de Pernambuco e para os projetos políticos-pedagógicos das unidades escolares investigadas buscando a compreensão dos discursos que substanciam a política do PMGP-ME desde seu nascedouro até a sua materialização.

O quarto e último capítulo trazem o contexto da prática, em que proferimos nossas análises de dados e esmiuçamos a compreensão sobre a política estudada. Nessa seção, ouvimos os sujeitos (gestores, professores e estudantes) a partir de questões de pesquisa, buscando, a partir do referencial teórico, tecer nossas análises. Nossa compreensão se aproxima das expectativas trazidas por Stephen Ball (1992; 1994; 2001; 2005; 2012 e 2016), que sinaliza que as políticas são encenadas, atuadas e modificadas no contexto da prática. Percebemos que há mudanças entre a política proposta e a política de fato, mas compreendemos, a partir de nossas análises, a consistência do PMGP-ME na educação pernambucana. Por fim, apresentamos a conclusão desta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica, pela qual nos baseamos, está ancorada na pesquisa qualitativa e esta, por sua vez, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), é assumida em muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Para esses autores, a pesquisa qualitativa é apontada a partir da primazia da compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis. Uma segunda característica geral é a construção da realidade.

Essa abordagem se apresenta, atualmente, como preponderante nas pesquisas no âmbito da educação (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994) por este campo ter uma diversidade e uma complexidade de dados e de sujeitos aos quais as pesquisas quantitativas sozinhas não dão conta. Nesse aspecto, concordamos com Santos Filho e Gamboa (2000, p. 95), quando declaram: “Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos”. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos. Assim, nesta pesquisa, utilizaremos o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992), buscando, a partir dos contextos por ele propostos, desvelar nosso objeto de estudo.

### 2.1 O CICLO DE POLÍTICAS ENQUANTO ABORDAGEM DE PESQUISA

Compreender as políticas públicas é um desafio para pesquisadores da área de políticas educacionais. Sua análise requer compreender discursos e concepções latentes e implícitos, desde o exercício rigoroso de conhecer seu processo de chegada na agenda da política, como um assunto de relevância, até o processo de construção, formulação, materialização e avaliação. Na seara das políticas educativas, diversos trabalhos de pesquisa enveredam pelo interesse de compreender as políticas educacionais a partir de estudos que versam sobre análise e avaliação de políticas dos mais diversos temas.

A proposta da abordagem do ciclo de políticas vem com a compreensão de que estas rompiam perspectivas estruturalistas da época, as quais entendiam modelos de análise vigentes como lineares (as políticas entram na agenda, passam

pela formulação, são implementadas, avaliadas e reajustadas) e que a análise e a avaliação de políticas seguiam uma proposta contínua, rígida e fechada.

Stephen Ball (1992) e colaboradores apresentam a abordagem do ciclo de políticas como um instrumento heurístico, uma proposta flexível, uma tentativa de romper os modelos lineares de análise de políticas. Ao criar esse modelo de análise, o objetivo era promover questionamentos e reflexões, não tendo respostas prontas e fechadas, mas uma proposta para que os sujeitos pudessem experimentar.

### 2.1.1 A abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball

*Policy Cycle Approach* (uma abordagem do ciclo de políticas formulada por Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a). Essa abordagem ressalta a complexidade e as dicotomias nas políticas educacionais, além de evidenciar as micropolíticas e os atores sociais que a executam na prática. Aponta a necessidade dos processos micro e macro na análise das políticas educacionais. Para Ball e Bowe (2001 *apud* Mainardes, 2006, p. 50):

O foco da análise das políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática, 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.

Para os autores dessa abordagem, o ciclo de políticas foi constituído por cinco contextos que, articulados, visam suprir as necessidades da análise de políticas educacionais. São eles:

**1) contexto das influências** – é a base de sustentação das políticas em que o discurso político é instituído. É nesse contexto que os grupos sociais disputam poder para influenciar a finalidade das políticas educacionais, os conceitos são legitimados e consolidam o discurso de base da política. Neste caso, o discurso servirá para influenciar as arenas de ação.

**2) contexto da produção de texto** – está relacionado à linguagem de interesse político geral. Os textos políticos também representam a política, tomando forma

a partir dos textos legais oficiais: textos políticos; comentários formais e informais sobre política, entre outros. No entanto, esses textos não são recorrentemente claros, pois, às vezes, faz-se necessária uma análise minuciosa, uma vez que a política não é finalizada no seu texto de legitimação no seu momento legislativo. Existem mudanças que vão ocorrendo a partir dos atores sociais e do lócus das políticas.

**3) contexto da prática** – a política está sujeita à interpretação e à recriação, podendo ser vistas de forma mais consistente as mudanças feitas na política e que desencadeiam transformações na política original. Para Bowe e Ball (2001), esse contexto é crucial para compreendermos que as políticas não são meramente implementadas no contexto da prática. A política está sujeita a interpretações e pode ser recriada mediante o entendimento dos seus atores sociais, tomando como foco a política educacional e os atores sociais da escola, professores, gestores, coordenadores, dentre outros profissionais que ocupam outras formas de gestão e exercem papel preponderante na interpretação e recriação das políticas e têm influência direta na sua materialização.

**4) contexto dos resultados ou efeitos** – esse contexto tem sua preocupação central nas questões voltadas à justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia é que a política tem efeitos, não apenas resultados. Por isso, devem ser analisados os impactos no que diz respeito às disparidades sociais existentes.

**5) contexto da estratégia** – esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas buscando a superação dos problemas educacionais existentes.

A abordagem do ciclo das políticas dispõe de subsídios para uma análise mais complexa da política educacional. Por isso, concordamos com Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2006, p.55) quando se referem a essa abordagem da seguinte maneira: “A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

A utilização da abordagem do ciclo de políticas em pesquisas que buscam analisar/avaliar políticas, programas e projetos vem sendo cada vez mais recorrente. Esse crescimento de trabalhos de pesquisa que usam tal perspectiva se deve, hipoteticamente, ao intrínseco viés que dá subsídios e elementos próprios para analisar políticas.

Em texto para o *Jornal de Políticas Educacionais*, Mainardes (2018) aponta alguns achados de pesquisas brasileiras, no campo educacional, que utilizam a abordagem do ciclo de políticas, tentando compreender os avanços, limitações e os desafios encontrados por seus pesquisadores. Ele chama a atenção, ainda, para a complexidade da abordagem.

Existe a necessidade de compreensão da epistemologia que sustenta a abordagem, para que as pesquisas possam ser coerentes com a proposta epistemológica e não a utilizem apenas como um método solto dentro dos trabalhos. Mainardes (2018) chama a atenção para a vigilância epistemológica, sobre saber a necessidade de construir referenciais teóricos que não deturpem as ideias de ruptura, propostas por Ball (1992) e colaboradores, a saber: a proposta da abordagem do ciclo de políticas não compreende a política como algo estanque, linear, mas como um ciclo que tem tensões, disputas, controvérsias, atores e sujeitos que interpretam a política. Um trabalho que não compreenda essas defesas estaria na contramão da abordagem do ciclo de políticas.

Nesse contexto, compreendemos que, no campo das políticas públicas e nas políticas educacionais, estamos lidando com o poder e não buscando uma verdade. De forma que nos orientamos para a análise desse poder, desse texto, desse discurso que emerge de sujeitos, para compreender que as escolhas não são neutras, uma vez que nossa escolha epistemológica e metodológica não é neutra.

[...] é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análise, conclusões). Nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológico assumidos. O sentido de reunir as palavras epistemologia e metodologia deseja representar que a metodologia da pesquisa decorre das orientações epistemológicas do pesquisador. O enfoque epistemológico pode ser compreendido como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade (Mainardes, 2017, p.4).

No levantamento que fez de trabalhos de dissertações e teses que utilizam a abordagem do ciclo de políticas na área da educação, Mainardes (2018) concluiu que as pesquisas eram mais descritivas e exploratórias, e menos analíticas. Os trabalhos de Ball (1992) e colaboradores nos ajudam a compreender as influências globais e internacionais no processo de formulação das políticas nacionais. A política não é feita e finalizada no momento legislativo dos textos, pois estes precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são resultados de disputas e acordos, no sentido de que os grupos que atuam nos diferentes lugares de produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al*, 1992), o que nos ajuda a entender que políticas têm efeitos e não simplesmente resultados. Os textos da política que chegam às escolas, às salas de aulas, carregam histórias que não são neutras. A formulação dos textos envolve intenções e negociações dentro do estado e do processo de formulação da política.

Os discursos dizem respeito ao “que pode ser dito e pensado, mas também quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (Ball, 1994, p. 21). A política como discurso compreende que a política tem vozes, investidas de autoridade e legitimidade e que alguns discursos serão mais dominantes do que outros.

Estes são apontamentos que ajudam os/as pesquisadores/as a compreenderem que, ao elegerem a abordagem do ciclo de políticas para seus trabalhos, é necessário um amadurecimento epistemológico e metodológico que coadune para uma análise profunda, em que os discursos possam emergir, os atores possam mostrar suas interpretações e, até mesmo, suas refutações com as políticas que são propostas.

Para nós, o ganho de trabalhar a abordagem do ciclo de políticas em pesquisas que buscam analisar/avaliar políticas, programas e projetos é o referencial apresentado como orientação para o desenvolvimento da pesquisa, que nos ajuda a melhor entender a política nas suas arenas, na sua inconcretude, no seu caos, nos seus efeitos. Isso nos dá um arcabouço teórico-metodológico crítico e reflexivo no intuito de fazer pesquisas que se aproximem cada vez mais da realidade/necessidade de sujeitos, escolas, salas de aulas, de quem faz verdadeiramente a política acontecer.

No entanto, concordamos com Mainardes (2018) sobre alguns desafios que os pesquisadores precisam enfrentar/superar ao utilizar essa abordagem em suas

pesquisas: a) desenvolver problematização abrangente e fundamentada, bem como assumir um posicionamento epistemológico crítico em relação à política investigada; b) romper com análises mecanicistas e lineares, as quais entendem o processo político como racional e ordenado; c) buscar realizar pesquisas analíticas e compreensivas, ou seja, que extrapolam as tendências descritivas. Nessa direção, pensar nessa abordagem do ciclo de políticas em pesquisas no campo da educação é pensar num trabalho comprometido, responsável e flexível no tocante a um ciclo em que não há primeiro nem último, mas ações que ora se entrelaçam, ora extrapolam aquilo que inicialmente foi anunciado nos contextos.

## 2.2 INSTÂNCIAS E SUJEITOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa, elegemos, como campo empírico, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e, particularmente, a GRE do Sertão do Alto Pajeú. A escolha por essa gerência é fruto de uma pesquisa preliminar nos resultados dos índices da educação de Pernambuco. Essa regional de ensino vem sendo destaque nos prêmios de gestão educacional promovidos pela Secretaria Estadual de Educação. Ela conta com 42 escolas, entre elas, escolas de ensino fundamental, ensino médio/integral e escolas técnicas. Investigamos cinco escolas que compõem essa regional nos municípios de Quixaba, Flores, Tuparetama, São José do Egito e Carnaíba. A escolha por estas escolas se deu por elas serem destaques em sua regional, terem índices elevados e vêm tendo relevo nos ranqueamentos dos indicadores educacionais do estado. Os sujeitos foram 06 gestores de escolas e um da GRE - a escolha desses sujeitos se deu por eles representarem a materialização da política no chão da escola; são esses sujeitos que colocam a política em ação e atuam nos direcionamentos do PMGP-ME, no cotidiano, na gestão; 14 professoras/es - estes foram eleitos por estarem na ponta da lança da política, são os que atuam e dão o tom no chão da sala de aula; 16 estudantes - selecionamos os sujeitos estudantes por compreendemos que a política educacional é feita para eles e não podemos considerá-los apenas como um acontecimento político, suas vozes podem trazer indicativo de como, na prática, a política do PMGP/ME vem tomando envergadura no chão das unidades escolares.

### 2.2.1 Os municípios lócus da pesquisa

**Figura 01 – Mapa de Pernambuco.**



**Fonte:** Site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2013).

**Carnaíba** é localizada na microrregião do Pajeú, no estado de Pernambuco. Sua população é de 18.644 habitantes. Sobre a questão econômica, o município conta com um PIB *per capita* [2023] de R\$ 9.841,63, já em se tratando do percentual oriundo de fontes externas é de 88,87%.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,583. O total de receitas realizadas foi de R\$ 102.631.788,32. Na educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] é de 96,1 %, o Ideb – anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023] alcançou a nota de 6,6, já o Ideb – anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023] teve a nota média de 6,1. Dados registraram no ensino fundamental [2023] 2.534 matrículas, no ensino médio [2023] 974 matrículas, o número somado de estabelecimentos de ensino fundamental [2021] foi de 11 escolas e de ensino médio [2021] três escolas.

**Flores** é localizada na microrregião de Pajeú do estado de Pernambuco. Sua população estimada é de 20.347 habitantes. Na economia, o PIB *per capita* [2020] do município é de R\$ 8.125,68, o percentual de fontes externas é de 87,56%, e o IDHM é de 0,556. O total de receitas realizadas foi de R\$ 99.018.657,62 [2023].

Na área da educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] é de 96,4 %. O Ideb – anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023] alcançou o resultado de 5,6 e, nos anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023], o município conseguiu a nota de 5,4. Foram 2.390 matrículas no

ensino fundamental [2023] e no ensino médio [2021], 754. O município conta com 23 escolas do ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio.

**Quixaba** tem população estimada de 6.554 habitantes. O PIB *per capita* (2021) do município é de 9.868,19, o percentual das receitas oriundas de fontes externas [2023] foi de 88,47 %, o IDHM [2010] 0,577, o total de receitas realizadas [2023] R\$ 51.477.669,67.

Sobre a educação do município, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] é 99,2 %. O Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023] atingiu a nota de 6,9, e nos anos finais do ensino fundamental (Rede pública), [2023] a nota foi 5,9. As matrículas no ensino fundamental [2023] atingiram a marca de 1.886, já no ensino médio [2023] 624 matrículas foram efetuadas. O município conta com 08 escolas do ensino fundamental [2023] e 2 escolas de ensino médio [2021].

**São José do Egito** está localizada na Mesorregião do Sertão Pernambucano e na Microrregião de Pajeú. Sua população é de 31.004 habitantes. Possui PIB *per capita* [2021] de R\$ 12.894,40, o percentual oriundo de fontes externas soma o total de 89,6% e o IDHM é de 0,635. As receitas realizadas chegaram a um total de R\$ 140.065.553,15 [2023]. Os dados da educação trazem as seguintes informações: taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,9% [2010]; Ideb – anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023], de 5,9; Ideb – anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023], de 5,6; matrículas no ensino fundamental totalizando 3.969; matrículas no ensino médio totalizando 1.342; número de estabelecimentos de ensino fundamental somando 18 [2023] e número de estabelecimentos de ensino médio, 5 [2023].

**Tuparetama** tem população estimada em 8.005 habitantes. O PIB *per capita* [2021] do município é de R\$ 10.783,76; o percentual oriundo de fontes externas chega a 92,21%. O IDHM do município é de 0,634 e o total de receitas realizadas foi de R\$ 50.530.273,37 [2023]. Na educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] é de 98,6% e os dados nas avaliações externas têm o seguinte resultado: Ideb – anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023], 6,6; Ideb – anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023], 5,0; matrículas do ensino fundamental [2023] somam 1.248 e no ensino médio [2023] 472. O município conta com 06 escolas de ensino fundamental [2021] e 03 de ensino médio [2023].

Fonte: [cidades.ibge.gov.br/brasil/pe](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe)

## 2.2.2 Instrumento de coleta dos dados

Para esta pesquisa, o instrumento adotado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Minayo (1998, p. 108) orienta que a “entrevista semiestruturada combinada com perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” pode ter um efeito promissor na coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com gestores, professores, alunos e o gerente da regional do Sertão do Alto Pajeú.

O corpus desta pesquisa também contou com a análise documental que para Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), trata-se de: “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Nesta análise, enveredamos por documentos importantes que juntos com os achados das entrevistas caracterizaram nossas análises. A análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] Pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Fizemos o levantamento de importantes acervos, inicialmente, estes situaram - nos sobre o estado da questão e de como o tema, objeto de nossa pesquisa, vem sendo discutido. Neste ponto, fizemos o levantamento de teses e dissertações que versavam sobre nosso objeto de pesquisa, escolhemos os repositórios de algumas universidades que contavam com o tema explícito que se vinculava com nosso estudo, a saber: trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Na parte de análise que compõe o contexto da produção de texto, recorreremos também à análise documental; investigamos textos legislativos/normativos que balizam o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação - PMGP/ME, documentos da base da política, os planos de governo de Eduardo Campos e Paulo Câmara - que foram o nascedouro da política do PMGP-ME -, instruções normativas, notícias jornalísticas, relatórios que versam sobre os

resultados/efeitos e avaliações realizadas e os projetos político-pedagógicos das escolas que fazem parte da amostra desta pesquisa. Também, textos que legitimam o PMGP/ME, e como estes se vinculam à gestão por resultados, bem como trazer à tona a compreensão de qualidade educacional aludida nestes textos. Sob o prisma da análise do discurso, usufruímos da riqueza de informações que os documentos possuem, além de esta etapa também se integrar ao Ciclo de política de Stephen Ball, base de sustentação teórico-metodológica à qual nos filiamos.

### **2.2.2.1 Observação**

O tipo de observação pelo qual optamos é assistemático, em que o pesquisador não precisa fazer perguntas. É uma observação livre, sem grande controle; é o fato de o conhecimento ser obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão os aspectos relevantes a serem observados e os meios utilizados para observá-los. Para Lakatus e Marconi (2007), “o ato de obter mais detalhes, é a técnica de coletar dados mais consistentes obtendo informações sobre uma variável de informações”.

Rúdio (2002) reforça que o termo observação possui um sentido mais amplo, pois não se trata apenas de ver, mas também de examinar e é um dos meios mais frequentes para conhecer pessoas, coisas, acontecimentos e fenômenos.

Neste sentido, utilizaremos a observação como uma forma de complementar as informações obtidas no campo empírico, por meio das entrevistas. Gil (1999) e Sommer & Sommer (2002) consideram a observação como um método de investigação que pode ser utilizado como uma etapa para complementar outros procedimentos investigativos.

O foco da observação foi a análise da cultura das unidades escolares, além da compreensão da condução do trabalho pedagógico. Observamos o currículo da escola, conhecemos o espaço físico, a gestão da escola e um pouco de como o PMGP-ME se inclui nas unidades escolares.

### 2.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: PERCURSO ANCORADO NA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Nesta pesquisa, conforme referimos, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Essa estrutura de análise de política nos norteia a pensarmos as etapas que capturamos ao estudar uma política pública. Também recorreremos à Análise Crítica do Discurso, de Fairclough, para compreendermos os discursos que fazem parte dos contextos do ciclo de política.

Pensar em pesquisa em educação é também pensar sobre como a pesquisa pode ser utilizada para desvelamento de situações assimétricas de poder. Isso porque onde há pessoas há relações de poder. Ao compreender essa acepção, veremos que a análise de discurso não é algo neutro, pois, discursos passam por uma rede de semioses (formas de significados) que nos ajudam a entender como as estruturas podem ser desenvolvidas, e estudá-los requer uma interação entre a voz que é dada aos sujeitos, a posição que esses sujeitos ocupam e as vozes/discursos que foram incluídos ou excluídos nos discursos que se propagam, além de mostrar que a prática deve ser o elemento para se traduzir com fidedignidade os discursos que aparecem.

Nessa gama de aspectos conferidos aos discursos, a interdiscursividade é um ponto relevante para as reflexões aludidas, uma vez que consideramos que cada texto tem mais de um discurso. Os discursos representam vozes de diferentes grupos. Identificar os discursos é identificar o fazer da prática, analisar os grupos afins e os antagonicos na construção da hegemonia. Quanto mais estável é o discurso, maior é seu peso dentro da prática.

O discurso é ideológico na medida em que contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação. Por esta ocasião, Bourdieu (1998) enfatizou a importância do papel do discurso e do poder como elementos significativos dentre os vários recursos empregados por aqueles interessados em expandir e consolidar a nova ordem neoliberal. Isso significa que as representações da nova economia não podem ser ignoradas.

Uma vez analisados, os discursos vão se tornar um todo coerente nas práticas e argumentações. Fazer análise do discurso não é analisar um texto sem critério algum, é se projetar para uma análise que não foque apenas nos elementos linguísticos.

Quando analisamos um texto, devemos observar o seu gênero, orientando-nos pelos nossos objetivos de análise. Se há voz dentro do texto e de quem são essas vozes, pois toda prática inclui um discurso.

Nestes termos, elegemos, para esta pesquisa, a análise do discurso na perspectiva de Fairclough (2001), que enfatiza o estudo das interações sociais a partir da abordagem de textos e falas, sem corresponder puramente a uma abordagem linguística. Sua intenção busca a relação do elemento linguístico com o elemento social.

Fairclough (2001, p. 90) propõe a utilização do termo discurso para designar “o uso da linguagem como forma de prática social”, o que nos indica tomar o discurso como uma forma de ação e assumir sua relação com a estrutura social e dialética. Ou seja, o social constitui o discurso e é por ele constituído.

Fairclough e Wodak (2001, p. 368) expressam que:

As práticas discursivas podem ter efeitos ideológicos de peso e decisão, podem ajudar a produzir e reproduzir relações de poder desiguais entre (por exemplo) as classes sociais, as mulheres e os homens, as maiorias e as minorias culturais étnicas, por intermédio da maneira pela qual os objetos são colocados para as pessoas.

O discurso não só delimita o *status* daquele que fala, delimita o que significa empoderar-se do discurso e apossar-se do direito de fala. Neste contexto, compreendemos que o espaço do sujeito do discurso é um espaço de poder. Assim, entendemos que a utilização dessa abordagem realça o discurso para além da fala, como uma prática social que na sua minuciosa análise pode exprimir um material importante de pesquisa.

O conceito de Análise Crítica do Discurso, ACD, explicitado por Fairclough (2012, p. 311), fundamenta-se no esquema da *apreciação crítica explicativa* do teórico crítico Roy Bhaskar, composto por cinco etapas: 1. Dar ênfase a um problema social que tenha um aspecto semiótico; 2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido pela análise; 3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não; 4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos; 5. Refletir criticamente sobre a análise.

A compreensão dessas cinco etapas nos remete a não realizar a prática social da mesma forma como pesquisamos sobre linguagem. Isso porque os atores/sujeitos que operam representam e ressignificam as suas práticas mostram,

cada vez mais, a importância de observarmos as posições assumidas. É relevante observar as formas de dominação impregnadas no discurso.

Por conseguinte, aspectos semióticos de uma ordem social correspondem ao que podemos chamar de ordem do discurso. É a maneira de os diversos gêneros e discursos estarem interrelacionados. Ver e analisar a linguagem, levando em consideração que ela (mesmo em sua gramática) é modelada pelas funções sociais a que serve. Assim, fica relativamente fácil observar como categorias de análise social se conectam com categorias de análise linguística (Fairclough, 2001, p.313).

Portanto, assumimos a ACD não como algo fechado e rígido, pois compreendemos o discurso nas práticas sociais como dialético. A dialética do discurso não é algo estanque, é algo que muda com as relações sociais.

### **2.3.1 Percurso metodológico: a Análise Crítica do Discurso na composição desta pesquisa**

Neste trabalho, as formas de olhar os sentidos do discurso se dão de forma integrada, uma vez que comungamos da ideia do discurso de forma abrangente nas suas diversas tessituras. Para uma leitura mais didática, organizamos neste texto as etapas separadas para que possam ser observados com clareza os caminhos que pretendemos trilhar.

#### **2.3.1.1 Discurso como texto**

Tal aspecto observa o discurso na vertente da linguística, voltando-se para as peculiaridades das palavras, à ênfase trazida por elas e ao vocabulário utilizado, a combinação de frases e palavras. A análise textual pode ser organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Esses itens podem ser pensados em relação a ascendentes: o vocabulário trata principalmente das palavras no âmbito de sua individualidade; a gramática das palavras combinadas em orações e frases; e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos. Consideremos também os aspectos formais de frases e a estrutura textual: a força dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças etc.) por eles constituídos; a coerência dos textos e a

intertextualidade. Esses aspectos de produção e interpretação são também as propriedades formais dos textos.

A interpretação do vocabulário, em demandas discursivas, tem de ir além dos significados contidos no dicionário, uma vez que esta representa o reflexo do discurso e como ele é constituído pelo sujeito, pois há muitos vocabulários sobrepostos e em competição, correspondentes aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas.

Outro aspecto relevante é o sentido das palavras, suas relações no texto e as formas de hegemonia, as metáforas e suas implicações políticas e ideológicas. Observar o uso repetitivo de palavras, as sinonímias, além do emprego de outras classes gramaticais que entoam significados específicos para esse discurso.

#### 2.3.1.2 Discurso como prática discursiva

Esta parte envolve o texto que é disseminado, como esses discursos são recebidos e a análise situacional que envereda na produção dos textos. Fairclough (2001) afirma que a análise da prática discursiva abarca uma microanálise relacionada ao modo como os participantes produzem e interpretam os discursos, além de uma macroanálise voltada para o contexto da produção do discurso que interfere na interpretação de discursos, contribuindo para a produção de novos significados.

A prática discursiva envolve a produção, a distribuição e o consumo textual. O produtor textual é um sujeito ou às vezes é sujeito diferente. É importante observar as marcas do texto buscando compreender o lugar de fala dos autores e se há apenas um autor ou mais de um dando voz ao texto.

#### 2.3.1.3 Discurso como prática social

Lançaremos nosso olhar para a parte constituinte do texto, os elementos advindos das relações de poder, além de observar os discursos empregados nos textos oficiais e nos discursos oriundos dos sujeitos que constituem a prática de reproduzir/reinterpretar as políticas. Aqui também utilizaremos as categorias de intertextualidade e interdiscursividade que nos ajudam a dar conta dos objetivos da pesquisa.

- a) **Sobre a interdiscursividade** - cada texto tem mais de um discurso. Os discursos representam vozes diferentes dos grupos. Identificar os discursos é identificar o fazer da prática, analisar os grupos afins e antagônicos na construção da hegemonia. Quanto mais estável é o discurso, maior o seu peso dentro das práticas.
- b) **Intertextualidade** - é basicamente a propriedade que têm os textos de conter fragmentos de outros textos que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados. O texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Em termos de produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos: na maneira como eles sempre constituem acréscimos às cadeias de comunicação verbal existentes (Bakhtin, 1986, p. 94).

A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. A teoria da intertextualidade não pode por si só explicar essas limitações sociais. Assim, ela precisa ser combinada com uma teoria de relação de poder que se molda e é moldada por estruturas e práticas sociais. Os elementos dos textos podem ser planejados para serem interpretados de diferentes modos, por diferentes leitores ou ouvintes, o que é outra fonte de ambivalência antecipatória, intertextual.

Então, o método aqui adotado não é compreendido apenas como uma técnica, uma caixa de ferramentas. A ACD é mais teoria que método. A ACD tem uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais, com eles engajando-se não apenas de maneira interdisciplinar, mas transdisciplinar, entendendo que os engajamentos particulares sobre determinados aspectos do processo social devem suscitar avanços teóricos e metodológicos que perpassam as fronteiras das várias teorias e métodos (Fairclough, 2001).

O discurso é um modo de ação, uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros, como também um modo de representação (Fairclough, 2001, p. 91). É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética, para evitar ênfase indevida, de um lado, na determinação social do discurso, e, de outro, na construção social do

discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte social (p. 92).

As ordens do discurso podem ser facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna têm a mesma natureza (Fairclough, 2001, p. 99). A prática discursiva é uma parte particular da prática social. Nunca se fala sobre aspectos de um texto sem referência à produção e/ou interpretação textual. A análise linguística é por si mesma uma esfera complexa e às vezes bastante técnica, que incorpora muitos tipos de técnicas de análises.

#### 2.3.1.4 Discurso como prática social: ideologia e hegemonia

A ideologia aqui é vista a partir dos sujeitos. Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadas.

As práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou restituir todos os discursos não investidos no mesmo grau. Já a hegemonia é a construção de alianças e a integração, muito mais que simplesmente a dominação de classes subalternas mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento.

Neste íterim, hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre as classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assumem formas econômicas, políticas e ideológicas (Fairclough, 2001, p.122). O conceito de hegemonia nos auxilia nessa tarefa, fornecendo para o discurso tanto uma matriz – uma forma de analisar o discurso na prática social à qual pertence em termos de relação de poder, isto é, se essas relações de poder “reproduzem”, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes – tal qual um modelo –, como uma forma de analisar a própria prática discursiva de um modo de luta hegemônica que reproduz, reestrutura ou desafia a ordem dos discursos existentes.

### **3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA**

O referencial teórico aqui proposto parte de temas que estão imbricados em nosso objeto de estudo. No PMGP-ME estão inter cruzados esses três temas, que nos permitem: compreender como o programa vem repercutindo nas escolas; pensar na gestão da educação e seus condicionantes e nas mudanças vindas a partir do programa de modernização proposto; refletir como essa modernização vem surgindo nas expectativas de qualidade da educação; e identificar a política de *accountability* que vem se fidelizando ao modelo de educação pública adotado pelo governo do estado de Pernambuco.

#### **3.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL E OS NOVOS MECANISMOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

A política é o Estado em ação. Esta é a compreensão trazida por Azevedo (2004), embasada nas concepções defendidas por Jobert e Muller (1987), ao expressarem que “sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado” (Azevedo, 2004, p. 60).

Todavia, aqui não falamos de qualquer concepção de Estado, pois numa concepção de Estado Liberal caberia muito bem a política da qual nos propomos a estudar, mas nos referimos ao Estado Democrático de Direito, que reitera a compreensão coletiva de sociedade, direitos, deveres e para qual as políticas são acionadas e idealizadas.

Iniciamos este estudo trazendo nossa filiação à compreensão do que seja uma política pública, a conjuntura de uma política e uma política educacional. Para nós, ela revela a ação do Estado, materializa-se como tal e transmite a manutenção de um posicionamento de condução do aparelho do Estado em seus moldes de regulação. Avaliação e gestão acabam por vigorar também nas políticas públicas, uma vez que elas não são pensadas no bojo da neutralidade. Por esta ocasião,

defendemos a importância de existirem políticas sociais que emanem do desejo do povo e para ele sejam feitas políticas que sinalizem mudanças plausíveis, além de representar a presença do Estado na sociedade, não somente no seu tom de regulação, mas, também, seu tom de cuidado. Políticas trazem o sentido existente do modelo de sociedade vigente, trazendo os traços do governo, seus posicionamentos e direcionamentos.

De acordo com Azevedo (2004, p. 61)

Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

Desta forma, podemos dizer que as políticas são fruto de embates, lutas e debates. Elas não surgem como forma de “presente”, requerem o apelo da sociedade organizada, que tem o desafio de apresentar a importância de determinados temas que implicam na intervenção do Estado por meio de políticas públicas.

Ao pensar em políticas educacionais, salientamos a importância de estas trazerem os avanços para um aspecto da sociedade que foi historicamente marginalizado. O ciclo da política, como ela é pensada, materializada e avaliada, deve respeitar os sujeitos que estão na ponta da lança, os que vivenciam a política, aqueles que a interpretam no chão da escola.

A partir do processo discursivo vão surgindo os elementos reveladores da política. A política não pode ser vista apenas como algo para “resolver um problema”, ela deve ser pensada de forma mais perene, contextualizada, afinal, cada contexto traz consigo discrepâncias e concordâncias, os passos e os descompassos. Não se pode pensar numa política educacional sendo materializada de forma neutra, superficial, como se ela fosse um reflexo do texto escrito. Ela imprime uma feição que tem a ver com quem está lá, vivendo, fazendo e se refazendo no trabalho educativo. Para Azevedo (2004), esse é um elemento-chave para se compreender o padrão que é atribuído a determinada política, o que justifica serem eleitas determinadas soluções em detrimento de outras para as questões apresentadas.

Ao serem introduzidas nos espaços, as políticas recebem os traços de quem as acolhe, por isso acreditamos na afirmação de que uma política que deu certo em um determinado contexto não necessariamente dará certo em outro, uma vez que as especificidades e disparidades podem gerar formas de resistência em absorver determinadas orientações de políticas públicas.

Ao se tratar de políticas educativas, existem os fatores contexto, currículo e sujeitos que interferem na forma de ver e compreender determinadas propostas. Assim sendo, as políticas podem ser arreigadas de novas dimensões:

[...] as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores da atuação de políticas e tende a ser negligenciada. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e estruturas, perfis de pessoal, experiência de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem... (Ball, 2016, p. 35).

Estas são nuances que, a nosso ver, devem ser observadas. Por isso concordamos com Ball (2016) quando ele afirma que as políticas não são simplesmente implementadas, pois as arenas em que elas são postas modificam seu prumo e seu rumo no tocante à sua materialização.

Ao dedicar esforços para assimilar a política de *accountability* à política de educação de Pernambuco e suas repercussões na gestão e nos resultados expressos pelos índices em escolas do Sertão do estado, iremos enveredar pelas categorias teóricas da *accountability* na política educacional, a qualidade da escola e a qualidade da educação, a gestão democrática e a nova gestão pública.

### **3.1.1 *Accountability* em educação**

As políticas de *accountability* estão diretamente ligadas à gestão do serviço público e representam processos que trazem medidas como desconcentração para o processo de gestão, na tentativa de imprimir clareza e dar respostas de seus serviços à sociedade. A *accountability* tem sua presença marcada na reforma de muitos estados, em vários países. No tocante à compreensão desse mecanismo de dotar a sociedade de informações referentes às ações da gestão pública, a *accountability* ocupa um lugar privilegiado na compreensão da sociedade do que se

pode chamar de prestação de contas aos cidadãos. Abrucio (1997) destaca que esse mecanismo vem sendo a orientação do que ele chama de binômio justiça/equidade social.

Em um estudo sobre a política de publicidade e a *accountability*, Figueiras (2011) chama a atenção para a compreensão da *accountability* de forma ampla, para além dos processos de transparência. Ressalta:

Trata-se de um conceito que entrou para o léxico da teoria da política contemporânea e se tornou um princípio fundamental do ordenamento democrático. As demandas por *accountability* reforçaram, por sua vez, a criação de outro princípio, para a democratização do estado, o da transparência.

Nesse estudo, o autor aponta que não se pode centrar toda a organização de um estado em um único mecanismo e que a *accountability* tem sido tema central na teoria democrática contemporânea, sendo necessária uma compreensão que perpassa não só os pressupostos de responsabilização dos agentes públicos diante dos cidadãos.

Trazemos a discussão de Estado avaliador. Ao discutir o Estado avaliador, Afonso (2013) sinaliza que na década de 1990, com a entrada de organizações internacionais no campo da educação, tais como a OCDE, o Banco Mundial e outros, o Estado avaliador teria alcançado outro estágio de desenvolvimento, marcado pela construção de sistemas internacionais de indicadores e de avaliação (Afonso, 2013, p. 274).

A *accountability*, por sua vez, vem sendo utilizada como forma de regulação educacional a partir dos pilares da avaliação, da prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009). No Brasil, vemos a adoção desses pilares em alguns estados, por meio das avaliações. A partir de dados do Saeb e do Ideb, a educação brasileira é vista pela ótica de dados mensuráveis que muitas vezes não coadunam com a formulação e materialização das políticas públicas.

Nesse movimento, a *accountability* vai sendo instaurada aos moldes do mercado financeiro e sua constituição de agente disciplinante vale para todos os atores sociais (em comparação com atores empresariais): “Todos devem se submeter ao princípio da *accountability*, isto é, à necessidade de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função de resultados obtidos” (Dardot; Laval, 2016, p. 201).

Visto comumente em literaturas que versam sobre administração pública, o termo *accountability* ganhou força também no campo educacional a partir da década de 1970, sendo fortemente associado à qualidade da educação pública. Por isso, Schneider e Nardi (2015) inspirados em (Mulgan, 2000; Schedler, 2004) afirmam: “A despeito de sua imprecisão semântica, o termo *accountability* remete ao direito que alguém tem de exigir prestação de contas e a obrigação ou o dever de quem é chamado a prestar contas de fazê-lo” (p.61).

Para Mulgan (2002), *accountability* inclui, também, a ideia de responsabilização, com previsão de sanções ou recompensas. Por conseguinte, Bovens (2007, p. 3) afirma que especialmente em países norte-americanos, a *accountability* tem sido vista, principalmente, como um conceito normativo, um conjunto de comportamentos de agentes públicos. Nesse caso, ser *accountable* constitui uma virtude proativa e uma característica positiva de organizações e funcionários. Tem a ver com a capacidade de dar respostas, mas também com o senso de responsabilidade.

Ao longo dos anos, a *accountability*, além de compreender questões de prestação de contas e responsabilização, integra o campo das políticas educacionais, modelos que se caracterizam como avaliação em larga escala. A utilização de *accountability* em educação vem sendo associada a processos de avaliação padronizados com ampla divulgação dos resultados.

Para Afonso (2010, p. 151):

Assim entendido, um modelo abrangente de *accountability* inclui a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação como partes integradas e integráveis de um projeto nacional. Enquanto a prestação de contas consubstancia o momento da justificação, da informação, da produção de argumentações e da elaboração e publicização de relatórios, o pilar da avaliação caracteriza o ex-ante e o ex-post deste processo. Ou seja, ele pode tanto anteceder à prestação de contas como ocorrer entre esta e a fase da responsabilização. Quer numa ou noutra situação, a avaliação serve ao propósito de “produzir juízo de valor sobre uma determinada realidade social” permitindo a recolha, o tratamento e a análise de informações.

As políticas de avaliação que mencionamos são ligadas à responsabilização e à prestação de contas como mecanismos de regulação de qualidade no setor da educação. Para avaliação em larga escala, estamos compreendendo uma avaliação

que atinge professores, estudantes e escolas. Schneider e Nardi (2015, p. 2) apontam que:

As formas de avaliação adotadas desde então têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de quase mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelagem do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional.

Os referidos autores apontam que a avaliação com a função de recolhimento de informações para fins diagnósticos da situação educacional constitui sua função principal, o elemento estruturado de um sistema completo de *accountability* nesse campo. Neste caso, uma política de *accountability* funciona como uma ferramenta que promove pressão em toda a comunidade escolar.

Brooke (2006) apontou que no Brasil registraram-se algumas experiências de responsabilização em sistemas estaduais de ensino, ou seja, sistemas oficiais que aplicavam testes associados a critérios de desempenho, responsabilizando os membros da equipe escolar. Nessas condições, a *accountability* é vista como fraca no chão das escolas (Fernandes e Gremaud, 2005; Andrade, 2008).

No campo educacional brasileiro, a política de *accountability* vem sendo incorporada pelo Estado, principalmente na educação básica. Foi neste sentido que, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Mesmo que a *accountability* se apresente como sendo uma forma interessante de mostrar à sociedade os resultados obtidos na educação, esta vem sendo configurada por ranqueamento e responsabilização dos agentes educacionais pelos resultados obtidos. Isso é um processo similar àquele apontado por Freitas (2012), quando elabora a tese sobre os reformadores empresariais da educação, segundo a qual há um jogo de culpa que é gerado na escola como forma de achar os responsáveis pelos insucessos nos resultados das avaliações.

Nessa nova função assumida pelos exames padronizados, peça destacada na constituição do indicador para um programa de *accountability*, não somente os alunos são responsáveis pelo seu desempenho, mas também os professores, diretores e gestores, “no sentido de mobilizá-los na busca da melhoria da qualidade de ensino” (Brasil, 2011, p. 8).

Portanto, a *accountability* educacional vem associada à avaliação, que gera um tipo de responsabilização pelos resultados. Nas avaliações externas de alguns

estados, por exemplo, políticas de bonificação docente vêm sendo geradas no intuito de fortalecer e legitimar essa *accountability* educacional.

Os trabalhos de Adrião e Garcia (2008) e Bonamino e Souza (2012) tornaram-se referências entre os estudiosos ao cunhar as três gerações de avaliação no Brasil, como um recurso analítico para compreender como foram se forjando as implicações da *accountability* sobre as redes de ensino. Segundo as/os autoras/es, a primeira geração compreendeu o aspecto diagnóstico das avaliações, que embora avaliando redes de ensino dos diferentes níveis de governo, não explicitava consequências materiais ou simbólicas sobre elas. São a segunda e a terceira gerações que correspondem às consequências sobre escolas e redes de ensino: de um lado, a União define uma política branda com implicações simbólicas; de outro, estados e municípios constroem sistemas de responsabilização que conjugam implicações simbólicas e materiais, caso apresentado no artigo de Furtado e Soares (2018), quando estudam a política de Pernambuco.

Por sua vez, Andrade (2008; 2009), mostrando-se favorável às políticas de *accountability* e comparando as primeiras experiências nos estados brasileiros com aquelas desenvolvidas nos EUA, as concebe sob o prisma dos incentivos e das penalidades, notando que ao não incorporarem ferramentas de bonificação e castigos, as políticas do início do século XX no Brasil se distanciavam das desenvolvidas nos EUA.

A *accountability* revela-se como fio condutor de muitas das políticas educativas, tendo como reforçador o objetivo declarado de promover transparência nos processos e refinamento dos processos educacionais.

Dissolvendo o conceito de *accountability* na educação, inspirado na compreensão de Afonso (2009), poderíamos dizer que na educação a avaliação vem sendo referenciada a todo momento, uma vez que: 1) as avaliações externas vêm norteando os currículos, a formação pedagógica, os planejamentos de aula. A avaliação, que outrora era vista na legislação como processual e formativa, em detrimento de exames pontuais, ganhou o lado da oposição: o formativo saiu de cena para a avaliação que dota os estudantes de compreensão dos exames feitos fora da escola; 2) a prestação de contas por serviços ofertados busca resultados e isso pode ser visto no sentido da transparência, de apresentar objetivamente as atividades desenvolvidas. No entanto, até que ponto podemos dizer que a escola por

si só é responsável por suas ações, atividades e resultados? Como podemos pensar em prestar contas em uma instância que, muitas vezes, não conta com autonomia?

O que percebemos é que há uma culpabilização em forma de responsabilização; no entanto, a responsabilização estrutural pelas lacunas nas políticas educacionais, que são históricas, estas, ao que nos parece, nunca têm responsáveis. Que limitante ver uma responsabilização tão verticalizada, que deriva na concorrência por sujeitos, por unidades escolares! Mesmo que não seja único nem se isole apenas nesse aspecto, responsabilizar é o ato de premiar ou punir de acordo com as ações dos agentes responsáveis pela ação. Compreendemos nesta perspectiva que a responsabilização vem crescendo demasiadamente como um ato de requerer dos agentes as perspectivas alocadas pelo Estado, tendo em vista metas e desempenho.

No entanto, concordamos com Afonso (2009) que a *accountability* não é apenas responsabilização, ela perpassa pelos pilares supracitados, além de explicitar que mesmo com esse demasiado controle, não ocorrem ações de melhoria das políticas sociais por meio dos resultados e índices colhidos. Apenas prestar conta à sociedade não faz com que as ações sejam realizadas, pois é importante que os resultados não se transformem apenas em estatísticas, mas em subsídios para discussões, estudos e intervenções.

A gestão escolar e os professores estão sendo submetidos a novas formas de subjetivação que tendem a excluir ou colocar em segundo plano o verdadeiro sentido da escola e da educação pública. O apagamento docente frente a processos já preestabelecidos que envolvem métodos e técnicas, muitas vezes elaborados pela esfera privada, apresenta-se como verdadeiras fórmulas mágicas para todos os problemas da prática pedagógica, na crença de que “o empresariado sabe alcançar resultados”.

Sobre a responsabilização na educação brasileira, Passone (2014, p. 443) alerta para o seguinte elemento:

A responsabilização na educação básica brasileira vem ocorrendo em detrimento da melhoria de elementos estruturais relacionados ao processo educacional, tornando-se apenas um procedimento de racionalização dos recursos existentes, sem aportar investimentos substanciais às escolas.

Responsabilizar sujeitos e instâncias por si só não dá conta do emaranhado de necessidades da educação no nosso país. Em alguns estados e municípios, essa responsabilização gera reconhecimento financeiro para professores e profissionais de escolas; redes de ensino fazem políticas de bônus de desempenho, o que acentua ainda mais o sentido da corresponsabilização, uma manobra que não fortalece a carreira docente, tendo em vista, por exemplo, que o bônus em dinheiro não é incorporado ao salário, tampouco é recebido por todos os profissionais, o que fere a compreensão que temos de valorização profissional que perpassa pela carreira, remuneração e condições de trabalho.

Essa visão do ser produtivo que ressoa nas relações educativas alarga as novas subjetivações da carreira docente: por um lado, se deixa de investir em formação e de respeitar titulações adquiridas, para priorizar o mérito individual alcançado por meio de índices, deslocando-se, desta forma, a compreensão valorativa da profissionalização docente.

Em meio ao processo de responsabilização, ainda podemos trazer um conceito que dela emana, a culpabilização. Freitas (2013) discute a entrada dos reformadores empresariais na educação e a culpabilização é apresentada por ele como um verdadeiro rolo compressor que se instaura na escola. A culpa que é dirigida aos sujeitos cria outra representação do sentido de trabalho educativo. A representação de educação a ser ofertada vem sendo ressignificada. Para fins de exemplificação, Afonso (2018) traz o caso da Nova Zelândia.

Dito de outro modo, numa acepção de responsabilização claramente excludente e negativa, a explicação dos insucessos acadêmicos é atribuída exclusiva ou predominantemente às escolas e aos professores, razão pela qual parece mais adequado designar tais políticas como políticas de culpabilização (Afonso, 2018, p.12).

Mesmo compreendendo que a introdução do mecanismo da *accountability* na educação não vem logrando reformas positivas, responsabilizar, sem esses pilares que a precedem, se revela uma experiência muito negativa. Destacamos aqui a intenção de não trazer a responsabilização como a própria *accountability*, consideramos que ainda não existe uma tradução específica na política educacional. Por ser um termo complexo e amplo, fixamos nosso entendimento nos desdobramentos que ela pode gerar, a partir do ordenamento de uma política.

Compreendemos que, ao trazer para a educação esses mecanismos que nascem da nova gestão pública (forte monitoramento, gestão por resultados...), deixa-se de lograr verdadeiras mudanças educativas, pautadas e construídas pelos órgãos colegiados da escola, referendadas pelos sujeitos e compreendidas nos currículos e na prática. A conformação de estados e municípios que buscam atrelar suas atividades às metas educacionais estabelecidas pelas avaliações externas camufla o verdadeiro entendimento de qualidade na educação.

### **3.1.2 *Accountability* de resultados**

Existem algumas maneiras de pensar a responsabilização na educação e, neste aspecto, a *accountability* vem sendo uma forma bem explorada de conduzir esse processo, mas não estamos falando de qualquer *accountability*. Afonso (2009) chama-nos a atenção para alguns tipos de condução desse dispositivo de responsabilização, neste há formas que envolvem: formas parcelares de *accountability* – que dizem respeito a algumas partes da *accountability*, sobretudo as que têm enfoque na prestação de contas e responsabilização; modelos de *accountability* – que trata-se de uma estrutura mais complexa, preferencialmente adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes dimensões ou formas parcelares de *accountability* apresentam relações e intersecções congruentes, fazendo sentido como um todo (Afonso, 2009, p.60) e sistema de *accountability*.

Desdobramos com mais afinco o sistema de *accountability* ou política de *accountability* e como ela vem se enraizando como um dispositivo de fácil adesão no terreno das políticas educativas. Em educação, percebemos que o entendimento de responsabilização está se fortalecendo, sobretudo a responsabilização por resultados.

A dinâmica das políticas educacionais vem se coadunando a um enredo que parece único: dar resultados, responsabilizar por tais resultados, publicizar esses resultados. No tocante ao dispositivo de *accountability*, este veio como o fecho que estava faltando na sua dimensão mais estruturada, a qual se enquadra com o sistema/política de *accountability*. Amadurecida, enraíza-se e cria um fôlego que nos parece que não há mais nada a fazer.

Tal forma de responsabilização não se matura em qualquer forma de gestão ou concepção de Estado, ela se assenta, sobretudo, numa perspectiva de gestão e

estado gerencial (Newman e Clarke, 2012, p.355). Falamos a respeito de um estado gerencial porque queríamos localizar o gerencialismo como uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político que vimos emergindo. Os autores ressaltam que essa perspectiva orienta as mudanças proferidas na reforma do Estado e que nesse novo mecanismo de gestão gerencial que é posto podemos localizar a Nova Gestão Pública - NGP como o lócus que articula e materializa as novas formas de condução das políticas e de responsabilização.

Eles destacam:

A NGP muitas vezes se apresenta como um elemento central em teorias de convergência entre estados, teorias que tendem a ignorar suas características culturais e políticas distintas. A natureza da mudança em nações específicas não pode ser compreendida simplesmente em termos de forças globais e recuo econômico transnacional. Tampouco pode ser lida como o efeito local de um conjunto de ideias globais sobre como dirigir serviços públicos (Clarke; Newman, 1997, p. 355).

*Accountability* encontra nessa condução que é apresentada pela visão gerencial da NGP o terreno favorável para sua alocação. Com a criação e expansão de sistemas avaliativos de educação, a responsabilização foi ficando cada vez mais requerida. De forma tímida no início, ganhou um grande espaço a partir do momento em que se começa a equiparar os dados relativos a avaliações à resposta de qualidade da educação e, quando associada a isso, responsabiliza os sujeitos para fazer com que os dados apareçam.

*Accountability* de resultados é, então, uma lógica da forma mais refinada: é como se fosse posta uma regra de física para que “cada ação corresponda a uma reação”; para cada responsabilização há um resultado; a lógica é que quanto mais se responsabilizam os sujeitos mais os resultados aparecem. A esse respeito temos as políticas de bonificação por desempenho que premiam escolas e profissionais da escola que vêm se difundindo em vários estados do país.

Qual seria o malefício disso tudo? Inicialmente, com uma visão ainda ingênua dos caminhos que a política de *accountability* vem percorrendo no Brasil, poderíamos dizer que avaliar, prestar contas e responsabilizar, tudo isso vem dentro de um padrão de normalidade. Aliás, está de acordo com as políticas de educação do nosso país. O que nos faz refletir é como essas políticas de *accountability*, no seu

tom de responsabilização, vêm se desdobrando face às políticas estaduais e municipais de educação.

Estamos a assistir um verdadeiro devaneio de que a qualidade acontece quando o índice que traduz o resultado é divulgado, daí podemos saber quais são as boas escolas, as boas redes, os bons professores, os bons alunos, a educação de qualidade... Perdem-se de vista os elementos encontrados e deixados no percurso disso tudo. O que se faz com quem não avançou? O que a política oferece para os que ficaram fora da média? O que acontece com os excluídos? Inicialmente havia a visão de que as avaliações e os resultados eram necessários para a proposição de políticas de melhoramento da educação e das escolas. Não vemos indícios dessa corresponsabilização de quem tem o poder da caneta nas políticas.

Fica posto um hiato que reverbera justamente no mais sensível da política: responsabilizar acaba não trazendo melhorias substanciais para o campo educacional. Por esta ocasião, concordamos com Mello, Bertagna e Mancebo (2023, p. 55) quando fazem a seguinte observação:

Destaca-se, portanto, uma maior incidência de *accountability* e da avaliação em relação à preocupação com os resultados do Saeb e Ideb como representativos da qualidade das escolas. No entanto, entende-se que, com essa regulação por resultados, o Estado brasileiro se esquia da análise de fatores políticos, sociais e econômicos que atravessam os sistemas de ensino, e da promoção dos insumos necessários por aluno, constante na Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso IX (BRASIL, 1988) que requer, por exemplo, maior investimento financeiro e melhores estruturas às redes de ensino, e inclina a responsabilidade por melhorias nos profissionais da educação, nos estudantes e nos familiares.

Percebemos que há essa lacuna, que mesmo que apareçam os resultados nas avaliações, ainda vivenciamos uma política educativa muito precarizada. Se é verdade que os resultados servem tão somente para que a política de educação seja reavaliada e melhorada, onde estão os investimentos que não acompanham o nível de cobranças ancorados nas escolas e suas redes de ensino? Ao nosso ver existe uma espécie de responsabilização verticalizada que, ademais, não responsabiliza da mesma forma todos os sujeitos que respondem e fazem a educação acontecer.

O mecanismo da *accountability* como essa forma de se materializar por resultados acompanha a lógica de uma obsessão avaliativa que foi incorporada pelo Estado, que, como diria Afonso (2007, p. 18), “[...] se baseia apenas numa

racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos”.

Ou seja, estamos vivenciando um modelo de regulação que se encerra na avaliação. Essa perspectiva do mérito que se acende é uma transposição de traços cada vez mais fidedignos da perspectiva empresarial e gerencial. Em relação à educação brasileira, Freitas (2012; 2016; 2018) chama-nos a atenção para a relação incisiva da avaliação como ferramenta de implementação da reforma empresarial, promovendo a regulação que movimenta o mercado financeiro, a disputa pela formação dos estudantes e pelos recursos públicos pelo setor privado.

No escopo desse debate, se a *accountability* de resultados vem firme como a forma indiscutível de responsabilizar na educação, vemos o declínio do movimento que, de fato, apela por uma verdadeira educação de qualidade. Vem se constituindo uma visão de educação de qualidade que se ampara no resultado das avaliações externas e que se configura como o mote da qualidade em educação. De acordo com Mello, Bertagna e Mancebo (2023, p. 57):

A partir dessas perspectivas, a utilização de ferramentas de *accountability* elevaria a qualidade dos serviços públicos, por trazer transparência do que e como se tem feito nos diferentes setores públicos. No entanto, alguns estudos apontam para fragilidades da *accountability*, como por exemplo, O'Donnell (2004) destaca que a transgressão ilegal de uma instituição à outra e a corrupção são caminhos que influenciam a confiabilidade da verificação das informações e dos processos para que realmente sejam transparentes e relativos ao bem coletivo.

Nessa vertente há uma dificuldade que é posta: quem de fato vai lutar por uma educação de qualidade que se sobressaia à obsessão avaliativa e à responsabilização por resultados? Quem ainda acredita que uma educação de qualidade é mais do que os índices que são divulgados? É necessário que aprofundemos o debate sobre *accountability* de resultados, como esse mecanismo vem dando o tom dentro dos nossos espaços de trabalho, como vem se proliferando nos debates sobre as políticas educativas e, sobretudo, como vem criando mais adeptos e simpatizantes. É necessário recorrer a um aprofundamento teórico que nos muna de compreensão e nos faça enxergar além do que é divulgado como sendo o supassumo de uma política que vem gerando resultados positivos.

As discussões sobre a *accountability* de resultados requerem de nós uma postura crítica para conseguirmos criar alguns dissensos. É importante ressaltar que, dentro da nossa compreensão de política pública e política de educação, as práticas avaliativas não estão abolidas, mas essas práticas são conduzidas conforme a crença de que a avaliação é um processo, e não um fim em si mesmo.

Sobre a qualidade da escola e da educação discorreremos na próxima seção.

### 3.2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A história da educação brasileira nos convida a vislumbrar os aspectos legais que percorreram a política educacional do país. O direito à educação, que outrora era privilégio de poucos, passa a ser visto como direito de todos, alargando a cobertura das escolas públicas. Neste aspecto, podemos pensar como o processo de escolarização do nosso país vem ganhando o tom a partir das lentes de seus governantes.

Com a concepção de qualidade da educação não foi diferente: na década de 1980, a qualidade foi balizada pelo advento do alargamento da oferta, tendo em vista que a escola era lugar de poucos e isso acentua as desigualdades em nosso país.

Na década de 1990, se fortaleceu a influência de uma nova perspectiva de qualidade sob os discursos empreendidos por organismos internacionais e isso se refletiu na educação do nosso país, sob o foco no gerencialismo, a partir da reforma do Estado, que entoava a perspectiva empresarial sobre a coisa pública.

A qualidade total é um ponto de discussão que gera repercussões há algum tempo na educação brasileira. O que podemos pensar sobre esse termo e como ele ressoa no campo educacional? Por muito tempo, a educação ainda é vista como um alicerce para a ascensão social, meio pelo qual as pessoas poderiam progredir, avançar e se sobressair em suas situações iniciais, que geralmente eram de pobreza.

Até esse momento, o discurso promovido pela educação era de superação das desigualdades: a escola como espaço de redução das disparidades e a educação escolar como passaporte para a redução das assimetrias sociais. O discurso neoliberal reverbera, justamente, no campo das políticas sociais, entre elas,

a educação. Desse campo foi cobrado o papel da escola de oferecer uma educação de qualidade, mas de que qualidade se tratava?

Qualidade total, à primeira vista, apresenta-se em todos os aspectos: serviços ofertados com extrema qualidade, mas a quem essa qualidade favoreceu? O texto de Silva (1998) nos traz um importante lembrete: para as classes altas da sociedade já era possível gozar de uma qualidade total, ter uma cobertura na área da saúde, ter uma educação privativa, ter lazer, entretenimento; já para as classes baixas o discurso da qualidade veio atrelado ao forte apelo da responsabilização por resultados, com foco ao apelo por resultados individuais em detrimento dos coletivos. Cabral Neto e Silva (2001) apontam os prejuízos desta qualidade total transportada para a educação:

Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a ser responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público (p.15).

Esta interpretação traz à tona a fragilidade de se pensar a escola pelo viés produtivo, não compreendendo que seu terreno é diferente de uma empresa, e trazer as prerrogativas tal qual se aplica nela necessariamente não trará as mesmas vantagens.

O discurso da qualidade na educação pública chegou de mansinho, por cima de lutas sociais que vinham sendo construídas há décadas, em prol de uma educação republicana. Silva (1998) coloca que noções de igualdade e justiça social recuam no espaço na discussão pública, cedendo lugar para discussões que abarcam noções de produtividade, eficiência, qualidade, colocando esta última como sinônimo de uma suposta modernidade.

Concordamos com Cabral Neto e Silva (2001) quando trazem a seguinte reflexão:

É nesse quadro que se deve analisar a questão da qualidade total em educação. Qualidade é uma expressão que possui uma carga semântica de enorme capacidade de atrair investimentos afetivos. Por sua irrecusável desejabilidade, ocupa um lugar privilegiado no léxico neoliberal, notadamente no que se refere à educação. É a principal isca para aprisionar as consciências na armadilha neoconservadora (p. 16).

Neste momento, já se relaciona a educação aos objetivos do mercado de trabalho e a escola começa a perder a noção de cidadania, de agente público, e se torna agente econômico, um consumidor. Atrela-se o atraso do país ao fracasso educacional e o discurso de qualidade começa a ganhar campo, criar corpo e forma; não mais se satisfaz com a entrada nas políticas, adentra nas escolas, nos currículos, nas salas de aulas.

A qualidade começou a ser incorporada como processo necessário, o individualismo foi prestigiado e a sociedade passou a comprar a visão neoliberal de que só os melhores vencem, sem se dar conta de que os que sobram precisam de cobertura. A estes, o neoliberalismo não virá para ajudar.

Por ser um discurso facilmente incorporado, a qualidade total acaba sendo consumida por aqueles que fazem a educação acontecer, professores e alunos, que nas suas bases acreditam que buscar qualidade é alcançar resultados numéricos, metas e indicadores.

Isso repercute em vários aspectos: temos uma educação pública que precisa melhorar, não apenas por falta de qualidade, mas por falta de investimentos, financiamento, valorização e formação de professores, ao passo que se cobra por qualidade sem ofertar uma educação pública com estruturas e condições mínimas. Silva (1998, p. 20) reflete que o comparativo de escola pública com escola privada é um discurso enviesado, uma vez que “a gerência de qualidade total na escola privada é redundante, ela já existe; na escola pública é inócua se não mexer na estrutura de distribuição de riquezas e recursos”.

No tocante à aceitação da ideia de buscar a qualidade para a educação pública, busca-se, com a retórica da participação popular, o caminho de encantamento da sociedade, no entanto essa participação é direcionada. Questões como democracia e participação são incorporadas a aspectos que advêm da lógica neoliberal, em que as escolhas já são definidas antes mesmo de anunciadas.

O discurso da qualidade total suprime e desloca os objetivos pelos quais a educação pública deveria lutar, por ser universal, gratuita, igualitária com padrões de qualidade, uma educação pública com uma qualidade socialmente referenciada.

A partir dos anos 2000, surgem outras concepções de qualidade: primeiro começa-se a construir uma perspectiva de qualidade que advêm dos referenciais legais que versam sobre educação. Cada tempo histórico traz consigo a expectativa de qualidade e aqui trataremos um pouco das nuances dessas concepções que

podemos chamar de concepções polissêmicas do que seria qualidade da escola e da educação.

### **3.2.1 Aspectos legais**

Para pontuar com mais fidedignidade as concepções de qualidade educacional por nós aludidas, invocamos os dispositivos legais que regulamentam a política educacional de nosso país.

A Carta Magna de 1988, considerada Constituição Cidadã, traz muitos elementos importantes para a compreensão da educação no âmbito nacional, por tratar o estado-nação como uma federação que institui os entes federados: estados, municípios e distrito federal, trazendo mais autonomia técnico-administrativa, suplementação financeira e o instituto jurídico do regime de colaboração dos entes federados no que diz respeito à educação. Essa mudança de sentido trouxe significativos avanços nas políticas sociais, dentre elas a política educacional.

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 206 destaca os princípios em que o ensino será ministrado e o inciso VII fala da garantia do padrão de qualidade, já indicando que era necessário constituir padrões de qualidade.

Em 1996, com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394/96 já inicia um debate sobre quais padrões de qualidade poderiam ser assumidos:

São padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade de quantidade mínima por alunos de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem (BRASIL, art.40, IX).

A ação supletiva e redistributiva da união e dos estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão de qualidade de ensino (Brasil, art. 74).

Começa a surgir uma preocupação com a qualidade que vai além da oferta de vagas, uma visão que começa a atribuir à escola e à educação escolar os meios de melhoria e redução das desigualdades sociais.

Na Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação, cita-se a qualidade da seguinte forma:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: ensino fundamental anos iniciais 6,0 em 2021, anos finais 5,5 em 2021, ensino médio 5,2 em 2021.

Nesse momento, já começa a ser atrelada a questão da qualidade a médias obtidas em resultados de avaliações em larga escala. Mas, antes disso, em 2007 com o Decreto n. 6.094, que dispõe sobre a implementação do plano de metas todos pela educação, que ressoava a consolidação de um documento para impulsionar a qualidade da educação básica, este plano já trazia aspectos como: resultados concretos a atingir; aferição dos resultados por meio de exame periódico específico; adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno; privilegiar o mérito, acompanhar a frequência; responsabilizar a escola pela permanência do estudantes. Esses pressupostos já indicavam como as redes de ensino deveriam se posicionar, privilegiando os aspectos que concernem a aspectos mais próximos de uma regulação por resultados.

O que chama a atenção é que os documentos normativos começam a empreender vários sentidos e significados ao que eles denominam “padrões de qualidade”. Pergunta-se: como esses padrões podem ser desenhados numa política educacional como a do Brasil? Como os entes federados podem chegar a esses padrões de qualidade para a educação pública? É necessário trazer à tona o debate sobre a qualidade socialmente referenciada...

### **3.2.2 Qualidade da educação e da escola**

Qualidade educacional é, sem dúvida, um tema que vem ganhando destaque no cenário educacional nos últimos anos. Em grande medida, isso decorre da reforma do Estado, que coaduna com a mudança de sentido e significado do que é público. Aspectos de eficiência e eficácia começam a ter realce principalmente sob o discurso de melhorias e equiparamento do setor público ao setor privado, este último carregando a mística de ser o lócus da eficiência, da eficácia e da qualidade. A educação começa a receber as influências desse padrão de qualidade que habita a racionalidade privada.

Para a materialização dessa premissa, inicia-se uma mudança na gestão da escola, lugar de onde vem os encaminhamentos a partir da qualidade total implantada nas empresas para a solução de problemas.

A qualidade total visa à melhoria dos processos para a satisfação total dos clientes. A gestão da qualidade é como o modelo gerencial vem sendo utilizado, como também vem sendo materializada por meio da gestão educacional.

A preocupação com a qualidade total não é uma questão recente. O estudo feito por Longo (1996) aponta que os consumidores sempre tiveram o cuidado de inspecionar os bens e serviços em uma relação de troca. Aponta, também, que na década de 1950 surgiu a preocupação com a gestão de qualidade que trouxe uma nova filosofia gerencial com base no desenvolvimento e na aplicação de conceitos, métodos e técnicas adequados a uma nova realidade.

Essa preocupação que migra do setor da administração chega ao campo da educação sob o discurso de melhoria da oferta, focando no aluno como um cliente que deve ser extremamente valorizado, com a premissa de que o cliente é aquele que cobra, que precisa receber um produto de qualidade.

O modelo de qualidade total da administração prega alguns preceitos que estão ancorados no Ciclo de Deming de qualidade<sup>11</sup> nas empresas. Essa presunção da qualidade deve observar seis dimensões: qualidade intrínseca, custo, atendimento, moral, segurança e ética, tudo isso com foco sempre no cliente. Para a educação, o foco seria o aluno cliente.

Estudos como os de Longo (1995; 1996) trazem uma discussão de como seria viável essa perspectiva da qualidade total na educação, mostrando como esse modelo de excelência gerencial nas empresas pode contribuir com as mudanças significativas da educação pública.

Historicamente, muitos olhares sobre a educação pública explicitam um desdém pela ausência de qualidade, que se reflete na falta de estrutura, de investimentos, de políticas consolidadas e perenes. O que temos é uma precariedade que assola a educação. Estudos mostram a importância do investimento, da valorização do magistério, das condições de trabalho, de acesso e de permanência (Oliveira, 2004; Dourado, 2016; Jacomini e Pena, 2016).

---

<sup>11</sup> O Ciclo Deming destaca que antes de se executar uma tarefa é necessário planejar; depois de executar deve-se verificar se a realização está conforme o planejado; caso não esteja, atua-se corretivamente (Longo, 1995, p.02).

Os avanços derivados da luta de profissionais e do progresso da ciência e da pesquisa nos ajudam a vislumbrar uma outra educação pública. A universalização do ensino e a obrigatoriedade da educação escolar talvez sejam os avanços que mais apresentaram destaque. Mesmo assim, existem discursos que veem a coisa pública como algo desqualificado, que requer uma nova forma de fazer para resolver todos os problemas. O modelo gerencial chega com uma gama de estratégias para dar conta daquilo que, no entendimento desta perspectiva, “o público sozinho não vem conseguindo fazer”.

O foco dessa referência de qualidade, apontada à luz dos modelos de qualidade utilizados nas empresas, traz sempre o viés de um parâmetro que se adapta facilmente ao método Deming de administração. Alguns pontos foram traduzidos por Glasser (1992) para o campo educacional: 1 – gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula; 2 – diretor como líder da comunidade educativa; 3 – professor como líder dos alunos; 4 – a escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros; 5 - ensino baseado no aprendizado cooperativo; 6 - participação do aluno na avaliação do seu próprio trabalho; 7 – trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade.

Gentili (1999) aponta a chegada da expressão qualidade em educação no bojo da educação brasileira e destaca que a qualidade requerida a partir dos anos 1980, tida como a qualidade total em educação, estava vinculada a uma lógica empresarial que buscava uma educação eficiente e eficaz pouco atrelada aos ideais de formação humana, preocupando-se com uma formação que atendesse aos interesses do mercado. Ele destaca um importante marco nesse percurso, o de abandono do ideário de democratização pelo de qualidade, este último ligado à lógica empresarial.

À primeira vista, podemos perceber que os termos e terminologias são aqueles socialmente difundidos na perspectiva de uma educação democrática, socialmente referenciada; mas como pensar em gestão democrática no seio de processos decisórios ancorados em regimes autocráticos? As empresas têm formas de gestão que estão muito distantes do que pensamos enquanto gestão democrática de ensino, que é o princípio da educação nacional eleita na Constituição Federal - CF de 1988. A escola é vista como lócus de produção, de produto; o aluno, como cliente.

A nosso ver, é a forma de trazer a qualidade total para o seio da escola. Dias (2000, p 10) traz a reflexão de que:

A proposta brasileira é uma tentativa de transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem das empresas. Não são consideradas as políticas nem as variantes sociais, onde os envolvidos no processo se dividem em grupos de posições distintas: os que se identificam com a manutenção do status quo e os que estão envolvidos numa busca constante de melhoria.

As propostas de qualidade anunciadas pelo Brasil vão na contramão daquela que vem sendo discutida e defendida na base dos profissionais da educação. Dias (2000) reitera que estão com uma preocupação na centralidade administrativa, no isolamento pedagógico e na influência de grupos informais. As reformas educacionais realizadas a partir de 1990 não compreendem aquilo que enveredamos como um direito de todos os cidadãos.

Ao levantar essa questão, podemos nos perguntar o que seria qualidade da educação e qualidade do ensino? Será que, ao falar em qualidade, estamos sempre falando de forma unânime ou existem outras compreensões de qualidade na educação?

O estudo feito por Dourado e Oliveira (2009) traz uma importante reflexão sobre qualidade na educação. Os autores chamam a atenção para que compreendamos que ao falar de qualidade nem sempre estamos falando com o mesmo entendimento, isso porque tratar de qualidade em alguns aspectos significa considerar as compreensões subjacentes, eleitas e validadas pelos sujeitos e pela sociedade na qual eles se inserem. Logo, o termo “qualidade não é algo absoluto” é passível de diversas compreensões.

Essas compreensões transmitem o que os sujeitos por meio dela idealizaram. Por exemplo, a lógica da qualidade total na educação visa à qualidade da educação a partir da lógica empresarial da produtividade e dos resultados. Podemos refletir sobre a qualidade pensada nessa ótica pelos sistemas de avaliações criados, que compreendem os resultados dos testes padronizados como o resultado absoluto da qualidade da educação e do ensino.

Pensando sob a égide de uma educação emancipatória, teríamos uma retórica diferente, uma qualidade da educação a partir da aquisição efetiva dos conhecimentos ao longo da história da sociedade pelos estudantes. A qualidade da

educação poderia estar atrelada à compreensão da execução com destreza da função social da escola, que é contribuir com a formação dos estudantes. Davok (2007) alerta para o sentido de qualidade, que pode ser daquele que cumpre a função social da escola ou aquele que atende à função do mercado.

Desta forma, aqui nos filiamos à compreensão trazida por Dourado e Oliveira (2009); uma qualidade na educação socialmente referenciada, aquela que leva em consideração que os sujeitos que estão imersos no processo compreendem como qualidade.

A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo do capital econômico, social, cultural dos sujeitos usuários da escola) de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como o fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc...(Dourado; Oliveira, 2009, p. 210).

Essa compreensão mais ampla também nos ajuda a entender que nem sempre o resultado pelo desempenho escolar está em nossas mãos. Existem fatores externos que podem interferir direta ou indiretamente, mas a escola não tem argumentos para deixar de exercer seu papel social com compromisso e profissionalismo.

Nesta perspectiva, concordamos que a educação é uma conquista da sociedade, uma prática social e, também, um ato político. E pensar em educação nesses moldes difere totalmente da perspectiva empresarial. Quando falamos em qualidade socialmente referenciada falamos em formação para o trabalho, mas não se esgota nisso. Não podemos reduzir o significado de qualidade à lógica mercantil que em tudo coloca preço. A qualidade praticada pela escola tem de se apresentar contrária ao que é proposto pela compreensão empresarial, isso porque a educação é um direito de todos, não apenas de alguns, porque desta forma não seria direito, seria privilégio.

No tocante a essas expectativas, a meta é oferecer uma educação capaz de ajudar na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Para isso, é muito importante pensar em qualidade, mas não apenas aquela gerada pelos índices e avaliações que resultam em dados estatísticos lineares. É importante pensar em qualidade que

perpassa tanto as questões estruturais quanto conjunturais, os processos administrativos e pedagógicos da escola, refinar ações interventivas, fortalecer as ações democráticas, trazer para a escola aqueles que usufruem dela: alunos, pais e comunidade escolar. Referenciar a qualidade é, a nosso ver, dar a esses sujeitos voz e vez para a construção coletiva daquilo que eles legitimam como qualidade da escola e do ensino.

Silva (2009) salienta que a qualidade social nesta perspectiva não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas.

Como podemos ter um país de dimensões continentais e querer usar o mesmo parâmetro de qualidade para todas as escolas? Não conseguimos imaginar como isso pode não trazer fidedignidade aos processos assumidos como expectativas de qualidade alcançada. Neste caso, o discurso de qualidade serviu para remodelar a oferta educacional através do modelo do setor privado e do mercado.

O que estamos a presenciar é um discurso de qualidade que ganha força na política educacional e este vem atrelado a resultados, entre eles os resultados obtidos nas avaliações externas, o que vem sendo um timoneiro nas políticas educacionais do Brasil. As melhorias que envolvem a educação pública vêm sendo escanteadas, dando lugar a uma política de responsabilização que aos moldes da lógica empresarial vem assumindo o que se apresenta como resultado de uma educação de qualidade.

O embate é que ao invés da luta pela qualidade social, que é um conceito abrangente da qualidade de vida diária das pessoas, o Produto Interno Bruto (PIB), que mede a economia e dá sentido estrito à qualidade social como o grau em que as pessoas são capazes de participar da economia, da vida social e cultural, observamos uma defesa de qualidade que se assemelha à qualidade total, priorizando a lógica da competição e do trabalho capitalista.

Como destaca Abádia da Silva (2009), qualidade no mundo dos negócios é fazer escolhas, competir no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprios do âmbito mercantil (p. 219).

O que trazemos como reflexão no tocante a essas discussões é como essa tendência de qualidade aludida na educação brasileira e de outros países vem fortalecendo o crescimento das desigualdades sociais. Pensar em qualidade da escola apenas pelos resultados obtidos em avaliações padronizadas não dá conta das demandas externas com as quais as escolas públicas têm que lidar. Pensar em qualidade apenas nesses moldes é esquecer do entorno dos sujeitos, suas histórias, e as ausências de direitos que deveriam ser garantidos. Pensar na escola como ascensão social é pensar na escola que consegue enxergar a sua comunidade escolar, contribuindo com a formação de seus sujeitos.

Pensar numa escola que não sacrifica o currículo geral das disciplinas de formação humana em detrimento do treinamento de duas disciplinas específicas do currículo, é pensar em uma escola e em uma educação emancipatória e não em uma política que apenas culpabiliza e responsabiliza. É pensar na construção coletiva no sentido do que seja qualidade da educação.

Será possível avaliar a qualidade da educação e da escola? É o que Cabrito (2009) chama a atenção ao falar que, quando pensamos em avaliar essa qualidade cedendo à dimensão de “medida”, estamos esquecendo as especificidades dos processos educativos, suas particularidades que carregam aspectos imensuráveis e que dificilmente se enquadram numa dimensão de medida.

A nosso ver, a postura de querer avaliar todos os aspectos da sociedade, inclusive aspectos educativos e da educação, é uma forma de filiação ao estado avaliador/controlador que pouco se preocupa com aspectos socialmente referenciados. Nesse caminho, a qualidade da educação muitas vezes é avaliada a partir de um processo comparativo: entre desempenho de unidades escolares, entre índices, entre notas obtidas, o que atrela a lógica da qualidade da educação a um padrão preexistente de qualidade, ou seja, o referente do que estamos avaliando em qualidade da educação. No entanto, isso nos traz um questionamento: como avaliar a qualidade da educação sem perder de vista as subjetividades das escolas? Talvez um motivo interessante para pensar a avaliação neste tema seja justamente averiguar os processos formativos e que essas averiguações e avaliações possam repercutir em intervenções pautadas em alternativas que caminham para melhorias possíveis no campo.

Não é avaliar a qualidade da educação apenas pelo exercício comparativo de unidades e sujeitos. É lembrar que os contextos não são iguais e conduzir uma

avaliação da qualidade da educação levando em consideração os campos empíricos, os sujeitos, as comunidades escolares. Referendar o processo, o percurso, e não apenas o resultado final. A avaliação da qualidade da educação deve acontecer, desde que seja compreendida a partir da qualidade socialmente referenciada e eleita pela escola e seus sujeitos.

### 3.3 GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM DISPUTA: EM MEIO AO GERENCIALISMO HÁ ESPAÇO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA?

A gestão da educação vem sendo foco de discussões na educação do país. Esse interesse surge porque a gestão volta a ser a ponta de lança das políticas educativas que a veem como elemento primordial para se efetivarem os projetos que coadunam com os objetivos assumidos pelos governos em exercício. Não é a primeira vez que o debate sobre gestão ganha o centro das discussões da política educativa em nosso país.

Houve uma mudança do que se entendia por administração da educação para um novo entendimento que compreendia a gestão da educação, e essa mudança de paradigma não trazia apenas uma mudança semântica, mas uma mudança de direcionamento e de materialização: a administração da educação filiava-se ao gerenciamento enquanto a gestão da educação associava-se a uma perspectiva democrática.

Compreendemos a gestão democrática da escola como aquela que é construída paulatinamente com a participação de todos aqueles que vivenciam a escola: estudantes, comunidade escolar, professores, servidores, em que se deve prevalecer o coletivo para que o pedagógico seja assegurado com qualidade. Uma gestão materializada a partir do projeto político-pedagógico e dos Órgãos colegiados da escola.

No tocante aos reflexos da administração da educação, o gerencialismo na educação traz reações desses elementos que reverberam a tentativa de trazer condicionantes da perspectiva privada para o público. Esse novo desvelamento aponta para o monitoramento, a avaliação e a responsabilização como pauta para a escola. Como materialidade, nesse processo, aposta-se numa gestão da educação e da escola mais profícua e com objetivos muito bem definidos que repercutem em metas mensuráveis.

A esse respeito, percebemos que, na educação, o crivo da perspectiva societária do cidadão passa para a relação cidadão-cliente. Mas qual é o nó da questão?

Como já mencionamos, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, resultado de esforços e uma construção coletiva gigantesca que traduziu em um texto os anseios da sociedade. Para a educação, elementos como democracia e autonomia foram trazidos à tona nesse momento de pensar a política educacional de forma ampliada, trazendo os sujeitos para construir uma sociedade mais democrática.

No âmbito educacional, esse momento histórico guiou um novo parâmetro de compreensão do social como um espaço de construção coletiva, mas também de lutas travadas para aquisição de direitos. A educação passou a ser vista como lugar privilegiado e a escola como o lócus onde o conhecimento científico se prolifera. A democracia chega como a boa nova que busca brechas em diferentes espaços. No entanto, ela não é algo que se decreta, democracia se faz na prática.

A gestão democrática foi um princípio contemplado na Constituição Federal. Direcionar a gestão democrática como princípio da educação ecoou como uma forma de resistência a processos que outrora eram autoritários. A perspectiva democrática chegou como um fôlego para as políticas educativas, mas não conseguiu firmar seu campo da forma que deveria.

Junto à Constituição, tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394/96, e nos anos 2000 foi instituído o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001), sempre na tentativa de afunilar essa perspectiva democrática para o arcabouço teórico e metodológico da gestão da escola. No entanto, era tempo de pensar a educação por uma régua, essa que mede as coisas e as compara com as outras. Mesmo no bojo de uma mudança democrática, a educação pende para o lado das aferições que a colocam nos grandes ranqueamentos nacionais e internacionais.

Ao dispor deste entendimento, parece-nos que só as leis não são suficientes, é necessário que se faça cumprir. Do momento em que a lei é promulgada até que ela se materializa existe um hiato. A gestão democrática não foi substituída, ela continua lá, no entanto, o seu significado se modificou. Com isso, a política educacional que dela emana ganhou novos formatos que falam de descentralização materializada como desconcentração, e de participação como um pano de fundo já

definido. O exemplo clássico dessa postura foram os direcionamentos dados às unidades escolares.

Mais recursos foram alocados na escola. O Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) foi um exemplo disso, bem como o Plano de Ações Articuladas (PAR), e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que estavam associados às metas e estratégias, também aos monitoramentos e recursos financeiros; já o Plano Nacional da Educação, que prevê metas e estratégias para a educação, foi escanteado por não dispor de recursos financeiros. A gestão democrática deu espaço para uma gestão burocrática, gerencial. O argumento é a importância de se cumprirem os prazos, produzir os resultados, concretizar as metas.

Aparentemente, a gestão democrática da escola nunca foi, de fato, concretizada, ela foi anunciada, apresentada, vibrada, mas pouco vivenciada. Essa dificuldade, em nosso entendimento, ampara-se na falta de compreensão de uma sociedade democrática. Fazer uso da democracia não é uma tarefa fácil, porque a democracia vai requerer outros dois princípios basilares e fundantes: autonomia e participação. É necessário que a escola goze de processos autônomos para constituir uma gestão democrática, ter força nos processos decisórios, nos processos pedagógicos, ter autonomia para decidir, para agir, para gerir. Nessa direção, a gestão democrática na escola não vingou ou deixou a desejar quando a autonomia da gestão foi reduzida ao severo processo de monitoramento e estratégias vinculadas à escola.

A gestão escolar passou a ser a porta de entrada de perspectivas neoliberais e gerenciais e, dessa forma, restringiu-se outro princípio fundante da gestão democrática, a participação.

Quando nos remetemos à participação, falamos da forma mais efetiva da palavra: ação ou efeito de participar, não apenas se fazer presente. Participar de forma persuasiva, efetiva e empoderada. A materialização da gestão escolar democrática se dá através dos órgãos colegiados e do projeto político-pedagógico. Nesse viés a participação alicerça a conduta dos órgãos colegiados de ensino, trazendo para o seio da escola elementos da comunidade escolar que se juntam às perspectivas de democracia.

Em tempos de gestão alinhada ao gerencialismo, a participação não se faz tão necessária. Os colegiados já não são convidados a participar, uma vez que o cidadão cliente não precisa opinar, dialogar, contribuir, mas receber resultados

concretos condizentes com suas expectativas. O nascedouro dessa concepção, que antes mesmo de a gestão democrática ser princípio educativo já operava, hoje se fortalece. Buscaremos, na próxima seção, trazer elementos da nova gestão pública como forma de compreender o momento atual de tensionamentos nas políticas educativas.

### **3.3.1 A Nova Gestão Pública (NGP) na educação: entre o materialismo gerencial e o discurso democrático**

A nova gestão pública não é tão nova assim, ela vem ocupando os espaços das políticas há algum tempo. Isso porque, com o advento das preocupações atinentes ao desempenho, notas e médias alcançadas apontadas por uma administração mais atrelada aos grandes movimentos que visam mudanças estruturais e conjunturais por meio da governança, tornam-se indispensáveis no caminho para se obter mais controle e regulação.

A nova gestão pública é uma teoria da administração que traz o mercado e outras ferramentas da gestão privada para a pública com o discurso da gestão eficiente. Entre seus pressupostos, traz a compreensão de que o setor privado é mais eficiente e eficaz, além de problematizar uma administração voltada para métodos e técnicas aplicáveis.

Países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e Reino Unido começam a apostar nessa proposta de gestão que vê nos aspectos gerenciais e na lógica do privado a forma de melhor gerir a sociedade.

Nas políticas sociais, começam a ser vistos aspectos mais ligados a uma linearidade previsível, mercantilizada. A lógica do mercado, da concorrência e da demanda, onde não há espaço para todos e só os melhores vencem, faz surgir uma nova racionalidade que foca no empreendedorismo, nos esforços individuais. A dimensão que se perpetua mostra os caminhos que a gestão pública começa a tomar ao mudar a ordem de prioridades de direitos sociais para a prioridade da produtividade. Traz para o jogo uma nova regra que focaliza concepções de resultados, monitoramento e avaliação para se pensar nas políticas sociais, dentre elas a educação.

A NGP intensifica o ordenamento da gestão pública com aspectos de um modelo de *accountability* que responsabiliza, culpabiliza, aponta e promove sanções.

A “Nova Gestão Pública” (NGP), a teoria da Administração Pública que traz incorporados valores ideológicos e administrativos que estão vinculados ao modelo de Estado ultraliberal que serve de referência para a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (PDRAE), levado a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995 (Dasso Júnior, 2014, p. 1).

Mirando a reforma do Estado, Bresser Pereira (1996) aponta a nova gestão pública como uma resposta a questões antigas que não foram respondidas à luz de debates de vieses sociais, mostrando que aprender com a gestão privada era algo crucial para superar a ineficiência dos serviços públicos.

É com essa perspectiva que, na década de 1990, a Nova Gestão Pública adentra a realidade brasileira no contexto de reformas estruturantes que, sob pretexto de modernização do Estado, contribuíram para o “esmaecimento da noção de direito e da concepção de público que, nos anos de 1980, orientou o processo constituinte brasileiro” (Oliveira, 2015, p. 630).

A modernização vem com vários aparatos que chegam em forma de privatizações por meio de terceirizações. A entrada do empresariado, por meio de programas e projetos guiados e formalizados por empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs), é o que na literatura vem se discutindo como terceira via.

A terceira via surge sob a análise do declínio dos governos neoconservadores. Mesmo que ela tenha uma influência progressista, alinha-se aos pressupostos neoliberais. Fazendo uma crítica a esse modelo de gestão, De Paula (2005, p. 66) aponta que ele “[...] se direciona primordialmente para uma suposta eficiência técnica, pouco evoluindo no que se refere a uma forma de gerir o Estado que seja mais comprometida com a dimensão sociopolítica e democrática”.

O que vem se redefinindo são modelos de gestão que se caracterizam como formas e moldes de tornar a coisa pública mais eficiente e eficaz, no entanto, o que vem se encontrando a partir de investigações já consolidadas, é que esses modelos não conseguem se materializar no sentido da política em si, buscando com processos descentralizadores reduzir cada vez mais os processos democratizantes da política.

Ainda em seu estudo, De Paula (2005) retrata a terceira via a partir do livro de Giddens (*A terceira via*, de 1998), que coloca o fracasso de perspectivas socialistas

na administração da economia, além de defender a perspectiva do livre mercado e apontar falhas do Estado de bem-estar social e seu direcionamento excessivamente protetor.

O direcionamento da NGP transcende a parte da política mais ampla. Ela penetra nas áreas antes menos afetadas da educação, como a área pedagógica, o chão da sala de aula. O empresariado chegou com programas e projetos como os caminhos a serem percorridos, como o que deve ser priorizado.

É o empresariado querendo uma fatia para guiar políticas e currículos. Nessa relação do imaginário social, a modernização trazida pela NGP apontou mecanismos de transparência e de participação: ver a escola de forma comparativa e punitiva começa a ser algo rotineiro e bem aceitável. O carro chefe da NGP é a narrativa de envolvimento da comunidade, a participação e a democracia mesmo que distorcendo seu sentido e entendimento.

Na educação, a comunidade escolar, que é anunciada com uma fala eloquente de mais participação e envolvimento, é esquecida nas suas subjetividades, nas suas histórias, nas suas especificidades. A pobreza e as desigualdades sociais, as demandas locais que antes eram uma bandeira de luta começam a ser dissipadas das agendas e o cenário de guerra vai sendo criado a partir de um espaço de competição. As melhorias educativas vão sendo tomadas apenas pelos resultados mensuráveis, desqualificando o restante, a qualidade socialmente referenciada.

A NGP vem dificultando o exercício pleno de uma prática emancipatória, manifestando-se nos projetos e no cotidiano da escola. Vem à tona outra concepção fruto de argumentações. Apple (2005) traz um importante debate acerca das perspectivas decoloniais das políticas; as políticas do centro são supervalorizadas e replicadas sem serem compreendidas na sua integridade bem como traduzidas para a prática. O neoliberalismo, sob a retórica de um alargamento do acesso aos cidadãos e à qualidade dos serviços, vem engendrando uma política cada vez mais competitiva e punitiva.

O que chama a atenção é que a entrada da NGP consegue alcançar até mesmo os espaços de resistência. Na educação ela ganha tanta força que sob o mote da regulação se materializam as avaliações em larga escala, as punições são de tal forma que as estruturas das escolas podem ser modificadas, a gestão e até

mesmo o quadro de docentes podem ser substituídos em caso de resultados negativos.

A modernização conservadora - a complicada aliança, por trás das ondas ininterruptas de reformas educacionais, que centraram em torno de compromissos neoliberais com o mercado suposto estado fraco, ênfase neoconservadora acerca de um controle mais forte sobre currículos e valores e novas propostas de gerenciamento para instalar formas rigorosas de responsabilidade da escola, em todos os níveis (Apple, 2005, p. 29).

Essa responsabilização é legitimada no neoliberalismo e nas suas prerrogativas que tornam o Estado preocupado com o indivíduo que seja empreendedor, ousado e competitivo. O neoliberalismo exige produção constante na evidência de que você esteja fazendo suas atividades de maneira eficiente e correta.

Aumentou, com isso, a prática de monitoramento por meio da cultura da auditoria, em que a fiscalização e a supervisão ressoam sobre sujeitos e instituições.

Nossas interações diárias, até mesmo nossos sonhos e desejos - devem, enfim ser governados pelas "realidades" em relação de mercado. nesse cenário, progressivamente vai deixando de ser um cenário de ser, um cenário para se transformar em realidade. Uma sociedade e uma cultura não devem ser baseadas na confiança, nem em valores compartilhados. Mas propriamente, todos os aspectos desta sociedade terão que ser baseados e enfrentar "a exposição, a mais extrema possível, às forças de mercado, com mercados internos, centros de lucro, auditorias e resultados financeiros (bottom lines) penetrando a vida como um todo, de hospitais a grupo textuais e escolas (Leys, 2002, p 35-36).

Este trecho traz informações que fazem parte do centro de nossos debates, essa nova racionalidade criada a partir dos pressupostos da NPG modificam não só as estruturas, mas os aspectos pedagógicos, políticos e epistemológicos que conduzem a educação e a escola. As concepções de gestão trazem valores imbricados numa perspectiva de administração tipicamente capitalista. Não é uma visão ingênua da reprodução de um modelo de gestão mais eficiente, ela representa uma ala que visa menos educação e mais mercado. São pontos de vista mais que diferentes dos princípios democráticos, são antagônicos.

Marques (2022) traz uma reflexão neste sentido:

A NGP tem alterado a forma como se concebe a gestão de instituições educativas, já que princípios como autonomia escolar, prestação de contas e gestão baseada em resultados têm norteado a forma como se regula, provê e financia a educação pública. Todavia, a NGP não é um modelo de reforma educacional monolítico, nem adota o mesmo formato em todos os locais, sendo possível observar desenhos de política educacional bem diferenciados (p.2).

As formas de gestão vêm desenhando tons diferenciados que são inspirados na NPG, o que prevalece são a redução de princípios basilares que instituem os processos democráticos.

Há espaço para a gestão democrática? Como anunciado no início desta seção, a nova gestão pública não chega se opondo aos princípios democráticos, ela traz como seus os elementos como participação, descentralização, só que por outra égide. Ela vende uma estratégia que a coloca nos parâmetros da democracia, desde a materialidade neoliberal, gerencial.

Sim, ainda há espaço para a gestão democrática, assim compreendemos. Precisamos de gestão, no entanto, precisamos definir que tipo de gestão é essa que requeremos, seus princípios políticos, epistemológicos e pedagógicos. É urgente a retomada das decisões da escola com a participação dos órgãos colegiados; é necessário que os demais planos e projetos que cheguem na escola sejam vislumbrados pelo projeto político-pedagógico da escola, este que é o vir a ser da instituição escolar.

A retomada desses mecanismos de democracia talvez seja o caminho para que possamos sonhar com um princípio educativo que é tão caro para a política educacional, que é a gestão democrática da escola. Utopia? Lugar que não existe? Pensamos no outro significado, lugar que pode vir a existir. A gestão da escola é reflexo da política educacional, ela ganha o tom a partir dos enredos que são colocados a postos. Neste sentido, o que vemos no momento da política atual é um emaranhado de atribuições para a gestão que não condiz com o que seria a sua real função. Gerir uma escola não exige apenas métodos e técnicas advindos de empresas que não têm relação com os objetivos educacionais. Concordamos com Andrade (2005), quando afirma que uma gestão democrática deve ser aquela que se constitua como um espaço plural de partilha de poder e negociação de acordos e consensos. É um espaço de constante construção de práticas democráticas.

A NGP traz elementos que fazem com que conquistas sejam retrocedidas por questões de ordem gerencial/mercadológica. Não podemos ver o gestor como o administrador/gerente, ele não é o único que tem o poder de decisão. Ter essa visão é reduzir à míngua os espaços de construção colegiada e democrática da educação. As disputas que estão postas são inúmeras, as tensões entre o gerencial e o democrático já resultam em novas conduções das escolas públicas. O tema caro para esse momento é como fortalecer as conquistas já adquiridas ao longo da história da educação. Lutar por participação e autonomia pode ser a virada de chave para o rompimento de estruturas tão alicerçadas, como é o caso da NGP na educação.

### **3.3.2 Consolidando os sentidos**

A nova gestão pública, a *accountability* e as percepções de qualidade da educação podem ser visualizadas ao longo de nossa discussão, mas como podemos aproximar as discussões supracitadas?

A base que sustenta essas discussões é a reforma do Estado brasileiro. As mudanças de paradigmas no sentido de gestão e de responsabilização dos agentes públicos começam a ser a matriz teórica que fundamenta os processos de gestão mais amplos, alinhando-se a uma reforma neoliberal que se caracteriza como gerencial pós-burocrática, mesmo que na visão de Bresser-Pereira a reforma tenha trazido uma perspectiva democrática:

[...] uma vez que se guia por uma orientação mais política, a administração pública gerencial teria abandonado o gerencialismo puro para se inspirar no modelo pós-burocrático de gestão. Para ele, esse modelo é adequado às demandas da construção democrática brasileira, pois incentiva a iniciativa, a realização, a flexibilização, a descentralização, a participação dos envolvidos e o uso das inovadoras ferramentas de gestão oriundas do setor privado, pois romperia com o modelo burocrático de organização, que o ex-ministro identifica como característico do neoliberalismo (De Paula, 2008, p. 139).

O entendimento da nova gestão pública consolida-se sobre as ações no discurso da eficiência e eficácia. De Paula (2008) sinaliza para esse roteiro de mudanças que aposta na eficiência do controle social e delega a formulação de políticas a burocratas.

A coisa pública começa a ser tratada por especialistas que têm a missão de fazer ajustes e propor políticas que sanem problemáticas que fazem parte da regulação estatal, mesmo sem fazer parte do esteio do serviço público, sem dele saber as necessidades e dificuldades. Políticas feitas de fora para dentro, com a intenção de funcionar como um “remédio” para determinados males.

Os holofotes são direcionados para a gestão, principalmente para a gestão das escolas como o lócus onde a mudança “pode acontecer”, e a partir de então políticas estaduais de educação são elaboradas aos moldes da NGP, sob um discurso de ser eficiente, ser eficaz, trazer resultados...

Há um discurso participativo, mas na prática se enfatiza o engajamento da própria burocracia pública ou do quadro das organizações sociais no processo de gestão. A estrutura e a dinâmica do aparelho do Estado pós-reforma não apontam os canais que permitiriam a infiltração das demandas populares.

Uma participação forjada se apresenta nessa relação, mas o discurso é cada vez mais fortalecido, conseguindo ser facilmente absorvido no campo das políticas sociais. No caso de Pernambuco, iremos analisar a partir do Programa de Modernização da Gestão - Metas para a Educação, como o mecanismo *accountability* vem se materializando na gestão das escolas.

Na próxima seção, portanto, iremos apresentar o contexto da influência e o contexto da produção de texto e o discurso da política. Tentaremos fazer um exame de como a *accountability* transita nos textos de lei, documentos normativos e nas propostas pedagógicas da escola, na tentativa de compreender como a política vem se fortalecendo no campo da materialização e como a gestão escolar vem refletindo os sentidos que ecoam desse programa de modernização que se caracteriza no campo da gestão por resultados, uma gestão que tonaliza os aspectos gerenciais.

#### **4 OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO: INFLUÊNCIAS INTERNACIONAL E LOCAL NA DEFINIÇÃO DA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Nesta seção, trataremos de dois importantes contextos que constituem o ciclo de política de Stephen Ball. No contexto da influência política, focaremos a discussão no lugar onde o movimento da política é iniciado, sua arena de consolidações e tensões. Já no contexto da produção de texto, abordaremos o lugar onde o texto da política é construído, seus embates, concordâncias e discordâncias. Cabe destacar que a política não é finalizada no texto legislativo/normativo, ela vai ganhando forma a partir das interpretações e sujeições que vão enraizando-a no seu campo de consolidação.

Para pensar o caso da política pernambucana de educação, no que se refere à consolidação da política de *accountability*, a partir do PMGP-ME, faz-se necessário compreender que essa perspectiva de política de *accountability* na educação não nasceu nesse estado, ele segue influência internacional que nasce com as perspectivas de modernização e reforma dos Estados nacionais, tendo obtido bastante força nas décadas de 1980 e 1990.

Como uma grande influência internacional, temos as experiências da Inglaterra e dos Estados Unidos. Na Inglaterra, foi criado um currículo comum nacional e um sistema nacional de desempenho. No caso dos Estados Unidos, a política de responsabilização foi mais densa, com a criação da *School Accountability*.

Essa política condicionou vários estados dos Estados Unidos a terem uma política que estabelecesse padrões mínimos para cada ano escolar, além da forte tendência à realização de teste de proficiência para estudantes e divulgação dos resultados.

Já se via uma *accountability* articulando os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009). Com a política no *Child Left Behind Act* todos os estados dos Estados Unidos foram obrigados à política de *School Accountability*, sujeitos a penalidades e bonificações. De acordo com Bastos (2018, p. 418),

Com o advento do programa federal no Child Left Behind, houve um aumento desproporcional das horas destinadas a testes, o estreitamento de conteúdos curriculares e as avaliações verticalizantes, focando responsabilização de professores e diretores, passaram a conformar a agenda para a reforma educacional nos Estados Unidos.

A política de SA (*School Accountability*) obteve tanta influência no escopo educacional que se tornou o próprio fazer educacional. Estudos como o de Bastos (2018) e Andrade (2008) indicam que há uma nova racionalidade da educação: por um lado colocam-se metas impossíveis para que escolas, professores e gestores consigam alcançar, de outro, começa a surgir uma verdadeira camuflagem para se afirmar que a política vem dando resultados.

As escolas que tivessem que se reestruturar tinham cinco opções: converter-se a uma escola autônoma; substituir o diretor e a equipe de profissionais; abdicar do controle para um administrador privado; ceder o controle da escola para o Estado; ou “qualquer outra grande reestruturação da governança escolar”. (A maior parte dos Estados e distritos terminava escolhendo a última e mais ambígua alternativa, esperando evitar as outras perspectivas.) (Ravitch, 2010, p.118).

Em vários estados existem ainda sistemas de incentivos e sanções que regem a oferta de recompensas e preveem o fechamento de escolas que não alcançam sistematicamente o desempenho considerado mínimo (Brooke, 2006, p.379).

Essa política fez com que a educação naquele país se enquadrasse em um rol de responsabilizações e sanções, que, para muitos foi uma excelente forma de conseguir melhores resultados e qualidade para a educação. Do ponto de vista pedagógico, percebemos uma extrema valorização de dados mensuráveis, os dados das avaliações externas começam a ser o epicentro do trabalho das escolas. Ganhar destaque em ranqueamentos passa a ser a finalidade da educação.

Prevalece no senso comum o entendimento de que os testes padronizados de aprendizagem são instrumentos científicos confiáveis tão objetivos e precisos como um termômetro ou qualquer outro dispositivo utilizado para medições no âmbito da ciência (Bastos, 2018, p. 431).

O tom dos dados começa a ser propagado como a verdadeira educação de qualidade, no contexto daquele país. Mesmo sendo uma política que consideramos danosa para a educação como um todo, ela tem adeptos, multiplicadores e recriadores. A lógica do pensamento colonialista, que faz com que o que é produzido no centro, principalmente de países europeus e norte-americanos, seja supervalorizado acaba por ser também um condicionante na educação.

Ball (2001, p.102) traz uma importante reflexão sobre a incorporação de políticas que são pensadas e realizadas longe do contexto de nossas realidades, o que ele chama de processo de bricolagem:

[...] uma questão de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros lugares, usando e melhorando abordagens locais tentadas e testadas, teorias recicladas ou reaproveitadas, pesquisas tendências, modas e por vezes um investimento em tudo aquilo que parece funcionar. A maior parte das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar, e elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, e em última análise, recriadas no contexto da prática.

A *accountability* traz uma referência internacional para a política nacional de educação. A *accountability* é, nesse sentido, uma ferramenta dos novos processos de regulação que se associa à nova dimensão de Estado, um Estado regulador que transmite uma modernização para as políticas sociais, uma perspectiva que traz um discurso de rompimento da burocracia para os processos de uma nova gestão pública.

No cenário internacional, a *accountability* foi a novidade, acionada sobretudo nos pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização. Podemos destacar esse fenômeno quando os países começam a empreender uma gestão de educação por resultados que se expressa nos moldes da avaliação externa e no ranqueamento que permite mensurar a “qualidade da educação”.

No tocante à perspectiva de se ter uma educação capaz de produzir resultados e transmitir qualidade, com a reforma do Estado de 1990 já se pode observar a perspectiva gerencial nas políticas sociais, o que vai influenciando a política de educação. Andrade (2008, p. 446) destaca que uma política voltada para as perspectivas de *accountability* começa a ser direcionada a partir da década de 1990, vejamos:

A partir da segunda metade da década de 1990 o governo federal implantou os pontos (i) e (ii): um sistema de avaliação nacional dos ensinos fundamental e médio, estabelecendo o que seria desejável que os alunos soubessem em cada ano escolar. O governo federal instituiu o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que é um teste para avaliar o conhecimento em português e matemática de uma amostra de alunos nos ensinos fundamental (4ª e 8ª séries) e médio (3ª série). A primeira edição desta prova, depois de corrigidos alguns problemas técnicos nas suas primeiras aplicações, ocorreu em 1995. Para realizar essa prova, é escolhida uma amostra representativa do universo dos estudantes. Além disto, criou o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) em 1998, que tem como ênfase a avaliação do perfil de saída dos egressos do ensino médio.

O que justificaria a influência de uma política internacional no contexto nacional vai na linha do que Ball (2001) analisa como processo de bricolagem.

A responsabilização vem se disseminando como alternativa de política educacional na Europa e na América Latina. Nossa hipótese é de que existe uma migração de políticas educacionais de um país para outro pela atuação difusora das agências internacionais e pela circulação cada vez mais livre de informações que justificariam a adoção da política de responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras.

Colocar a educação no rol de destaque é uma estratégia adotada por países que querem associar o seu desenvolvimento econômico ao seu desenvolvimento nas políticas, dentre elas a educação. No Brasil, já se começa a ter estados promovendo a construção de políticas de responsabilização. Brooke (2006) sinaliza que a responsabilização vem se disseminando como alternativa de política educacional na Europa e na América Latina.

Com essa influência internacional, alguns estados brasileiros começaram a organizar políticas de responsabilização. Estados como Ceará<sup>12</sup>, Rio de Janeiro<sup>13</sup>, Paraná<sup>14</sup> encetaram políticas educacionais que se alinham à *accountability* com perspectiva de regulação por resultados. Portanto, políticas que reverberam nos campos da avaliação, prestação de contas e responsabilização.

---

<sup>12</sup> Foi instituído o prêmio Escola do Novo Milênio - Educação básica de qualidade do Ceará e o SPAECE- Avaliação básica do Ceará.

<sup>13</sup> A Secretaria do Estado do Rio de Janeiro lança o Programa Nova Escola.

<sup>14</sup> Foi criado o Boletim da Escola pela secretaria estadual do Paraná.

No Brasil, a política nacional de educação instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que passou a divulgar dados de indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo que brandamente, os estados começam a ser influenciados pelos resultados divulgados pelo Saeb, o que, ao nosso ver, pode ser o início do eco que a política de *accountability* precisava para chegar aos estados e municípios.

Em Pernambuco, a política de *accountability* já é citada, mesmo sem referências claras, nos planos de governos que consolidaram a política de responsabilização por resultados de forma mais consistente. Iremos analisar os planos de governo de Eduardo Campos e Paulo Câmara, cada um à frente do governo do estado por oito anos. Analisaremos como surge o PMGP-ME enquanto mecanismo que condiciona a política de *accountability* do estado pernambucano e como isso se reflete no contexto da influência dessa política estadual.

#### 4.1 POR DENTRO DO PLANO - A ANÁLISE DOS PLANOS DE GOVERNO DE EDUARDO CAMPOS E PAULO CÂMARA PARA A EDUCAÇÃO PERNAMBUCANA

Esta seção aborda o discurso sobre concepções de educação empreendidas nos programas de governo<sup>15</sup> dos então candidatos Eduardo Campos e Paulo Câmara.<sup>16</sup> Nossa intenção foi observar as perspectivas discursivas apresentadas nesses documentos, que representam a proposição de um plano de ação para o estado de Pernambuco. Nesta análise focamos o olhar nas propostas voltadas para a política educacional, a avaliação da educação e a sua relação com as avaliações externas, os aspectos que elucidam a forma de gestão educacional escolar, além dos aspectos de *accountability* que transitam no seio desses planos. Findamos com a abordagem nos aspectos de meritocracia na educação que são adotados nas propostas que os candidatos a governo lançaram como suas prioridades para o campo da educação, e como isso consonou com a política do programa de modernização e metas para a educação. A análise desses planos

---

<sup>15</sup> Os documentos analisados são registrados como programas de governo obrigatórios para a disputa das eleições pelos candidatos.

<sup>16</sup> A escolha por esses candidatos a governadores: Campos (2007-2010 e 2011-2014) e Câmara (2015-2018 e 2019-2022) motiva-se por serem os propulsores do Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação (PMGP-ME), objeto de estudo desta pesquisa.

justificou-se no esteio de compreensão dessa política, que é nosso objeto de estudo, e o que fez com que ela permanecesse por 16 anos no governo de Pernambuco.

Dividimos a discussão em ordem cronológica, iniciando por Campos e dando continuidade com Câmara. Embora os candidatos fossem do mesmo partido e Câmara fosse o candidato sucessor de Campos, há alguns enredos diferentes.

#### **4.1.1 Programa de Governo de Eduardo Campos - 2007 a 2010**

O programa de governo de Eduardo Campos, que estabelece suas intenções para a gestão do período de 2007-2010, é um documento bem elaborado, que conta com estratégias para diversos eixos que fazem parte da regulação do estado, a saber: a dimensão econômica, a dimensão social, a dimensão espacial, a dimensão político-institucional.

Dentre essas dimensões, são frisados eixos, os quais coadunam com as políticas públicas. Nesse quesito, analisaremos o eixo voltado para a educação e o eixo voltado para a gestão, tomando como referência as concepções de gestão a que este plano se filia. O programa de governo, logo em sua apresentação, traz o seguinte discurso:

Trazemos ao conhecimento do povo pernambucano um documento que expressa as aspirações dele emanadas. Reconhecemos a necessidade de realizarmos com urgência uma mudança no estilo de desenvolvimento hoje prevalecente no estado. A interiorização das ações estratégicas para o crescimento econômico e para a melhoria dos indicadores sociais é um reclamo generalizado dos cidadãos e uma diretriz central de nossas propostas ao governo do estado (Programa de Governo Eduardo Campo, 2006, p.04).

O trecho supracitado demonstra um aspecto introduzido no programa de governo do candidato do Partido Socialista Brasileiro – PSB que reverbera a tônica na discussão debatida pela sociedade, além de anunciar que esse plano é fruto de dois anos de debates guiados pela estratégia política de então: “Agenda 40”, que foi em várias regiões do estado para ouvir dos cidadãos as prioridades para o estado de Pernambuco.

As promessas feitas pelo documento refinam discussões que são caras para a sociedade, sem deixar de ser enfático no sentido do desenvolvimento econômico. Este último permeia toda a discussão, até mesmo as de cunhos social, como por exemplo, o caso da educação. O programa de governo traz uma expressão

extremamente significativa que reluz na política até os dias atuais, compromisso com... compromisso com a gestão, compromisso com os indicadores, firmar compromisso... na época ele trazia essa enunciação da seguinte maneira:

O compromisso da candidatura de Eduardo Campos pela Frente Popular tem como meta principal superar as mazelas do passado, as quais configuraram um quadro de prevalência de péssimos indicadores de qualidade de vida, a despeito de esforços realizados pelos últimos governos: atuar no sentido da superação dos déficits nos indicadores sociais (educacionais, de saúde e saneamento).

Déficits nos indicadores são recorrentemente citados, principalmente para falar em educação. As propostas voltadas para a educação foram as que mais tiveram nossa atenção na análise. Nela tentamos apreender os substratos teóricos a que esse programa de governo se alinha e quais estratégias e prioridades para o campo. Fizemos essa análise com base no desvelamento do Programa de Modernização da Gestão - metas para educação. Os programas de governos são os verdadeiros nascedouros de políticas.

Na análise que fizemos das propostas para a educação, percebemos um teor que ora caminha para o lado democrático, ora pende para o lado gerencial, e os dois termos são abertamente utilizados.

Selecionamos dois trechos que consideramos reveladores do programa de governo e suas intenções para com a educação:

O desafio de ampliar a escolaridade e a qualidade da educação em Pernambuco ainda deve ser visto como uma meta fundamental e obrigatória para todo o sistema de planejamento educacional de uma gestão de governo estadual. A expansão do grau de instrução médio da população é um requisito fundamental para o desenvolvimento do estado, é uma garantia efetiva para que a cidadania se exerça de modo pleno, e é também um mecanismo vital para a equalização das oportunidades de obter-se uma vida digna em sociedade.

Tem sido consensual entre especialistas em políticas públicas o argumento de que melhorias educacionais se correlacionam fortemente com o desenvolvimento econômico, muito embora pouco se pode afirmar acerca da determinação existente entre o nível de renda e o nível de escolaridade, isto é, quem influencia quem e em que direção. O que se sabe ao certo, pela experiência histórica internacional é que países hoje ricos e desenvolvidos são aqueles com sistemas educacionais também desenvolvidos (programa de governo de Eduardo Campo, 2006, p.21).

A elevação da qualidade já começa a ser um ponto de partida para as estratégias de melhoria da educação, e esta reflete sobre a elevação da escolaridade. O segundo trecho relaciona o desenvolvimento econômico à educação, colocando que “não se sabe quem influencia quem” transmite uma relação inseparável desses dois campos, numa espécie de complementaridade.

A educação é apontada como um importante campo para elevar os índices de desenvolvimento do estado. As estratégias estabelecidas trazem um corpo democrático, no sentido de que ele aponta como melhorias na política educacional as seguintes ações: expandir o número de matrículas nas escolas do estado, garantir a qualidade da educação por meio da melhoria dos equipamentos, limitação do número de alunos nas salas de aulas, ampliação dos recursos de informática, investir em equipamentos de tecnologia e informação para a escola.

As melhorias que são relacionadas ao conceito de qualidade demonstram-se salutares. Há uma lógica de melhorar os espaços e as condições de trabalho para que isso implique as melhorias na aprendizagem e na escola. No tom de promessa, também eram elencadas bolsas para estudantes em forma de estágio e bolsa para professores, concebidos como professor tutor. Estes, na nossa visão, foram apenas artefatos de uma proposta eleitoreira, uma vez que esse é o tipo de proposta que consegue reunir adeptos.

O plano de governo também aponta a necessidade de ampliação das escolas técnicas, comprometendo-se a instalar pelo menos uma em cada sub-região do estado. Estas deveriam oferecer cursos que se relacionem com a demanda de cada região, gerando profissionais para atuar nesses espaços. São estas, em tese, as propostas apontadas como prioritárias ao longo do texto. O programa fala da importância de se investir em educação como forma de contribuição para a melhoria dos indicadores sociais e dos ranqueamentos que apontam Pernambuco sempre em desvantagem face aos outros estados do país.

Outra parte do programa que nos chama atenção por também consolidar matéria que nos ajuda a compreender a política de educação atual, diz respeito à parte da “Gestão Democrática do Estado”. Sobre esse quesito o texto é bem enfático:

Um novo modelo de gestão das estruturas públicas do governo estadual precisa, então, ser construído. Três eixos dão a tônica a essa tarefa democrática: o da organização gerencial, o da democratização da relação com servidores públicos, e o do sistema de controle das funções estatais (Programa de Governo de Eduardo Campos, 2006, p.66).

Uma organização gerencial é a aposta para solucionar os principais problemas de gestão do estado, além de elementos como democratização e controle. Ambas as funções aparecem no texto como a base sólida que dota esse programa de chances reais de melhoria do ensino no estado de Pernambuco, tirando-o do espaço de estado com péssimos índices de desenvolvimento.

Nesta base, coloca-se uma nova relação governo-cidadão que se pauta na relação de controle e monitoramento das ações desenvolvidas pelo estado. O enunciado diz querer dotar o cidadão de conhecimento suficiente para que ele possa reivindicar seus direitos e analisar as ações e propostas desenvolvidas no âmbito do governo do Estado.

Mesmo colocando-se como democrático, observamos um alinhamento com as ações de cunho gerencial, de tal modo que para tratar as ditas “mazelas” do estado, recorre-se a uma gestão de cunho gerencial para orientar sua regulação, com o anúncio de gestão democrática do estado. O programa traz uma relação muito forte com as políticas de cunho econômico, e embora isso seja uma tendência no desenvolvimento dos estados, as estratégias democráticas pensadas para a educação caminham na contramão do modo de gestão eleito pelo referido programa de governo.

#### **4.1.2 O programa de governo da continuidade: Eduardo Campos - 2011 a 2014**

Já com a experiência consolidada, em quatro anos de gestão, o plano de governo para os anos de 2011-2014 chama atenção por ser bastante conciso. Tínhamos um primeiro plano extenso, agora nos deparamos com um plano muito sintético e com poucas proposições sobre as principais linhas de ação. O plano de governo se avalia positivamente ao afirmar que em 2007 o governo deparava com 350 unidades escolares depreciadas, com problemas estruturais, e que depois da gestão investiu-se tanto no âmbito estrutural quanto na relação da aprendizagem e do vínculo do aluno com a escola com a ação inédita de distribuição de material escolar e fardamento. “Avançou-se para a melhoria da qualidade do processo de

ensino e aprendizagem e a implementação de uma cultura e de instrumentos para a melhoria da gestão escolar” (Plano de Governo Eduardo Campos 2011-2014, p.12).

Sobre a valorização docente, remete ao concurso público de servidores docentes que deu início a uma série de atividades no âmbito da valorização, destacando como quesito para esse reconhecimento a entrega de *laptop*. Também analisa que na rede estadual se adotou uma agenda curricular mínima e a implantação das avaliações bimestrais com nota e aferição de desempenho de todas as escolas através do Saepe e Idepe e criação do Bônus de Desempenho Escolar - BDE, que premia com 14º salário os professores com melhores notas no Saepe.

Segundo o Saepe 2009, 85% das escolas atingiram as metas e tiveram direito ao bônus. Em 2009, o estado atingiu as metas projetadas para 2011. Em 2007 firmaram convênio para a execução do Programa Travessia em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Em 2008 foi lançado o programa Paulo Freire - Pernambuco escolarizado para alfabetização de jovens e adultos de 15 a 29 anos.

Entre 2007 e 2010 aumentou o número de escolas de referência, expandindo de 13 unidades para 160, dentro do Programa de Educação Integral. Os professores dessas unidades poderiam ficar 45h/a na escola, ou seja, os dois turnos.

Sobre os resultados faz o seguinte destaque:

Os resultados obtidos com a adoção desse conjunto de medidas são animadores, a prova do Ideb, realizada em 2009, mostrou uma clara evolução dos resultados de Pernambuco nos três níveis de ensino, quando comparado aos obtidos em 2007. No ensino fundamental regular, anos iniciais (1ª a 4ª série) foi observado um aumento de 0,4 pontos, passando de 3,5 pontos em 2007 para 3,9 em 2009, número superior à meta estipulada no ano, que era de 3,5, nesta faixa de ensino, o estado saiu da 19ª posição para 16ª. Já no ensino fundamental II (5ª a 8ª série), o estado aumentou expressivamente a sua pontuação do índice entre os anos 2007 a 2009, atingindo a nota de 3,0, contra a média anterior de 2,5. Isso fez com que o Estado saísse da última posição e passasse a ocupar 22º lugar nacional, tendo tido um crescimento de 20% em sua nota. Tornando-se o estado com maior elevação da taxa entre os entes federados. No ensino médio regular, avançou de 2,7 em 2007 para 3,0 pontos em 2009, sexto maior crescimento entre os estados do país, com um percentual de 11,11%, contra o crescimento médio de 7,41% dos estados do Nordeste e de 6,25 do Brasil (Plano de governo de Eduardo Campos, p. 13).

No âmbito da educação profissional, o estado investiu na sua rede, ressaltando o investimento de 17,6 milhões na infraestrutura da educação profissional. Toda a região do estado foi contemplada com uma escola técnica, foram inauguradas sete e, no período, estavam em licitação outras 11. Com relação à legislação estadual que legitima uma nova política da educação, o texto faz o seguinte destaque:

[...] merece destaque, também, a lei estadual nº 13.368/2007, que permitiu o aumento de 2% para 3% no repasse dos recursos de arrecadação no ICMS para os municípios que alcançasse as melhores médias do Ideb, alterando os critérios de distribuição, que antes era realizada de acordo com o número de alunos matriculados (Plano de governo de Eduardo Campos, p. 14).

O foco, no plano de governo para o segundo mandato, é o resultado, a avaliação em larga escala, a corrida para conseguir melhores índices e elevar-se nos ranqueamentos nacionais. Coloca como o “grande objetivo” continuar avançando e destacando-se no país.

Outra proposta que é a base de sustentação do plano são as escolas de referência. Universalizar as escolas em tempo integral é o eixo desse plano, que traz uma espécie de testemunho de como em tão pouco tempo se fez tanto pela educação, com tantos resultados positivos, e relaciona esse sucesso a algumas estratégias, dentre as quais se destacam:

Algumas ações relacionadas com a qualidade do ambiente escolar e a melhoria dos estímulos para a permanência dos alunos nas unidades educacionais devem ser ampliadas inclusive, apostando em alternativas de competições e premiações que desenvolvam a cultura da meritocracia, com esforço, trabalho e perseverança (Plano de governo de Eduardo Campos, p. 15).

Neste trecho, percebemos que há a consolidação de uma política de responsabilização que já traz indícios de uma qualidade mercantil da escola e da educação, mesmo que associe a isso traços de um discurso democrático e, até mesmo, utilizando bordões de encorajamento. Faz um destaque aos arranjos produtivos, elevando a expansão das escolas técnicas e como essas darão conta da formação de novos profissionais para as diversas regiões do estado.

Dentre as principais propostas estão: elevar o número de escolas; adequar o currículo à realidade rural; ampliar as escolas de referência; criar programa de

identificação de jovens talentos; implantar curso profissionalizante noturno para jovens e adultos; promover programa para a alfabetização da população idosa; capacitar as redes municipais; capacitar professores; e interiorizar a Universidade de Pernambuco-UPE.

A exemplo do plano divulgado para os primeiros quatro anos de gestão, esse programa também tem propostas para a gestão conseguir bons resultados. Desta vez o destaque é dado ao modelo integrado de gestão que apostava no ajuste fiscal, e para justificar esse elemento dá a explicação de que boa parte da sociedade tinha uma visão dos servidores bastante negativa no serviço público, caracterizado pela ineficiência, pelo comodismo e pela burocracia. Dessa maneira, a população não acreditava ser possível a construção de um cenário no qual o bem-estar social pudesse ser maximizado.

A implantação do projeto *Todos por Pernambuco - gestão democrática e regionalizada*, com foco nos resultados, ainda no início de 2007, estabeleceu uma nova forma de interação entre o executivo e a sociedade, ao institucionalizar as instâncias de diálogo entre esses atores na escala regional.

Esse programa traz um viés operativo e, por fim, o plano destaca que para melhor instituir instrumentos denominados pacto por resultados deverão ser publicizados através do portal da transparência.

O plano dá indícios de uma *accountability* na regulação estadual ao colocar a competição e meritocracia nos pilares da avaliação, na prestação de contas e na responsabilização, para o processo operacional de gestão.

#### **4.1.3 No caminho da sucessão: o programa de Governo Paulo Câmara - 2015 - 2018**

No seu plano de governo para o primeiro mandato, de forma sucinta, como se seu programa fosse a extensão do plano do governo Campos, Paulo Câmara inicia o texto dizendo que Pernambuco possui a escola mais atrativa do país e que essa afirmação se baseia na pesquisa do Inep, ao mostrar que o estado tem a menor taxa de abandono no ensino médio (5,2), em 2013, possui a 4ª posição no ranking da educação no país e conquistou o melhor índice do Nordeste, avançando da 16ª

posição para a 4ª posição, superando de 3,2 estabelecida pelo MEC para o período, já tendo atingido a meta projetada para 2015.

Dentre as proposições feitas pelo programa, há algumas que se destacam: a ampliação das escolas de tempo integral – Erem – e a ampliação das escolas técnicas - ETE; implantação do Pacto pela Educação (modelo de gestão por resultados); implantação de política de alfabetização e correção de fluxo; valorização dos profissionais da educação; modernização pedagógica; e melhoria das estruturas físicas da escola.

O objetivo agora é elevar ainda mais o nível de escolaridade e os índices de aprendizagem educacional dos estudantes pernambucanos, dando continuidade aos avanços conquistados, seguindo o caminho iniciado e elegendo, mais uma vez, a educação como prioridade do governo (Programa de Governo Paulo Câmara, 2018, p. 9).

Diz que se compromete com estados, municípios e a União, com os profissionais e a comunidade na promoção de uma educação de qualidade, desde a primeira infância até o ensino superior.

Sobre suas novas propostas, estão listados: fundo estadual de apoio à nova escola integrada, com o objetivo de cofinanciar, em parceria com municípios; o acesso à escola desde a educação infantil até o ensino fundamental, garantindo a qualidade da aprendizagem, a alfabetização das crianças e a prevenção do abandono escolar nos anos subsequentes. A materialização dessa proposta é dotar de ajuda os municípios na implantação e qualificação de creches e pré-escolas, implantação do programa de erradicação do analfabetismo e apoio na implantação de escolas integrais.

O carro-chefe do plano de governo para a educação é o programa de escolas de tempo integral, que se propõe a universalizar o acesso às escolas de referência para todos os alunos da rede estadual, adequar os componentes curriculares à realidade local e ampliar o acesso à educação técnica e profissional e ao ensino superior.

Outro eixo destacado é a valorização dos profissionais docentes. Como forma de desenvolver esse eixo, estão listados: aumento da remuneração; ampliação do BDE; ações de qualificação; oferta de ensino superior para os docentes; Programa Ganhe o Mundo Educadores.

O último ponto do plano é a melhoria da gestão da rede escolar. Sobre esta questão, o texto destaca o seguinte:

Aumentar o número de escolas monitoradas pelo pacto pela educação, modelo de gestão escolar orientado pelos resultados com objetivos, estratégias, prioridades e prazos definidos.

Ampliar a democratização da gestão escolar com medidas que incentivem a participação ativa de pais e responsáveis, e da própria comunidade, no dia a dia das atividades escolares.

Consolidar a implantação do modelo de governança que assegure a estrutura de uma equipe básica de profissionais para cada escola.

Ampliar a infraestrutura de laboratórios, bibliotecas, acervo técnico, quadras poliesportivas e áreas de convivência (Plano de Governo Paulo Câmara 2015-2018, p. 12).

Já se observa a perspectiva de gestão por resultados acentuada. Esta é ligada à ampliação do monitoramento das escolas, estratégias e prioridades são trazidas como o fio norteador da política educacional que vem fortalecendo o discurso de uma educação voltada para uma política de *accountability*.

#### **4.1.4 Consolidando uma política educacional: o programa de governo Paulo Câmara - 2019 - 2022**

As propostas para a educação, no programa de governo para o segundo mandato de Paulo Câmara, oportunizam uma reflexão do que foi o primeiro mandato. Dado o sucesso das ações, reitera a continuidade dos trabalhos por meio de políticas já estabelecidas. O discurso apresentado no texto afirma que, por meio do pacto pela educação, iniciado em 2011, conseguiu se aproximar com sucesso de um conjunto da comunidade escolar. A melhoria significativa do ensino médio é apontada como o melhor Ideb do Brasil, em 2015. Afirma que Pernambuco tem a maior rede de educação integral e que vem valorizando os profissionais da educação.

Destaca que ao colocar a educação num eixo próprio, reafirma a centralidade dessa área para melhorar a competitividade econômica de Pernambuco e para gerar igualdade de oportunidades na sociedade.

O plano não apresenta uma reflexão profunda sobre as ações. As propostas são apresentadas de forma objetiva, sem grandes mudanças em relação às apresentadas no primeiro mandato.

#### **4.1.5 Da “Agenda 40” para 16 anos da consolidação de uma política**

A análise dos programas de governo possibilita destacar informações de bastante valia, pois a política de educação de Pernambuco vem se sedimentando, desde 2007, com o governo de Eduardo Campos, à luz de medidas que misturam políticas sociais e um viés econômico. Esse período é marcado por um substrato teórico<sup>17</sup> que vem prevalecendo até os dias atuais. Apostou-se em ações da mídia, que conseguiram fazer com que a sociedade incorporasse um novo conceito de qualidade. Já não se fala mais de uma educação e uma escola formativa, mas de uma educação que atinge metas, que alcança ranking.

Os planos de governo foram o nascedouro para a construção de uma “verdade” que foi tão falada e defendida e que foi naturalizada: a avaliação externa como o resultado concreto de uma boa qualidade de ensino ganhou centralidade na política educativa.

Trazer Pernambuco para os holofotes promove uma tessitura diferente da antes aludida (antes o estado colecionava péssimos resultados no quesito avaliação externa, o que o colocava nos últimos lugares no ranqueamento dos destaques na educação do país). O que se percebe é que a política vai criando forma a partir de um conceito de qualidade mercantil, muito alinhada a questões meritocráticas.

No próprio texto dos planos existe um tom instigador da competição e da concorrência. Essa perspectiva acaba sendo acolhida e introjeta na sala de aula, nas escolas, uma cultura diferente da cultura democrática que se busca incentivar no chão das escolas.

Além disso, o teor econômico das propostas, com a questão do ICMS ligado aos índices educacionais, acirra a cobrança por resultados, uma vez que isso acaba gerando receita. O que conseguimos acompanhar, com base no discurso do texto da política, é o aguçamento de uma perspectiva de governança que se desvela do

---

<sup>17</sup> Uma política de educação baseada na gestão por resultados, com um azeveramento dos processos de responsabilização que se materializa no PMGP-ME.

sentido de gestão, mesmo que ao contrário do que o texto traduz, apresentem-se como planos majoritariamente democráticos.

No cenário nacional e em pesquisas em veículos de comunicação, ganham realce as escolas com alta frequência e o programa de escolas de referência começa a ser destaque no campo das políticas educativas do país.

**Figura 2** – Notícia sobre a colocação do Pernambuco nos altos índices de educação do país

The image shows a screenshot of a news article on the UOL website. At the top left is the UOL logo, and at the top right is a user profile icon and the word 'ASSINE'. The main heading is 'EDUCAÇÃO'. Below it, the article title reads 'Nordeste lidera índices de educação; Pernambuco e Ceará são destaques'. A photograph of a classroom follows, showing a teacher pointing at a whiteboard while students sit at desks. Below the photo, the text states: 'Ceará e Pernambuco são destaques educacionais da região do Nordeste' and 'Imagem: Alyne Pinheiro/Secretaria de Educação de Pernambuco'. At the bottom of the article, there is a cookie consent banner with the text: 'Utilizamos cookies essenciais e tecnologias semelhantes de acordo com a nossa Política de Privacidade e, ao continuar navegando, você concorda com estas condições.' and an 'OK' button. The word 'PUBLICIDADE' is visible at the very bottom of the page.

Fonte: [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br) (2023).

O discurso midiático também fortalece a ideia de que a política educacional existente no estado vem dando excelentes resultados e emanando qualidade. Em que pese os vários condicionantes que atraem a construção de um imaginário social que acredita que esta seja a melhor opção, os índices acabam sendo expostos como os troféus conquistados e as escolas começam a ser colocadas em uma severa regulação e responsabilização.

Passados os 16 anos de propaganda de investimento total na educação, a política consolidada a partir do Pacto Pela Educação – que se materializa a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação (PMGP-ME), começa a ter outros reflexos midiáticos. Por um lado, o discurso de um investimento nunca visto, por outro, as disparidades nos investimentos.

**Figura 3** – Notícias sobre a educação pernambucana.

The image shows a screenshot of a news article on the Jovem Jornalista (JC) website. At the top, there is a navigation bar with the NE10 logo, a search bar labeled 'BUSCA', and the text 'EDIÇÃO DE HOJE DO JC'. Below this is the JC logo and a search icon. The main headline reads 'Enem e Educação' with the subtext 'Por JC'. The article is categorized under 'INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO' and has the main title 'Pernambuco é um dos estados do País que menos gastou com educação, aponta o Tesouro Nacional'. The subtext states: 'No segundo bimestre deste ano, Estado apresentou menor percentual de despesa liquidada direcionada à educação'. The author is listed as 'Cadastrado por Lucas Moraes' and the article was published on 21/06/2023 at 10:49, updated at 10:57. A 'NOTÍCIA' button is visible on the right. At the bottom, there is a photograph of school buses at night, with one bus labeled 'ESCOLAR' and 'Juntos Educação'.

Fonte: [www.jc.com.br](http://www.jc.com.br) (2023).

Apesar de compreender que existe também o jogo político que reitera o que sai ou não na mídia, a informação é bem relevante para refletirmos: como o estado com os melhores índices pode ser o estado que menos investe?

Ao tratarmos dessas questões traremos um nó que a responsabilização acaba, de certa forma, desatando: é a lógica do mercado de fazer muito com pouco, de responsabilizar sujeitos ao invés de responsabilizar quem propõe a política, o Estado... São questões que emergem dessa nossa leitura.

A lógica gerencial que perpetua o discurso desses planos já incentiva a concorrência e a competição. Inicialmente, buscamos compreender os discursos que entoam as campanhas políticas para o campo da educação, mas é mais que isso, é uma concepção de sociedade, de cidadão que também está em jogo: fidelizar-se com aspectos da lógica do mercado como o “salvador da pátria” é retroceder nas nossas concepções e lutas sobre a coisa pública, sobre sociedade civil e sobre o papel do Estado.

Nos planos de governo, as escolas não são mais pensadas e as políticas educacionais já não estão tão atentas à formação cidadã dos sujeitos, à promoção de uma educação crítica e reflexiva. Isso virou o clichê de algo que, supostamente, não dava mais resultados.

Em nosso desvelamento, compreendemos que a concepção de educação aludida ao discurso do texto é reflexo de uma proposta que privilegia aspectos meritocráticos, colocando os resultados alcançados como o fio condutor de todo o processo educativo, desprivilegiando os processos pedagógicos que são produzidos na escola e que fazem parte dos processos vivenciados na sala de aula. Para nós, o processo educativo, o caminho pedagógico percorrido, foi reduzido a propostas cada vez mais esvaziadas que se guiaram por avaliações que não são construídas dentro da escola.

Para ajudar a desvelar como esses planos impactam, de fato, a política educacional, trataremos da política do estado de Pernambuco e do Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação (PMGP-ME).

## 4.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO E O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO - METAS PARA A EDUCAÇÃO: O DISCURSO DA POLÍTICA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

A arena em que a política é pensada e os textos que balizam sua proposição são a tônica desta seção. Apesar de compreendermos que os contextos não demandam uma hierarquia, trazemos este contexto para subsidiar um refinamento da compreensão da política estudada. Lançamos nossa atenção para os aspectos que fizeram essa demanda entrar na agenda da política ter se tornado objeto de debates, com os embasamentos que a fizeram ser compreendida como importante para se tornar, de fato, uma política educacional. Também, compreender como os discursos da política são construídos em nível local, nacional e global, como os textos se afinam com a proposição da política, seus formuladores e recriadores, e até que ponto os textos legitimam um ideal de política que surge para superar um problema atinente a uma demanda da sociedade.

### 4.2.1 Os primeiros enredos

Figura 4 – Linha do tempo - Marcos do modelo de Gestão Todos por Pernambuco



Figura 2. Linha do Tempo – Marcos do Modelo de Gestão Todos por Pernambuco

**Fonte:** Todos por Pernambuco em tempos de governança: conquistas e desafios (2014).

A imagem acima traz o marco inicial do Programa de Modernização da Gestão do Estado de Pernambuco. Ele compreende uma mudança necessária a partir das dificuldades que o estado viria sofrendo por meio de modelos de gestão

inefícazes, conforme entendimento extraído do texto *Todos por Pernambuco em Tempos de Governança: conquistas e desafios* (PERNAMBUCO, 2014). Este estudo mostra um pouco de como a política de modernização da gestão no estado de Pernambuco nasce e em que princípios se fundamenta.

No texto, que traz uma sistematização das atividades do PMGP-ME, é apontada a urgência da mudança do posicionamento da gestão da seguinte maneira:

Alinhado às boas práticas da administração pública contemporânea, o Modelo apresenta os três elementos que, segundo Martins e Marini (2010), são fundamentais para se estabelecer uma governança para resultados: i) construção da agenda estratégica (elemento direcionador de resultados relacionado à formulação); ii) alinhamento da arquitetura organizacional implementadora (elemento direcionador do esforço relacionado com a implementação); e iii) implantação de mecanismos de monitoramento e avaliação (elemento de controle gerencial e social e de redirecionamento e aprendizagem) (Pernambuco, 2014, p.11).

O novo modelo adotado por Pernambuco ajusta-se a uma perspectiva de gestão por resultados e vem sendo enveredada no seio da compreensão da nova gestão pública, uma vez que a doutrinação neoliberal ganha terreno em quase todos os países do mundo. A figura do Estado é associada a um órgão ineficiente, chegando com bastante fôlego os ideais de privatização da coisa pública. No âmbito das políticas sociais são trazidos processos cada vez mais gerenciais.

Para que a execução desse novo modelo de gestão fosse firmado, alianças foram formalizadas. Em Pernambuco, aparecem dois atores que ajudam a guiar a modernização proferida: o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Ao promover essa aliança, existem duas etapas primordiais dentro do modelo de gestão: a adesão aos planejamentos participativos e a criação de modelos de governança. Então, qual a diferença entre gestão e governança?

A governança apresenta-se como a novidade da modernidade nos modelos de gestão da coisa pública, como se governar nesse movimento tivesse mais relevância.

Em sentido amplo, governança refere-se aos diferentes mecanismos empregados para conferir ordem à população de atores, por adaptação, negociação, ordem e obediência; em sentido estrito, governança refere-se às diferentes formas de ação resoluta voltada a preocupações coletivas (Mayntz, 2009, p. 8).

O que se sobressai é um verdadeiro transplante da técnica gerencial, aquela que é natural do setor privado, como se essa transposição não fosse carregada de tensões, disputas e choques, por se tratar de realidades díspares.

No esteio dessa nova conduta, as mudanças acionadas pela gestão estadual também chegam à política educacional, a partir do PMGP-ME, o estado de Pernambuco legitima uma lei de responsabilidade educacional que traça metas, resultados, prestação de contas, responsabilização e sanções. O novo panorama seguido corrobora uma reforma centrada no ajuste fiscal e na prerrogativa de mais eficiência para o serviço público.

A política educacional de Pernambuco, a partir de 2007, vai nesse percurso de interferências. Segue a influência do PDE e do Saeb, e começa a empreender uma política pautada em processos vinculados na prestação de contas e na responsabilização. Com a Lei nº 13.237 de 2007, que instituiu a Lei de Responsabilidade Educacional, o governo do estado de Pernambuco, de maneira formal, inicia uma política que se baliza no campo dos resultados e da prestação de contas.

O PMGP-ME é instituído no sentido de melhorar os indicadores da educação de Pernambuco, trabalhando sob a ótica da gestão por resultados. Isso se firma como uma política pública. Nasce também o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – Saepe, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – Idepe - e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE. O que podemos observar é que a política instituída por esse estado se constitui com forte designação de uma gestão gerencial que preza pelos resultados em detrimento dos processos vivenciados. Apesar das disparidades e dificuldades das unidades escolares, essa política baseia-se em formas de conferir resultados que acabam por gerar concorrência entre profissionais e escolas (Melo, 2015).

A escola começa a ser vista como local de decisão, com transferência de responsabilidades sob o discurso de descentralização de poder. A respeito das avaliações externas, feitas fora da escola, como se fossem indicativos da qualidade educacional, corroboremos o que Schneider e Nardi (2019, p. 35) vêm discutindo em seus estudos sobre *accountability*:

[...] as políticas que sustentam tal sistema não somente comunicam a ideia de que os resultados de avaliações externas constituem referências para a instituição de mudanças no setor, como também operam de modo a afirmá-las como ferramenta que impulsiona a promoção da qualidade.

Compreendemos que pensar em qualidade na educação tem a ver com processos mais amplos, que verifiquem a infraestrutura, as condições do trabalho docente, as formações pedagógicas, os recursos materiais e outras questões que só as avaliações externas não são capazes de refletir.

Barroso (2015) aponta esse fenômeno de mudanças de sentido no campo educacional, trazendo o elemento da *accountability* que começa a ser incorporado às políticas educacionais. É possível a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva mantida pelo Estado, o que passa pelo desmonte do caráter pretensamente neutro que tem sido atribuído à introdução da lógica do mercado na educação, de que tem disso, como exemplos contundentes, as políticas que sujeitam a escola à obrigação de resultados e desempenhos.

A partir do PMGP-ME, a política de educação do estado de Pernambuco começa a compreender, a nosso ver, que a melhoria da educação é uma problemática das dificuldades de gestão. Desta forma, investe-se em atividades de avaliação e responsabilização da gestão.

Atrelar problemas de melhorias da educação aos problemas de gerência é uma posição política, no entanto discordamos que apenas esta vertente dá conta das problemáticas de uma política educacional e suas reais discrepâncias. Paro (2008, p.130) traz uma importante reflexão acerca dessa questão: o problema da educação é uma questão de mérito administrativo, por conseguinte desvincula-se de outros determinantes sociais e econômicos. Utiliza-se a crença de que com excelentes gestores resolvem-se os problemas da educação.

A visão estanque, de uma política educacional cada vez mais modelada como uma prescrição, denota a superficialidade com que a educação vem sendo observada. Com tantos problemas estruturais, conjunturais, formativos e pedagógicos, as escolas começam a “dançar conforme a música” acatando o que vem decretado, mas a gestão democrática se decreta? A gestão democrática não se decreta, mas se constrói coletiva e permanentemente (Dourado, 2006, p. 35).

Objetivando entender o discurso de uma gestão democrática que perdeu seu espaço para a governança, e a perspectiva democrática que se efetiva como predominantemente gerencial, analisamos alguns documentos que versam sobre a política do estado de Pernambuco. Averiguamos os que trazem um pouco do contexto dessa política, focando nosso olhar nas prerrogativas da *accountability* em voga, observando os três pilares que, em educação, a compreendem: avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009).

A verificação observou os sentidos explícitos que ecoam nos documentos que fundamentam o PMGP-ME. Buscamos compreender como os textos normativos, leis e outros documentos balizadores vêm conferindo sentidos à gestão escolar.

**Quadro 1** - Documentos que versam sobre o PMGP-ME

Texto analisado	Avaliação	Prestação de Contas	Responsabilização
<p><b>Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007.</b></p>	<p>Versa sobre os índices educacionais nas avaliações de larga escala, colocando-os enquanto metas a serem alcançadas com prazos predestinados.</p>	<p>Relatórios anuais são produzidos pelo Conselho Estadual de Educação e apresentados à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Pernambuco.</p>	<p>Fica estabelecido que no caso do não cumprimento do disposto no art. 1º pelo administrador público, o mesmo incorrerá nas sanções em vigor previstas na legislação administrativa, cível e penal.</p>
<p><b>Plano Estadual de Educação 2015-2025</b></p>	<p>A avaliação no PEE está ligada à parte que versa sobre a qualidade educacional, a avaliação se dá por meio dos resultados dos índices educacionais - Ideb.</p>	<p>Em relação à prestação de contas, há divulgação dos resultados em todas as escolas por meio de boletins pedagógicos que subsidiam a formação continuada desenvolvida pelas secretarias estadual e municipais. Além disso, busca-se até 2025 intensificar a devolutiva das avaliações externas, viabilizando propostas de intervenções que promovam a melhoria dos resultados. Monitoramento e acompanhamento sistemático às escolas para assessorar professores e educadores de apoio em suas necessidades educativas. Também tem como meta criar um núcleo de monitoramento da qualidade da educação pública que periodicamente</p>	

		visite cada escola do estado de Pernambuco.	
<b>Pacto pela Educação: garantir educação pública de qualidade e formação profissional.</b>	Neste documento mostra-se uma série de índices que são previstos para a constituição de um controle da educação. A avaliação é feita bimestralmente por meio das gerências de educação.	Os recursos necessários deverão ser garantidos para que as escolas executem seus projetos pedagógicos, melhorem o processo de ensino e aprendizagem e alcancem as metas.	Os gerentes das GRES são chamados para fortalecer o trabalho com as escolas para melhorar os índices e os ranqueamentos.
<b>Pernambuco. Secretaria de Planejamento e Gestão. Coleção Cadernos de Boas Práticas de Gestão. Volume III. Gestão do Orçamento. Recife, 2014</b>	Monitoramento e avaliação, gerando aprendizagem e possibilitando a correção de rumos.	Transparência e prestação de contas sobre os resultados, visando aumentar a confiança da população em relação ao papel do Estado. É absolutamente necessário implementar uma sistemática de monitoramento e avaliação, próximo elemento em destaque, que permita, ao mesmo tempo, acompanhar os esforços realizados (normalmente sob a forma de projetos) e analisar a evolução dos resultados (sob a forma de indicadores e metas), de maneira a permitir a adoção de medidas de correção e redirecionamento.	O último componente implica o estabelecimento de mecanismos de prestação de contas à sociedade sobre os resultados obtidos, prática fundamental para promover a transparência e a responsabilização, levando a sociedade ao acompanhamento da gestão pública, contribuindo para um controle social mais efetivo.
<b>Caio Marini e Humberto Falcão Martins. Todos por Pernambuco em tempos de governança: conquistas e desafios.</b>		Mecanismos de prestação de contas à sociedade sobre os resultados obtidos, prática fundamental para promover a transparência e a responsabilização, levando a sociedade ao acompanhamento da gestão pública, contribuindo para aumentar a confiança da população em relação ao papel do Estado.	Implantação de mecanismos de monitoramento e avaliação (elemento de controle gerencial e social e de redirecionamento e aprendizagem).

<p>Legislação do Bônus de desempenho Educacional</p> <p>Lei nº 13.486 de 1º de julho de 2008</p> <p>Decreto nº 32.300 de 08 de setembro de 2008</p> <p>Lei nº 13.696 de 18 de dezembro de 2008</p> <p>Decreto nº 33.711 de 28 de julho de 2009</p>	<p>O Bônus de Desempenho Educacional - BDE, correspondente a uma premiação por resultados, destinado aos servidores em exercício nas unidades escolares em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com metas e condições fixadas em decreto do Poder Executivo (versão de 01/07/2008).</p> <p>2º Somente fará jus ao BDE o servidor com efetivo exercício na unidade escolar premiada por, no mínimo, 06 (seis) meses do ano letivo que for referência para a concessão da premiação.</p> <p>Art. 3º O BDE será concedido apenas às escolas de ensino fundamental e médio da Rede Pública Estadual (Redação de 08/09/2008).</p> <p>"Art. 3º O BDE terá periodicidade anual e equivalerá à distribuição, entre os servidores premiados, do montante total dos recursos destinados ao seu pagamento (Retirado do texto de 18/12/2009).</p>	<p>Parágrafo único. O pagamento do BDE deverá ser realizado até o final do semestre subsequente ao da publicação do resultado da avaliação de desempenho de que trata o art. 2º desta Lei (versão de 01/07/2008).</p> <p>§ 2º O pagamento do BDE deverá ser realizado até o final do semestre subsequente ao da publicação do resultado da avaliação de desempenho indicada no art. 1º do presente decreto (Redação de 08/09/2008).</p>	<p>Quanto às metas pactuadas no termo de compromisso assinado pela gestão não são alcançadas, os servidores não recebem o bônus (versão de 01/07/2008).</p> <p>Art. 5º O BDE será concedido em função do cumprimento da meta estabelecida para a respectiva unidade escolar, constante em Termo de Compromisso de Gestão Escolar (redação de 08/09/2008).</p> <p>Art. 2º As escolas que não atingirem as metas previstas no Termo de Compromisso de Gestão Escolar receberão reforço técnico, pedagógico e estrutural, com o objetivo de se reenquadrarem nos critérios do Bônus de Desempenho Educacional no ano letivo seguinte (Retirado do texto de 18/12/2009).</p>
--	--	---	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em boa parte dos textos que traduzem o discurso da política, o anúncio vem apresentado à ideia de uma boa alternativa, até porque para que ela seja mais facilmente aceita, necessita ser bem apresentada.

Os textos em tela abrangem concepções da política de educação do estado de Pernambuco, sempre com o bordão da modernização. Todos os documentos analisados apontam para a perspectiva da *accountability* abordada neste trabalho. Às vezes, os três pilares não aparecem de forma explícita, mas como eles estão entrelaçados, conseguimos percebê-los, seja em tom mais declarado ou implícito.

A corrida pelos resultados expressos nos índices educacionais e, conseqüentemente, nos resultados positivos nas avaliações externas, toma lugar de prioridade nos textos, deixando em segundo plano os processos educativos e a aprendizagem construída de forma contínua. A concepção de política por decreto e a afinidade de uma ótica de gestão da educação que segue um receituário são cada vez mais colocadas à mostra.

Sintonizando com o contexto da produção de texto, destaca-se o texto *Todos por Pernambuco em Tempos de Governança: conquistas e desafios* (2014). Este documento sistematiza a experiência do programa de modernização da gestão e traz apontamentos da nova condução e bons resultados colhidos.

Esses bons resultados são apresentados como fruto de uma construção coletiva, utilizando preceitos democráticos e participativos, mesmo que o documento traga com clareza uma política com traços de responsabilização e culpabilização. O documento faz um roteiro, a pedido do governo então no poder, que transmite o quanto a mudança no âmbito da gestão da escola e da educação foi um divisor de águas para se constituir uma política de referência no país no campo educacional. Chama a atenção o destaque que o texto dá ao quesito “implementação” das políticas, vejamos:

A literatura sobre políticas públicas, em particular, admitia passivamente haver um elo perdido no processo de gestão de políticas, porque muita ênfase era dada à formulação e avaliação e a execução era tratada como “caixa-preta”. Isto não era apenas o sinal da existência de uma fenda abissal entre os dois campos de estudo, mas a constatação de que havia um ponto cego a ser explorado (Pernambuco, 2014, p. 29).

O que podemos observar é que a fim de esboçar uma conjuntura de mudanças surgidas com a reforma do Estado, a modernização da gestão torna-se central. Na educação, a gestão da educação e da escola começa a ser vista como o espaço de “implementar”, colocar em prática a política. Dada a complexidade de

acompanhar os processos que se dão no cotidiano, as políticas começam a não ser apenas acompanhadas, mas monitoradas, supervisionadas e aferidas, uma vez que, conforme Ball (2016), na teoria da atuação: os espaços, os atores dão o tom de uma política.

Por que trazermos esse sentido para uma política e para um modelo de gestão? À primeira vista poderíamos pensar que o monitoramento da política estaria sendo falho, não transmitindo a verdade nos seus resultados. Mas, no escopo do texto percebemos que esse discurso se vincula ao novo sentido de regulação que é incorporado, uma regulação gerencial que privilegia os resultados.

Com o programa de modernização da gestão, a política de educação do estado de Pernambuco começa a dispor de processos de monitoramento e avaliação próprios, que geram índices e promovem ranqueamentos. Isso conduz práticas que responsabilizam sujeitos e espaços por metas e índices.

Os discursos trazidos no contexto da produção de textos é de quem necessita de controle de uma “implementação” fidedigna da política, ou seja, do texto para a prática. Essas estruturas podem ser visualizadas quando se cria uma lei de responsabilidade educacional (Pernambuco, 2007), com mecanismos de prestação de contas e sanções.

Art. 1º O Secretário de Educação apresentará na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, relatório anual, contendo os indicadores educacionais até 120 (cento e vinte dias) dias após o término de cada ano letivo.

Parágrafo Único. Fica estabelecido que no caso do não cumprimento do disposto no art. 1º pelo administrador público, o mesmo incorrerá nas sanções em vigor previstas na Legislação administrativa, cível e penal.

Responsabilidade é importante em todos os setores. Concordamos que a coisa pública seja tratada com responsabilidade, não obstante, até que ponto uma lei pode tratar a educação e sua qualidade atrelada apenas aos índices obtidos? Os desempenhos que não podem ser mensuráveis acabam perdendo importância em meio a essa lógica da performance.

Essa visão que apenas mensura, se contrapõe à nossa percepção de qualidade, socialmente referenciada. Uma lei que reverbera responsabilidade e a atrela ao fazer pedagógico sem observar os demais fatores fundantes e estruturantes da escola destina-se a procurar culpados dentro de um cenário que

sempre teve inúmeras deficiências e poucas políticas perenes de Estado, como é o caso da educação brasileira e pernambucana.

Ball (2016, p. 13), citando Ozga (2000, p. 113), trata de uma faceta muito importante do discurso político, quando discute que:

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, uma resolução de problemas é feita por produção de textos de políticas como legislação ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de análise de política “normativa”, em geral, assume a política como “[...] preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas”.

A tradução da política apenas como um processo prescrito tolhe uma concepção mais ampliada. Concordamos com Ball (2016), quando afirma que, de fato, as normativas e legislações normalmente não apresentam sua concepção de política, seus entendimentos, motivações e como podem contribuir com a sociedade.

Aspecto dos documentos que merece destaque é a política de bonificação, o bônus de desempenho educacional. O próprio texto demonstra a carência de sentido estruturante de se pensar um bônus para a educação. Inicialmente, a lei de 2008 sofreu algumas mudanças, três delas no mesmo ano em que a lei foi promulgada, e uma no ano de 2009. As retificações buscaram, primordialmente, deixar claro sobre os investimentos financeiros e os cálculos adotados para a bonificação.

A forma mais explícita, a nosso ver, de praticar uma *accountability* na política do estado de Pernambuco é, justamente, a partir do BDE. O texto é cirúrgico, atrela um bônus financeiro a um desempenho obtido nas avaliações em larga escala. Mais uma vez a gestão é posta como timoneiro na condução das estratégias adotadas por meio dos termos de compromisso que firmam metas e estratégias. Como aparece na versão de setembro de 2008, no art. 5º: “O BDE será concedido em função do cumprimento da meta estabelecida para a respectiva unidade escolar, constante em Termo de Compromisso de Gestão Escolar.” (Redação de 08/09/2008).

A gestão deve firmar seu compromisso, que por sua vez deve reverberar nos resultados. Caso contrário, a escola deve se “enquadrar”, como está dito na versão de dezembro de 2009, no art. 2º: “As escolas que não atingirem as metas previstas no Termo de Compromisso de Gestão Escolar receberão reforço técnico, pedagógico e estrutural, com o objetivo de se reenquadrarem nos critérios do Bônus

de Desempenho Educacional no ano letivo seguinte.” (Retirado do texto de 18/12/2009).

Quando se anuncia um enquadramento atrelado a bônus financeiro, propaga-se o esvaziamento do sentido da educação e da escola. Em qual momento as metas que fazem parte do arcabouço do termo de compromisso foram pactuadas com a sociedade, a comunidade escolar, os professores e estudantes?

O BDE traz uma legislação prescritiva que não discute o que eles reconhecem como desempenho, para além de uma performance individual, além de não estabelecer uma bonificação que se fixe na carreira docente, sendo apenas uma remuneração financeira pontual que não compreende todos os docentes da escola. A redação de 2009 coloca como aptos a receber a bonificação professores de vínculo efetivo, excluindo os demais docentes que possuem outros tipos de ingressos, mesmo que estes tenham trabalhado para alcançar as metas prescritas no termo de compromisso.

A exceção na análise dos documentos dessa política que forja um discurso democrático e prescreve uma atuação gerencial é o Plano Estadual de Educação. Por outro lado, mesmo que traga uma avaliação voltada para a qualidade, que é mensurada em índices, na parte de prestação de contas aponta para boletins pedagógicos que subsidiem formações.

No quesito responsabilização, não mostra de forma clara uma relação estreita entre avaliação e responsabilização. Interpretamos que a entonação que difere este documento dos demais são os seus formuladores. Antes vimos textos que se caracterizavam por ser da base da política, feitos por quem assumia um lugar no governo e tinha o poder da “caneta”.

A respeito disso, Mainardes (2006, p. 51) aponta: “Os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.”

O PEE teve o envolvimento da sociedade civil, movimentos sociais, sindicatos, universidades, docentes e técnicos, entre outros. Nossa hipótese é que por ter bases epistemológicas diferentes do discurso gerencial, a participação desses sujeitos trouxe um timbre mais reflexivo, dialógico e democrático para o texto.

Estudar os textos que compõem a base política em questão é importante para entendermos as vozes que transmutam o contexto da produção deles para o contexto da prática, tendo em vista que essa transposição não é feita de forma neutra, simples e sem modificações. Mesmo que as leis busquem induzir a prática,

nem sempre apenas um texto de lei consegue ser um aporte que se materialize na íntegra. Mainardes (2006) sinaliza que a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Encarar os textos como o fim em si mesmos é desprezar a imensidão que rodeia a chegada destes na prática, as subjetividades dos sujeitos que os acolhem, as diversidades dos espaços que os recebem, as inconcretudes com que eles são interpretados e recriados.

#### 4.3 O DISCURSO DA POLÍTICA NOS TEXTOS DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O texto de uma política embala diversas ações e sintoniza-se com aspectos macro e micro de uma política educacional. Esse texto de lei que a legitima e normatiza é passível de interpretações. Compreendemos que as escolas traduzem a política, há uma verdadeira atuação delas ancoradas nessa concepção defendida por Ball (2016, p. 15):

Há negociações e traduções aligeiradas e banais que acontecem nesses pontos de conexão ao longo do tempo e do espaço - às vezes "virtualmente" por meio de intranets escolares. A política não é "feita" em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de "tornar-se", mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.

O discurso de um texto que introduz uma política só ganha sentido quando consegue ser colocado em prática no interior das instituições. Essa construção de sentido não se dá, necessariamente, pela identificação com a causa, mas pelos processos que reforçam a importância dessa política para seus atores, além dos condicionantes de monitoramento que geram certa obrigatoriedade de se colocar uma pauta política em prática.

Ball (2008, p. 22) destaca que a elaboração de algumas políticas educativas tem sido apropriada pelo Estado com o intuito de controle:

(...) na determinação de controlar, gerir e transformar a educação e, em particular, "modernizar" a educação e "elevar os padrões", mesmo que isso, às vezes, envolve o surgimento de doação do controle e incremento da autonomia.

A etimologia da palavra “modernizar” é: tornar(-se) moderno, acompanhando a evolução e as tendências do mundo atual. Esse sentido talvez seja o mais presente quando analisamos a política do estado de Pernambuco. Modernizar foi o adendo atribuído para formalizar um pacto pela educação que traz o moderno para ela, a modernização para se promover uma educação eficiente e eficaz.

Modernizar a educação pernambucana por meio de uma política que está sinalizada nos documentos pedagógicos da escola, retrata, de forma aparente, que a política vem sendo incorporada no bojo das prioridades das instituições escolares.

Analisamos os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cinco unidades escolares. Para fins de identificação, os designaremos, doravante, como PPP - Escola 1, PPP - Escola 2 e, assim, sucessivamente. Caracterizando as escolas na perspectiva do contexto situado, as escolhidas fazem parte da Gerência do Sertão do Alto Pajeú.

A Escola 1 é da zona rural, uma Erefem - Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio. A jornada dos estudantes é bem diferenciada: os alunos do ensino fundamental têm o horário de 7h às 14h, os alunos do ensino médio têm o horário de 14h às 21h20min, e a instituição conta com 465 estudantes. A escola já ganhou o prêmio gestão escolar na etapa estadual e regional no ano de 2017, ficando em 2º lugar na etapa nacional no mesmo ano.

A Escola 2 é uma Erem - Escola de Referência em Ensino Médio, funciona no horário das 7h30min às 17h, conta com 338 alunos. Vem se destacando nas avaliações externas, nas suas versões estadual e nacional.

A Escola 3 é de Ensino fundamental II e Ensino Médio e está localizada na zona rural, atende uma média de 800 alunos. A escola já venceu o prêmio gestão escolar nos anos de 2008 e 2012 nas etapas estadual e regional. No ano de 2008 ficou em 2º lugar na etapa nacional e, em 2012, em 1º lugar. A escola possui um dos melhores Idepe do estado e um dos melhores Ideb do país.

A Escola 4 é uma escola técnica com o ensino médio integrado e está localizada em um distrito industrial na zona urbana, conta com 510 estudantes. A escola vem sendo destaque nas avaliações externas, tendo um dos melhores resultados em sua GRE.

A Escola 5 está localizada na zona urbana, é uma Erem - Escola de Referência em Ensino Médio, a única escola do município a oferecer o ensino

médio. Atende 330 estudantes e vem sendo destaque nas avaliações externas com um dos melhores resultados do estado.

Se consideradas as primeiras impressões sobre os projetos pedagógicos analisados, a palavra central a representá-las seria *qualidade*. Não queremos entrar no mérito da produção escrita, a qualidade do trabalho. Estamos nos referindo à quantidade de vezes que a palavra *qualidade* é evocada para justificar processos e ações priorizadas no projeto.

**Quadro 2 -** Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas e o PMGP-ME  
- Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação

Escola	Objetivos	Missão	Ações relacionadas com o PMGP/ME
PPP - Escola 1	Implementar uma educação de qualidade, que reconheça e valorize as diferenças existentes entre os discentes e dessa forma estimule e desenvolva inteligências e competências, contribuindo, assim, no aflorar das verdadeiras vocações.	Promover a formação dos educandos e o desenvolvimento de suas potencialidades, buscando garantir a sua permanência com sucesso nas atividades escolares e sociais.	Evitar a retenção dos estudantes do 9º ano e 3º ano zelando pelos que apresentam defasagem e dificuldade de aprendizagem; oferecer aulas de reforço e atendimento individualizado a estudantes com dificuldades de aprendizagens, a partir de projetos interventivos; acompanhar os resultados das avaliações em larga escala como: Prova Brasil e Saepe refletindo sobre os resultados e buscando estratégias para melhorar o desempenho individual dos estudantes; elevar o índice de desempenho da unidade educacional do Ideb de 5,6 para 6,0; planejar ações para elevação da média para 7,0 para o índice do Saepe; reduzir o índice de evasão e reprovação em 100%.
PPP- Escola 2	Assegurar o ingresso e permanência do estudante nas unidades de ensino, oferecendo um ensino e aprendizagem que contemplem o conhecimento científico, tecnológico e social e humano, para a formação da cidadania e qualificação para o trabalho.	Formar jovens cidadãos preparados para atuarem como protagonistas garantindo a aquisição de competências e habilidades necessárias à formação acadêmica e ao ingresso no mundo do trabalho.	Intensificar o ensino da leitura e da escrita em todas as áreas do conhecimento, a fim de reduzir os índices de reprovação e evasão; analisar criticamente, com propostas e soluções, os resultados do sistema de avaliação educacional - Saepe, Pacto pela Educação, Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema Seriado Anual; oferecer programas de reforço nas áreas do conhecimento em que os estudantes apresentam maiores déficits de aprendizagem; manter 0% o índice de evasão escolar; elevar os níveis das avaliações em larga escala em 3%; cumprir 100% das metas pactuadas em contrato com a Secretaria de Educação do Estado de

			Pernambuco.
PPP -Escola 3	Objetivos estratégicos <sup>18</sup> : melhorar os níveis de aprendizagem e de rendimento escolar dos alunos objetivando o cumprimento das metas projetadas no Saepe, Saeb, Enem, e elevar o Idepe e Ideb da Escola a cada ano; diminuir o índice de evasão e reprovação; estabelecer parcerias com órgãos públicos e privados para enriquecimento das ações realizadas.	Oferecer um ensino de qualidade garantindo a participação ativa da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos para que eles possam agir construtivamente na transformação do seu meio.	Os Objetivos estratégicos já trazem as atividades que são guiadas pelo PMGP/ME.
PPP - Escola 4	Formar jovens e adultos competentes, éticos, críticos e participativos capazes de atuar na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho. Definir padrões de qualidade a partir de competências básicas que assegurem resultados satisfatórios. Identificar as problemáticas a partir de um olhar criterioso e sistemático visando intervenções necessárias em tempo hábil. Assegurar, de forma democrática e organizada, condições educacionais favoráveis a uma aprendizagem com qualidade.	Ofertar educação pública de qualidade para os estudantes, qualificando-os para o mundo trabalho, para a universidade e para a construção de cidadãos proficientes e proativos no seu meio, tanto no ensino profissional como na (FGB) Formação Geral Básica, qualificando, preparando nossos discentes para atuar no mundo do trabalho e acadêmico como cidadão ético, autônomo, competente, participativo, solidário e proficiente, com possibilidades concretas de conquistar posições de destaque para a vida.	1. Garantir 100% da carga horária e dias letivos para os cursos oferecidos; 2. Garantir 100% do cumprimento das atividades do calendário escolar; 3. Buscar 100% de aprovação e permanência dos alunos na escola, com aprendizagem qualificada;
PPP - Escola 5	Formar cidadãos responsáveis, participativos e críticos para atuarem numa sociedade democrática.	Oferecer educação inovadora, fundamentada nos pilares: Ser, Conhecer, Conviver e Fazer, promovendo a excelência humana e acadêmica.	Priorizar atitudes que evitem a evasão e a repetência; controlar a frequência dos alunos.

Fonte: elaboração própria (2024).

Os excertos dos PPPs trazem sentidos que se costuram com o texto da política estadual, mostrando que o PMGP-ME vem se sedimentando, tomando forma

<sup>18</sup> Esta unidade de ensino trouxe no seu PPP objetivos estratégicos que se formalizam no plano de ações. Aqui os trazemos de forma fidedigna.

no contexto da produção de texto. Chama-nos a atenção o tom dos PPPs, haja vista a presença de aspectos que se alinham com definições empresariais: objetivos estratégicos, marcos estratégicos, além do foco que é dado à premissa das avaliações em larga escala, questões como 0% de reprovação, 0% de evasão, 100% do cumprimento das metas, podem ser vistos a todo momento no discurso empreendido pelos PPPs.

Retomando os textos da política supracitada, quando coloca a “caixa-preta” da implementação, vemos o quanto isso ganha força nos PPPs analisados, igualmente focados na materialização/implementação da política, de forma plausível e monitorável.

Nesse campo de ações pactuadas, de objetivos alcançáveis e metas estabelecidas, destacam-se as *performances* que buscam, a partir de ações e discursos, serem referendadas no seio desta perspectiva de gestão por resultados.

Os documentos transmitem uma voz discursiva que vem legitimada e ancorada como a melhor forma de pensar a educação. Concordamos com Mainardes (2007, p. 39), no sentido de compreender que:

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se regimes de “verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros.

Os textos trazem uma discussão que apresenta o controle dos leitores na reafirmação da importância do PMGP-ME, no sentido da eficiência e eficácia. Com esse discurso, que começa a ser tomado como “regime de verdade”, a gestão por resultados na educação caminha para essa vertente. Nos textos há uma conformidade com a política proposta, a ponto de processos de viés pedagógico serem praticamente silenciados.

O foco no plano de atividades com ações e responsáveis conquista o maior espaço da proposta pedagógica, além do excessivo trabalho no campo do monitoramento de frequência e da aprovação. O emaranhado de indicadores resulta na consolidação das médias divulgadas nos ranqueamentos e na política de metas.

Escola 1 - Planejar ações para elevação da média para nota 7,0 no índice do Saepe.  
Escola 2 - Elevar os níveis das avaliações em larga escala em 3%. Escola 3 - melhorar os níveis de aprendizagem e de rendimento escolar dos alunos objetivando o cumprimento das metas projetadas no Saepe, Saeb, Enem, e elevar o Idepe e Ideb da escola a cada ano.  
Escola 4 - Definir padrões de qualidade a partir de competências básicas que assegurem resultados satisfatórios.

A partir dessa descrição de objetivos e metas percebemos vozes que se articulam, mesmo sendo de unidades de ensino diferentes, com demandas diferentes, mas com perspectivas que se apresentam no texto com propostas parecidas. É um discurso de ascensão no quesito metas projetadas, e a qualidade da escola está atrelada aos resultados.

Em contraposição, podemos destacar o PPP da Escola 4 que traz uma perspectiva de uma qualidade socialmente referenciada, sendo o único a trazer a compreensão de uma educação voltada para a formação crítica e reflexiva, destaca em seus objetivos:

Formar jovens e adultos competentes, éticos, críticos e participativos, capazes de atuar na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho; definir padrões de qualidade a partir de competências básicas que assegurem resultados satisfatórios; identificar as problemáticas a partir do olhar criterioso e sistemático visando às intervenções necessárias em tempo hábil; assegurar de forma democrática e organizada condições educacionais favoráveis a uma aprendizagem de qualidade.

O que está expresso neste PPP mostra um projeto pedagógico que se diferencia dos outros que utilizam do PMGP-ME para guiar todo o seu texto pedagógico e regimento escolar. O PPP da escola apresenta uma entonação que é inspirada nos processos democráticos de pensar a educação pública.

Por outro lado, há uma discussão que vem aparecendo e transitando nos textos que são iluminados pelo programa PMGP-ME, trata-se da questão da inovação. A partir desta, nos inclinamos a compreender como essa discussão vem se sedimentando nas propostas pedagógicas da escola. Muitas políticas são lançadas como arautos da inovação, do rompimento do velho pelo novo, da quebra do que não dá certo pelo que vai ser certo.

Quando buscamos compreender a política de modernização da gestão de Pernambuco e do PMGP-ME nos confrontamos com uma política que se instala na ausência de outra política. Na verdade, o programa de modernização não se caracteriza como a substituição de uma política, pois não se tinha uma política de fato que precisasse ficar para trás. Com o anúncio de uma política inovadora, um guia, um caminho a ser seguido, a política que foi bastante questionada começa a ser incorporada.

Fonseca, Oliveira e Toschi (2004) fazem uma discussão bastante pertinente sobre a gestão da educação brasileira, observando as principais tendências que consolidam as perspectivas de gestão, chamando-nos a atenção para as matrizes teóricas que fundamentam determinado modelo de gestão.

No caso da educação de Pernambuco, a matriz da gestão por resultados é filiada à gestão gerencial e dá as cores da política educativa, o que não é algo novo nesse predomínio de um modelo de gestão associado à eficiência e eficácia e que segue a lógica do mercado.

Azevedo (2004) discute que esse tipo de preocupação do Estado com as questões de desenvolvimento econômico, mesmo sendo de outra área, acaba respingando nas políticas públicas. Nas políticas econômicas, por exemplo, teremos um viés de busca pela produtividade.

O PMGP-ME aparece nas propostas pedagógicas como a inovação que resulta em qualidade. Nos PPPs, podemos observar um esforço na organização de um plano de trabalho que consiga materializar as metas propostas. Função social da escola e a compreensão de homem e de sociedade não aparecem no texto, a fim de explicitar a identidade da escola, seu vir a ser. A forma de materialização da gestão democrática, que está prevista em Lei (Lei nº 9394/1996), é substituída pela gestão gerencial, segundo a qual o “gerente” de ações que precisa comprovar resultados, traduzidos nos índices oficiais alcançados.

Dentre os projetos, apenas dois trazem sua compreensão de educação de qualidade, mesmo que todos refiram por diversas vezes a oferta de uma educação de qualidade. Assim descrevem:

[...] a educação escolar de qualidade social deve ser identificada como aquela comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento de todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade (PPP - Escola 2).

O entendimento sobre qualidade de educação, que rege as ações concernentes às Escolas Técnicas estaduais em Pernambuco, está indissociável das práticas pedagógicas com foco na formação humana para a cidadania, aqui entendida na perspectiva de direitos sociais, entre eles o acesso a políticas públicas (PPP- Escola 4).

Esse elemento vem de forma bastante delineada nas propostas pedagógicas dessas escolas, apesar de em outros momentos percebermos uma visão sobre educação de qualidade que difere desse sentido anunciado.

Questões latentes que remetem à repercussão do PMGP-ME nos PPPs das escolas e dos objetivos específicos que aparecem nos projetos com o nome de *objetivos estratégicos*, os planos de ação são desenvolvidos como uma ação estratégica para alcançar as metas. Podemos destacar alguns trechos:

Analisar criticamente, com propostas de solução os resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, Pacto pela Educação, Exame Nacional do Ensino Médio, sistema seriado anual (PPP - Escola 2).

Acompanhar os resultados das avaliações em larga escala como: PROVA BRASIL e Saepe refletindo os resultados e buscando estratégias para melhorar o desempenho individual do estudante; evitar retenção do estudante nos 9º e 3º ano do Ensino fundamental e médio, zelando pelos que apresentam defasagem e dificuldades de aprendizagem (PPP - Escola 1).

Manter e/ou Aumentar os resultados de Língua Portuguesa e Matemática nas Avaliações Diagnósticas – PACTO PELA EDUCAÇÃO, Saepe e Saeb, em todas as turmas monitoradas, minimizando as dificuldades das mesmas; monitorar em 100% os resultados para atingir índices esperados pelo Ideb, Idepe, PACTO PELA EDUCAÇÃO, Saeb e outras avaliações externas (PPP - Escola 4).

Diminuir o índice de reprovação e evasão (PPP- Escola 3).

Priorizar atitudes que evitem a evasão e a repetência (PPP - Escola 5).

A organização dos objetivos estratégicos que fazem parte do plano de ação que incorpora os PPPs das escolas já demonstra a ligação com o PMGP-ME. O texto da lei trata de responsabilização, além de atrelar metas para o alcance de resultados nas avaliações externas. Estreita o discurso da política e o contexto da produção de texto apontando para a obediência à matriz gerencial que foi assumida pelo programa.

Quanto à inovação, as práticas inovadoras são referidas positivamente como exitosas e a modernização da gestão vem com a evocação de inovar, mudar e qualificar. Quando um anúncio é feito dessa forma é socialmente aceitável, afinal quem não quer uma política inovadora que ajude na projeção de uma educação de qualidade?

De certo modo, a propaganda feita e o apoio da mídia tornou o PMGP-ME algo a ser seguido e a ser pouco questionado.

A inovação estaria sendo trazida e isso, aparentemente, seria muito bom. Porém, pensamos que uma política não é apenas um papel impresso que pode ser levado a qualquer lugar. A política chega em espaços com seus sujeitos, e a inovação, neste caso, precisa ser tratada nas suas especificidades. Concordamos com Fonseca, Oliveira e Toschi (2004, p. 61) quando nos alertam para a seguinte questão:

[...] a inovação é dependente dos quadros de referência partilhados pelos atores da escola. As propostas que partem das pressões de uma política externa à escola só podem perdurar se puderem contar com a consciência dos participantes sobre sua real necessidade e com a vontade de mudar concepções e atitudes, e não apenas o procedimento de gestão.

O fator consciência dos participantes é extremamente importante. Não é apenas incorporar a política, é refletir a relevância dela no contexto da escola. O foco do PMGP-ME nos procedimentos de gestão também fica bastante evidente nas propostas pedagógicas, o elemento gestão aparece como o divisor de águas em todas e quaisquer atividades propostas.

Vê-se o apelo a uma gestão eficiente que seja capaz de responsabilizar e ser responsabilizada. Numa das propostas pedagógicas a pactuação de metas<sup>19</sup> é sinalizada ressaltando a importância desse esforço para se alcançar o Bônus de Desempenho da Educação (BDE). O trecho traz a seguinte questão:

A pactuação prevê o aumento dos índices de estudantes nos níveis recomendados em ambas as avaliações, anualmente, determinando porcentagens específicas. Acordo de resultados é instrumento de pactuação de resultados que estabelecem, por meio de indicadores e metas, quais os compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Estaduais ao Governo do Estado e à sociedade. Em contrapartida, são concedidas aos acordados autonomias gerenciais e, em caso de desempenho satisfatório, benefícios ao servidor com incentivo (PPP - Escola 1).

---

<sup>19</sup> Momento em que os gestores assinam o termo de responsabilidade se comprometendo a alcançar a meta (média/nota) nas avaliações externas no ano em curso.

O trecho é uma reprodução do entendimento da Lei de Responsabilidade Educacional (Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007), que estabelece as metas e a apresentação dos resultados à sociedade sob o tom da descentralização e da transparência, o que reforça que a política está cada vez mais sedimentada e incorporada de acordo com a determinação sem grandes alterações.

Outro dado recorrente nas propostas é a sequência de estratégias que são incorporadas e que seguem um determinado receituário; o cálculo do Ideb a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep<sup>20</sup> utilizarão os seguintes elementos: a) média do desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, resultante dos testes elaborados no Saepe. O Saepe possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/Saeb; b) taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono<sup>21</sup>.

Essa ordem que faz parte da consolidação dos dados é vista de forma efetiva nos textos dos PPPs. Em todos está apresentada a importância do monitoramento da frequência (a questão do abandono que é calculada no Idepe); o reforço nos níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática (utilizados para aferição do Ideb e Idepe); monitoramento de aprendizagem; diminuição dos níveis de repetência. São termos encontrados nos cinco projetos analisados.

Além de fazerem parte dos objetivos e planos de trabalho dos PPPs, reforçam a demasiada atenção a essas avaliações externas, que na maior parte dos projetos ocupa grande parte da proposta pedagógica. No entanto, todas as propostas pedagógicas apontam que se filiam a uma gestão democrática, o que, em nosso entendimento, seria uma gestão ancorada em preceitos da autonomia e da participação, com os órgãos colegiados fortalecidos e atuantes.

---

<sup>20</sup> (Ideb - Ministério da Educação ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)); cálculo do Idepe

<sup>21</sup> (<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/sme/>).

Nos trabalhos, tivemos dificuldades de encontrar traços que enveredassem por uma gestão democrática, uma vez que todas seguem um padrão preestabelecido que anuncia a vertente da gestão por resultados, deixando em *stand-by* a consonância com a gestão democrática da escola pública.

Barroso (2001) apresenta algumas repercussões de se ter gestores como “gerentes”: são gestores centrados em normas, leis e regras, tirando de foco as questões que devem ser observadas pelo colegiado, que assegura a participação da comunidade escolar, tornando-a sujeita ao processo de mudança, e não como resistência.

Na direção dos significados de gestor gerente, as propostas pedagógicas das escolas analisadas evidenciam o foco da gestão nesse gerenciamento, tendo como referencial normativo a educação do estado, a saber:

A proposta de educação interdimensional também foi associada à premissa do referencial teórico da tecnologia empresarial aplicada à educação: Gestão e Resultados (Tear), que trata do planejamento estratégico aplicado às unidades de ensino que compõem o programa de educação integral (PPP - Escola 2).

Refletirmos em que medida estamos tratando de um PPP cuja construção foi autônoma; ou seja, em que a escola e seus sujeitos tenham efetivamente optado por incluir aspectos como os aqui descritos, quando o que vemos são projetos que trazem uma reprodução do que trata a política da rede estadual de ensino e do PMGP-ME, a autonomia, ao nosso ver, é minimizada em detrimento a esses condicionantes que influenciam os PPP das unidades escolares.

A proposta apresentada declara uma gestão democrática, mas induz em uma ação empresarial aplicada à educação. Essas relações que vêm de forma conflitante nas redações dos PPPs das escolas, por se tratar de escolas públicas, buscam divulgar conceitos que vêm sendo discutidos, refletidos e argumento de lutas. A gestão democrática e a gestão gerencial, mais que diferentes, são opostas.

A modernização e a inovação apresentadas nos trazem inquietude. Fonseca, Oliveira e Toschi (2004, p. 57) sinalizam que “as mudanças se localizam geralmente na estrutura do sistema educativo, em seu conjunto, sendo prioritariamente movidas

por imperativos econômicos, como a busca da racionalização de gastos e eficiência operacional. É a inovação orientada para resultados ou produtos.”

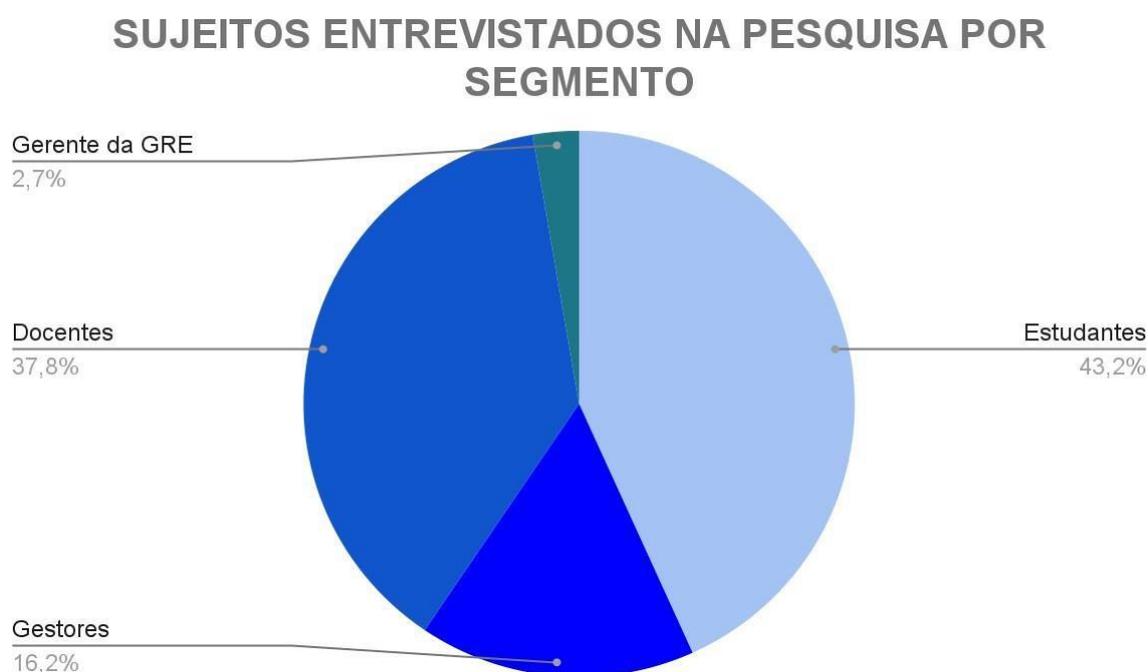
Não obstante, percebemos que os PPPs das escolas analisadas carregam de forma consubstanciada a legislação que legitima o *Pacto pela Educação de Pernambuco* e o PMGP-ME. Nos textos é possível ver de forma clara o discurso da política de forma sólida, firme, uma extensão do texto normativo.

O contexto da produção de texto revela que há uma sintonia dos sentidos estabelecidos, além de um comum acordo dos aspectos eleitos como prioridades. Cabe a ressalva de que nos PPPs há dificuldades encontradas pelas escolas, tais como: recursos humanos; estrutura física; realização de atividades. De forma não tão contraditória, mesmo com as lacunas os resultados vêm aparecendo, as médias vêm subindo, o que acaba sendo um “nó” ainda a ser refletido. O que só faz confirmar a lógica da política, mas também o fato de que se conformam problemas históricos que atravessam a educação pública, com o agravante de que sua solução já não é mais uma necessidade para se ter uma escola com “qualidade”. Na próxima seção, refletiremos sobre o contexto da prática para observarmos como essas escolas vêm atuando/recriando essa política.

## 5 COMPREENDENDO O CONTEXTO DA PRÁTICA POR DIFERENTES VOZES

Nesta etapa da pesquisa analisamos, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2001), os discursos presentes no contexto da prática nos segmentos gestores, docentes e estudantes, e como a política repercute na prática e nas ações destes. Tentaremos, com esta análise, investigar os discursos de conformação, de resistência e os que expressam hegemonia. Dedicamos uma seção para cada um desses segmentos no tocante às nossas expectativas anunciadas nos objetivos da pesquisa. Ao todo, foram realizadas 37 entrevistas (06 gestores); (14 professores); (16 alunos) e (01 Gerente da GRE), como mostra o Gráfico abaixo.

**Figura 5** – Gráfico sobre percentuais de sujeitos entrevistados



**Fonte:** elaboração própria (2024).

A ACD nos ajudou a tecer a compreensão das vozes dos sujeitos que compõem o contexto da prática, ou seja, o ciclo de políticas. Stephen Ball (2016, p. 37) reitera a sua importância quando aponta a seguinte questão:

[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas - novas ou antigas - são definidas contra e ao lado do compromisso, valores e formas de experiências existentes. Em outras palavras, um quadro de atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas.

Tentamos empreender um esforço analítico que trouxesse uma compreensão do contexto da prática da política, objetivando especificamente analisar a perspectiva de gestão escolar adotada em escolas da gerência do Sertão do Alto Pajeú, ante a política de *accountability* do PMGP-ME. Para dar conta dessa tarefa fizemos duas imersões nas escolas como campo empírico desta pesquisa: primeiro adotamos um processo de observação assistemática ao adentrar na vivência das escolas; conhecemos suas estruturas, seus principais projetos; conversamos informalmente com professores, coordenadores, gestores e adjuntos, e tivemos acesso ao emaranhado de documentos que essas escolas produzem, que vão desde o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e relatórios, até os projetos de intervenção. A posteriori, tivemos contato direto com os sujeitos e com eles realizamos entrevistas semiestruturadas. O resultado dessa escuta atenta e cheia de discursos reveladores e confirmadores fazem parte desta seção que trata do contexto da prática, tomando empréstimo da fala de Ball (2016), que sinaliza que devemos levar o contexto a sério e que as políticas devem ter a atuação dos sujeitos.

## 5.1 A GESTÃO DAS ESCOLAS NO CONTEXTO DE UM DISCURSO DE CONVENCIMENTO INSTITUÍDO PELO PMGP-ME: TODOS TEMOS METAS

Nossa preocupação em compreender a gestão das escolas que fazem parte da GRE do Sertão do Alto Pajeú se deu por considerarmos que lançar nosso olhar para os sujeitos que ocupam esse espaço poderia nos ajudar a perceber os processos de *accountability* na política de educação do estado de Pernambuco, uma vez eles acontecendo ou não. Trouxemos questões que compõem nosso repertório de inquietações, e com estas se uniram as observações que foram capazes de aumentar a profundidade de nossa imersão.

O PMGP-ME vem sendo muito bem vivenciado no chão das escolas e elas tratam com muita naturalidade processos do âmbito regulatório. As escolas do

Sertão do Alto Pajeú vêm sendo destaque em muitas avaliações externas no estado, e algumas delas já receberam prêmios nacionais que lhes possibilitaram até viagens para conhecer experiências de outros países. São escolas com boa estrutura e todos os seus gestores assumiram via seleção pública, com respaldo em alguns de seus discursos num tom de legitimidade e propriedade. Todos eles e elas demonstram bastante traquejo para questões do âmbito pedagógico e administrativo, apresentam uma boa relação com a comunidade escolar, incluindo o grupo docente e discente. A maioria já adentrou na gestão vivenciando a política do PMGP-ME.

Inicialmente, começamos questionando sobre o que eles compreendem da função da escola pública, e os discursos se mostraram reveladores das expectativas que muitos trazem consigo e da compreensão da dimensão de escola e educação.

**Gestor 1:** ela é imprescindível, principalmente em municípios pequenos como o nosso, onde o índice de desenvolvimento humano está ali uma faixa mediana, a escola pública é o público por excelência na vida das pessoas, as pessoas às vezes em municípios pequenos e pobres têm poucas políticas públicas, e a escola, principalmente a escola em tempo integral, é esse instrumento público que está na vida de praticamente todo mundo da cidade, praticamente todo mundo tem um filho aqui, passou por aqui, ou vai passar, aqui a gente consegue ofertar a merenda escolar, livro didático, transporte escolar, veja que muitas políticas acontecem dentro da escola pública, além do acesso ao conhecimento que é o objetivo principal da escola é imprescindível principalmente em municípios pequenos e mais pobres que é o caso do nosso (**Gestor/a de escola de tempo integral de EM**).

Este fragmento de discurso traz bastantes elementos. Nele podemos observar a representação do sujeito e seu lugar de fala, a compreensão bem delineada da escola no bojo de sua função social, de uma instituição que faz parte de uma política pública e revela a materialização do estado em ação, destaca-se a perspectiva intersetorial apresentada dando o tom de que na escola se tem várias políticas que emergem e seus sujeitos estão nesse emaranhado de políticas. A escola tem, sim, uma função política.

**Gestor 2:** eu acredito que é preparar, principalmente o jovem lá da base, o intuito é preparar, eu vou falar do ensino médio, de um modo geral, de preparar, de direcionar os nossos estudantes, eu digo até de um modo geral, capacitar os nossos estudantes para a sua vida, para o mercado de trabalho não acredito que seja só para isso, mas acredito que direciona para a vida, para ele ser protagonista dentro da sua vida (**Gestor/a de escola de tempo integral de EM**).

Neste discurso, o Gestor 2 já apresenta uma visão de função de escola pública muito atrelada às próprias prerrogativas do PMGP-ME. Neste trecho podemos sublinhar as expressões “preparar para o mercado de trabalho”, “ser protagonista”, como carros-chefes das políticas de educação do estado de Pernambuco.

O entendimento de oferecer educação de qualidade como correlato à questão da função pública apresentou-se no discurso de mais de um sujeito, tomando o cerne da erudição deles/delas.

**Gestor 3:** sua função é realmente desempenhar seu papel que é acolher as pessoas, fazer com que os alunos venham para a escola, fazer com que os alunos aprendam, permaneçam dentro da escola com sucesso, então essa é a verdadeira função da escola pública (**gestor/a de escola de ensino fundamental e ensino médio**).

**Gestor 4:** é ensinar, ensinar com qualidade, eu fico muito preocupada hoje em dia porque está sendo colocado muito a educação, mas para o campo de assistencialismo social, de tomar conta dos meninos, de ficar com os meninos dentro da escola para evitar violência, evitar esses índices aí que colabora, mas eu acredito que é ensinar mesmo, ensinar conteúdo, ensinar integralmente em várias áreas do conhecimento (**gestor/a adjunta de escola de ensino fundamental e ensino médio**).

**Gestor 5:** a compreensão da função da escola pública entende que a educação pública de qualidade é para os mais necessitados, essa é a grande função, missão da escola pública (**gestor/a de escola técnica**).

**Gestor 6:** é uma missão muito importante. Assim, muito linda, né, que é oferecer educação de qualidade, porque a partir do momento que a gente recebe uma clientela, que a gente precisa fazer nosso trabalho bem feito, né! (**gestor/a de escola de ensino fundamental e médio integral**).

Há uma compreensão que envereda pelo mesmo campo da reflexão de que seria a função da escola pública, necessariamente, oferecer uma educação de qualidade, além dos apontamentos feitos no sentido do acesso, permanência e sucesso.

As próximas questões já revelam que o pensar e o fazer político vêm o tempo todo em ordem de conformidade e discordância, mas o discurso é sempre de convencimento. Gerou-se um discurso uniforme, quase hegemônico, mesmo compreendendo processos de uma política de resultados que transmite uma *accountability* de resultados na política de educação do estado, acionada por meio do PMGP-ME.

No sentido de captar os processos de *accountability* que emergem na política do PMGP-ME, iniciamos um questionamento mais direcionado aos sentidos que os sujeitos dão ao conduzirem a política de educação.

Quando se questiona sobre o entendimento da política do estado de Pernambuco, as respostas entoam em tons que ora se distanciam, ora se entrelaçam. Por um lado, indicam a crescente que o estado deu no desenvolvimento da educação ante o PMGP-ME, e, por outro, mostram como esse ordenamento de metas fez bem para essa política educativa. Vejamos:

**Gestor 1:** melhorou muito, se a gente pegar aí de 10 anos, 15 anos para cá, a gente tem uma transformação, a educação que era ofertada 15 anos atrás é totalmente diferente da que é ofertada hoje. Hoje nós temos boa parte das escolas em Pernambuco que são em tempo integral, que é um instrumento importante na sociedade, e a escola hoje em dia mudou a estrutura, mudaram as políticas públicas, mudou a forma de acesso, eu considero a política pública de educação de Pernambuco uma política exitosa, não estou dizendo que é a melhor do mundo e que a gente não precisa melhorar, a gente precisa melhorar e avançar em muitos aspectos, mas se comparar isso a 10 anos atrás a gente vê que de fato essa política pública de educação, principalmente essa de educação em tempo integral que transformou a educação no estado, e isso aparece, inclusive nos índices (**gestor/a de escola de tempo integral de EM**).

**Gestor 2:** eu analiso positivamente, eu acredito que é um trabalho bacana, quando eu pergunto se para agora ou para o novo ensino médio, é que para o novo ensino médio já é uma outra visão, porque eu acho que se tratando do novo ensino médio a gente ainda está meio que perdido, isso já vem lá de cima, O SSA, o Enem, eu acho que devia estar atrelado ao novo ensino médio, e talvez isso tenha gerado uma confusão na mente dos estudantes, dos profissionais da área, com o novo ensino médio eu ainda não o vejo bem-sucedido. Mas sobre a questão da educação, sim! Eu acredito que é uma educação positiva sim, do estado de Pernambuco (**gestora adjunta de escola de tempo integral de EM**).

**Gestor 4:** evoluiu muito, os investimentos a política de *accountability* de responsabilização, vários investimentos que foram feitos, várias políticas públicas que foram criadas com a educação integral, como o sistema de monitoramento, como vários projetos de monitoria, então eu acredito que avançou bastante no sentido de política educacional, de investimento mesmo na rede, acredito que a rede está realmente em crescimento devido aos investimentos que foram feitos. Eu concordo em parte com a política de *accountability*, mas, chama a escola para a responsabilidade. Eu acho importante chamar a responsabilidade, porque antes a escola boa não tinha um indicador que direcionasse para saber realmente a qualidade daquela escola, porque a gente pode funcionar bem, mas se o aluno não está aprendendo, não está fazendo o papel de escola (**gestor/a adjunta de escola de ensino fundamental e ensino médio**).

Antes de trazer as acepções dos demais sujeitos, gostaríamos de destacar que o discurso empreendido pelos/as gestores/as já indica uma mudança que se dá num quesito atemporal, demarcando o tempo de 10 anos atrás, que é justamente o momento de implementação do pacto pela educação de Pernambuco e o PMGP-ME.

Além de mostrar realce na política de Tempo Integral de Pernambuco como o marco das grandes mudanças na educação do Estado. Cunha e Araújo 2021 detalham a chegada desse modelo de educação no Estado:

Com a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (Pernambuco, 2008), foi criado o Programa de Educação Integral, com a finalidade de reestruturação do Ensino Médio. Uma de suas metas era a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. Com base no relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*, em que, segundo Costa (2001), são enumeradas as quatro competências indispensáveis para um indivíduo realizado, como pessoa, trabalhador e cidadão (p.1).

O modelo trouxe bastante benefícios para a rede estadual, logrando mais investimentos que dotaram algumas escolas de melhores condições física, humana e de funcionamento.

Retomando os discursos dos gestores, eles sintonizam-se na linearidade de como essa política foi transformada frente a essa nossa forma de conduzir e regular a política. Damos realce ao que traz o sujeito Gestor 4, que, no bojo de seu discurso, apresenta a compreensão de uma política de *accountability* que baliza a política do estado por meio do PMGP-ME. Em dado momento sua fala traz o lado positivo do que ela considera “chamar a escola para a responsabilidade”. O trecho que aborda a *accountability* se justifica, para ele, como uma apresentação de parâmetros capazes de mensurar uma educação de qualidade, já que, conforme sua fala, antes não havia parâmetros para definir se uma escola era boa ou de qualidade.

Aspectos intertextuais podem ser resgatados na pesquisa. Por um lado, vemos um discurso que reproduz a política como texto, ou seja, o texto da política que diz “trazer a escola para a responsabilidade” já concorda com o que está dito e previsto na política. Começamos a enxergar um discurso que apresenta um convencimento e uma conformação de como se pode ter e medir uma escola para se dizer que ela é de qualidade ou não. A política de responsabilização já começa a dar sinais de ser acolhida e incorporada de um jeito que, nos discursos, parece que não haveria outra forma de ser.

Ainda revelando outros discursos...

**Gestor 3:** eu entrei aqui em 1998 e sempre vem assim acontecendo mudanças e mudanças com os governos que entram, já passamos por vários, e a gente viu que o estado de Pernambuco avançou muito no que diz respeito à política educacional do estado, começou uma grande revolução na educação com Eduardo Campos, foi dada continuação com quem o sucedeu e a gente está vendo que o estado de Pernambuco

hoje é reconhecido no cenário nacional com seus resultados e avançou, a gente vê que tem algo bem consistente, não é algo que se trabalha solto, e quando você vê essa consistência, essa concretude, aí você vê que os resultados aparecem, como realmente apareceram. Quando a gente iniciou, Pernambuco era um dos últimos lugares do país, hoje Pernambuco está no topo, chegou a alcançar o primeiro, está sempre entre 1º, 2º ou 3º, então é isso, a política de Pernambuco está realmente bem consistente no que diz respeito a ensino (**gestor/a de escola de ensino fundamental e ensino médio**).

**Gestor 5:** fazendo um recorte de 2007 para cá, em 2007 Pernambuco era o último estado no ranking do Ideb nacional, e aí houve muitos investimentos e, como eu posso dizer, investimentos não só financeiros, na estrutura e tal, mas em programas, em formação de professores, na melhoria dos salários, na implantação das escolas técnicas, mas o fundamental foi a implantação da educação em tempo integral, eu acho que isso foi a grande alavanca para o estado sair de 2007 do último lugar, a nível nacional para, salvo engano, em 2021 para 1º lugar, e daí por diante. Em 2019 já estava entre os primeiros, e daí por diante não saiu mais dos primeiros lugares, esse recorte é para o ensino médio, é a educação do Brasil, pública, mais próxima da educação privada, a distorção 0,9 menos de 1%, é a maior rede de escolas em tempo integral do Brasil é a de Pernambuco, então isso vem trazendo esses resultados, já estivemos em 1º, estivemos em 2º, estivemos em 3º, mas nos mantivemos ali, quem saiu de penúltimo, de último, para nesses últimos quase 20 anos nos mantermos ali entre 1º, 2º e 3º, então assim mostra uma coerência naquilo que está sendo feito, não teve um pico e depois caiu, por isso que eu acho que a educação de Pernambuco evoluiu a partir do investimento nas escolas integrais, junto a elas as escolas técnicas, que lá em 2007 eram apenas duas, hoje nós temos 56 escolas técnicas. É um processo que a gente acredita que vem numa crescente, precisa melhorar em muitos pontos, isso é natural, a gente sabe disso, precisa manter e fortalecer outros pontos, e a gente está nesse momento de estabilidade (**Gestor/a de Escola Técnica**).

Os relatos acima traduzem um campo que o sujeito Gestor 5 denominou de “estabilidade da política”. O período citado pelos gestores decorre de seus discursos, e a mudança que eles citam como a alavanca educacional vem justamente com a divulgação dos índices e dos ranqueamentos das escolas. Eles se fidelizam a essa política de educação mesmo sem citá-la, e podemos inferir que seja o PMGP-ME devido ao período que fez a diferença no chão das escolas. Dão relevo à política de educação integral e ao aumento do número de escolas técnicas que contribuem para essa melhoria. Na fala, podemos trazer um trecho que retrata “Pernambuco tem a menor distorção com relação à educação privada, é a educação mais próxima da educação privada...”. Com orgulho, o fato é acionado para fortalecer o argumento de que a política vem desempenhando um excelente papel, que é o de se aproximar de uma educação de qualidade tal qual a qualidade da escola privada. Sobre o discurso da modernização Ball (2016, p. 22) aponta que:

Nesse processo, muito da elaboração de políticas educacionais tem sido apropriada pelo Estado central na determinação de controlar, gerir e transformar a educação e, em particular, “modernizar” a educação e “eivar os padrões”, mesmo que isso, às vezes, envolve o surgimento de doação de controle e incremento de autonomia.

A política se lança como a verdadeira linha da modernização, mesmo que isso traga contributos para as escolas que possam tolher sua autonomia pedagógica. Chama a atenção como o contexto das escolas começa a dar a tonalidade em suas formas de ver, falar e se expressar com relação à política. Mesmo que os discursos percorram um caminho muito alinhado, conseguimos ver que as realidades fazem cada sujeito trazer para si representações díspares da política. Cada um traz um realce baseado no arcabouço de sua profissionalização, uma adjetivação que faz parte de suas prerrogativas e prioridades. Vejamos o relato do sujeito Gestor 6:

**Gestor 6:** eu vejo assim... que eu tô muito tempo na educação, são 33 anos na educação e agora como nunca a gente se vê voltado para a educação, é aquela coisa muito bonita: é assim que deve ser, como deve ser, mas o que faz realmente a diferença é na escola, cada escola, você vê que tem escola que realmente oferece um ensino de qualidade, você vê nos resultados que aquela escola está andando, está fazendo e outras, você vê assim... nota baixa do aluno, ah porque essa questão... A gente vê muito o professor dizendo: ah, é camuflado! esses resultados... ah, porque aluno tem que passar, está entendendo?! O professor que está na sala de aula é quem vai conduzir todo o processo, então se o sistema, se a educação de Pernambuco manda passar aquele aluno, mas eu só vou fazer isso se realmente eu, enquanto profissional, oferecer o melhor. Eu sempre digo ao professor faça uma reflexão se (pausa) você está realmente cumprindo com sua missão, se você está dando aula.

E continua:

**Gestor 6:** então quando eu vejo a educação de Pernambuco, eu vejo assim: eles querem o melhor, né? A política mesmo de Pernambuco em relação a educação é de excelência, basta o professor fazer o seu papel, uns fazem, outros não, né? Infelizmente, eu digo sempre ao professor: a gente tem nas mãos a massa que a gente pode moldar, depende da maneira que a gente vai fazer isso... (**gestor/a de escola de ensino fundamental e médio integral**).

A narrativa do sujeito Gestor 6 apresenta elementos muito significativos. Por um lado, mostra como as escolas atuam com as políticas e as encenam de acordo com suas especificidades e, por outro, ao tratar a educação da política de Pernambuco como de excelência, necessitando apenas que os professores façam o seu papel, demonstra um lado da regulação de apontar sujeitos como culpados, traz um pouco do que Freitas (2018) aciona, quando trata dos reformadores empresariais da educação e como os sujeitos da escola começam a culpar e responsabilizar por sucessos e insucessos. Traz uma parte da política de responsabilização que já sabe de quem é a culpa. É a geração de responsabilidades, é uma responsabilização verticalizada.

Apresenta uma atuação performática que depende, necessariamente, do sucesso e destaque das individualidades. Sobre isso, Ball (2005, p. 545) traz um esclarecimento sobre performatividade:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura, é um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

Essa visão poética de educação como missão acaba sendo a válvula de escape para romantizar as lacunas da política. De um lado, não vemos queixa aos processos, à forma como são conduzidos, mas vemos uma retórica uniformizante que acolhe e conduz a uma visão positiva, pacífica, sem muito espaço para o embate.

Mesmo sem falarmos do PMGP-ME de forma explícita, ele já toma todo o centro da discussão com resultados, índices, metas. Ranqueamentos são tópicos que aparecem na maioria das falas, o que traduz que de fato há uma política perene, uma política sólida.

Ao tratar do PMGP-ME, os discursos vão se repetindo, mas aparece um elemento-chave chamado “meta”. Essa pequena palavra parece causar um verdadeiro alvoroço, pois se associa ao bônus por desempenho, que, como elemento interligado, rouba a cena dos principais relatos. Nosso entendimento é de que há, inicialmente, um convencimento tão profundo que se torna algo quase que orgânico dos sujeitos. Atentemos aos discursos quando indagamos como o PMGP-ME se materializa no chão da escola:

**Gestor 1:** eu sei que tem muita crítica acerca dessa questão, mas eu enxergo como positiva, viu, é uma política positiva, porque ela está muito além do que o bônus, tem gente que acha que é só o bônus, mas não é isso, a gente introjetou essa questão de metas e resultados a ponto de chegarmos, a ponto de não aceitarmos a meta, não porque a gente achou que ela era alta, pelo contrário, a gente achou que ela era baixa, a gente quer mais **(gestor/a de escola de referência em ensino médio)**.

**Gestor 2:** a intenção eu acredito que seja motivar, a intenção das metas é motivar, tanto os professores como a equipe de um modo geral, esse é um trabalho que não deve ser feito só pelos professores de português e matemática, os quais participam das avaliações, mas para entender como um todo que é um trabalho coletivo, é um trabalho de toda a instituição escolar **(gestor/a de escola de referência em ensino médio)**.

**Gestor 4:** é complicado e complexo, porque nem sempre o que está no papel é o que chega. Por exemplo, um dos objetivos é identificar e investir para que haja melhoria, mas nem sempre o investimento chega, aí a própria escola que tem que procurar caminhos tanto em relação a formação, como em relação a recursos, buscar parcerias, buscar um trabalho coletivo no interior da escola para a escola poder funcionar bem **(gestor/a adjunta de escola de ensino fundamental e médio)**.

**Gestor 5:** primeiro ponto, eu vejo com bons olhos. Por que eu vejo com bons olhos? Porque nós tivemos tempo para analisá-las e ela vem sendo melhorada, e bate com aquilo que eu venho dizendo: uma política pública de estado e não de governo, é tanto que passa Eduardo Campos, vem Paulo Câmara, agora Raquel Lyra e continua... então quer dizer que a análise geral de quase 20 anos aí é que está dando certo. Precisa ser melhorado, sim, mas está dando certo por quê? Porque nós temos os números de 2007 para cá (**gestor/a de escola técnica estadual**).

**Gestor 6:** não, não mudou meu trabalho! porque antes a gente vinha com aquela de Eduardo, no tempo de Eduardo, na primeira gestão dele, 2007 por aí, isso de chegar junto do professor, aí depois chegou a questão de metas, a escola tem que cumprir com as metas, aquela coisa que a gente assina e daí então todos os anos, pressão tremenda no gestor se a escola não vai bem é porque o gestor talvez não esteja fazendo o seu papel, ou a escola não está, né? E assim, é muito... é uma pressão tremenda, viu? Até quando a gente vai para as reuniões... o que é para agora? Porque são muitas cobranças, uma cobrança imensa do Estado em cima de realização de cumprir metas, mas nossa vida também ela é assim... a gente tem que cobrar da gente metas, a gente traça metas e se a gente não cobrar... (**gestor/a de escola de referência em ensino fundamental e médio**).

Apesar de tratar a política do PMGP-ME de forma positiva, os gestores trazem aspectos adversativos dessa conformidade. Em sua maioria apontam a importância de a política ser mais personificada, dando voz e vez às escolas, uma vez que os sujeitos das turmas que serão avaliadas não são os mesmos todos os anos.

E ao lidar com seres humanos nem sempre é possível obter os mesmos resultados. Uma questão levantada é a importância de cada escola ser avaliada a partir de suas especificidades e nisso retomam a crítica ao BDE, que traz metas cada vez mais altas e escolas com grandes médias ficam numa condição quase insustentável de atingir as metas propostas.

A crítica é feita porque ao não conseguirem atingir os 100% da bonificação, as escolas que deixam de crescer nos ranqueamentos, porque as metas vão numa crescente desenfreada, sentem-se desmotivadas, injustiçadas, visto que a pactuação não se mostra justa nesse quesito.

Os gestores apontam que seria necessário um olhar diferenciado para as escolas que deixaram de crescer porque já estão num patamar muito alto: “Deveria ter essa tolerância, essa gordurinha, para quando tivesse essa oscilação e a escola ainda estivesse dentro das metas estaduais e nacionais” (Gestor 5).

Isso também se reflete na forma como a escola acolhe a política. Os gestores apontam que as cobranças e demandas vêm em uma avalanche, isso porque infere-se que a gestão central já percebeu o comprometimento das escolas e sabe que elas “dão conta do recado”, o que faz com que haja, segundo um dos gestores, uma cobrança demasiada que ele julga sem necessidade... “Não é assim, sufocando as escolas” (Gestor 5).

Os gestores afirmam que as cobranças não podem ser pautadas apenas nos resultados, mas numa educação efetivamente de qualidade: “A gente começa a trabalhar mais... com aquela pressão mais voltada para o aluno, para dar resultados com qualidade, que é o que faz diferença, não é?” (Gestor 6).

No entanto, eles tentam suavizar as pressões recebidas a partir de um discurso de aceitação e acolhimento da política proposta, mesmo compreendendo que há uma responsabilização da gestão escolar.

A política de responsabilização por desempenho tem nas escolas, a nosso ver, um ambiente muito conivente. Em nossas escutas e observações percebemos que há críticas que vão mais no sentido dos cálculos, que fazem com o que as escolas recebam o BDE ou não.

Embora angústias, pressões e entristecimento sejam apontados, são sempre acompanhados de um “mas em tudo temos que ter metas...”, “na vida nós temos metas”. É como se fosse um discurso afirmativo para que os gestores saibam que não podem recuar. Sentimos falta de um discurso de embate, de fazer a crítica, mesmo que fosse fundada para a melhoria da política.

Apesar de apresentar gargalos bastante profundos de vivência, a política, no contexto da prática, a exemplo do discurso do sujeito Gestor 5, fala de não sufocar as escolas. Por outro lado, é expresso um discurso de como essa política fez a reviravolta educacional do estado de Pernambuco, sempre atrelado a um discurso de qualidade.

O que fica explícito é que mesmo que tenhamos entrevistado gestores de escolas de municípios diferentes, é como se o discurso fosse algo quase único, decorado na ponta da língua, uma defesa ferrenha que nos faz questionar se o fato de ocupar a posição que eles e elas ocupam exige que eles tenham esse tipo de acolhimento da política. São verdadeiros animadores para que a política aconteça de fato. Corroboramos Buckles (2010, p. 7), quando aponta a seguinte reflexão:

A escola aqui é representada como uma cifra de política de governo, política que vem de fora, e que se “sobrepõe” às particularidades, às prioridades ou aos princípios locais e que coloca o “ensino e a aprendizagem desenhados em cena”.

Os discursos mostram que estar na gestão é ocupar uma posição de difusão do pensamento positivo com relação à política. Mesmo que esta cobre, pressione, culpe, aponte, responsabilize, encontramos nos gestores e gestoras um afinamento

que vai muito de uma perspectiva que foi apontada por eles (formuladores da política), o de gestor como responsável, o gestor como a cara da escola. Isso foi apresentado quando perguntamos sobre as percepções deles da gestão escolar e as respostas foram as seguintes:

**Gestor 1:** gestão escolar é tudo, eu não sei se eu diria que é o coração da escola, se não for o coração ele está ali bem pertinho, é o que bombeia o sangue para o coração, a gente que organiza tudo, tudo que se passa dentro da escola passa ou flui pelo gestor, tanto é que muitas vezes o olhar, a ideologia, o posicionamento do gestor direciona os trabalhos **(gestor/a de escola de referência em ensino médio)**.

**Gestor 2:** a gestão tem uma função importante dentro da escola, se escuta, são os ouvidos, é a voz, é a boca, é a representação de um todo **(gestor/a de escola de referência em ensino médio)**.

**Gestor 4:** gestão escolar (sorrindo...) é um leque de atribuições que a gente precisa ter para lidar para liderar um grupo, para liderar, para influenciar, no positivo, para construir uma escola de sucesso **(gestor/a adjunto de escola de ensino fundamental e médio)**.

**Gestão 3:** gestão é gerir, que realmente não é nada fácil, porque é um leque enorme de situações que se tem que gerir. Gerir pessoas é muito complicado, mas quando a gente faz as coisas com muito amor, com muita dedicação a gente consegue, a gente precisa gerir a comunidade escolar e a comunidade local que não é pouca gente, né? **(gestor/a adjunto de escola de ensino fundamental e médio)**.

**Gestor 5:** a gestão escolar é sem sombra de dúvidas a mola mestra para a coisa funcionar, para que a escola entenda qual o seu caminho, qual o seu Norte **(gestor/a de escola técnica)**.

**Gestor 6 -** gerir uma escola é... Eu acho, tudo! Porque o diretor tem que ter uma filosofia de educação, ele tem que conduzir o grupo naquela filosofia que você acredita **(escola de referência em ensino fundamental e médio)**.

Dos discursos emergem traços interessantes relacionados à forma como o gestor se percebe no âmbito escolar. Ele analisa que a forma como conduz o seu trabalho reflete nos resultados alcançados, e que pensar uma escola mais humanizada e mais democrática depende do olhar e direcionamento que a gestão traz consigo.

Reflete que estar na gestão escolar é ser os olhos e os ouvidos da escola, que carece escutar todos os sujeitos pertencentes ao chão da escola para saber encaminhar as situações e fazer valer as proposições de todos. Há também discursos voltados a uma compreensão do aluno-cliente e a gestão como organizadora dos serviços prestados.

O que perpassa todas as falas dos gestores é a importância dada a levar a filosofia do gestor para os demais sujeitos da escola, e quanto a isso os gestores seguem à risca a filosofia do PMGP-ME. Inferimos que a filosofia do programa é ancorada em todos os cantos da escola, disseminada, sobretudo, pela gestão escolar.

O destaque para como eles colocam a filosofia do gestor como aquela imponente em relação aos demais segmentos da escola, tendo em vista que a filosofia da gestão é a filosofia da política, faz-nos supor que há verdadeiros animadores do PMGP-ME na função de gestão escolar. Mesmo estes compreendendo todo o universo em que a política envereda, são convidados a se autoanimar e animar sua equipe.

Há a condução de uma política que entra pela porta da gestão, nela ganha força e se dissemina, tomando todo o chão da escola. Na prática, os contextos vão fazendo as mudanças adequadas para que a política ocorra com atores que encenam para que ela aconteça e dê resultados, mas há muita conformidade da política normativa, do discurso do texto da política e isso se dá, principalmente, pelo forte monitoramento e acompanhamento a que essas escolas estão expostas, o que faz com que sejam condicionadas a realizar as tarefas.

A forma de pensar apresentada pelos gestores retrata o que a política do PMGP-ME traz em seu bojo: o gestor gerente<sup>22</sup>, o gestor responsável e responsabilizado, e a escola que tem a cara do gestor vai afunilando esses discursos imersos, há uma concordância com o discurso da política, a perspectiva de gestão assumida sempre num local de responsabilidade e de responsabilização.

Não há nos discursos uma menção direta à gestão democrática da escola, mas uma gestão voltada à perspectiva gerencial; uma gestão que se aproxima de um gestor gerente que tem em suas mãos a responsabilidade quase individual de todo o processo que acontece no chão da escola.

Isso fica nítido quando questionamos se os gestores e gestoras são adeptos do PMGP-ME e todos se mostraram em total acordo, mesmo fazendo críticas, estas de muita relevância, proferidas sempre no campo da bonificação e dos investimentos das escolas que recebem a bonificação, das metas estipuladas. Refletimos porque metas e não objetivos? Porque as escolas usam esse nome como se fossem verdadeiras empresas. A política traz uma perspectiva tão gerencial que o ordenamento empresarial passa a ser a referência para uma escola de qualidade, aquela que é avaliada, tem uma média, atinge uma meta, bonifica funcionários de sucesso. Há um discurso controverso e cheio de intertextualidade. Ser adepto ao PMGP-ME trouxe uma reflexão sobre a responsabilização da escola.

---

<sup>22</sup> Ball (2005): O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização (p. 545).

**Gestor 1:** eu sou crítica, um pouquinho, na questão da pactuação, mas eu acho que é aquela história, seria pior se não existisse, e concordo com a política, eu acho que ela deve ser só melhorada, e não há como a gente fugir da pactuação com o cenário de avaliações externas que a gente tem no Brasil, então não tem como eu criticar muito uma avaliação classificatória, ou não tem como eu desprezar essa avaliação na escola, que é com isso que o menino vai se deparar ao sair da escola, então é nesse sentido que eu te digo. Mas é claro que a gente trabalha vários outros aspectos aqui, entendeu? **(gestor/a de escola de referência em ensino médio).**

**Gestor 2:** eu acho interessante, eu acho importante, então vamos dizer que sim, ele é bom, mas precisa de reparo. As metas são importantes, ainda que não fossem cobradas eu acredito que a gente enquanto equipe iria se reunir e buscar metas, como já falei, é um norte, é para direcionar o trabalho, e quando eu digo, a gente... é quando eu volto para as políticas, de cunho democrático, né? **(gestor/a de escola de referência em ensino médio).**

**Gestor 4:** em parte (risada) gosto, como já disse antes, quando a gente tem que mostrar que o aluno está aprendendo e tem que se comprometer com a aprendizagem do aluno. Nosso papel não é só vir, dar seu expediente e ir embora, tem que estar preocupado com o desempenho das pessoas, o resultado que você está produzindo, a influência que você vai ter por meio da educação. Não gosto quando a responsabilidade fica mais para a escola do que para o próprio estado, quando falta investimento e há uma ilusão de que tudo pode se resolver só com conversa. Não se faz educação sem investimentos, no ponto em que você está você precisa crescer, e só cresce com investimento **(gestor/a de escola de ensino fundamental e médio).**

Os três fragmentos trazem tópicos reveladores da política. Se por um lado temos falas, na perspectiva da política, que apontam a meta como verdadeiro norte da escola, por outro lado, uma fala reitera que o que é cobrado na política se respalda na política nacional que preza por uma avaliação em larga escala, uma avaliação classificatória. Temos uma fala instigante do sujeito Gestor 4, que mostra que a responsabilidade não pode ser unicamente da escola e que não se faz educação sem investimento.

O que apreendemos, tanto em nossas observações como nas entrevistas, é que as escolas fazem o possível e o impossível para a materialidade da política. Mesmo que haja a visão na bonificação, vemos o distanciamento do Estado com relação aos investimentos, é como se as escolas fizessem o que se pede de qualquer forma, investindo ou não. Em momento de confiança, os sujeitos Gestor 6, Gestor 4 e Gestor 3 nos revelaram as dificuldades da escola com relação à falta de investimentos e ao atraso de verbas, o que resulta em dívidas e até mesmo na compra da merenda escolar, tendo os sujeitos que fazer parcerias e comprar a prazo usando a confiança e a boa relação com a comunidade escolar.

O Estado não pode ficar isento da responsabilidade pela escola. A regulação e a assistência não podem ser apenas dos resultados.

Mesmo diante dessas inquietações, podemos perceber que a *accountability* de resultados foi introduzida nas escolas por meio do PMGP-ME. Embora sejam sufocadas, fortemente cobradas e responsabilizadas até por coisas que não são de sua alçada, o destaque nos rankings faz com que essas escolas “vistam a camisa”.

O gerencialismo adentrou de fininho com a ideia de que “Ninguém quer ver a escola no final da lista...”; “Nós somos os responsáveis pelos resultados da escola...”; “Escola boa é a que bate a meta todo ano”. O trabalho pedagógico vira uma cartilha de instruções e encaminhamentos e os descritores são os nomes mais ouvidos na sala de aula.

A impressão é de que o único conhecimento importante é o que cai na avaliação externa. Para Ball (2005, p. 544), o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

Quando trouxemos o assunto das avaliações externas à tona e a importância que elas têm para a rede estadual de ensino, os sujeitos expuseram as seguintes reflexões:

**Gestor 1:** sim, a gente sabe que as metas são pactuadas a partir dessas avaliações. O que se pretende, no frigar dos ovos, é atingir essas avaliações. Eu sei que a gente critica muito esse tipo de avaliação e essa forma de avaliar que classifica, mas a gente fica preso e atrelado a isso justamente porque as avaliações externas cobram isso, então não tem como eu desprezar isso dentro da escola (**gestor de escola de referência em E.M.**).

**Gestor 2:** sim, um peso no sentido das cobranças, sim. E acho que é um foco para eles verem essas questões dos resultados, se estão atingindo ou se não estão, além das notas e das questões da frequência. Querendo ou não o peso é esse, se está havendo aprovação, se não, né? Porque tem tudo a ver, as notas lá na frente vão definir se há uma aprovação, se há uma reprovação, e ainda há uma cobrança: será mesmo que a avaliação está sendo feita da forma que deveria ser feita, será mesmo que essas notas, esse acompanhamento bimestral, eu acredito que sim, porque a aprovação importa muito, principalmente quando tem a questão de evasão, reprovação se tem aumentado nesse índice nessas metas. As metas vão ser sempre importantes (**gestor de escola de referência em E.M.**).

**Gestor 4:** as avaliações têm um peso porque também estão mostrando a política de responsabilização do estado, se o estado também está oferecendo uma educação de qualidade, se os investimentos que estão sendo feitos estão surtindo alguns resultados, de certa forma, está avaliando o setor, e nessa avaliação tem até o ranking dos estados do Brasil, do mundo, e agora com o novo Fundeb vai repercutir em recursos públicos. A política de responsabilização é para as escolas mostrarem se estão dando resultados, não é apenas os indicadores das avaliações externas (**gestor/a de escola de ensino fundamental e médio**).

**Gestor 3:** extremamente importante, porque é a partir dos resultados dessas avaliações que vão ser instituídas as políticas públicas. A importância é isso aí, você vai conhecer a situação do estado, você vai ver como é que está o ensino no estado, como é que se encontra para, em cima disso, instituir as políticas públicas, então é extremamente importante como escola (**gestor/a de escola de ensino fundamental e médio**).

**Gestor 6:** tem um peso, mas eu vejo a parte positiva disso tudo, porque a partir do momento em que eu vejo a escola, a gente vem com determinações, e querendo ou não você vai... nós enquanto gestores, se sua escola não vai bem, você fica com vergonha, já pensou... a escola só tira nota baixa, fica pensando assim, meu Deus! Não estou fazendo nada, eu acho assim, aqui entre nós, não precisa disso, mas a educação não pode ficar à vontade como vinha antes, tem que ter essas políticas voltadas principalmente a elevar as avaliações externas, porque é assim que está a avaliação de como está a educação de Pernambuco, porque todos os estados do Brasil estão fazendo isso. **(gestor de escola de referência em ensino fundamental e ensino médio).**

O ponto abismal na reflexão dos sujeitos é quando tratamos das avaliações externas, isso porque é nítido que as avaliações ocupam o cerne da nova concepção pedagógica dentro da política do estado de Pernambuco. O reflexo das avaliações e de como elas pesam nas escolas a partir da pactuação das metas faz com que as propostas pedagógicas e os currículos bebam na fonte do PMGP-ME.

O gestor 1, por exemplo, fala que a sua escola, inspirada na pactuação de metas do estado, faz uma pactuação de metas com os estudantes da 3ª série do ensino médio: a eles é oferecido um pacote de vantagens que contém aulões, simulados, kit personalizado com camiseta, fascículos de provas e lanches diferenciados. Em contrapartida, os estudantes assinam uma pactuação se comprometendo com a meta da escola.

Outros veem a pactuação e as avaliações como algo rotineiro e necessário, importante para fazer um trabalho individual, acompanhar bimestralmente os estudantes e melhorar os resultados finais da escola. E isso justifica o forte acompanhamento da gerência.

Também comungando a ideia de acompanhamento e monitoramento, gestores apontaram a avaliação como uma indicação de onde a escola está e aonde ela precisa chegar, além de relatarem que antes a política de educação da rede estadual de Pernambuco era baseada apenas no achismo, faziam aquilo que pensavam que era bom. “Com o apoio que nós temos, dá para a gente saber: estou aqui, a gente precisa melhorar ali e, em cima disso bolar metas, estratégias e metodologias pensadas para atingir o que se estipula (Gestor 3).

O discurso compreende a necessidade de adequações em vários campos para que os resultados sejam alcançados “para atingir o que se estipula”, o que reforça a nossa compreensão de uma responsabilização que é disseminada em todos os espaços.

A avaliação em larga escala que dita as regras do jogo apresenta-se nos discursos como necessária no sentido de avaliar a escola e a política educacional. A relação das avaliações com as metas e com as atividades da escola é compreendida pelos gestores como importante para o estado porque é o caminho para a geração de políticas públicas.

A demasiada importância é compreendida como o reflexo de uma política maior que irá requerer dos estudantes também resultados. Não se apresenta até que ponto essas ações para dar conta das avaliações sacrificam o dia a dia da sala de aula, não se indica se isso acaba tomando mais tempo que o necessário dentro da escola.

O que mais ouvimos falar foi em: aulões, reforço em contraturno, monitoria de estudantes, simulados... é uma gama de ações que se deslocam para um único propósito: fazer com êxito as avaliações externas. Estas sempre foram as ações que mais tiveram relevância em meio às nossas visitas.

Por outro lado, encontramos escolas organizadas, cheias de energia e projetos enriquecedores, como o projeto de jovens que encontraram um óleo artesanal do coco catolé como uma alternativa para combater carunchos, insetos daninhos que são popularmente conhecidos como “gorgulhos” e se alimentam principalmente de cereais e grãos de feijão, reduzindo-os a pó.

Essa iniciativa foi de estudantes de uma escola rural e o projeto pode ajudar a comunidade. Quando esse trabalho foi relatado pelo gestor nos deixou bastante animados, e questionamos por que isso não estava exposto na escola, não estava nas paredes da escola a divulgação de um projeto que traz uma relação profunda com colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Por outro lado, estavam expostos gráficos, metas alcançadas e metas projetadas, como se o que não fosse cobrado nas avaliações externas não tivesse o mesmo valor para ser publicizado.

A profunda preocupação com as avaliações externas é o motor que vem movendo o chão das escolas, suas ações, seus projetos. Há um deslocamento do fazer pedagógico como ato de autonomia e criatividade para meios como o vir a ser das avaliações; os projetos pedagógicos colocam as ações para alcançar as metas e os projetos didáticos estão sintonizados com os descritores.

Os nossos achados transmitem a impressão de excessos e contradições. Por um lado, vemos o compromisso que é visto na prática e no discurso para a

realização da política de exposições de convencimento que às vezes perdem-se em meio às dificuldades do fazer diário; por outro lado, a escola continua aceitando a responsabilidade pelos resultados e, ao ser responsabilizada, também acaba responsabilizando outros dentro da lógica proposta pela *accountability* de resultados.

O grande achado das nossas arguições com os gestores e gestoras foi a predominância de um discurso normalizante, um discurso que vai ao encontro da política como texto. Concordamos com o que fala Ball (2016, p. 182), quando fundamentado por Foucault (1979):

Em todas essas “posições oficiais”, há suposições sobre “como” fazer escola e “para que” é a escola e como ela deve ser. Esses discursos normalizantes esculpem e moldam as formas em que as escolas selecionam, interpretam e traduzem aspectos específicos de iniciativas de políticas e mandatos de políticas.

Esse discurso normalizante é o que consideramos que o gerente da política central<sup>23</sup> chamou de um discurso de convencimento que se materializa ou não no próprio discurso ou na prática. Ao questionarmos se a política do PMGP-ME foi uma política desenhada, pensada por aqueles que iriam de fato colocá-la em ação no chão da escola, obtivemos a seguinte argumentação:

**Gerente da política central:** vamos lá, podemos dizer que ela deveria ter partido de baixo para cima. Possivelmente o que a gente percebe é que ela partiu numa hierarquia sim, de cima para baixo, mas **no convencimento, no compartilhamento**, nas apresentações, nas orientações, porque a gente considera que em toda organização tem sempre alguém que está com a responsabilidade de pensar, de inovar, de trazer novas perspectivas. Dificilmente novas perspectivas e inovação irão partir de quem está na base, porque quem está na base está na sobrecarga de execução, e essa sobrecarga de execução tira o tempo de pensar em inovação. Não significa dizer que não tenha cérebros pensantes que possam inovar e que no processo eles são ouvidos, são entendidos, lhes são dadas as oportunidades para aprimorar o sistema em implementação, mas a gente considera que foi ideia que partiu da administração estadual, chegou às escolas e foi-se pelo convencimento promovendo a integração em rede a ponto de que hoje não se enxerga um vivenciar a educação como acontecia lá em 2005, 2006, antes dessas avaliações externas e desse sistema de monitoramento de gestão por resultados. Por isso eu venho dizer sem sombra de dúvidas que Pernambuco tem um modelo de gestão neste sentido já consolidado! Haja o que houver em mudanças administrativas, mas esse núcleo pensante de gestão, nessas estruturas, a gente acredita que estão sim, muito bem consolidadas. **Na sua fala você traz duas vezes a questão do convencimento, por quê?** A questão do convencimento, na educação, nós educadores temos por natureza algo que a gente pode **chamar de encantamento**, docentes, professores e professoras e quem atua em gestão educacional tem o encantamento natural. É muito complicado fazer educação sem encantamento, são trabalhos em que a gente percebe o desabrochar de perspectivas, de conhecimento, de entendimento, é uma alavanca de produção e de desenvolvimento das pessoas.

<sup>23</sup> Estamos chamando de gerente da política central o gerente da regional de educação do Sertão do Alto Pajeú.

Isso dá com muito encantamento, quando se trata de política educacional, quando se tem uma diretriz inovadora, a forma como é apresentada é sempre pelo viés do convencimento, porque é impossível a gente pensar que seja por uma questão de autoridade máxima de executar a qualquer custo, a gente não consegue perceber dessa forma, de garganta abaixo, mas sim por uma perspectiva de convencimento, porque nesta perspectiva de convencimento as pessoas não somente adotam as diretrizes, como passam a ser defensoras dela ou defensoras no discurso e na prática ou defensoras somente na prática. Acaba que pelo convencimento se tem a sustentação de qualquer política que seja adotada, implementada. Se não gerar o convencimento do corpo que executa, ela tende a não ser consolidada. Em Pernambuco está sendo consolidado porque houve convencimento, muito mais do que qualquer pensamento que venha de imposição. Não percebemos isso! Porque os argumentos são totalmente na perspectiva de gerar convencimento e esse gerar convencimento é algo muito natural e não forçado.

A proposição é bem incisiva e nos traz alguns destaques. Como a visão de quem está na posição de disseminar a política e cobrar por sua materialização visualiza que há um convencimento, e que por esse convencimento se dá a constituição de novos disseminadores da política, estes devem agir no sentido do encantamento, mostrando como a política é tão eficaz a ponto de se tornar uma política consolidada, uma política de estado e não de governo.

Além desse trecho, o gestor já mostra qual é a proposta de educação, que é alcançar resultados cada vez melhores no sentido de dizer que isso está em consonância com a política macro, a política nacional, com o plano nacional de educação e os dispositivos que legitimam a política em nosso país.

Quando traz que os sujeitos da escola então imersos e que necessitam de mentes pensantes para produzir as políticas, nos remetemos ao que Freitas (2018, p. 98) traz: “Há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica às ideias que rondam a reforma empresarial da educação”.

Mas o gestor também é capturado pelo discurso do encantamento pelo convencimento e anima suas equipes e fazem com que isso seja um verdadeiro mantra dentro da escola. As escolas são sujeitadas a uma nova rotina que é construída pela luta incansável de alcançar as metas que dão os resultados, mas tudo isso de forma sutil, como se a regulação por dentro, o chamado à responsabilização e à prestação de contas não estivesse acontecendo.

É a ideologia competitiva acionada e o chamado à lógica do mercado de que só os melhores vencem. Vemos escolas com um trabalho pedagógico fantástico sendo reduzido a ser a seta que sempre se eleva em um gráfico, um desmonte da função social da escola, daquilo que compreendemos por qualidade socialmente referenciada.

Como Gentili (1998, p. 136) destaca: “Entendo a qualidade social como um espaço de confronto. Podemos reconhecer que qualidade social é muito mais que nosso campo de batalha, ou seja, um campo no qual nos situamos”.

Com todos os discursos empreendidos, concordamos com o que Ball (2016, p. 199) apresenta quando destaca que as políticas precisam ser razoáveis, cuidadosas e gradualmente comunicadas. Elas precisam respeitar a competência e a experiência da equipe escolar. Não é só a promoção do discurso de convencimento, é tratar as escolas em suas subjetividades, validando as experiências de seus sujeitos, seus fazeres, suas formas de produzir e atuar nas políticas.

Quando em nossa questão de pesquisa trazemos as repercussões dessa política de *accountability* na gestão escolar, embora não tenhamos uma resposta final para essa questão, temos algumas considerações: há repercussão quando a gestão escolar começa a vivenciar a política de tal forma que esta é o seu início, meio e fim na condução da gestão; repercute quando a gestão da escola abandona a perspectiva democrática e aciona uma gestão gerencial; repercute quando os gestores moldam suas dificuldades e necessidades para serem replicadores e animadores da política, porque a escola tem a cara do gestor e o gestor tem que estar numa posição de conformidade com a política; repercute quando o gestor se autorresponsabiliza por coisas que não são da sua competência e as faz acontecer mesmo sem ter condições: financiamento e estrutura. Repercute quando eles mesmos sinalizam isso de forma normalizada, passiva, sem nenhum embate.

A política de *accountability* opera sem grandes dificuldades no chão dessas escolas e na prática de seus gestores. Nesta linha, pensamos que os gestores ocupam um papel de narradores (explicar a política aos colegas, decidir e, em seguida, anunciar o que deve ser feito, o que pode ser feito e o que não pode). Há, frequentemente, um equilíbrio entre fazer a política palatável e fazê-la acontecer (Ball, 2016, p. 76).

Entusiastas são também muitas vezes tradutores que planejam e produzem eventos, processos e textos institucionais da política. Eles constituem um núcleo de “ativistas da política” em qualquer escola (Ball, 2016, p. 88).

## 5.2 SILÊNCIOS SENTIDOS: A POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* DO ESTADO DE PERNAMBUCO SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

Nesta seção damos sequência à compreensão dos discursos presentes no contexto da prática anunciado em nossa metodologia como pertencente ao ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores.

Desta vez trazemos para o centro da questão o olhar docente sobre a política de educação do estado de Pernambuco e, nele, focamos o que trazemos como um de nossos objetivos com este estudo, que é o de averiguar a relação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) e a perspectiva de *accountability* enquanto política para a educação básica do estado de Pernambuco. Foram entrevistados 14 docentes, como demonstrado no Quadro 3.

**Quadro 3 – Categorização docente**

SEXO	FORMAÇÃO	IDADE
Feminino	Licenciatura em Matemática	32
Masculino	Licenciatura em Química	24
Masculino	Licenciatura em História	40
Masculino	Licenciatura em Letras	40
Feminino	Licenciatura em História	48
Feminino	Licenciatura em Letras	37
Masculino	Licenciatura em Matemática e Ciências Econômicas	35
Feminino	Licenciatura em Letras	34
Masculino	Licenciatura em Matemática	40
Masculino	Licenciatura em Educação Física	40
Masculino	Licenciatura em Matemática	45

Feminino	Licenciatura em Letras	38
Feminino	Licenciatura em Letras	57
Masculino	Bacharelado em Administração	36

**Fonte:** elaboração própria (2024).

Por que nesse tópico elegemos os docentes? O PMGP-ME enquanto política tem uma arena bem consistente, os espaços que os sujeitos ocupam tonalizam seus discursos. Nossa expectativa é compreender a política de *accountability* nos pilares da avaliação: na prestação de contas e responsabilização, e compreender como isso se relaciona com o Idepe. Mesmo que a gestão escolar faça um trabalho direcionado para atingir as metas pactuadas, é nas salas de aula que o trabalho verdadeiramente acontece. As mudanças se dão na rotina das aulas, mexem com os currículos e a forma de fazer e ser docente.

Como questões de entrada buscamos compreender qual é a função da escola pública. As respostas docentes trazem um pouco da perspectiva social dessa função. Em todas as respostas conseguimos extrair que é no seio da escola pública que mudanças significativas podem ser realizadas, a ascensão social pode ser revelada e as melhorias de vida alcançadas.

Embora, por vezes, alguns docentes tragam a compreensão da função da escola pública e da escola privada como sendo as mesmas, o entendimento docente sinaliza para uma educação pública enquanto instrumento político de mudança social, vejamos:

**Docente 1:** Com todas as dificuldades que a educação tenha, ela ainda é uma ferramenta diferenciada para o progresso na vida do estudante e, conseqüentemente, naquele ambiente em que a escola está inserida, ela vai promover oportunidades seja no curto prazo ou no longo prazo, mas isso é que vai fazer uma diferença enorme na vida dos estudantes e da comunidade.

**Docente 2:** Veja bem, eu acredito que a educação tem um poder transformador e ela contribui muito, a escola pública ela lida com diversos alunos de diferentes etnias, raças, classes sociais e eu acho que ela tem um poder grande, como eu falei de transformar, de transformar a realidade de um educando que vem de uma classe social baixa, de ele ter um sonho e de ele lutar, saber que por mais que ele seja de uma escola pública ele é capaz de conseguir conquistar seus ideais.

**Docente 9:** É desempenhar um papel para ajudar a vida daqueles que menos têm, o intuito é esse de a gente ter um ensino de qualidade melhor para ajudar quem mais precisa.

**Docente 11:** É acima de tudo formar o cidadão, para que ele possa tanto se capacitar para conseguir seus direitos, conseguir melhorias para sobreviver de forma autônoma e, também, para contribuir com a construção de uma sociedade, contribuir com o progresso da sociedade.

Nesta primeira perspectiva de olhar, observamos que os docentes compreendem a função da educação pública como lócus de uma educação que preza pelo sujeito, pela sociedade. Na perspectiva de uma educação republicana, o atrelamento da educação pública a uma mudança social, uma forma de ver a educação como ela realmente deveria ser, uma política pública que tem a função de oferecer um serviço de qualidade àqueles que nela estão imersos.

Essa visão também reflete um pouco a segunda questão, quando questionamos o que eles entendem por educação de qualidade e as seguintes respostas foram dadas:

**Docente 3:** formar esse aluno como cidadão que consiga se desenvolver na sociedade de forma crítica, mesmo sendo áreas distintas que se trabalha na escola, ela vai ter características específicas. Obviamente, em questão da qualidade ali do conhecimento mesmo específico, mas ela vai ser de qualidade, quando esses conhecimentos se interligam entre si, nas diferentes áreas, vai ser de qualidade quando esses conhecimentos forem aplicados lá fora, onde o aluno tenha uma bagagem de fato, consegue aplicar fora dos quatro muros da escola.

**Docente 10:** uma escola de qualidade é aquela que acompanha aquilo que está acontecendo mundo afora, o que a gente hoje tem um pouco de distância... a gente da escola pública é muito ligado a só Enem, seriado... a gente está vivendo um momento de várias oportunidades em várias áreas diferentes, e tá ficando um pouco a desejar até onde eu sei, de currículo, agora que tá tendo um pouco de relação com o mundo, é entender que a escola faz parte do processo, não é uma coisa extra, diferente do que acontece no mundo, ela visa preparar para o mundo.

**Docente 11:** é aquela que além da educação contribui também para a formação social do indivíduo. Muito mais do que a gente ensinar matemática, fórmulas, por exemplo, números, operações, tem que saber também como inserir todos esses conteúdos na vida dos estudantes, para que eles possam crescer dominando esses conteúdos, para bem próprio e para fazer uso na sociedade.

As devolutivas acima demonstram um apreço pela educação enquanto instrumento social. Mesmo que alguns docentes tenham apresentado dificuldade em responder a essa questão atrelada à escola pública, percebemos que foi mais preponderante uma qualidade socialmente referenciada, aquela que busca compreender as mudanças da sociedade e para ela propõe melhorias.

A qualidade da escola pública é um tema caro para nós neste estudo. Nele embasamos boa parte de nossas compreensões e reflexões, sobretudo até que ponto o PMGP-ME vem destacando esse conceito na rede estadual de ensino de Pernambuco. Em nossas observações percebemos que, ao falar de qualidade, a palavra resultado aparecia naturalmente nos discursos, como se o último fosse a representação do primeiro.

Quando indagamos sobre como eles veem a política do estado de Pernambuco, todos os relatos, uns mais explícitos que outros, colocam a política no marco temporal que vigora o PMGP-ME.

Este é frequentemente apontado como um divisor de águas na educação estadual, e, quase que de maneira espontânea, os discursos vão focar nos resultados emergentes das Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem). Mesmo que a política do estado não seja bem descrita, os resultados obtidos nas avaliações externas começam a ganhar fôlego no bojo das discussões.

**Docente 1:** eu acho muito importante como ela foi para outras regiões de nosso país nessa ação de ser integral, enquanto em muitas regiões eles tinham isso como um desejo, a meta de um dia alcançar, a gente conseguiu implantar. Tem falhas, tem coisas que a gente precisa melhorar, certamente, mas a gente conseguiu colocar na prática, eu acho que isso foi uma coisa muito importante para o destaque da educação de Pernambuco, e mesmo com essa mudança de governo, eles reconheceram a importância disso, do ensino integral, seja das escolas técnicas, seja de outras instituições de outras modalidades, mas a gente vê que existe uma certa valorização da importância da educação nos governos que passam no estado.

**Docente 2:** o estado, a gente vê... a maioria das escolas já estão em tempo integral, eu vejo como um ponto muito positivo porque como eu disse anteriormente, o aluno precisa ser trabalhado como um todo, então nós estamos aqui para fazer com que nosso aluno sonhe, tenha seu projeto de vida, eu vejo que essas novas disciplinas que foram inseridas no sistema integral elas são de suma importância, o projeto de vida...

**Docente 5:** no meu ponto de vista a educação é uma das melhores, a do estado, mas existem muitas falhas nesse processo, existem muitas coisas maquiadas, muito erro estatístico de dados, inclusive a gente era para ter conseguido um resultado em um ano, não só a gente, muitas escolas deram errado, aconteceu um erro que baixou o resultado da gente, enfim... era para ser melhor, no meu ponto de vista.

Mesmo com as críticas, os docentes trazem uma fala direcionada à positividade da rede. Embora alguns confundam a política com o bônus do BDE, como foi o caso da docente 5, as escolas de referência e o salto de qualidade dado na educação são a forma como os docentes expressam a política da rede. No entanto, tivemos um discurso revelador, que trouxe outros elementos que ainda não tinham sido aludidos.

**Docente 14:** eu acredito que, assim como em outras redes de outros estados, a educação está sendo monetizada, ela está sendo ocupada por instituições que se dizem de interesse comum, de interesse público, como o Todos pela Educação, que é uma falácia de empresas que se juntaram para dizer como é que os jovens têm que aprender, quanto os jovens têm que aprender, e o que os jovens têm que aprender. Não perguntaram a esses jovens como isso poderia ser feito. Quem faz o planejamento da educação de Pernambuco é o Itaú Unibanco, a gente tem muita intervenção desse pessoal para nos orientar, para formular a política de educação profissional, a meu ver é tipo assim, é um pessoal que cravou as unhas no estado, tem muito lobby para que as coisas sejam aprovadas e sejam feitas, e acaba que, hoje, educação, vou falar da educação porque são os maiores índices de Pernambuco, são as escolas técnicas que são o carro-chefe, as meninas dos olhos para fazer a propaganda, aí você vê quem está auxiliando, quase determinando como os currículos dos cursos têm que ser feitos é o Itaú Unibanco. É muito bom para essas empresas participarem da política, são grupos de interesse, têm que estar presentes, eu não nego isso, mas acontece que está prevalecendo muito os interesses privados dentro daquilo que seria uma política pública. A política educacional em Pernambuco virou mais lobby do que de fato foco na formação do cidadão e do profissional.

No discurso do docente há uma crítica às relações público-privadas travadas na política da rede estadual de Pernambuco, com prioridade nas escolas técnicas. Mesmo com as mudanças de governo, continua-se com as mesmas parcerias com as fundações que vêm determinando boa parte do currículo de base técnica do estado. Sua reflexão é tomada pela ausência de espaços para as disciplinas de reflexão crítica, de reflexão sobre a sociedade.

A falta de criticidade pode abrir espaço para a adesão a “qualquer coisa que for ofertada”. Os docentes são pouco ouvidos na formulação de um currículo que eles irão vivenciar. Vem dando resultados, no entanto, é passível de questionamento: a quem esses resultados vêm favorecendo? O docente reitera: “Acaba que eu não sei se estou trabalhando para formar o jovem a partir do que o governo deseja ou formando o jovem com base nas propostas que grandes grupos empresariais aprovaram... é assim que está a política” (Docente 14).

A vertente empresarial que se alinha a uma gestão gerencial é bem enfatizada neste texto, o que também nos inquieta enquanto compreensão de uma política que começa a silenciar seus sujeitos, os que atuam na política, os que estão na arena de disputa. O empresariado que foi citado começa a sintonizar desde o currículo até a prática, por isso a palavra da vez é meta.

Temos metas, alcançamos metas, assim como as empresas, a escola da rede estadual de Pernambuco introjeta um discurso sensibilizante que nos lembra da famosa fala de Bresser Pereira: “Quem não aprendeu com a iniciativa privada está perdendo na qualidade” ... O que está em jogo é o sentido de qualidade que está sendo impregnado nesses contextos, como os sujeitos partícipes dão o tom e ainda fazem uso de sua autonomia pedagógica. Essa passagem da fala do docente 14 nos remete ao que Laval (2019, p. 29) retrata sobre uma nova função da escola:

Essa última tese foi proposta por Gilles Deleuze em uma frase memorável: “Tentam nos fazer acreditar que é uma reforma da escola, mas é na realidade uma liquidação”. Segundo Deleuze, estamos saindo das sociedades de confinamento e “recomeço” analisadas por Michel Foucault, nas quais o indivíduo passa sucessivamente por uma série de instituições descontínuas (família-escola-fábrica-hospital), e estamos entrando em sociedades de controle total e permanente, nas quais “nada nunca acaba”, sobretudo o controle contínuo que garante flexibilidade e disponibilidade ilimitada dos dominados.

Quando questionamos se o PMGP-ME repercute na prática docente, conseguimos ver a *accountability* de resultados em cada suspiro, em cada fala feita. Depois que os gravadores foram desligados deparamos com sujeitos silenciados, uns com a compreensão disso e outros não.

A autorresponsabilização foi outro fator de destaque que podemos frisar, além da performatividade, e o quanto o programa corrobora esse fim.

Dentro do PMGP-ME, uma das coisas mais citadas é o BDE, mas ainda sobre a fala do Docente 14, percebemos como a lógica empresarial vem tomando corpo nas escolas da rede estadual, algo que fica nítido nas avaliações assistemáticas que realizamos. O chão da escola foi tomado por gráficos e resultados, já não se tinha espaço para exposição de trabalhos, divulgação de projetos, fotos comemorativas, apenas em uma escola vimos isto.

O que observamos foi uma escola estatística, milimetricamente catalisada por uma ordem: atingir uma meta, ser eficiente e eficaz para atingir as metas, o que acabará por respingar no fazer docente, na profissionalização docente. Nasce um novo modelo de professor, o que está apto a, mesmo com suas dificuldades, dar resultados. Isso se apresenta quando questionamos sobre a repercussão desse programa.

**Docente 5:** olha, repercute no geral, para todo mundo, porque a gente fica como se tivesse uma obrigação de ter que dar esse resultado para o estado, independente do que a gente passa, do que a gente sofra, do que os alunos passem também, a gente quer isso, lógico! A gente quer esse resultado.

**Docente 6:** se a gente for analisar a fundo essa questão, isso também é uma divisão da categoria. O governo vai lá e coloca metas para se adquirir, estabelece lá um nível e se você consegue você é valorizado, se você não consegue você é desvalorizado, então é como se você fosse de um extremo a outro, eu acho que a gente tem que ser exigido, porém não deveria ser dessa forma... Eu acho que é uma divisão da categoria e não deveria ser dessa maneira, até porque a gente lida com seres humanos, o meu aluno não pode ser medido, comparado com outras escolas, eu acho um pouquinho injusto, acho que a gente poderia ter metas, não sei se buscando alguma questão financeira, a gente tem uma nota até alta, porém como é que a gente vai concorrer (pausa, sinal de que falou demais...), tá bom!

**Docente 9:** eu discordo um pouco delas, eu discordo porque fica quase como se fosse uma empresa, todos anos bater meta, bater meta e isso acaba às vezes maquiando algumas coisas, que a gente sabe que não acontecem de fato na escola, eu acho que o processo de avaliação deveria ter melhorado e não só nessa questão de metas, porque faz com que muitas escolas maquiem os resultados.

**Docente 10:** não tem como não mexer, não refletir no planejamento porque é o que se fala do começo até o último dia do ano fala muito direcionado a isso, a forma como se coloca meta, na minha concepção ela nem é tão justa.

**Docente 12:** ah, reflete, reflete e muito, eu vejo também pontos positivos e pontos negativos, se ôssemos discutir seria o dia todinho, mas veja só, as metas são importantes porque toda empresa, da forma que está sendo vista é uma empresa, ela quer resultados.

**Docente 14:** a gente está na ponta da corda, colabora com coisas que às vezes a gente sabe que são erradas, índices que são malfeitos, mal construídos, mas que atendem a algum interesse. E aí quando vem um cara do Itaú Unibanco para me falar como eu devo dar aula, aí eu vou entendendo que... aí você tem duas opções; ou você se revolta e vira a ovelha negra da escola, da educação, ou então você faz o seguinte: eu tenho família para criar, eu tenho meus planos, meus objetivos, vou fazer com que eles aconteçam dentro desse contexto aqui, é o que eu estou fazendo, inclusive, porque... não vale a pena, não, eu já adoeci por causa disso, quanto mais a gente estuda mais a gente se frustra, porque você vai tomando maior ciência e acaba que você vê que a ignorância é uma bênção, é melhor... Não estuda, não, faz o seu, ganha seu salário, seja remunerado, porque... Será que vale a pena você comprar essa briga?

Os trechos das entrevistas com os docentes trazem importantes concepções. Primeiro destacamos o quanto a escola vem se aproximando da estrutura de uma empresa. Isso foi citado por alguns docentes: bater a meta e trazer resultados vem como uma prerrogativa da escola. Nas entrevistas, os docentes sinalizaram que o trabalho para atingir as metas é sistemático, não inicia no 9º ano e na 3ª série do ensino fundamental, mas desde que o estudante ingressa na escola há um trabalho de monitoramento sistemático que vai dando a cadência para se observar a proficiência e a reprovação.

É uma doutrinação que gera toda uma sistemática, os docentes falam sobre isso quando revelam que todo o seu planejamento é instruído para alcançar as metas, como cita, por exemplo, o docente 11, que revela que em alguns momentos o currículo é sacrificado para dar espaço para os treinamentos que corroboram o alcance das metas:

**Docente 11:** pode virar uma obsessão porque, de certa forma, às vezes isso acaba atrapalhando o trabalho, muitos conteúdos acabam sendo sacrificados, justamente porque uma das minhas maiores críticas ao currículo é que ele é muito grande e a gente pegando agora o novo ensino médio vê que reduziram essa carga horária, então a gente tem 3 aulas semanais para dar uma lista enorme de conteúdos, muitas vezes essas aulas têm que ser utilizadas como preparação dessas atividades. Isso aí de certa forma acaba prejudicando não só matemática, mas as outras disciplinas que tiveram de ser reduzidas nesse currículo.

A propósito, percebemos como a subjetividade docente é abalada em meio a essa nova escola proposta de cunho gerencial, uma escola *accountable* que avalia, presta conta e responsabiliza. Vemos aquilo que Laval (2019, p. 31) já chamava a atenção em seu texto que versava sobre a escola não ser uma empresa. Concordamos com ele quando destaca a escola que está atrelada a uma nova perspectiva que não a social e enfatiza a seguinte questão:

Por esse lado, a escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa “a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla”, para usarmos a expressão da OCDE, o que a leva a se diversificar de acordo com o mercado local e as “demandas sociais”. De outro lado, ela aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados” correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico.

A modernização, tão citada em muitos diálogos, deve ser analisada a fundo, buscando compreender a que finalidade ela se atrela. Modernização e descentralização são pilares instalados na política de educação de Pernambuco, que demarcam temporalmente mais de uma década de puro desenvolvimento da educação. As evidências são os resultados apontados pelas avaliações externas, suprassumo da política estadual e a elas estão atrelados bônus, concessões, benefícios, formas de barganha.

Pensar sobre a avaliação também fez parte de nosso roteiro de conversa com os docentes. Questionamos sobre como eles avaliam esses modelos de avaliação e o quanto são importantes para a educação da rede estadual de Pernambuco. Para todos os entrevistados, as avaliações externas são vistas como as principais reguladoras da educação, com sua influência sendo ainda mais reforçada quando vinculadas ao bônus de desempenho.

Os gestores também destacaram questões relacionadas à forma de fidelizar as avaliações, por meio de treinos excessivos direcionados a garantir que os estudantes alcancem as melhores médias: as avaliações são minuciosamente estudadas, os descritores que as compõem são vistos diariamente, são os guias da sala de aula, que já não dá conta sozinha, carecendo de aulões preparatórios, simulados e monitorias em excesso, entre outros apetrechos que ajudam a alcançar a meta da proficiência. Destacamos os trechos das entrevistas de alguns docentes que discutiram sobre essa temática.

Sobre a importância dada pela rede estadual de educação de Pernambuco às avaliações em larga escala (Saepe, Saeb), os docentes trouxeram as seguintes reflexões:

**Docente 1:** eu acho que sim, a gente vê que sempre que vem um representante para falar: vai ter avaliação esse ano e tal, o que é que vocês estão trabalhando, estão focando nisso aí também, a gente vê, pelo menos no meu ponto de vista, que isso tem um destaque, também, dentro do que é proposto para a escola trabalhar e vai refletir no planejamento do professor.

**Docente 2:** se existe uma escola que leva essas avaliações externas a sério se chama **escola x**, além da gente ter todo esse trabalho de formiguinha nos anos anteriores ao 3º e 9º ano, que existe um olhar ainda mais especial, a escola tenta oferecer aulões, oferecer simulados, para preparar esse aluno, entendeste?

**Docente 3:** o que de fato é algo importante de se ver, as metas atingidas refletem um pouco o trabalho que é feito na instituição. Falo isso numa visão micro, para falar estado inteiro eu não saberia te dizer. Nos 9º e 3º anos eles participam de aulões no contraturno, além das aulas do período de aula mesmo, só que em períodos de outros anos os professores já vão pensando nisso, o 9º ano, no ano passado era o 8º e assim por diante, então desde o 6º começa-se a pensar nisso, agora é claro que o estado poderia pensar nesse...nesse processo de construção de forma mais forte, nos outros anos também, às vezes vem mais incentivo para trabalhar nos 9º anos e o nos 3º anos, mas às vezes nos outros os professores já trabalham... se tivesse um incentivo a mais, como te falei lá no começo, outros profissionais pudessem em outros períodos de contraturno ter esse extra, pensar em equiparar as disparidades de 6º, 7º, 8º.

**Docente 10:** tem com certeza, como eu disse, não tem nenhuma ação que é preparada, planejada, que a gente não fale nessas avaliações externas, que são sempre: quais os descritores, trabalha o quê? A todo momento a gente está se reportando a essas avaliações externas, e hoje é até uma preocupação pensar sobre isso, que me parece que as avaliações externas não estão acompanhando a política atual.

**Docente 14:** ah, tem! Tem! Cria-se competição entre as escolas por causa disso, cria-se animosidade entre as escolas por causa disso, acaba que a escola que é prática que era muito comum em escolas privadas, né, você vê faixas mostrando a aprovação dos estudantes dizendo que é a melhor escola e blá, blá, blá, outdoor e tudo, a gente faz isso hoje.

Os Docentes 01, 02 e 03 trazem uma linha de reflexão que é comum em suas falas: há um trabalho direcionado desde as séries anteriores às que serão avaliadas. Ressaltam o comprometimento da escola e como os excessivos trabalhos de aulões, simulados, atividades em contraturno vêm ajudando a direcionar e materializar essas estratégias.

O Docente 03 faz um adendo de que os professores poderiam receber um extra para trabalhar no contraturno fortalecendo essas atividades, no entanto, refletimos como uma rede que tem boa parte de suas escolas em tempo integral não consegue fazer um trabalho dentro de suas atividades normais?

Qual a real necessidade de atividades fora dos horários letivos? Imaginamos que mesmo que se fale em integralidade, essa escola ainda está aquém de uma educação integral e emancipatória, deixando lacunas até mesmo em processos de aprendizagem, que deveriam ser o foco de seu trabalho.

O Docente 10 traz um importante discurso quando coloca que as avaliações ganharam tal proporção, que não há mais momentos na escola em que não se fale nelas e nas metas que devem ser alcançadas, dando o tom de como o contexto escolar foi tomado por essas questões, que muitas vezes não caminham com políticas mais amplas.

Já o Docente 14 coloca o quão essas avaliações emergem até mesmo na representação de escola pública. As escolas começam a criar atitudes que imitam o setor privado, além da concorrência gerada como reflexo dos resultados dessas avaliações.

A fala de outro docente que não trouxemos na íntegra ainda aponta que a importância dada pela rede estadual de Pernambuco a essas avaliações se dá por conta de que isso reflete na geração de novas políticas públicas, no planejamento do estado para melhorias. Percebemos com as observações e nas próprias entrevistas que esses resultados servem para as escolas barganharem algumas benesses.

A esse respeito, encontramos escolas que ganharam asfaltos, climatização, entre outras coisas, graças aos resultados obtidos nas avaliações. Questionamos: o que recebem as escolas que não conseguem atingir as metas e como isso vem gerando ainda mais desigualdades escolares?

Essas formas de responsabilizar, seja de forma positiva ou negativa, devem ser pensadas, vistas as condições dadas. Não podemos responsabilizar só o professor e a escola pelos resultados das avaliações externas, porque em tese o objetivo dessas avaliações é produzir indicadores tentando averiguar a qualidade dos processos e, de fato, promover políticas públicas mais fidedignas.

Quando uma escola não vai bem numa avaliação como essa, ela não fala só por si, ela reflete uma política ampla, os investimentos dados pelos governantes, a prioridade dada à educação. Ela, sozinha e com seus pares (docentes, discentes e outros) não devem, a nosso ver, ser penalizadas por questões que conjunturalmente fazem com que a educação brasileira não consiga dar o salto de qualidade que merece.

Essa forma de pensar reduz a responsabilidade do Estado com as questões educacionais, o fazer muito com pouco pensando na responsabilidade da escola ganha o centro das discussões.

Concordamos com Laval (2019) quando fala que a escola de hoje se aproxima cada vez mais de uma escola neoliberal, que, para ele, é aquela que também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos, e, na medida do possível, reduzindo o gasto público (p. 44).

Esse fazer muito com pouco é um discurso que se justifica por uma outra vertente no processo de responsabilização pessoal.

Alguns docentes entrevistados mencionam que por esses resultados serem divulgados se sentem responsabilizados por eles: quando negativo falam que seus nomes enquanto profissionais são desmoralizados, o que faz com que muitos se envolvam com afinco para que isso não venha a acontecer.

A performatividade é invocada quanto a compreender que práticas docentes podem se destacar ou não, o que faz com que a subjetividade docente seja modificada visando a uma prática que corrobore esses aspectos afinados com as avaliações externas. As excessivas atividades direcionadas para resolução das avaliações externas (Saepe e Saeb) são um meio de controle para que nada saia do planejado; a prestação de contas (ver o nome da escola na lista das metas e dos resultados das turmas) é o verdadeiro foco docente.

Como podemos observar na fala de alguns docentes:

**Docente 7:** então a gente já trabalha com aquela preocupação, já com vista que os alunos precisam avançar, precisam ter bom desempenho, que a escola está sendo avaliada, e se os alunos não tiverem um bom desempenho é o meu trabalho que está em jogo, é o trabalho da escola, o meu, isso repercute sim, porque a gente se preocupa muito em atingir essas metas, principalmente aqui que é uma escola que sempre vem crescendo, nosso desejo é que a escola não caia, continue crescendo, a nossa prática repercute porque a gente fica com essa preocupação de crescer, de não deixar a escola cair.

**Docente 10:** isso existe há bilhões de anos na iniciativa privada, a maioria das empresas trabalha com metas, mas uma meta ela não é infinita para cima, existe uma meta para atingir seja lá para quem for, e aí você ganha alguma coisa, seja em dinheiro ou o que for, a gente fala em dinheiro, mas na minha concepção nem é o principal ... é a sensação que você fica de que a escola não está bem, você ver umas escolas 100%, 200% e você não atingir, você fica pensando: o que é que a gente está fazendo de errado? Tem alguma coisa para se pensar? sempre tem! Eu acredito que essa escola é uma escola que trabalha numa boa condição.

**Docente 12:** a dificuldade é você manter, a preocupação da gente é manter, é não deixar aquilo que a gente conquistou até agora, a qualidade e o respeito que se tem da comunidade, que esse respeito caia por terra, a gente tem muito medo, a gente luta muito para isso... manter o que a gente vem conquistando.

A perspectiva neoliberal de responsabilizar sob o discurso performático de protagonismo ganha destaque nesses enunciados.

Podemos ver como a lógica neoliberal de responsabilizar as individualidades ganha o tom nas vozes dos professores, que, na maioria das vezes, se colocam como os únicos responsáveis pelo sucesso alcançado por suas escolas nessas avaliações externas.

Compreendemos que esse discurso responsabilizador se naturalizou de tal forma que podemos ver o realce dado no discurso do Docente 07 quando diz: “É meu trabalho que está em jogo”.

Isso reflete a própria compreensão do sentido e do objetivo das avaliações externas, que é promover dados e possibilitar intervenções por meio de políticas educacionais.

O Docente 10 comenta que, quando não se tem um bom resultado, a impressão que se tem é a de que "a escola não está indo bem". A escola pode não estar bem por n fatores que não só a divulgação de resultados. O ranqueamento de dados das escolas vem fortalecendo uma cultura de competição, de autorresponsabilização e culpabilização, o que podemos notar na fala do Docente 12, que refere a luta da escola para "manter um patamar", para não cair no conceito da comunidade escolar. Isso é uma reflexão muito séria: como a comunidade escolar vem voltando seus olhos para esses resultados e esse escalonamento de resultados como o divisor de águas para se pensar num lugar para matricular seus filhos. Em relação a uma opinião compartilhada por grande parte dos docentes, Ball (2012) oferece uma reflexão importante sobre essa temática:

As tecnologias de comparação, mensuração e responsabilização não são apenas formas de monitorar os resultados, mas também mecanismos que reconfiguram o significado de ensino e do ensinar. A responsabilização baseada na lógica da culpabilização docente e da escola corrompe e degrada o trabalho docente, posto que altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos.

Esses condicionantes refletem diretamente na postura docente. Como já vimos discutindo em outras seções, há uma nova subjetivação docente que se regula sobre os postulados da perspectiva neoliberal, o que Ball (2012) vai refletir sobre a perspectiva de se constituir um novo "ser professor".

O que está em curso é o propósito de reformar os profissionais do setor público, dentre eles o professor, ou seja, mudar o que significa ser professor, processo que promove mudanças profundas nas práticas profissionais e nas subjetividades do docente. Nessa conjuntura, a "prática da sala de aula é cada vez mais "composta" de respostas às novas exigências externas. Os professores são considerados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais eles são considerados como técnicos pedagógicos" (Ball, 2012, p. 40).

Quando analisamos o que é dito por Ball (2012), vamos inferindo que na política da rede estadual de ensino de Pernambuco esses processos de se tornar técnico pedagógico já vem ganhando corpo.

Percebemos o quão é forte essa perspectiva quando ouvimos os docentes falarem da importância de atividades de reforço para as avaliações em larga escala como o supracitado de se pensar no corpo docente e de se constituir uma escola pública de qualidade, além de termos relatos dos sacrifícios do próprio currículo e das aulas que não fazem parte do rol dos descritores que serão avaliados, como sinaliza o Docente 11.

Muitos conteúdos acabam sendo sacrificados, justamente porque uma das minhas maiores críticas ao currículo é que ele é muito grande, e a gente pegando agora o novo ensino médio reduziram essa carga horária, então a gente tem 3 aulas semanais para dar uma lista enorme de conteúdo. Muitas vezes essas aulas têm que ser utilizadas como preparação dessas atividades, isso aí de certa forma acaba prejudicando não só matemática, mas as outras disciplinas que tiveram aulas reduzidas nesse currículo. Então a gente tem física, química, biologia, que tiveram a carga horária reduzida pela metade, matemática passou de 5 aulas semanais para 3, e sem dúvida foi um retrocesso. A gente não deixa de dar o conteúdo por conta da preparação, mas fica mais corrido, mais atropelado, aquelas turmas que têm mais dificuldade na questão da aprendizagem então elas acabam sendo prejudicadas de certa forma.

O ganho de espaço-tempo para essas preparações em prol das avaliações é latente, há um trabalho exorbitante que condiz com essa lógica de treino, quebrando o que compreendemos através do trabalho pedagógico, da autonomia pedagógica. Mesmo que alguns docentes apontem que a primeira atividade a ser feita antes do planejamento é observar as especificidades da turma, o que vimos foi um trabalho muito homogêneo, mesmo que estivéssemos em escolas diferentes a dinâmica observada era a mesma, alunos dando monitoria aos alunos ditos “com maiores dificuldades”, até mesmo em horário de aula, professores acelerados como se não houvesse tempo, e os descritores sendo seguidos ao pé da letra.

Fazemos uma reflexão dessa nova postura adotada da política educativa e ressaltamos aquilo que Dale (2004) retratava: esse fenômeno não é peculiar apenas no contexto brasileiro; ao contrário, faz parte de uma agenda neoliberal globalmente estruturada.

É uma forma de aplicar no setor público as estratégias do setor privado, que se tornou o modelo a ser seguido em diversos contextos, e o Brasil não é exceção. Afonso reflete sobre esse novo ethos quando coloca que:

Em sentido amplo, é uma perspectiva que denota um Estado que adotou o ethos competitivo, que, segundo o autor, está “decalcado no que tem vindo a ser designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado, com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos do sistema educativo” (Afonso, 1998, p.74).

Afonso (1998) pode ser bem compreendido quando começamos a olhar com profundidade o PMGP-ME e como isso aciona a *accountability* na política do estado de Pernambuco, principalmente na ação docente; o que nos chama a atenção é a existência de um discurso de superação das dificuldades que vão sendo dadas a partir da adoção dessa ação “modernizante”.

O discurso docente trata esse marco temporal como o início de uma política inovadora que outrora não existia, é como se os resultados positivos fossem advindos da adoção da regulação por resultados. O que é presente nas enunciações proferidas é que quando falamos em PMGP-ME, as alegações são iniciadas com uma fala próspera de como os resultados vêm sendo alcançados e as metas batidas, é um discurso uniformizante que demonstra positividade e aceitação, no entanto, é possível ver que esse mesmo discurso é carregado de conectivos adversativos, o que denota que existem as controvérsias, mas que parece que não podem ser ditas de forma clara e direta. Quando questionamos sobre o PMGP-ME e sua repercussão na prática docente, obtivemos as seguintes respostas.

**Docente 1:** eu vejo de uma forma positiva. No início, quando eu tive o contato com essas questões de metas, a gente via muito como uma coisa que ia dificultar, prejudicar o trabalho do professor, mas aí no decorrer do tempo a gente viu aquilo como um desafio, então como nós somos acostumados a ter desafios em nossas vidas, a gente vê também como uma coisa boa, que a gente vai tentar extrair o melhor que tem para oferecer para aquele jovem, e aquilo vai refletir no resultado dos meninos nas avaliações...eu fui desafiado para atingir aquela meta e o que está a meu alcance para eu conseguir que aquele menino tenha um bom desempenho.

**Docente 2:** veja bem, essas avaliações externas, elas falam como a escola está, é um reflexo sim de como a escola está, então essa escola, vou falar por ela, a gente se preocupa muito com a formação do estudante, na construção de habilidades e competências e a gente não tem apenas essa preocupação com os 9º e 3º anos, sabe? A gente procura desde o 6º ano.

**Docente 7:** reflete, reflete sim, porque todo ano nós nos reunimos, a escola apresenta quais são as metas que o estado tem para cada escola, porque tem a meta do estado e a meta que cada escola precisa atingir. Para que o estado consiga alcançar essas metas influencia sim nosso planejamento, porque a partir dessas metas nós vamos fazer nosso planejamento com base no currículo, é claro, mas sempre visando alcançar essas metas, então a gente faz um planejamento, por exemplo: faz um simulado com os alunos com base naquele resultado, naquele simulado, a gente faz todo um planejamento, primeiro lugar com vista na aprendizagem dos alunos, o primeiro lugar não pode ser alcançar as metas, as metas é uma consequência da aprendizagem do aluno, essas avaliações elas influenciam porque a gente planeja com foco nas habilidades que vão ser avaliadas, a gente tem uma visão, também, voltada para essas metas, a gente faz um planejamento visando atingir essas metas.

É notória a força que o programa tem. A partir da pactuação de metas e a repercussão no chão das escolas, a materialidade dele é a corrida para se estudar descritores e habilidades que compõem as avaliações externas, como retrata o Docente 07.

Uma questão importante é o tom homogeneizante com o qual as escolas são tratadas. Cada escola é uma realidade diferente, como pensar em metas e avaliações com fidedignidade se as formas não são personificadas?

Como retrata o Docente 06, a partir da meta e do bônus, surge uma divisão na categoria docente, fazendo com que os profissionais comecem a se comportar como concorrentes, em vez de agir como uma classe unida.

O Docente 05 fala de como as necessidades e realidades não são vistas e que as metas são cobradas sem levar em conta as situações e dificuldades advindas do contexto, concordando com Afonso (2013). Além disso, reforça-se a lógica da uniformização cultural e científica (orientada por aqueles que, normalmente, direcionam as relações de poder internacionalmente), e, diante da homogeneização, legitimam-se as próprias desigualdades em escala mundial (p. 277).

Também podemos ver na fala dos Docentes 01 e 02 que eles não fazem a crítica, mostrando-se de forma passiva e favorável ao programa, no entanto há discursos que sugerem haver uma responsabilização unilateral, trazendo para as escolas e docentes a responsabilidade única e somente de atingir as metas e os resultados. Sobre a responsabilização unilateral, um estudo feito por Richter, Souza e Silva (2016) trata sobre esse tipo de responsabilização.

O resultado do estudo aponta a responsabilização unilateral docente pelos resultados dos testes, omissão do Estado na promoção de condições de trabalho e a promoção de princípios competitivos e meritocráticos na escola pública. Chama-nos a atenção quando fazem o seguinte destaque: “nesse sentido, entendemos que os testes têm instigado a cultura da responsabilização unilateral, o individualismo no lugar do coletivo” (Richter, Souza e Silva, 2016, p.13).

E continua: “Além disso, sustentam um protagonismo normalmente unilateral, ou seja, o sucesso decorre dos atributos individuais de sujeitos ou de uma característica pontual da instituição, e não do coletivo” (p.13).

Percebemos que essa responsabilização unilateral que faz com que os docentes se sintam responsáveis pelo sucesso da escola, pelo sucesso dos alunos, pelo alcance das metas, alguns acham essa responsabilidade natural, outros já se sentem desconfortáveis com tamanhas cobranças.

O que pautamos é se essa política estadual que busca metas, que cobra resultados, que pactua uma regulação, oferece condições aos docentes para que tudo isso aconteça.

Nas nossas escutas percebemos professores com muitas críticas, principalmente quanto à valorização salarial, professores que só conseguiram falar quando o nosso gravador de voz foi desligado, professores que nos fizeram prometer que não mostraríamos a ninguém o que tinham falado, porque desabafaram como não faziam em outros espaços.

São silêncios sentidos, há uma política que silencia os sentimentos de quem está na ponta da lança. Ouvimos de um docente o seguinte: “Quando você cobra uma coisa a eles (citando o Estado), ele te mostra que você está devendo umas dez. Não tem como a gente vencer! (Docente 14).

O PMGP-ME vem se mostrando uma política que, com os extratos dos resultados, não consegue emanar melhorias para a política estadual de educação, é como se esses resultados servissem unicamente para colocar a culpa em alguém, que, com certeza, não será o Estado. Neste sentido, corroboramos Dias Sobrinho (1996, p. 18) quando aponta que:

Tenta-se abafar a complexidade das situações humanas e a importância das trajetórias e relações vividas: é mais fácil buscar um “culpado” no lugar do “balanço complexo”, da “globalidade do objeto como princípio heurístico e a busca em conjunto, através de negociação, das transformações qualitativas desejadas”.

A responsabilização, a nosso ver, só é desenhada como uma responsabilização negativa. As benesses são dadas em forma de barganha para os que conseguem se superar individualmente, e não coletivamente. O reforço para esse descompasso entre o individual e o coletivo, a nosso ver, é o BDE.

Quando se atrela um bônus ao alcance de uma meta faz com que se busquem “protagonistas”, “destaques”, aqueles que mesmo em meio às dificuldades atingem as metas.

É o rol de atributos que o mercado emprega, é a visão capitalista de que basta a força de vontade para se conseguir e que todos e todas têm as mesmas condições de conquistas.

Em nossas observações e visitas vemos escolas díspares, com condições diferentes, públicos diferentes, mas que têm metas semelhantes a alcançar. O BDE é colocado pelos docentes ora como um incentivo, ora como um divisor da classe, mas a fragilidade na carreira docente no que se refere à remuneração faz com que ele seja aceito e acolhido em meio às condições financeiras dos docentes, além da própria magia colocada nesse incentivo, coloca-se como um prêmio a que só os melhores têm acesso, os resultados que você tem no Saepe e no Saeb somam-se, podendo o docente receber até 300% da gratificação estipulada pelo BDE.

É um bônus pago no mês de outubro, mês em que se comemora o Dia do Professor, é uma cartada certa para se fazer uma regulação profícua por resultados.

Quando questionamos se o Saepe, o Saeb e o BDE repercutem no planejamento docente, obtivemos as seguintes alegações:

**Docente 14:** eu adoro tudo que vier para somar na minha remuneração, porque, assim, a minha remuneração é muito baixa, em relação ao que a gente oferece aqui, mas esses tipos de avaliação eles nos colocam cabrestos, também, então ... assim, eu vou falar do BDE, o BDE envolve no cálculo a aprovação, percentual de aprovação, eu como professor, que tenho contas a pagar, que preciso de dinheiro, que sei que minha nota vai interferir na aprovação do estudante ou não e isso vai interferir lá na frente, no meu bônus BDE, eu posso pensar: rapaz, será que vale a pena reprovar esse aluno, porque assim, quem vai cuidar dele agora é a vida, ele vai se formar aqui, o fluxo não pode parar, a gente não tem espaço para ficar reprovando.

**Docente 06:** se realmente for analisar, não é legal uma concorrência entre a gente...poderia, ela poderia estar investindo de outra maneira, é importante o Saep, o Saeb, para medir os níveis de educação já que é um processo que está em constante mudança, a gente pode mudar sempre e constantemente. Como a gente vive nesse sentido de cobrança, em algum momento, sim, atinge o psicológico da gente principalmente por ser de matemática.

**Docente 09:** é interessante que aconteça esse tipo de avaliação (pausa e gesticulando de não poder falar), o BDE na minha concepção era para ser uma política estadual de valorização do professor e não uma coisa que a escola ganha um ano, na outra a escola pode não ganhar, devido à questão da nota que vai ter, eu vejo que de certa forma influencia nas escolas, influencia na vida dos professores, principalmente nos de matemática e português que são bastante cobrados.

**Docente 11:** é um peso grande, eu até costumo dizer à vice-diretora que quando sai o resultado é uma carga que sai das nossas costas, eu trabalho o ano todinho para um resultado que vai receber no outro ano, é uma responsabilidade muito grande.

**Docente 07:** então a gente já trabalha com aquela preocupação, já com vista que os alunos precisam avançar, precisam ter bom desempenho, que a escola está sendo avaliada, e se os alunos não tiverem um bom desempenho é o meu trabalho que está em jogo, é o trabalho da escola.

**Docente 12:** quando a gente fala das avaliações e que elas são importantes, entra pelo Saeb e Saepe, assim a gente sempre questiona, porque se você for analisar os dados da nossa escola, nós conseguimos colocar mais de 45 meninos nos vestibulares ano passado, mas isso não conta para o BDE.

As falas retratam um emaranhado de achados que são extremamente importantes para compreendermos como a política da rede estadual de Pernambuco vem se fidelizando como uma política de *accountability*. Os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização da política pernambucana são vistos de forma clara nos discursos docentes.

Em sua intertextualidade, percebemos que as falas trazem o que é dito no texto escrito da política, vemos uma atuação da política que está no contexto da prática e vemos como isso cria arenas de inquietação, mesmo que a resistência ainda seja tímida.

Os discursos refletem dois lados de uma mesma moeda; a fala que acompanha e se fideliza com o discurso emanado pela política do bônus e que atrela o prêmio a uma valorização docente.

Como podemos ver, por um lado os docentes gostam de receber o bônus por fazer parte de um incentivo financeiro, por outro lado eles discordam dos critérios utilizados, critérios esses que não valorizam os sucessos das escolas que não sejam aqueles alcançados nas avaliações do Saepe e Saeb, criticam isso não ser uma política instituída que consiga contemplar todos e todas, uma vez que há esforços que as avaliações não podem mensurar e há realidades que as conquistas são diferentes dos resultados adquiridos nas avaliações em larga escala. Isso pode ser notado na fala dos Docentes 14, 12 e 06, que reiteram com inquietação a formulação desse mecanismo de bonificação, questionando para quem atingir essa meta? A quem isso favorece? A ampla divulgação dos resultados e os ranqueamentos de escolas acabam por gerar repercussões positivas para algumas escolas e negativas para outras.

Os docentes 07 e 08 falam que o bônus não repercute na prática porque já vem se trabalhando com descritores. Mas como não repercute se o alcançar a meta é a partir dos descritores cobrados nas avaliações que vêm se constituindo como o currículo na sala de aula? Sutilmente, a política do bônus, a meta pactuada pela escola foi naturalizada de tal forma que alguns docentes não veem como repercutindo na prática, quando eles vêm sendo a verdadeira prática docente. É a responsabilização unilateral que está sendo fortalecida.

Em um estudo extremamente pertinente sobre a avaliação e a responsabilização por resultados, Shiroma e Evangelista (2011) destacam que a introdução dessa gestão por resultados tem menos a ver com questões propriamente educativas do que uma prática posicionada pela consciência de uma nova governabilidade que serve de obediência à gestão gerencial.

Retornando ao debate sobre os achados da pesquisa, percebemos que há uma sedução por meio desse discurso de modernização que institui metas e bônus, como se não houvesse mais razão de ser, mesmo que haja tensões latentes de um incômodo sobre os moldes como a PMGP-ME vem se materializando, há uma conformidade.

Ressaltamos isso porque, em um dado momento, questionamos aos docentes se eles eram adeptos ao programa e, dos 14 entrevistados, 12 disseram que sim, que é importante ter parâmetros avaliativos, trabalhar com metas, porque antes eles não tinham um norte.

Apenas dois disseram não ser totalmente a favor, indicando que o programa precisa fazer mudanças nos cálculos para fornecer o BDE, mesmo em meio a discursos que tendem a críticas contundentes de um programa que vem fazendo mais uma *accountability* interna (entre escolas e professores) do que externa (o Estado), há ainda uma boa adesão, uma concordância.

O que nos chama a atenção é como os docentes chamam para si a responsabilidade. Sob o discurso de que “é meu nome, é o meu trabalho”, não conseguem ver de forma mais direta a responsabilização do Estado, da política.

Em estudo acerca da política de educação em Portugal, Afonso (2009) faz a seguinte afirmação: “Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados” (p. 2). É o que percebemos na política da rede estadual de Pernambuco, a avaliação vem sendo enviesada, não retomando para uma reestruturação das políticas educativas, mas consegue adeptos que fazem muito com pouco, sob a lógica do protagonismo, escolas e docentes vão tentando fazer o que podem e como podem para alcançar seus resultados, enquanto o Estado se isenta de uma série de investimentos.

Sobre esse aspecto, o Docente 14 traz um destaque muito importante da política, que é o convencimento, quando questionamos: Professor, você acha que existe um encantamento dos profissionais no sentido de que têm que fazer para mostrar que a gente conseguiu?

**Docente 14:** mas não tenha dúvida, porque esses daí foram os que compraram a ideia, é quando o Itaú Unibanco e o governo do estado atingem o resultado que eles querem, que é fazer com que você, explorado, defenda a sua própria exploração, é o auge que toda empresa busca, que é um funcionário que é um completo alienado, que veste a camisa, que ele deixa de lado toda a relação de exploração, você está explorando meu capital intelectual quando eu dou aula e eu faço isso porque eu vim para cá porque eu quis, mas ao mesmo tempo que você me premia pela minha formação você quer que eu ignore ela totalmente e feche os olhos para tudo que eu sei que está errado, tudo que eu sei que você quer me manipular, fazer comigo... eu não vou ser vendedor dessa ideia que eu mesma não comprei, mas que muitos colegas compram, gastam dinheiro do próprio bolso para fazer as coisas funcionarem, há momentos em que a gente gasta, mas gasta com prazer pela ideia de que você está trabalhando ali, mas há momentos em que há essa comparação: ah, X gasta para fazer, Y não gasta... Ah, Y não está envolvido, Y não é engajado, como X é, Y não está se dedicando como X se dedica, sabe... esse tipo de comparação que já vai minando as relações dentro da escola, então quem comprou a ideia e quem não comprou, quem vestiu a camisa e quem não vestiu, quem vai permanecer no programa de educação integral e quem não vai permanecer no programa, e quem é que avalia isso? E quem é que faz essa distinção de quem serve para o programa e quem não serve? Por mais que o gestor faça esse papel, ele também é um gestor que vai ser avaliado se serve ou não ao interesse da gerência. Então vai só subindo assim na escala de quem comprou a ideia e quem não comprou, quem está do nosso lado e quem não está, quem está fazendo conforme a nossa cartilha e quem não está...

Então muita gente diz eu faço parte de grupo de professores aí, efetivos, que em tese teria mais segurança para se expressar, falar, questionar, e não vão fazer isso nunca... e a gente faz o papel do bom professor, mas quando vamos dizer assim, nossos superiores hierárquicos não estão, a gente fala: bicho, eu tô fazendo isso porque eu sou cobrado para fazer, mas se eu acredito nisso, não! E como é que eu trabalho sem acreditar naquilo em que eu trabalho, você perde a crença na educação, porque educação deixou de ser algo voltado para a sociedade, para o bem da sociedade, voltou-se para o bem das empresas.

Esse discurso acentua o nosso entendimento de que a política da rede estadual de ensino vem focando nas avaliações externas de tal forma que secundariza o profissional docente, a profissionalidade docente, os sentimentos de pertencer. Há o sentimento de fazer por obrigação, mas que não pode ser dito às claras sob o risco de represália.

São aspectos de uma responsabilização por resultados que cobra sem dar, mas que consegue fazer isso porque há condicionantes em jogo, há o desejo de não ser transferido de escola, de manter um contrato de trabalho, de não ser perseguido pela gerência; há entendimentos que tiramos desses discursos que mostram que no contexto da prática política é efetivada, é atuada da forma que a escola consiga permanecer no seu patamar de ranqueamento.

Continua-se ignorando a responsabilidade do Estado com a educação, com as políticas educativas, com os problemas da política estadual de educação. Os que estão no chão da escola não vêm sendo convidados para esses debates. As políticas de avaliação externa que são as moduladoras da educação pernambucana são carregadas de contradições, mostrando que o que há de fato é uma nova forma de gestão da educação pautada em postulados neoliberais, em uma gestão gerencial. Sobre essa temática, Shiroma e Evangelista (2011, p. 18) destacam o seguinte:

No contexto de mercantilização no campo educacional a ideologia da “educação de qualidade” e a apologia da *accountability* são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados. Sabemos quão falaciosa pode ser a argumentação que estabelece entre a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos e a qualidade da educação em uma relação de causa e efeito.

Concordamos que há uma apologia à *accountability*, e que os resultados das avaliações vêm sendo os verdadeiros indicadores de qualidade. Ainda ressaltamos o quão dúbio para nós é o fazer da política, a forma como o PMGP-ME vem se materializando, suprimindo as identidades, realidades e especificidades da escola e de seus profissionais.

Em nosso objetivo de pesquisa, que no início desta seção anunciamos, sobre a relação do Idepe e a política de *accountability* na rede estadual de Pernambuco, sinalizamos que no processo de avaliação e responsabilização unilateral, as escolas alcançam o índice porque há um terreno que está fecundo e forte para isso, a *accountability* gera a responsabilidade unilateral necessária para que os resultados sejam gerados, porque os docentes e escolas temem a prestação de contas e a publicização dos resultados. Além disso, há uma verdadeira palavra de ordem: “atingir a meta”; que é reforçada, cobrada, buscada e sempre revisitada, as escolas e os docentes cumprem a cartilha de trabalhar descritores e há uma nova cultura pedagógica que busca técnicas para preparar os estudantes nas resoluções das avaliações. Isso envolve até o sacrifício de disciplinas e de conteúdos que não serão avaliados. Por fim, percebemos que a política estadual de educação vem negligenciando a escuta dos profissionais da escola, há uma geração de temores e medos que foram relatados e que não cabem na avaliação. Quando questionamos o que é ser professor de uma turma que será avaliada, obtivemos as seguintes falas:

**Quadro 4 – O que é ser professor/a de uma turma que será avaliada?**

Docente	O que é ser professor/a de uma turma que será avaliada?	Disciplina
Docente 03	Na minha área eu tenho minha aula normal, não tem nenhuma interrupção da minha aula para focar, por exemplo, no Saepe, não tem, porque é trabalhado no contraturno essa parte, as aulas do turno de aula, do integral, seguem normalmente.	Química
Docente 04	É um pouco complexo, mas assim... quem fala melhor nisso são as professoras mais cobradas, que são a de linguagem e de matemática, eu tô com projeto de vida, essas coisas... agora para os professores que são mais cobrados, principalmente quando pegam turmas que você vê que não querem, o que acontece muito, claro que não são todos, mas têm uns que não querem, que vêm para a escola por vir. Mas para esses professores é um desafio.	História
Docente 05	É complicado, é um pouco complicado, mas a gente aqui dessa escola já faz um trabalho bem diferenciado, de qualquer forma a nossa escola se destaca porque a gente faz um trabalho muito diferenciado de algumas outras escolas, acho que por isso que também a gente tem esse resultado, essa preocupação de fazer muitos simulados, de corrigir os simulados, os professores de matemática e português se dedicam muito a essa questão.	Língua Portuguesa
Docente 06	Acho que a gente fica um pouquinho... se sente mais responsável pela questão do profissionalismo, não é tão impactante, nem tira o sono, porque a gente confia no material que a gente tem, nos nossos alunos, mas a gente sabe que nem todo ano é assim...	Matemática

Docente 07	Ser professora de uma turma avaliada eu diria que é se sentir cobrado, responsável, porque a turma avaliada, a nossa responsabilidade ela é dobrada, porque se não der certo, se as metas que você quer alcançar não derem certo, eu, particularmente, eu me sinto culpada, a gente sabe que é um trabalho em conjunto, mas se não der certo, o peso maior é para o professor, é um trabalho em conjunto, mas a responsabilidade maior é minha, só eu que estou lá na sala de aula. Então ser professor de uma turma avaliada é uma responsabilidade muito grande, muito grande, só que eu gosto, amo minhas turmas avaliadas. O meu trabalho está ali nos resultados.	Língua Portuguesa
Docente 08	Desafiador, porque, assim, nós trabalhamos diariamente com eles, existem aqueles alunos que se interessam mais em leitura e compreensão, de exatas, mas assim, é uma resposta saber que vai ter um resultado, porém, a gente sabe que por outro lado, que é o que a gente trabalha diariamente, então não se torna um complemento do nosso dia a dia e é bem desafiador, a gente fica com aquele friozinho na barriga preocupado, será que a gente vai conseguir esse tal resultado, será que a gente vai alcançar a meta, mas é uma experiência gratificante.	Língua Portuguesa
Docente 11	Uma responsabilidade muito grande, principalmente não a questão da avaliação externa, eu me preocupo mais com desenvolvimento em vestibulares e Enem, que acima de tudo a gente está tendo um papel importante na definição no rumo da vida desses estudantes, muito mais além de quando fazer essa prova e dizer que você acertou 90%, 80%, 70% da prova, é uma prova que daqui a 6 meses eles terão um ponto de interrogação na cabeça, de onde eles vão estar... se em casa com os pais trabalhando, a gente tem um papel muito importante, acho que a responsabilidade que eu tenho é mais nessa questão social, eu acho que eu vibro muito mais com um aluno que consegue aquilo que estava almejando no vestibular do que propriamente com o resultado da escola nessas avaliações externas.	Matemática
Docente 13	Nós temos um direcionamento que envolve professor, coordenação, gestão, não é um trabalho no qual eu fique sozinha, é um trabalho em conjunto, é tal que a gente vê o desenvolvimento do aluno durante todo o decorrer do ano, têm colegas que ensinam em outros anos que fazem trabalho em parceria, nós trabalhamos com aulões, nós trabalhamos com reforço, então por desenvolvermos esse trabalho em conjunto, não me deixa pressionada e me sinto à vontade, muito à vontade.	Língua Portuguesa
Docente 14	Nossa, é triste! Tem que fazer tudo para nosso 3º ano acabar bem, foco nos aulões, foco em revisão, foco em fechar as notas para que o aluno vá tranquilo para o Enem. O 3º ano no final do ano é bem sossegado para o professor, porque a gente tem um bimestre só para apoiar o estudante nas avaliações externas, é o 3º bimestre de avaliação externa e um só fora, a gente tenta não perder, como te falei que negociam com a gente certas concessões que eles sabem o que vai acontecer com as avaliações externas, o impacto na escola, mas a gente tenta manter as rédeas da situação, senão bagunça, senão o estudante não vai querer nem pisar aqui e vai dizer: se me apertar muito, eu não vou reprovar, que eu sei que vocês não vão me reprovar no 3º ano, agora eu não venho fazer a avaliação do Saepe, e aí? Aí eu vou apertar esse estudante? Eu formei ele para ser competitivo, para ser esperto, inteligente, fazer-se valer de suas pautas de negociação quando eles tiverem poder de barganha, foi isso que eu ensinei, desde o primeiro ano, aí agora eu vou dizer que não, a única coisa que eu digo que ao se matricular ele assina um papel concordando em participar de todas as avaliações externas, mas não tem. Eu tenho (risos) que procurar uma forma de dizer para ele que se ele não fizer ele vai me prejudicar, meu trabalho vai ser jogado no lixo, 3 anos que professores convivem com você nesse ciclo.	Administração

Os docentes que não aparecem no quadro não lecionam em turmas avaliadas.

**Fonte:** elaboração própria (2024).

Os sentimentos expressos nos discursos ressaltam a reflexão que já vimos fazendo ao longo dessa seção: a política de educação do estado de Pernambuco a partir da *accountability* gera uma responsabilização unilateral, o docente se sente responsável pelos resultados, sente-se pressionado.

No tocante a isso, os resultados aparecem, não são só frutos de esforços, são frutos de uma *accountability* interna que acomete toda a escola, todo o fazer pedagógico, refaz aquilo que historicamente se discute como tema caro à educação, que é uma qualidade socialmente referenciada, por uma qualidade que é expressa pelos resultados, pela geração de índices.

A fala dos docentes nos remete ao quão dura pode ser essa política de regulação por resultado, e de como o PMGP-ME vem obtendo sucesso nesse período de quase 20 anos. O sucesso advém desses mecanismos de responsabilização que tocam no que é mais sensível ao docente, o seu ser profissional. O PMGP-ME vem colocando em xeque o profissionalismo daqueles que não alcançam as metas. As frases “É o seu nome”, “Você não está se engajando!”, vêm sendo a força motriz de um discurso enviesado que corrompe aquilo que foi um dia pensado e estudado sobre carreira docente, sobre profissionalidade docente.

Os silêncios são sentidos, resultado de uma política que não vem gerando diálogos, que gera mais cobranças que momentos de discussões, mas há um movimento de difusão de informações de propagandas que elevam os investimentos, que elevam a valorização. O que ouvimos e observamos foi o inverso de uma política que vem promovendo uma escola técnica, o professor como um técnico pedagógico e um conteúdo limitado que se inicia e finda com aquilo que irá compor a avaliação externa.

A nosso ver, toda essa política faz parte dos processos da nova gestão pública aliada ao gerencialismo como forma de fazer e gerir a coisa pública. Shiroma e Evangelista (2011, p. 04) salientam que há nesse meio a mão de reformadores que influenciam a política a partir da lógica do capital, ressaltando que:

A conjuntura que favoreceu a retomada da ideia de profissionalização docente ligava-se a dois movimentos importantes, ambos de desqualificação do trabalho educativo, muito especialmente do trabalho do professor da rede pública de ensino. A racionalidade política construída pelos reformadores apresentava diagnósticos procurando sustentar a tese de que as condições do ensino público no Brasil eram precárias, mas que esse não era o motivo de sua má qualidade. Disseminaram argumentos aproximando o ataque ao fracasso escolar com o ataque ao professor, considerado o principal sujeito responsável pela produção do baixo desempenho dos alunos nos exames. Dessa primeira desqualificação decorria uma segunda, a de que as instituições formadoras não estavam adequadamente preparadas para formar o docente necessário à sociedade contemporânea.

Tratamos o que as autoras trazem como mais um pilar da responsabilização unilateral, a busca incessante de se achar um culpado, que na maioria das vezes recai na figura do professor.

Consideramos que os processos avaliativos são necessários, que os exames têm seu papel e sua importância que é gerar dados, incidir em novas políticas públicas, aumentar políticas de financiamento, além de ampliar estudos e pesquisas que podem gerar dados relevantes para se pensar a educação no nosso país. O que somos contrários é quando ela ganha um espaço valorativo incontestável tornando-se a força motriz que rege as políticas educativas.

A *accountability* e a lógica de uma educação que gera resultados e que incentiva o fazer mais com menos vêm trazendo prejuízos à política de educação da rede de Pernambuco. Torna-se necessário afrontar essa lógica que só valoriza os resultados das avaliações externas, minimizando o ser humano que atua nas escolas.

### 5.3 UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE OU UM BOM RESULTADO NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA? O CONTEXTO DA PRÁTICA NA VISÃO DOS ESTUDANTES

O contexto da prática é o ambiente em que os sujeitos envolvidos na implementação da política criada geralmente fazem mudanças na direção a ser seguida, segundo suas peculiaridades, sendo determinantes suas vivências, princípios e concepções de vida na forma como irão interpretar, reinterpretar e efetivar as políticas educacionais em questão (Oliveira; Cossio, 2013, p. 493). Neste estudo, buscamos focalizar as diferentes frentes que compõem as arenas para discutirmos a política da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, dando o recorte da GRE do Sertão do Alto Pajeú. Neste capítulo, reiteramos nossas expectativas de estudar o contexto da prática analisando os discursos discentes, por entendermos que a política instituída é direcionada para eles, a lógica de uma política pública de educação é oferecer educação de qualidade para os estudantes.

O PMGP-ME se materializa na escola como uma política de regulação por desempenho que ornamenta toda a conjuntura escolar. As avaliações em larga escala, como vimos discutindo ao longo deste trabalho, vêm se tornando um eixo balizador junto às metas pactuadas, os estudantes começam a ser imersos em um movimento técnico-pedagógico com a funcionalidade de se apropriar de conteúdos, métodos e técnicas que dotem esses estudantes do saber fazer para realizar essas avaliações. Eles, os estudantes, também são chamados à responsabilidade, são responsabilizados pelos resultados alcançados.

A qualidade da escola pública é matéria de ampla discussão desde a LDBEN 9394/96, que cita a importância de criar padrões de qualidade mínimos na educação. Inicialmente voltava os seus olhares para a questão da oferta e, depois, com o advento dos sistemas de avaliações em larga escala, assume outros significados.

Os resultados e ranqueamentos por notas e a produção de índices ganharam a cena das discussões sobre as representações de qualidade da escola e da educação.

Estudos de Werle (2011) e de Werle e Welter (2021) trazem importantes contribuições sobre a política de avaliação em larga escala no Brasil, mostrando como ela é enviesada de sentidos e pautada pelo pragmatismo e operacionalização.

Além disso, tratam da invisibilidade de alguns estudantes que põem em xeque os indicadores alcançados e divulgados relativos ao nível de qualidade e de desenvolvimento da educação básica brasileira.

Shiroma e Evangelista (2011, p. 134) sinalizam para uma avalanche de sistemas avaliativos que foram gerados:

Uma avalanche de avaliações assolou as instituições educacionais. Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação, como o Provinha Brasil (BRASIL, 2007c), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BRASIL, 2005b), o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 1998), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (BRASIL, 2011b), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2004a), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja) (BRASIL, 2004b), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes).

Esse panorama muda algumas frentes de discussões: se, por um lado, os institutos de ordem democrática da LDBEN 9394/96 e a CF 1988 logram uma educação de qualidade, pensando na dignidade humana e na relação da educação com o dever da família, do estado e da sociedade; por outro, os indicadores gerados ressoam o que se entende por uma nova representação de qualidade, afinal, nos diferentes discursos, sejam eles da política enquanto texto, sejam do contexto prático, a qualidade da escola e da educação é sempre a palavra de ordem, mas de que qualidade estamos falando?

Dentre as categorias teóricas eleitas por esta pesquisa, a qualidade da escola e da educação faz parte da espinha dorsal para compreendermos boa parte de nossas acepções. Nesta seção, retomamos um pouco do nosso constructo teórico para embasar nossa análise do discurso.

Embasado por ela, a categoria de qualidade da escola e da educação, refletimos como esta é cara para nosso esforço de entender a política da rede estadual de educação de Pernambuco dentro do nosso recorte espacial. Tratamos esse tema na seção 3.2 deste texto: quando falamos de qualidade não estamos falando da mesma qualidade, porque cada um tem sua compreensão do que seria qualidade, e isso não é diferente quando tratamos com os estudantes da rede pública, pois eles trazem aspectos importantes para compreendermos suas expectativas de qualidade, mas esta difere entre eles, porque contém muitos de seus condicionantes.

Percebemos que esses condicionantes fazem com que a discussão de qualidade socialmente referenciada seja ainda mais pertinente quando se pergunta quais são as referências que nós temos, quais são os espaços que nós ocupamos para que possamos empreender ao fazer parte do discurso quando estudamos a política de educação de Pernambuco, e anunciamos que há uma política de *accountability* que está contida nessa política.

Trazemos a reflexão de que existem os pilares destacados por Afonso (2009), anunciados ao longo deste estudo, mas para além deles existe a política de responsabilização e de convencimento, e isso fica compreensível ao conversarmos com gestores, professores e, agora, com os estudantes.

Constatamos que as questões sociais sobre a escola se apresentam nas falas, naquilo que os estudantes têm como aspiração de uma educação pública de qualidade, no entanto, outros aspectos começam a surgir, como responsabilidade, resultados de avaliações em larga escala, mérito, o que nos chama a atenção quando estamos trazendo nossas inferências e discussões. Entrevistamos 16 estudantes matriculados no 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Essa escolha se justifica por ser o público-alvo das avaliações em larga escala. O Quadro 5 categoriza esses discentes.

**Quadro 5 - Categorização dos estudantes**

SEXO	SÉRIE	IDADE
Feminino	3ª série E.M.	17
Masculino	3ª série E.M.	17
Feminino	3ª série E.M.	17
Feminino	3ª série E.M.	17
Masculino	3ª série E.M.	17
Feminino	3ª série E.M.	17
Feminino	3ª série E.M.	17
Feminino	3ª série E.M.	17
Feminino	9º ano E.F.	14
Feminino	9º ano E.F.	14
Masculino	9º ano E.F.	14
Feminino	3ª série E.M.	17
Masculino	3ª série E.M.	17
Feminino	3ª série E.M./ Administração	17
Feminino	3ª série E.M./ Meio Ambiente	17
Feminino	3ª série E.M./ Meio Ambiente	17

**Fonte:** elaboração própria (2024).

Inicialmente, ao tratarmos a função da escola e da educação, notamos que há um discurso que coincide com todos aqueles estudantes que foram entrevistados: a visão social e humanística de uma educação para todos e todas, de uma educação e de uma escola como um espaço de ascensão social. Percebemos isso fortemente delineado nos discursos produzidos: a escola como um espaço de oportunidades, como um espaço que será um divisor de águas nas vidas dos estudantes, principalmente por serem estudantes da região sertaneja. Os estudantes retomam e trazem a escola como um lugar em que eles podem ser vistos e ouvidos não só na questão de ensino e aprendizagem, mas também na questão da cidadania.

**Estudante 5:** ah, acredito que a educação, principalmente para quem não nasceu em berço de ouro, é um período que abre portas para você, para que você possa destrinchar toda a sua competência, todo o seu talento, e utilizar para melhorar a nossa vida, para ter uma vida confortável e para você se comunicar melhor com as pessoas, compartilhar o que você gosta, o que você sabe, também ouvir. Então, tipo assim, a qualidade da educação que as escolas ofertam é o que vai impulsionar o aluno a mudar de vida e a querer utilizar tudo aquilo que ele sabe para o bem dele mesmo.

**Estudante 6:** assim, eu acredito que a importância que a educação tem para mim, querendo ou não a educação pode abrir muitas portas para mim no futuro, aqui na escola é onde a gente vai achar a maior fonte de conhecimento complementando em casa, e para mim conhecimento é poder, a gente pode perder tudo... perder dinheiro, perder amigos, parentes podem ir embora ou até mesmo falecer, mas o conhecimento é uma coisa que a gente vai levar para sempre com a gente.

**Estudante 8:** a educação é a base de tudo, né? A gente precisa de uma base formada para conseguir ingressar em qualquer área que a gente quer, seja na área de educação, seja na área de concurso público, seja nas universidades ou até para conseguir um emprego, a gente sempre tem que ter uma educação formada, uma base formada, então para mim educação é tudo.

**Estudante 11:** a educação vai nos formar para nos tornar cidadãos, pessoas melhores, porque com a educação a gente pode garantir nosso futuro, sem estudo a gente não vai para nada, a gente precisa se dedicar e ter estudo é muito importante para todo mundo e todo mundo merecia ter acesso.

Os discursos dos estudantes são intertextuais e trazem um fator hegemônico que é a escola como possibilidade de crescimento pessoal e profissional. O Estudante 05 vê a escola e a educação como a oportunidade de quem não nasceu afortunado. O Estudante 06 sinaliza a escola como o espaço para adquirir os conhecimentos necessários, além de destacar que conhecimento é poder. Outros entrevistados comungam desses pensamentos que colocam a escola e a educação no rol de importância e necessidade para a sociedade.

Essas importantes colocações nos fazem refletir sobre o papel da escola na sociedade. Dias (2023, p. 623) traz uma colaboração para este debate de forma muito pertinente:

Refletir sobre o papel social da escola hoje é entender como esse papel foi mudando ao longo dos séculos. E hoje? Nossas políticas educacionais visam a promover qual escola? Utilizando a dialética como método, dois pensamentos se opõem como tese e antítese, o primeiro entende a escola como o local de formação do indivíduo para o mercado de trabalho, o segundo entende a escola como o local que deveria formar um cidadão consciente, crítico e pleno a viver em sociedade. Esta relação dialética sobre as duas principais formas de entender o papel social da escola na atualidade expõe a dualidade de pensamento e desenvolvimento das sociedades modernas do século passado para cá. A síntese destas correntes que por vezes se antagonizam, certamente nos ajudará a pensar sobre o papel social da escola e da Educação para as próximas décadas. Se compreendermos a escola como espaço de proteção social que deve assimilar características que vão além da simples socialização de conteúdos instrucionais, devendo abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Essas correntes antagônicas citadas pela autora nos remetem às diversas compreensões que se tem da escola. Por um lado, é a produção de mão de obra para o mercado de trabalho e, por outro lado, o ingresso em níveis mais elevados como o ensino superior. De todo modo concordamos que a educação deve ser esse espaço de respeito às diversidades.

Quando questionamos os estudantes sobre o que é uma escola de qualidade, recebemos diversos apontamentos: se por um lado há estudantes que alegam que uma escola de qualidade é aquela que fornece estrutura física, material e bons profissionais; por outro, os demais alunos apontam para uma escola que respeita todos e todas independente de classe, gênero e raça. Também houve relatos de uma escola que deixe seus estudantes confortáveis. Vejamos:

**Estudante 02:** é uma escola que oferece boas condições para os alunos, onde o aluno possa estudar num ambiente adequado, que possa estudar com professores que passem o conteúdo de forma para o vestibular, professores qualificados, a merenda também seja uma merenda adequada, como a gente passa o dia todo na escola é importante que a alimentação seja adequada, e eu acredito no ambiente acolhedor e aconchegante.

**Estudante 05:** é uma escola que consegue aproveitar ao máximo as competências de cada aluno, **que são específicas para cada um e não resume o aluno a uma caixinha fechada:** você tem que saber português, história, matemática, geografia, biologia, e que explora de verdade os talentos das pessoas, por exemplo: tem um aluno que é muito bom em comunicação, e um que é muito bom em desenho, uma escola de qualidade é aquela que consegue explorar esses talentos, consegue nutrir eles.

**Estudante 07:** é uma escola que não foca somente no que o aluno vai aprender o tempo inteiro, mas se ele realmente está aprendendo, é aquela escola que tem mais de uma técnica para avaliar o aluno que não seja a nota, **não trata o aluno como se fosse uma nota**, mas como ele se desempenha, quais são os pontos fortes e fracos dele, para mim uma escola de qualidade vê isso.

**Estudante 11:** é uma escola onde todo mundo pode ser aceito, independentemente de como a pessoa for, estudar com todos os direitos, com organização, que todo mundo possa ter acesso às mesmas coisas.

**Estudante 13:** uma escola de qualidade para mim é uma escola onde eu me sinta confortável, que eu tenha todos meus direitos nas minhas mãos, que eu possa receber materiais de qualidade, ter uma sala organizada, confortável, que eu tenha professores de qualidade, que possa entregar conteúdos que eu possa ter entendimento, não ter aquele conhecimento vago de coisas que possam nos trazer de bom para os vestibulares, uma escola que tenha esse aprofundamento é uma escola legal.

As concepções de qualidade trazidas nos discursos emanam uma qualidade socialmente referenciada, trazem aspectos que fazem parte dos princípios da educação pública, além de outros aspectos salutarres para serem refletidos. Primeiro ponto, não vimos nesses discursos nem nos outros a concepção de uma educação de qualidade com aspectos de uma qualidade total, não localizamos nesses extratos que os estudantes pensem numa educação e numa escola de qualidade como aquela que dá mais resultados nos índices das avaliações externas.

Eles pensam em uma educação de qualidade como aquela que transmite bem-estar, que preza por direitos e que respeita os diferentes. Os estudantes evocam e chamam para a roda nestes fragmentos uma escola de qualidade como aquela que pensa no estudante fora da caixa das disciplinas, respeitando e elucidando talentos, além de vê-los não apenas como uma nota, mas como seres humanos que precisam de condições mínimas de estrutura, de material didático de qualidade, de conhecimentos científicos e de mundo. Uma escola de qualidade foi aqui anunciada como um espaço de respeito, atenção, aprofundamento e criticidade. Diferentemente da política como texto, que traz uma educação de qualidade pautada em índices alcançados por meio da divulgação dos resultados nas avaliações em larga escala, os estudantes pautam uma qualidade que dá condições de eles estarem/permanecerem numa escola melhor.

A qualidade anunciada pelos estudantes é contrária à qualidade anunciada pelo setor privado, tão imitado pelo setor público, uma qualidade por etapas, que vai de acordo com o que se pode pagar por ela. Os estudantes lançam o discurso de uma qualidade emancipadora que desvela o pensamento crítico sobre a função da educação. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 205) apresentam reflexões acerca da qualidade da educação:

Com base na revisão de literatura relativa à temática, envolvendo o levantamento de estudos, avaliações e pesquisas e, ainda, a contribuição dos países membros das Cúpulas das Américas, com base em instrumento de coleta de dados produzido para esse fim. No referido estudo, os autores revelam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Essas perspectivas nos fazem perceber que para pensar uma educação e uma escola de qualidade há várias nuances em jogo que não podem ser vistas de forma isolada. No entanto, quando questionamos sobre se os estudantes consideravam sua escola como uma escola de qualidade, novos indicativos se revelaram.

Se os estudantes veem uma escola de qualidade na cadeia de uma qualidade socialmente referenciada, para sua escola ser de qualidade, além dos pressupostos citados, vêm à tona também os resultados e as metas alcançadas trazendo consigo novas expectativas de qualidade.

Um achado importante é que quanto maior é o índice alcançado pela escola mais ele se apresenta no discurso dos estudantes, ou seja, todas as escolas são bem avaliadas, mas as com as maiores médias são citadas pelos estudantes como sendo um fator para que eles a elejam como uma escola de qualidade. Inferimos que isso pode ser reflexo dos discursos proferidos na escola, que vai cada vez mais valorizando esses aspectos como condicionantes da educação de qualidade.

**Estudante 04:** sim, primeiramente, olha o tanto de coisas que a Escola X conquistou (apontando para o quadro de alcance de metas), eles sempre têm aquilo que disse antes, essa relação com os pais, tudo se comunica aos pais, deixa ciente o que está sendo trabalhado na escola, além dos excelentes profissionais que tem aqui.

**Estudante 08:** eu considero a minha escola de qualidade porque eles estão fazendo o máximo e o possível para que a gente não saia tão prejudicado como a gente já está, principalmente a gente que veio agora da pandemia, a gente meio que foi as cobaias do novo ensino médio, porque a gente saiu do ensino fundamental II dentro da pandemia, a gente quase não teve aulas online e entramos agora no ensino médio, veio toda essa mudança, pensou que ia ser de um jeito e acabou sendo de outro, e isso acabou atrapalhando muito a gente no estudo.

**Estudante 13:** sim, olha, como eu sou presidente do grêmio estudantil eu já fiz bastante organização na GRE, já participei de bastantes eventos e eu vejo que minha escola é diferenciada pela questão que temos bastante direitos, e escolas que não têm tanta questão de organização, questão de disciplina dos professores, as matérias e os conteúdos que são passados aqui eles focam muito nisso, focam bastante nos vestibulares, SSA, Enem, é uma escola que foca muito nisso.

**Estudante 15:** uma escola que tem uma boa educação, porque aqui por mais que seja uma escola pública a educação daqui é maravilhosa, os professores são bem qualificados, não têm aulas vagas, é uma escola de qualidade, uma escola onde os professores ajudam os alunos, que tem uma boa gestão, que tem as coisas básicas, merenda todos os dias, porque tem escola que falta merenda e aqui não falta.

**Estudante 16:** nós somos uma referência porque aqui é uma escola muito boa, daqui saem muitos profissionais de qualidade, todo ano a gente vê uma quantidade imensa de alunos saindo daqui já direto para uma faculdade.

Os estudantes elegem sua escola como de qualidade focalizando diferentes aspectos: por ter bons professores, por ter um ensino de qualidade, por ser uma escola que valoriza os direitos dos estudantes, por ser referência na região, por ter

alto número de aprovação em vestibulares e pelos resultados alcançados.

Eles consideram a escola de qualidade dentro das premissas mínimas desejadas: acesso, estrutura, material didático, professores, ensino-aprendizagem, que se coadunam com as questões já elucidadas acima quando tratavam de uma educação de qualidade, emanando o desejo de uma escola que seja plural, respeitando as especificidades. Gadotti (2010) traz, em um estudo do acervo Paulo Freire, uma contribuição para pensarmos essa qualidade da educação e da escola. Ressalta que mesmo falando de uma nova qualidade não podemos separá-la de questões culturais, ambientais, sociais, além de sinalizar que não se pode pensar em qualidade como medidas pontuais, mas como uma totalidade. Pensar em uma educação de qualidade é pensar em várias dimensões. Ele destaca:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (Gadotti, 2010, p.07).

Essa compreensão traz um pouco das nossas apreensões: pensamos em uma noção de qualidade alargada de sentido, mas que em todos eles melhorem as condições dos envolvidos na escola e em seu entorno.

Afunilando as intenções deste estudo, de compreender a política de *accountability* na política da rede estadual de ensino de Pernambuco, direcionamos nossos questionamentos para esclarecimentos sobre a avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Assim como nas outras seções, mas não de forma tão direcionada, percebemos que o PMGP-ME também faz parte do escopo que desenha os discursos dos estudantes. Mesmo que eles não entendam de forma direta as premissas do programa, fica nítido que os processos por eles instaurados de um discurso uniformizante da educação, a responsabilização unilateral e a supervalorização pelos resultados das avaliações são frentes que guiam as arguições discentes.

Fizemos um bloco de três questões para entendermos como a política se materializa em sala de aula e afeta diretamente os estudantes: 1. Sua escola o prepara para as avaliações externas? 2. Você já participou de alguma avaliação externa? 3. O que é ser estudante de uma turma que será avaliada?

As respostas dotam de sentido o afunilamento da política que é inspirada e defendida no campo da gestão. Tem determinados embates no contexto docente e começa a ser, também, incorporada ao contexto discente.

Entre os 16 estudantes entrevistados, todos citam que suas escolas os preparam para as avaliações externas. Essa preparação segue o mesmo receituário: simulados, aulões, aulas em contraturno, monitorias, resolução de questões e afinamento das aulas de acordo com o que cai nas provas, além do estrito alinhamento dos conteúdos com os descritores que compõem as avaliações.

Há uma padronização dos processos pedagógicos na escola. Mesmo que estivéssemos em escolas diferentes os enredos seriam os mesmos, comprovando que uma política forte se inicia no contexto da produção de texto, na influência e no contexto da prática sem grandes contendas.

Em relação à primeira questão, os estudantes trazem as seguintes argumentações.

**Estudante 01:** sim, prepara. E também a gente, aqui na escola X, as professoras no caso de português e matemática em relação ao Saepe e Saeb, elas todos os bimestres fazem um simulado de matemática e português, para já ir treinando a gente a responder, normalmente são 26 questões no Saeb, para a gente responder dentro de um determinado tempo, para a gente já ir se acostumando, e também isso ajuda na interpretação de textos, nas resoluções de cálculos rápidos tanto que a gente vai usar em qualquer vestibular como no Enem também.

**Estudante 03:** as turmas que fazem essas provas, no caso os 9º anos e a 3ª série do ensino médio, nós temos aulões no contraturno de português e matemática, e para a gente que é do 3º ano, as professoras misturam questões do Enem, aulões com questões que geralmente caem no Saepe e no Saeb também, para que a gente já vá se preparando, e aí também eles deixam a gente muito à vontade, ano passado a gente pediu que eles fizessem alguns aulões dentro do Enem, para a gente exercitar mesmo, tanto de redação como das matérias em geral, e eles fizeram... foi uma semana muito boa! Muito proveitosa!

**Estudante 07:** eu acho que essa escola daqui nos prepara muito para as avaliações regionais, mas para o Enem nem tanto, para o Enem, por exemplo, eu faço cursinho por fora, e falta essa revisão de conteúdos mais focados no Enem, foca mais nas regionais, esse ano o projeto é ter mais palestras, simulados sobre essas regionais, quando a gente trata do Enem, por exemplo, já não tem tanta.

**Estudante 11:** prepara com os aulões, principalmente com os simulados que a gente já começou a fazer, prepara a gente para na hora da prova a gente já saber o que fazer, fazer provas similares para já ir treinando, a escola já treina a gente para o determinado dia da prova. A escola nos prepara para todos os níveis de avaliação, não só esses.

**Estudante 14:** eles preparam muito bem através dos simulados que a gente já começou a fazer. Os aulões oferecem bastante estrutura para a gente poder se dedicar bastante e trazer um bom resultado. Esses resultados são para todo mundo, tanto para a escola como para a gente. Como toda a escola que vibra, porque o ano passado quando teve o resultado dos nonos, todo mundo vibrou, acho que é uma conquista da escola inteira.

As preparações para a avaliação são expostas por todos, o que representa muito sobre o conteúdo e a forma como a política da rede estadual vem lidando. É um trabalho pedagógico que prioriza as avaliações censitárias e que começa a chamar para a roda os estudantes como sujeitos também responsáveis pelos resultados alcançados.

Destacamos o que o Estudante 07 retrata sobre a supervalorização das avaliações regionais, que são justamente as que estão ligadas ao bônus de desempenho e à meritocracia, o que nos faz questionar até que ponto a gratificação por desempenho do BDE vem reduzindo o professor.

O Estudante 14 já vem com um discurso responsabilizante, além de hegemônico, de que os resultados são de todos, todos vibram com o alcance de metas, um discurso de convencimento que para nós é o carro-chefe que inspira o PMGP-ME. Notamos que as atividades técnicas que vão de treinos a simulados são as frentes diretivas dos trabalhos pedagógicos das escolas investigadas.

Sobre a participação em avaliações em larga escala, os estudantes sinalizam que já participaram. O indicador comum, tirando os discursos dos estudantes dos 9º anos que ainda não participaram dessa etapa, foi que as avaliações regionais Saepe e Saeb formam processos avaliativos mais fáceis, pois o treinamento das escolas é mais direcionado a eles, enquanto aqueles que fizeram o Enem como treineiros sentiram bastante dificuldade.

**Estudante 03:** já! Já fiz o Saeb e o Saepe, quando eu estava no 9º ano e fiz o Enem o ano passado. O Saepe e o Saeb eu achei fáceis, acho que pelos aulões que eu tive também, eu achei a prova muito boa, e realmente eu vi que tudo que eu aprendi nos aulões realmente caiu na prova. O Enem realmente foi um pouco mais complicado, eu negligenciei um pouco, na minha parte, não foi nada da escola, que eu deveria ter estudado mais em casa para ir praticando e tudo o mais.

**Estudante 06:** eu achei uma prova, claro, é difícil, algumas coisas a gente via aqui na escola, não foi muita pressão para mim, porque eu já estava acostumado um pouquinho e já tinha noção mais ou menos, aí não teve tanta pressão, eu fiz algumas coisas do Enem, do SSA.

**Estudante 08:** eu fiz o SSA, fiz o Enem e fiz o Saepe no 9º ano, assim o Saepe foi tranquilo até porque era no fundamental II, não era uma coisa muito difícil, agora o Enem e o SSA me pegaram desprevenida, porque eu pensei que ia ser de um jeito e não foi, a gente não tinha nenhuma base do que fazer, principalmente no Enem, no SSA a gente ainda teve um preparo.

**Estudante 10:** sim, eu achei muito boa, o nível são questões boas, é o que a gente aprende no fundamental, o que vai ser cobrado é o que eles estão ofertando aqui.

A partir dos discursos percebemos que a política do PMGP-ME se alinha aos objetivos dos dispositivos regionais, que cadenciam a educação por meio de uma política de responsabilização que usa como indicador os resultados das avaliações externas.

Tanto em nossas observações como nas entrevistas, percebemos o quão forte é esse treinamento diário para as avaliações, que vai desde uma nova política de sala de aula, massacre de simulados para não perder recursos financeiros, até o controle do material didático que deve alinhar-se aos descritores das avaliações. Incluem o forte monitoramento do fluxo de aprovação dos estudantes e o reforço a estudantes com maior dificuldade, o que muitas vezes sacrifica conteúdos que os demais colegas estão estudando em sala.

A meritocracia vem vendendo como protagonismo o que seria um empreendedorismo, as lutas e anseios da educação pública vêm sendo reduzidos, distanciando-nos da qualidade e nos aproximando cada vez mais da mercantilização da educação.

Se olharmos para as questões anteriores que versaram sobre uma educação e uma escola de qualidade, vimos que os resultados foram pouco mencionados. Como podemos definir uma educação de qualidade apenas por seus indicadores numéricos se o público-alvo da escola, seus estudantes, não elegem isso como um fator de qualidade?

Compreendemos que as prioridades não são daqueles que estão no chão da sala de aula e que os gestores olharam para os números e se esqueceram das finalidades.

Só o mérito não dá conta de atender todas as demandas da educação e não podemos nos responsabilizar por isso, tampouco esquecer as nuances nas quais a educação pública esteve imersa.

Deveria ser matéria para os investimentos das políticas educativas as questões de pobreza, raça e outras disparidades sociais que se coadunam com muitas das questões que estão sendo silenciadas.

A última questão do bloco acentuou ainda mais os sentidos expostos no discurso. Questionamos o que é ser estudante de uma turma que será avaliada, e as revelações denotaram pressão, medo, privilégio, nervosismo e tudo isso seguido de uma constatação: é necessário, é importante, temos que passar por isso... Os discursos de conformação com as pressões vivenciadas são exaltados, mas trazem também vários desabafos. Um dado importante foi como os estudantes já se colocam como corresponsáveis pelos resultados da escola. A responsabilidade de “dar o resultado à escola” é trazida por alguns estudantes, que colocam o seguinte:

**Estudante 01:** uma grande pressão, também! Porque a gente de qualquer forma se sente um pouco pressionado, mas também é uma pressão que é positiva, que algo que vai te preparar para futuras provas, o Enem, outros vestibulares e o Saepe, o Saeb é uma prova que você pode testar seus conhecimentos, e são conhecimentos básicos, você consegue ter uma noção, ou consegue resolver qualquer questão desse

nível.

**Estudante 04:** primeiramente um medo, é um pouco assustador a quantidade de coisas que está tendo para a gente esse ano, porém é necessário.

**Estudante 06:** dá um sentimento de responsabilidade que a pessoa precisa ter nessas horas, é tanto que essa nota vai servir para a gente e vai contribuir para a escola, e também... e querendo ou não a gente sente um pouquinho de pressão às vezes, não é só da escola, é uma pressão que nós causamos em nós mesmos: ah, eu quero tirar uma nota boa... eu quero dar orgulho para a escola ou coisa do tipo.

**Estudante 11:** é tipo, a gente carrega um peso para essa prova, todo mundo conta com a gente... Mas eu acho que não é tão pesado assim, eu acho que a gente consegue carregar, se todo mundo for junto a gente consegue. Todo mundo conta com a gente para a gente se dedicar e se sair bem na prova. Todo mundo marcar presença no dia da prova, fazer as provas antes, fazer os simulados, e contar com nosso compromisso e dedicação. E é importante que todo mundo venha no dia para marcar 100% de presença... é importante para a escola isso.

**Estudante 12:** é muita responsabilidade, porque querendo ou não a gente dá uma nota para a escola, nosso ano vai ficar ali naquela nota para a escola, acho que é uma responsabilidade um pouco grande... **Você se sente responsável pela nota que a escola tem?** Sim.

**Estudante 14:** eu sinto uma pressão bem maior do que eu sentia nos últimos anos, querendo ou não tem esse sentimento: meu Deus, eu tenho que me esforçar bastante para poder trazer um bom desempenho, uma boa nota para minha escola... tem uma pressãozinha aí...

As falas dos estudantes trazem um discurso que transmite limites e consequências desses modelos gerenciais de se pensar a escola e a educação, mostra traços de uma responsabilização que vem se naturalizando, e que a educação passou a ser sinônimo de produtividade e eficiência.

As pressões são mencionadas por todos os estudantes, que além de alinharem seu desempenho como importante para o resultado da escola, pois a escola conta com eles, faz parte do preâmbulo de seus discursos a questão da meritocracia. Eles são cobrados pelos resultados individuais e há uma ligação desses resultados com a escola, mesmo que não vejamos de forma clara as devolutivas de uma valorização da escola, dos discentes e dos docentes a partir disso, tampouco o caminho que vai levando para uma educação de qualidade.

A nosso ver, esses discursos mascaram uma série de outras questões, as desigualdades parecem ser amortizadas e a visão de futuro é suprimida na resolução de uma avaliação. As preparações excessivas com simulados e aulões que os estudantes mencionam parecem precarizar o currículo, que, de certo modo, tem que eleger suas prioridades.

A responsabilização baseada nessas avaliações vem distorcendo os objetivos da escolarização, trocando-os por metas que credenciam e descredenciam os vencedores e os perdedores. A meta é fortemente priorizada.

O documento do CNTE para a revista Retratos da Escola, volume 07, de 2013, aponta para os prejuízos causados pela meritocracia na educação, dentre eles:

Para a CNTE, a meritocracia neoliberal tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia dos insumos, que correspondem ao custo-aluno-qualidade. Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e do trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos (p. 209).

Ao se esquecerem dos processos e das condições para pensar o mérito, os estudantes vêm vivenciando suas dificuldades escolares sem que elas sejam apontadas. Quando questionamos o que eles queriam que melhorasse em suas escolas, eles tiveram dificuldade de tecer qualquer tipo de crítica à escola e à política da rede estadual de ensino, mesmo que fosse lógico que mudanças eram necessárias. Há uma série de problemas latentes naqueles espaços no seu funcionamento e nas suas estruturas que podemos observar. Os estudantes só conseguem ver a meta que deve ser alcançada como o começo, o meio e o fim da vida escolar.

Outro dado importante das escolas onde fizemos nossa imersão e que ofereciam ensino fundamental: os estudantes não falavam da vivência enquanto ensino fundamental, mas o quanto a escola prepara para as avaliações do 9º ano e que isso se dá desde o 6º ano, além da preparação para o ensino médio. Pulando uma etapa tão importante que é essa passagem do fundamental I para o II, com um público diferenciado, com as prerrogativas do ensino fundamental, o discurso é: nós começamos esse trabalho (simulado, aulões) com os estudantes desde o 6º ano ou desde a 1ª série do E.M. O tom é de uma educação qualificada, em que vemos uma educação com um único propósito: atender às exigências e parâmetros regionais designados com as avaliações. Ainda no documento do CNTE (2013, p. 210), é ressaltada uma importante crítica:

O mantra curricular da meritocracia apoia-se nas competências escolares, condição que exige dos estudantes certas aptidões e quase nenhum senso crítico. Ou seja, o mérito é uma questão de simples aptidão diante do conteúdo mínimo e as escolas precisam se condicionar às orientações dos sistemas, renunciando à sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Olham-se os números, mas não as finalidades educativas. A meta (nota do Idepe e Ideb) tomaram boa parte da nossa investigação, mas por outro lado vimos estudantes que afirmaram que o que mais gostavam na escola são as atividades extraclasse: gincanas, feiras de leitura e ciência, saraus e os projetos de arte.

Elencaram a vontade de ter um projeto pedagógico mais dinâmico, com visitas técnicas, aulas práticas, sair um pouco da sala de aula.

Ninguém afirmou que gostava mais de simulado e aulão, mas em seus discursos vinha uma conformação que foi introjetada: “Isso é o melhor para vocês”. Os apontamentos mostram sonhos e desejos de jovens do sertão do estado de Pernambuco que veem na sua escola o lugar de abrir portas e janelas, o lugar de fazer história.

Consideramos que a *accountability* no processo de educação da rede de educação de Pernambuco vem com seus falsos encantamentos, mostrando que a educação pública só se faz de uma única forma, culpabilizando, responsabilizando e ganhando adeptos a essa política. A educação com expectativas neoliberais vem fidelizando um discurso firme e performativo e parece que o chão da escola já foi tomado por ele.

Ravitch (2011) fala sobre os danos de se pensar uma política de educação ancorada nesses moldes.

Citando a experiência americana, fala sobre as formas de burlar os índices. Afirma a autora: “A forma mais comum de burlar a avaliação em larga escala é a preparação dos estudantes especificamente para o teste que compõe a nota do Ideb”.

No contexto da prática, compreendemos que, para além do que é divulgado, há um trabalho árduo das escolas e de sua comunidade escolar para conseguir seus desempenhos. A responsabilização perpassa a unilateralidade para uma responsabilização coletiva, e a repercussão que a política do PMGP-ME ganhou nos discursos dos sujeitos, mesmo eles tendo ciência ou não do programa, é nítida.

Facultando a responsabilidade performática obtida com a meritocracia individual para a escola, a meta e os resultados alcançados nas avaliações em larga escala adotaram um arranjo injusto para verificar a competência, não levando em consideração as nuances que levam à proficiência escolar, como as condições sociais dos discentes, as questões estruturais e conjunturais da escola e a política de trabalho docente.

Os estudantes trouxeram algumas inquietações que dão o tom adversativo para algumas respostas antes sinalizadas: eles fazem um discurso extremamente positivo de suas escolas, de seus professores, de sua rede de ensino e a política que a assiste, mas trazem também importantes apontamentos como desfecho de suas entrevistas.

**Estudante 02:** eu acho que o governo deveria dar mais investimentos à escola, acredito que se ele investisse mais a estrutura poderia melhorar.

**Estudante 06:** eu acho que a mudança seria mais de entender o lado do aluno, às vezes os alunos têm problemas e a gente não recebe tanto acolhimento em relação a esses problemas, não é tão bem ouvido, então, recebe reclamações quando eles não tentam entender o lado da gente e conversar... seria isso! E ter uma melhora nos projetos, que eles acontecessem com mais recorrência.

**Estudante 14:** alguns professores têm que ter consciência que nem todo mundo tem o mesmo desempenho, mas da estrutura de direção e coordenação eu não tenho o que reclamar. Às vezes eu não acompanho a explicação dos professores, e se torna um problema, os professores deveriam conhecer mais, perguntar mais, tirar mais dúvidas, chegar mais junto, mas ele passa direto.

**Estudante 16:** colocam muita pressão na gente e às vezes uma pressão sem necessidade, já que existem alguns alunos que não têm o mesmo aprendizado que os outros, e eles forçam a gente a querer uma coisa que muitos não conseguem, assim... tem que ser trabalhado aos poucos, assim já vem muita coisa muito rápido para a gente, a gente não tem tempo de igualar as coisas na nossa mente.

Esses relatos trazem um pouco do aligeiramento dos conteúdos trabalhados e mostram como vem se fortalecendo a padronização: padronizam-se os estudantes e a aprendizagem dos estudantes. Os relatos colocam como foi criada uma cultura escolar em que a individualidade vem perdendo espaço para processos grupais sem levar em consideração o tempo de aprendizagem dos estudantes.

As alegações transmitem o senso de “falta tempo”, não se pode “perder tempo” com aspectos individuais, uma vez que fazer com que a turma esteja num nível exigido é a meta. Ball (2005, p. 546-547) elenca uma importante reflexão sobre uma nova subjetividade pedagógica que pode nos ajudar a compreender as questões levantadas pelos estudantes:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade.

Os discursos trazem vários elementos de outros discursos: a produtividade e a competitividade já acionadas quando se fala que “aqueles que têm dificuldades são deixados para trás”. Ao nosso ver, não há tanto espaço para os que “são deixados para trás” em uma educação competitiva, pois onde há competição não há solidariedade.

Apenas um estudante fala da importância de investimentos nas escolas como forma de melhorar ainda mais o que já vem sendo ofertado. Os demais estudantes trazem essa questão como um nó que “apertou” ainda mais as dificuldades do novo ensino médio.

Todos os estudantes trouxeram uma fala que respalda a importância de sua revogação como premissa ao afirmarem que o novo ensino médio não está em consonância com as avaliações em larga escala, sobretudo o Enem.

Tecemos nossas considerações afirmando que a temática da qualidade da educação ganhou um novo sentido e significado. A questão evocada pelos resultados das avaliações em larga escala, as metas que as escolas são convocadas a alcançar tomaram os cenários das escolas, suas práticas e seus projetos político-pedagógicos.

Percebemos que os índices alcançados são fruto de trabalho excessivo de treinamento que define o currículo e a forma como a escola conduz o processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que a *accountability* faz parte do processo da política estadual de Pernambuco, principalmente quando trata dos estudantes, sobretudo do processo de responsabilização e prestação de contas. É um discurso conformativo e consensual.

Por fim, trazemos que há poucas tensões e expectativas de embates para toda a conjuntura formada, sendo importante que novas frentes possam vir a questionar, debater e confrontar a situação atual. Retomar antigos pressupostos e debates da educação pública como democracia, qualidade socialmente referenciada, respeito às diferenças, superação das desigualdades sociais e disparidades.

Ver a educação e a escola como um lugar de respeito à dignidade humana pode nos dar pistas para iniciar caminhos que retomam a educação pernambucana para caminhos menos gerenciais, uma escola que quebre o padrão e tenha sua identidade resgatada. Contrariando o que Ball (2005, p. 547) já sinalizava: mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana se vê reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em tela objetivou analisar a repercussão da política de *accountability*, demarcada pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME), desde o ano de 2007, na gestão e na produção de resultados expressos nos índices educacionais de escolas que compõem a Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú.

Fizemos um esforço teórico para compreender a política da rede estadual de Pernambuco e, nessa empreitada, acionamos elementos que nos ajudaram a refletir sobre o objeto e os objetivos do estudo. Aproximamo-nos do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, utilizando sua contribuição para a análise de políticas públicas para assimilar as questões adjacentes ao PMGP-ME.

O PMGP-ME é um programa que já tem longevidade na política pernambucana. Desde 2007, ele se faz presente como parte de um conjunto de vários programas que visam à modernização do estado. Para refletir sobre ele, visitamos a literatura sobre a *accountability*, conforme os pressupostos trazidos por Afonso (2009), e percebemos que o programa abre espaço para a *accountability*, que opera como mecanismo de gestão.

Na análise da política, a partir dos contextos trazidos por Ball (1992;1994), tivemos alguns achados: no contexto da influência, verificamos que a busca por modernização e políticas de *accountability* para a educação vêm entrando no rol de prioridades de vários países, sob o discurso da importância de se ter uma educação mais eficiente que requer novas formas de gestão. Essa gestão traz uma perspectiva gerencial que atende as expectativas do mercado.

Ravitch (2011, p. 13), no seu livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano*, traz uma reflexão profunda sobre a interferência do mercado na educação:

Esse processo vem acompanhado de crescente interferência do setor privado na educação. Grandes fundações vêm promovendo reformas escolares baseadas em modelos de gestão do setor corporativo, sem considerar sua pertinência às instituições de ensino. “Você não precisaria saber nada sobre crianças e educação”. O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só.

No contexto da produção de texto, vimos uma política que se desenha como promotora de melhorias, em larga escala, para as escolas e para a rede de ensino como um todo. No quesito normativo, observamos o esforço pela padronização das escolas, uma vez que as políticas não resguardam as especificidades advindas dos seus sujeitos. Fazemos um adendo nesta questão, tomando como pano de fundo nosso campo empírico de pesquisa: o Sertão pernambucano é uma região do estado com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os municípios são carentes de infraestrutura básica, a economia é sustentada no comércio e no serviço público e os estudantes e professores sinalizam a escola como um dos poucos instrumentos no lugar onde eles veem a ação do estado e onde podem ter uma possibilidade de crescimento pessoal.

Os municípios visitados não têm acesso a grandes hospitais e universidades. Sem entretenimento, a escola é o lugar de aprendizagem e lazer. Nos textos da política vemos o engessamento de uma condução que não leva em conta quem vai encená-la.

Há um discurso envolvente e convincente que transita entre a responsabilização e o mérito, a bonificação e os resultados sem esclarecer como isso trará mudanças positivas para o chão das escolas e como a qualidade da escola e da educação ganhará fôlego nesse processo. A repercussão do PMGP-ME também pode ser vista nos projetos político-pedagógicos das escolas e no seu desenvolvimento.

No contexto da prática, encontramos uma política forte, ativa e que não enfrenta grandes tensões nas arenas escolares. Há indução de mudanças no interior das escolas frente ao cenário meritocrático e responsabilizador. Existe a introdução de mecanismos de gestão pautados numa gestão educacional por resultados seguindo a lógica de reformas orientadas para o mercado. Reconhecemos que uma potente política de regulação por resultados adentra as práticas das unidades escolares.

Essa política é focalizadora de resultados e os mais importantes desses resultados são os aferidos pelas avaliações externas. A regulação do produto, que são os resultados, passa por medidas de *accountability*. Essas medidas são defendidas na perspectiva da NGP, sobretudo no que diz respeito à redução do papel do estado e ao esmaecimento do setor público em benefício do setor privado.

Os resultados obtidos pelos estudantes e suas escolas não são o fim em si mesmos, eles são conjugados com outras medidas de *accountability*, tendo realce a prestação de contas e a responsabilização.

Dessa forma, a política embalada pelo PMGP-ME começa a enxergar a escola como um sistema de produção. Criam-se mecanismos de monitoramento da qualidade da educação e mesmo que estes sejam vistos apenas pelas lentes estatísticas, essa qualidade aludida, com base em metas, apoia-se de forma muito convincente nos objetivos de *accountability* segundo a lógica da regulação para se obter resultados.

As avaliações, no cenário nacional, seguem potencializadas e acabam sendo um discurso de militância em defesa do PMGP-ME, até porque as políticas no Brasil são guiadas por metas e o Ideb é o indicador oficial para verificar a qualidade da educação.

Os professores são os primeiros agentes no quesito responsabilização. São responsabilizados pelos resultados dos estudantes nessa política que requer do professor a produção de resultados. Começa-se a ter mudanças nas salas de aula visando à melhoria dos resultados. Nessa nova forma de fazer a escola, o professor encontra-se na ponta da ordem produtivista e o seu trabalho é visto por essa ótica. Há a primazia dos resultados.

Na prática, vimos gestores e gestoras com um discurso em defesa do PGMP-ME, mas com críticas à meta. A soma de meta e mérito ganho com o BDE resulta em uma nova gestão que acolhe a política numa arena em que só os convencidos permanecem. Pertencer a uma escola da rede estadual de Pernambuco requer convencimento e um discurso convincente para sua equipe frente às políticas emanadas pela gestão central.

Defrontamo-nos com estudantes que se sentem responsáveis pelo mérito individual e escolar; que veem na escola pública um lugar de ascensão social, mas que esbarram em um novo ensino médio que, junto com a avalanche de simulados e treinos para as avaliações externas, reduz do currículo o que eles consideram importante para sua aprendizagem, a fim de que a escola atinja os resultados que são impostos através de processos.

À luz dos objetivos deste estudo, trataremos agora de algumas reflexões emanadas no findar desta pesquisa. A política da rede estadual de Pernambuco a partir do PMGP-ME apoia-se num modelo institucionalizado de gestão por

resultados. Esse modelo de gestão aciona mecanismos de *accountability* – avaliação, prestação de contas e responsabilização. Esses mecanismos não acometem apenas as escolas, mas também os professores e os estudantes.

A *accountability* interfere no fazer escolar determinando o que se ensina e o que se aprende para reverberar nos resultados finalísticos instituídos pela política, que é a elevação no ranqueamento da rede estadual de ensino no plano nacional, destacando suas escolas como as melhores do país.

O ranqueamento gera um clima de animosidade entre as escolas e a responsabilização tem traços de competição; os discursos dos sujeitos reiteram essa questão quando falam que “ninguém quer ver sua escola no final da lista...”. A responsabilização unilateral e a questão do mérito individual ganham força em meio a uma política que padroniza mais do que trabalha as individualidades das escolas e dos seus sujeitos.

A política da rede estadual de ensino de Pernambuco se articula com objetivos da *accountability* de resultados. Além de esses objetivos fazerem parte de um percurso bem instituído para o alcance das metas do Idepe, a nosso ver os resultados expressos são a soma de uma política que responsabiliza os sujeitos por um lado e, por outro, traz um discurso que é reconhecido como BDE.

O mérito é a camuflagem de uma política que vem silenciando os agentes escolares, promovendo um novo poder de barganha, além de abrir espaços para acordos feitos entre professores e estudantes, que veem o trabalho feito em um ano na mão dos estudantes e dos resultados legitimados pelas avaliações.

No âmbito da gestão escolar, a política do PMGP-ME se materializa e se difunde. O modelo de gestão adotado pelas escolas do Sertão do Alto Pajeú (escolas de destaque no ranking estadual de educação) condiz com a política como texto, o mecanismo do termo de responsabilidade assinado pelos gestores para cumprir a meta estadual e federal é o enclausuramento com uma política que se mostra *accountability* em todas as suas facetas.

Mesmo que em seus discursos eles se coloquem como uma gestão autônoma e democrática, o que conseguimos inferir é que há uma cartilha posta em prática: monitorar a proficiência; zerar a reprovação; ter 100% de frequência no dia da avaliação; convencer os professores a trabalhar incansavelmente os descritores; estratificar o currículo escolar para aquilo que cai nas avaliações. Não vimos

espaços de tensionamentos que pudessem modificar essas estruturas tão fincadas nos modelos de *accountability*.

Em se tratando da relação dos índices educacionais alcançados pelas escolas, com a política de *accountability* na educação básica do estado de Pernambuco, mobilizada pelo PMGP-ME, nosso entendimento é que os mecanismos de *accountability* vão sintonizando toda a política para os resultados que reverberam nos índices, na avaliação, na prestação de contas e responsabilização, e indicam o caminho da gestão, da docência e do ser escola.

Os índices das escolas e da rede, ao nosso ver, vêm se destacando porque há um trabalho que vem girando com supremacia em torno dele. A meta é o objetivo pedagógico da escola e da gestão e começa a ser também entendida como um dos objetivos dos estudantes.

As mudanças tomadas pelo PMGP-ME fazem parte de um conjunto de ações que tem como ápice a responsabilização. Ravitch (2011, p. 32), em seus escritos sobre o sistema americano, destaca que algumas reformas da educação tomavam a responsabilização como o objetivo principal da educação:

As novas reformas tinham tudo a ver com mudanças estruturais e com a responsabilização, e nada que ver com a substância do aprendizado. A responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação.

Não há como não ter resultados positivos quando se institui uma dinâmica que zela com soberania as avaliações externas. Encontramos escolas que respiram as avaliações externas e acreditam que este é o sentido da educação, uma educação que precisou ser modernizada para entrar nos trilhos do desenvolvimento. Mas de qual escola estamos falando? De qual qualidade estamos falando? O PMGP-ME não se relaciona com as práticas de uma educação republicana democrática, mesmo que o texto da política dê a entender que está desse lado da questão. O discurso modernizador e de alavanque da educação traz adeptos, afinal quem não quer uma educação na ponta dos ranques?

No entanto, apenas as lentes estatísticas nos parecem insuficientes para reverberar as demandas da educação no nosso país e, em particular, na rede estadual de ensino de Pernambuco.

Autonomia, democracia, currículo, infraestrutura, carreira docente e políticas perenes para a educação ainda são âmbitos pouco debatidos, ainda há poucos

investimentos em quem é tão cobrado, o que nos faz supor que a lógica neoliberal de fazer muito com pouco vem prevalecendo.

Nossas indagações nos filiam a uma nova gramática de escola, a que retome alguns preceitos tidos agora como não modernos: ouvir, debater, levar em consideração quem está na ponta da lança de materialização da política, fortalecer os processos de ensino-aprendizagem levando em consideração o meio em que se vive sem deixar de vivenciar o macro e o micro das questões, incentivar projetos científicos, grupos de estudos, leitura e debate, um currículo de história, geografia, ciências humanas e exatas que capacite os estudantes a transpor conteúdos globais para o contexto local e vice-versa.

Sonhamos com uma escola que respeite a dignidade humana, que observe os preceitos de cidadania e transformação da sociedade, sem arenas de disputas. A passividade com a qual os sujeitos e agentes das unidades escolares vêm caminhando não irá promover nenhum tipo de ruptura com esse modelo. Esperamos ver o movimento das inquietudes silenciadas de gestores, docentes e estudantes virarem bandeira de luta para uma verdadeira virada de chave na educação da rede estadual de Pernambuco.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. 52 p. (**Cadernos ENAP**; n. 10), 1997.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, p. 779-796, 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>. Acesso em: 06 out. 2020.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, pp. 13-29, 2009.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, volume 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-71142007000100002](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142007000100002) &lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, ago./ 2001.

AFONSO, A. J. Para uma Conceitualização Alternativa de Accountability em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: compartivismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 23(1):8-18, jan./abr., 2018.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. "School Accountability" no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, vol. 28, n. 3 (111), pp. 443-453, julho-setembro/2008. Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Alternativa de política educacional para o Brasil: School Accountability. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 29, n. 4, p. 454-472, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572009000400009>. Acesso em: 06 out. 2023.

APPLE, M. W. ***Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo***. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**, 3ª edição, Campinas, SP: Autores Associados - (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56), 2004.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações de políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.01, n. 02, P XVII-XLII, 2001.

BALL, S. J. Some Reflection on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of education policy**, v.09, n. 02, 1994.

BALL, S J.; MAGUIRRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 230 p.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./ jun. 2012

BAKHTIN, M. Speech genres and other late essays. Emerson, L- Holquist, M. (eds.). Trad. V. W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986. (Os gêneros do discurso.) In: Bakhtin, **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp. 277-326).

BASTOS, Remo Moreira Brito. O papel dos testes padronizados na política educacional para o ensino básico nos Estados Unidos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 418-444, abr./jun. 2018.

BARROSO, J. **Exposição no II Congresso de Políticas e Administração da Educação**. Universidade do Minho, Braga, 2001.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 17/02/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar** / Luiz Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BOWE, R; BALL, S. J.; with GOLD, A. **Reforming education e changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BOVENS, M. **Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. European Law Journal**, v. 13, n. 4, p. 1-37, jan. 2006. Disponível em: <https://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/typo3/site/fileadmin/wp/pdf/egp-connex-C-06-01.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 7-40, 1996.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização social no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BROOKE, N. **Accountability educativa en Brasil: una visión general**. Madrid: OEI, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Brooke.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BUCKLES, J. **Off the straight and narrow: formulating a policy process that re-engages agency and democracy**. Paper presented at the BELMAS seminar on critical approaches to policy and leadership, Wokefield Park, July 2010.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> pesquisado em 19/07/2022.

CÂMARA, Paulo. **O novo Pernambuco avança**. Programa da candidatura de Paulo Câmara ao governo de Pernambuco. 2014. Disponível em <https://www.seplag.pe.gov.br/servicos-da-seplag/57-servicos-da-seplag/64-programas-de>. Acesso em 28 de agosto de 2023.

CÂMARA, Paulo. **Pernambuco na Frente**. Programa da candidatura de Paulo Câmara ao governo de Pernambuco. 2018. Disponível em [proposta\\_1533914794087.pdf](proposta_1533914794087.pdf) (tse.ius.br). Acesso em 01 de setembro de 2023.

CAMPOS, Eduardo. **Um novo Pernambuco**. Programa da candidatura de Eduardo Campos ao governo de Pernambuco. 2006. Disponível em <PROGRAMA DE GOVERNO> (acervo.pe.gov.br). Acesso em 03 de agosto de 2023.

CAMPOS, Eduardo. **Um novo Pernambuco: melhor para trabalhar, melhor para se viver**. Programa da candidatura de Eduardo Campos ao governo de Pernambuco. 2010. Disponível em Secretaria de Planejamento, Gestão e Desenvolvimento Regional | Governo do Estado de Pernambuco - Programas de Governo (seplag.pe.gov.br). Acesso em 15 de agosto de 2023.

CNTE. A meritocracia na educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 209-213, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

CUNHA, Djalma Ferreira da. ARAÚJO, Christiane Carla Silva Nunes Dias de. Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacao-integral-em-pernambuco-impactos-sociais-na-vida-de-jovens-e-adolescentes>.

DE PAULA, A. P. P. **Por uma nova gestão pública**. FGV. 2008.

DE PAULA, A. P. P. **Por uma Nova Gestão Pública**. Organizações & Sociedade, v. 12, n. 35, 2005.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.87, p.423-460, maio/ago. 2004.

DASSO JUNIOR, A. E. **“Nova Gestão Pública”: a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal**. S/l, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>, acesso em 16/10/2022.

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. *Avaliação*, 3(12), 505-513.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>.

DIAS, M. F. X. Qualidade da educação. *Vértices*, ano 3, n. 1, mar. 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*, v.1, n.1, p.15-24, 1996.

DIAS, Érika. A Educação e a escola. Para que servem as escolas? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, n.120, p. 621 – 629, jul./set. 2023, e0231201.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N., & Melo, I. (2012). Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, 25(2), 307-329. doi:10.11606/issn.2236-4242., v.25i2, p.307-329, <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>.

FERNANDES, R; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Tradução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Acesso em: 07 maio 2023.

---

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish**. Harmondsworth: Penguin, 1979.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, ago. 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. Coleção Educação/ Pedagogia. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. V.33, n.119, p. 345-351, abr.-jun. 2012b. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/?format=pdf&lang=pt](http://scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: abril de 2019.

FREITAS, L. C. de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. **As tendências da gestão atual na política educacional brasileira: autonomia ou controle?** In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. Gestão e políticas da educação (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GENTILI, P. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** Em P. Gentili e T. T. Silva (Ed.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019, 326 p.

LEYS, C. **Market-driven Politics: Neoliberal democracy and the Public Interest.** New York: Verso, 2003.

LINDOSO, R. C. B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LONGO, R.M.J. **A qualidade total começa e termina com educação: —** Brasília: IPEA, 1995 (RI IPEA/DPS, n.6/95).

LONGO, R.M.J. **Gestão da Qualidade: Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação.** Brasília: IPEA, 1995 (RI IPEA/DPS, n.397/96).

MAINARDES, J. 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. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n.16, agosto de 2018.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teóricos-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.33, p.1-25, 2017.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARINI, C.; MARTINS, H. F. **Todos por Pernambuco em tempos de governança: conquistas e desafios.** Recife, 2014.

MARQUES, Luciana Rosa. Políticas educacionais e Nova Gestão Pública: aderências e distanciamentos nas redes públicas de Pernambuco e Goiás.

**Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.7, e 21159, p.1-14, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.

MAYNTZ, R. Governance im Modernen Staat. In: BENZ, A. (Ed.). **Governance Governance – Reg Governance ieren in komplexen Regelsystemen**. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag, 2004, p. 65-76.

MELO, D. V. de. **“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus”**: as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. Recife. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2015.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena; MANCEBO, María Ester. Accountability e avaliação de sistema do Brasil e do Uruguai: em defesa da qualidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.55-65, set.-dez., 2023.

MULGAN, R. Accountability: an ever-expanding concept? **Public Administration, Oxdord**, v. 178, n.3, p. 555-573, 2000.

NETO, A. C., & SILVA, J. G. da. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PARADIGMA DA QUALIDADE TOTAL NO CAMPO EMPRESARIAL E A SUA TRANSPLANTAÇÃO PARA O CAMPO EDUCACIONAL. **Revista Contexto & Educação**, 16(62), 7–30, (2013). Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2001.62>.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015a.

OLIVEIRA, M. A. A. de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste** ISSN: 2176-8153 3105 GT 08 - **POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL em foco**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

OLIVEIRA, A. C.; CÓSSIO, M. F. **As políticas educacionais e as contribuições da abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise**. Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

PERNAMBUCO. **Legislação do Bônus de desempenho Educacional**: Lei nº 13.486 de 1º de julho de 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Planejamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Coleção Cadernos de Boas Práticas de Gestão**. Volume III. Gestão do Orçamento. Recife, 2014.

PERNAMBUCO. **Pacto pela Educação Garantir educação pública de qualidade e formação profissional**. Apresentação de Powerpoint apresentada na formação de gestores da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. 2011.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Lei nº 15.533 de 2015.

PERNAMBUCO. **Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco**. LEI nº 13.273, de 05 de julho de 2007.

Silva, M. A. (2009). Qualidade social da educação pública: Algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, 29(78), 216-226. doi:10.1590/s0101-32622009000200005.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SCHNEIDER, M. P; NARDIR, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado Avaliador? **Educação temática digital**. Campinas, SP, v.17, n. 01, pg. 58-74. jan-abril 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e avaliação entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOMMER, R.; SOMMER, B. **A practical guide to behavioral research: Tools and techniques**. New York: Oxford Press, 2002.

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

RICHTER, L. M., SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.31, n.3, p. 607-625, set./dez. 2015.

RÚDIO, FV. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Editora: Petrópolis: Vozes, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.769-792, out./dez. 2011.

WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p.441-460, abr./jun. 2021.

**Site visitado**

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/>

## Apêndice A - Carta de Anuência



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE  
MESTRADO E DOUTORADO



### CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, 26 de julho de 2023.

De: Luciana Rosa Marques

Para: Secretaria de Educação de Pernambuco.

Vimos, por meio desta, solicitar o encaminhamento da aluna doutoranda MARCIA AURELIA NAZÁRIO, inscrita no CPF sob nº 074.024.514/70, portadora da cédula de identidade nº 7778349, expedida pela SDS/PE, regularmente matriculada no Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), para realização de atividades de pesquisa, por meio de Observação e Acesso a documentos de cunho pedagógico, a saber: Projeto Político pedagógico, atas de Conselho Escolar, Boletins de Desempenho, Regimento Interno, em Escolas da GRE Sertão do Alto Pajeú.

Aproveitamos para informar que tais atividades fazem parte do procedimento de coleta de dados da tese de doutoramento intitulada: POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO: REPERCUSSÕES EM ESCOLAS DO SERTÃO PERNAMBUCANO, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Rosa Marques.

Ressaltamos que as informações obtidas a partir da pesquisa serão confidenciais no que tange a identidade dos sujeitos, dados sigilosos da instituição e com relação à documentação e toda informação coletada, firmando compromisso com a privacidade e preservando integralmente o anonimato e a imagem dos envolvidos.

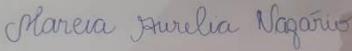
Desde já, agradecemos a acolhida de nossa aluna, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,




Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Rosa Marques  
Departamento de Política e Gestão  
da Educação - Centro de Educação  
SIAPE 2299442

Assinatura do(a) Orientador(a)



Assinatura do(a)aluno(a)



## Apêndice B - Roteiro de Entrevista - Gestor

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE GESTOR/ GESTORA



(A entrevista será gravada e transcrita)

<b>SEXO</b>	Feminino ( ) Masculino ( )
<b>IDADE</b>	
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	Curso de graduação: _____ Ano: _____ Curso de pós-graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Ano: _____ Instituição: _____ Mestrado: _____ Ano: _____ Instituição: _____ Doutorado: _____ Ano: _____ Instituição: _____
<b>TEMPO DE SERVIÇO NA GESTÃO DA ESCOLA</b>	
<b>FORMA DE INGRESSO NA GESTÃO</b>	

**Questão 1** - Qual a função da escola pública?

**Questão 2** - Para você o que é gestão escolar?

**Questão 3** - O que você entende por política educacional?

**Questão 4** - Fale um pouco da educação do estado de Pernambuco.

**Questão 5** - Como você vê a política educacional do estado de Pernambuco? (quais as principais ações / diretrizes)...

**Questão 6** - Como é vivenciar a política de educação de Pernambuco no cotidiano escolar?

**Questão 7** - Houve mudanças no dia a dia da escola depois da implementação dessa política (Programa de Modernização da Gestão/ Metas para a Educação )?

**Questão 8** - Há repercussões da política instituída pelo estado de Pernambuco no planejamento da escola?

**Questão 9** - Há repercussão da política instituída pelo estado de Pernambuco na gestão da escola e no seu trabalho de gestor/a?

**Questão 10-** Como você define a importância da avaliação em larga escala na política educacional do estado de Pernambuco? Como ela se materializa no chão da escola em que você atua?

**Questão 11** - Você é adepto do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação? Por quê? Conte-nos um pouco dos reflexos desse programa na sua prática.

### Apêndice C - Roteiro de Entrevista - Professor



#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE PROFESSOR/ PROFESSORA (A entrevista será gravada e transcrita)



<b>SEXO</b>	Feminino ( ) Masculino ( )
<b>IDADE</b>	
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	Curso de graduação: _____ Ano: _____ Curso de pós-graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Ano: _____ Instituição: _____ Mestrado: _____ Ano: _____ Instituição: _____ Doutorado: _____ Ano: _____ Instituição: _____
<b>TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA</b>	
<b>FORMA DE INGRESSO NA ESCOLA</b>	

**Questão 1** - Qual a função da escola pública?

**Questão 2** - Para você o que é uma escola de qualidade?

**Questão 3** - Como você organiza seu planejamento de aula?

**Questão 4** - O que é política educacional?

**Questão 5** - Fale um pouco da educação do estado de Pernambuco.

**Questão 6** - Como você vê a política educacional do estado de Pernambuco?

**Questão 7** - Como a política do estado de Pernambuco - Programa de Modernização da Gestão/Metas para a Educação reflete no seu planejamento de aula?

**Questão 8** - Houve mudanças na sua prática docente depois da implementação dessa política?

**Questão 9**- Como você define a importância da avaliação em larga escala na política educacional do estado de Pernambuco? Como ela se materializa no chão da escola em que você atua?

**Questão 10** - Como você avalia o Saepe, Saeb, BDE? Eles repercutem na sua prática docente?

**Questão 11** - Você é adepto do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação? Por quê?

**Questão 12** - O que é ser professor/a de uma turma que será avaliada?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTE



### ROTEIRO PARA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE ESTUDANTE (A entrevista será gravada e transcrita)



<b>SEXO</b>	Feminino ( <input type="checkbox"/> ) Masculino ( <input type="checkbox"/> )
<b>IDADE</b>	
<b>SÉRIE</b>	
<b>ESCOLA</b>	

**Questão 1** - Qual a importância da educação e da escola para você?

**Questão 2** - Para você, o que é uma escola de qualidade?  
A sua escola é de qualidade? Porque?

**Questão 3** - Como a escola que você estuda se prepara para as avaliações externas (Saepe, Saeb, Prevupe, Enem)?

**Questão 4** - Você já participou de alguma avaliação externa? O que achou?

**Questão 5** - Quais atividades pedagógicas acontecem na sua escola? De qual você mais gosta?

**Questão 6** - O que é ser estudante de uma das turmas que participa da avaliação externa?

**Questão 7** - Como você avalia o trabalho pedagógico da escola em que você estuda?

**Questão 8** - Quais aspectos necessitam de melhorias na escola em que você estuda?



## Apêndice E - Roteiro de Entrevista - GRE



### ROTEIRO PARA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE GESTOR/ GESTORA DA GRE - GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (A entrevista será gravada e transcrita)

<b>SEXO</b>	Feminino ( ) Masculino ( )
<b>IDADE</b>	
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	Curso de graduação: _____ Ano: _____ Curso de pós-graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Ano: _____ Instituição: _____ Mestrado: _____ Ano: _____ Instituição: _____ Doutorado: _____ Ano: _____ Instituição: _____
<b>TEMPO DE SERVIÇO NA GESTÃO DA ESCOLA</b>	
<b>FORMA DE INGRESSO NA GESTÃO</b>	

**Questão 1** - Qual a função da educação pública?

**Questão 2** - Para você o que é gestão educacional?

**Questão 3** - O que é política educacional?

**Questão 4** - Fale um pouco da educação do estado de Pernambuco.

**Questão 5** - Como você caracteriza a política educacional do estado de Pernambuco?

**Questão 6** - Quais sujeitos participaram na construção dessa política?

**Questão 7** - Houve debate com os sujeitos da escola (gestores, professores, estudantes...) na construção da Política de Educação de Pernambuco e do Programa de Modernização da Gestão - Metas para a Educação?

**Questão 8** - Como é vivenciar a política de educação de Pernambuco no cotidiano da GRE?

**Questão 9** - Houve mudanças no dia a dia da GRE depois da implementação dessa política? Se sim, quais foram elas.

**Questão 10** - Quais repercussões a política instituída pelo estado de Pernambuco trouxe para a gestão da gerência e o seu trabalho de gestor/a?

**Questão 11**- Como você define a importância da avaliação em larga escala na política educacional do estado de Pernambuco? Como ela se materializa no chão das escolas?

**Questão 12**- Você é adepto do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação? Por quê? Conte-nos um pouco dos reflexos desse programa na sua prática.



## APÊNDICE F - REVISÃO DA LITERATURA

**Analisando os estudos que fazem parte do arcabouço de discussão deste estudo**

**Quadro 1 - Pesquisas sobre o Programa de Modernização da Gestão.**

Título	Autor/a	Categoria	Objetivos	Metodologia	Resultados
O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)	SILVA, Ítalo Agra de Oliveira	Dissertação	Objetiva analisar a política de responsabilização educacional em Pernambuco iniciada a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP).	O caminho metodológico adotado foi o estudo bibliográfico e documental com caráter exploratório devido à escassez de estudos sobre o objeto. Inicialmente investiga os precedentes históricos e pressupostos políticos da modernização da gestão, apresentando-a como processo de reforma gerencial do Estado, decorrente da crise do modelo de acumulação capitalista que implicou mudanças no campo político e no modelo de produção fordista.	Aponta o Programa de Modernização da Gestão Pública no contexto da reforma gerencial do governo Campos (2007-2011) como a principal direcionamento da reforma da educação, que foi caracterizada pela implementação de um sistema de responsabilização educacional. Identifica os elementos da política de responsabilização articulados no Programa de Modernização da Gestão Pública e apresenta os resultados de estudos nacionais e Internacionais referentes à responsabilização. Conclui apontando o caráter experimental e Essencialmente mercadológico dessas políticas, expondo as principais contradições dos elementos centrais da responsabilização e

					suas possíveis implicações para a educação pública conforme a bibliografia analisada.
Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para a Educação 2007-2010: análise sobre a gestão democrática da educação de Pernambuco.	CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas	Dissertação	Analisar o processo de construção democrática no PMGP/ME, no período acima referido. Desse objetivo decorrem outros específicos, que aqui delimitamos: I) Analisar o processo de implementação do PMGP/ME e sua repercussão na gestão democrática das escolas da rede estadual; II) Identificar quais ações do PMGP/ME são direcionadas para a gestão democrática da educação; e III) Avaliar quais ações do PMGP/ME contribuíram para o fortalecimento ou o enfraquecimento da gestão democrática da educação do estado.	A metodologia utilizada foi desenvolvida na perspectiva qualitativa e documental como instrumento de coleta de dados. As categorias de análise tomadas para análise da pesquisa são: Estado, Políticas Públicas e Democracia. O Estado sendo entendido, conforme Foucault (1979), a partir das relações de poder estabelecidas no corpo social. Políticas públicas entendidas como conceituadas por Melo (2002) a partir de Jobert & Muller (1989) seriam o Estado em ação.	A implementação do PMGP/ME se deu por continuidade de Política governamental, no âmbito das ações que foram adotadas no âmbito da reforma administrativa do Estado em 1995, e continuaram sendo desenvolvidas no governo Eduardo Campos com práticas ao fortalecimento do Estado gerencial em adesão ao PNAGE, adotado por meio do PNAGE/PE. Não houve repercussão dessas ações na gestão democrática das escolas da rede estadual, porque não houve ações que viessem a fortalecê-las.
Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco.	NÓBREGA, Simone Andrade	Dissertação	Analisar o PMGP-ME buscando compreender o discurso da modernização da gestão e suas repercussões para o trabalho docente e para a valorização profissional nas escolas estaduais de Pernambuco. Partiu-se do pressuposto de que	A pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa e coletou dados primários a partir da aplicação de entrevistas a professores e gestores de escolas estaduais localizadas em municípios da Região Agreste de	Os resultados revelaram que o PMGP-ME adota o discurso de uma gestão gerencial que pressupõe uma concepção de trabalho docente pautado em uma prática de aumento do trabalho, estabelecimento de metas, cobrança de resultados, apontando para a intensificação

			<p>uma nova organização educacional, centrada em metas, avaliações e, principalmente, em bonificação, traria aos profissionais docentes impactos e mudanças em seu trabalho.</p>	<p>Pernambuco. A reflexão está pautada na análise do discurso fundamentada em Fairclough (2001), que trata o discurso como a própria prática social.</p>	<p>do trabalho docente, de modo que o mesmo passa a ser interpelado por esse tipo de discurso gerencialista.</p> <p>Os entrevistados revelam que a concepção docente sobre a valorização profissional perpassa pela construção de uma carreira profissional, reconhecimento profissional e financeiro, formação, entre outros aspectos. Ainda, o bônus é apontado por muitos profissionais como um incentivo financeiro, mas não está diretamente ligado à valorização profissional. Em contrapartida, há profissionais que acreditam e apostam no bônus como valorização profissional. Em suma, percebeu-se que: a) o programa efetiva práticas gerencialistas de um Estado-avaliador, que tem como premissa o controle dos resultados; b) há mudanças no discurso dos docentes envolvidos na implementação do programa, bem como é possível perceber a resistência a um modelo de modernização que foca nos números.</p>
--	--	--	--	--	--

<p>O programa de modernização da gestão pública do Estado de Pernambuco e a política de bônus: o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul.</p>	<p>SILVA, Cezar Gomes da</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Identificar e analisar as concepções de gestores e professores sobre o (PMGP/ME) e a política de bonificação efetivada no estado de Pernambuco e de forma específica caracterizar o PMGP/ME implementado pela Secretaria de Educação do Estado e apontar que implicações estão postas ao Projeto Político Pedagógico das escolas.</p>	<p>Este trabalho buscou assentar-se sob os preceitos teóricos de uma abordagem dialética de pesquisa, por compreendermos que esta perspectiva se propõe a “[...] penetrar no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (FERREIRA, 1998, p. 100).</p>	<p>Observou-se que a composição: metas, avaliação e bonificação, se materializam no chão da escola como instrumentos importantes para a política de responsabilização que permeia as estruturas educacionais do estado.</p>
<p>Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão Todos por Pernambuco (2007-2016)</p>	<p>Moura, Sérgio Andrade de</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Investigar a política educacional pernambucana, focando especialmente no Programa de Educação Integral e na política de avaliação de desempenho educacional, no contexto político, gerencial e neoliberal do modelo de gestão Todos por Pernambuco.</p>	<p>Esta investigação fundamentou-se no referencial teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992), com a utilização dos dois primeiros contextos do referencial original, ou seja, o contexto de influência e o contexto da</p>	<p>A partir deste estudo verificou-se, em relação às políticas educacionais do modelo de gestão Todos por Pernambuco, novas formas de gestão educacional norteadas pelos pressupostos gerenciais e neoliberais. Especificamente em relação ao Programa de Educação Integral instituído pelo modelo de gestão Todos por</p>

				<p>produção de texto. Além disso, utilizou-se como ferramenta para subsidiar a contextualização das políticas educacionais o gerencialismo e a performatividade (BALL, 2001; 2004; 2005).</p>	<p>Pernambuco, identificou-se que este programa adota um modelo gerencial de educação focado em resultados, sobretudo no que concerne às metas do Ideb e do Idepe, desenvolvimento econômico e satisfazer os imperativos de acumulação do capital. Com relação à política de avaliação de desempenho educacional, destaca a “implementação” de modelos de avaliação verticalizados, focados no desempenho e atravessados pela responsabilização, meritocracia e performatividade, onde apenas o crescimento das notas das avaliações estandardizadas em larga escala (Saepe/Saeb/Pisa) e o alcance das metas (Idepe/Ideb) garantem uma educação de “qualidade”.</p>
<p>A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral.</p>	<p>BENITTE S, Valéria Lima Andrioni</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Procuramos compreender os nexos e as contradições estabelecidas entre o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação Integral (PEI)</p>	<p>A investigação foi alicerçada no histórico-dialético como referência teórica-metodológica e político-ideológica. Utiliza a pesquisa documental para coleta dos dados e para interpretação das categorias nexos, totalidade,</p>	<p>A pesquisa apontou ainda que as reformas implementadas no ensino médio brasileiro, a partir da década de 90, apresentam uma disputa político-pedagógica acerca das propostas de unificação para a escola média. Tal disputa ganha materialidade,</p>

				mediação e contradição.	sobretudo, nas recentes propostas de educação integral, do ensino médio integrado e do ensino regular. A análise comprovou a hipótese inicial do estudo de que a política de ensino médio de Pernambuco produz um deslocamento dos objetivos educacionais básicos da formação humana. A investigação também evidenciou que este deslocamento foi produzido pela contradição dos nexos estabelecidos entre o caráter reformista do Programa de Modernização da Gestão Pública e o caráter híbrido da reestruturação curricular proposta pelo PEI para o ensino médio em tempo integral.
--	--	--	--	----------------------------	--

**FONTE:** Elaborado pela autora (2024).

Dois (02) estudos discutem a *accountability* na educação e como ela se afina com a responsabilização educacional. Esses estudos enveredam, também, pela política do estado de Pernambuco e como as mudanças na política educacional por meio da suposta modernização trouxeram reflexos da *accountability* para o campo educacional.

Título	Autor/a	Categoria	Objetivos	Metodologia	Resultados
Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na	OLIVEIRA, Maria Angela Alves de	Tese	Analisar os discursos em circulação na produção	Como aproximações teórico-metodológicas a Análise	Nesse contexto, a análise realizada aponta para o desenvolvimento de

<p>educação básica: estados na Região Nordeste em foco</p>			<p>brasileira do conhecimento e nas orientações das políticas da Educação Básica em sete estados da Região Nordeste sobre políticas de avaliação e accountability, buscando explicitar a implantação de sistemas, modelos ou formas parcelares de accountability a partir dos anos 2007.</p>	<p>Crítica de Discurso a partir de Fairclough (2001), compreendendo o discurso como a integração de três dimensões (texto, prática discursiva e prática social).</p>	<p>modelos de accountability nos estados de Pernambuco e do Ceará, que têm criado uma estrutura mais complexa, com centralidade na avaliação e monitoramento intensivo, instituindo compensações em forma de bônus/prêmios. Para os demais estados, a pesquisa indica a instalação de formas parcelares de accountability, articulando avaliação e prestação de contas, sobretudo. O estudo referenda futuros desdobramentos, complexificando a análise realizada, no sentido de aprofundar as interfaces desse cenário de implementação de políticas educacionais controversas.</p>
<p>Mecanismos de accountability no cenário competitivo de sistemas escolares.</p>	<p>SILVA, Prociara Ferreira da.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>A pesquisa tem como objetivo analisar se as estratégias de accountability implantadas no sistema de gestão da rede de ensino básico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - Brasil favoreceram mecanismos de gestão democrática, espaços de</p>	<p>O estudo é de natureza exploratória, realizado através da técnica de pesquisa documental. Os documentos foram organizados em função de suas características peculiares como políticos, regulatórios e administrativos. A análise dos dados foi realizada a partir de categorias</p>	<p>Os resultados apontam que o modelo de accountability implantado no sistema de gestão da rede de ensino básico de Pernambuco é constituído de avaliação, responsabilização e prestação de contas, bem como obedece aos elementos essenciais de processos de accountability: a informação, a justificação e a sanção.</p>

			participação e experiências participativas e de empoderamento.	elaboradas com base no referencial teórico e através do método de análise de conteúdo.	
--	--	--	--	--	--

**FONTE:** Elaborado pela autora (2024).

Três (03) pesquisas lançaram seus olhares para a responsabilização educacional e de forma contundente trazem aspectos sobre o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e como esse incentivo vem enfatizando a responsabilização no chão das escolas, principalmente a responsabilização docente.

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Responsabilização educacional em Pernambuco	Furtado, Clayton Sirilo do Valle	Dissertação	Avaliar o impacto do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que constitui um incentivo pago aos funcionários das escolas da rede estadual de Pernambuco, mediante o cumprimento de metas educacionais preestabelecidas.	Não identificado Plano de Ação Educacional (PAE).	As análises das respostas dos questionários, por sua vez, demonstram que o fato de a escola adotar um funcionamento com horário diferenciado, nas modalidades integral ou semi-integral, e apresentar menor depredação constituem elementos favoráveis ao recebimento de bônus. Também se deve destacar o próprio treinamento para os testes, que, apesar de favorecer o recebimento de bônus, ainda é um ponto controverso.
Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de	LINDOSO, Rosângela Cely Branco	tese	Compreender os efeitos objetivos e subjetivos da política educacional de Pernambuco	O estudo utilizou enquanto método a dialética materialista.	Os resultados revelaram que os efeitos objetivos e subjetivos se engendram na relação entre os elementos da política e o processo

<p>processos de regulação e responsabilização</p>			<p>sobre o trabalho docente.</p>		<p>de trabalho docente (PTD).</p> <p>A pesquisa conclui, a partir de Marx (1983), que o ser humano não é determinado apenas em seu caráter objetivo, mas em seu processo de autodeterminação. E é nesse processo de autoconstrução que se criam novas formas de objetivação, que possibilitam, por sua vez, novas formas de subjetivação. Nesse foco, é que apesar da superexploração observada no trabalho docente, há evidências de que docentes e gestores conseguem elevar o nível dos indicadores de Pernambuco, realizando a contrarregulação.</p>
<p>Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco</p>	<p>MENDES, Juliana Camila Barbosa.</p>	<p>Tese</p>	<p>Analisar os diferentes aspectos que constituem a política de responsabilização educacional a partir de 2008, mediante a construção discursiva de qualidade como estratégia de legitimação do modelo accountability.</p>	<p>A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva discursiva na tentativa de operar com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), em diálogo com os estudos pós-coloniais de Homi Bhabha (1998) e utilizando a noção de redes políticas elaborada por Stephen Ball (2014) como um dispositivo analítico.</p>	<p>Ao investigar quais sentidos possibilitam a hegemonia e significação da política de responsabilização educacional, os dados da pesquisa revelam a associação dos significantes modernização e responsabilização, ambos enunciados na política como um novo valor naturalizado e qualitativo a ser perseguido na gestão pública.</p> <p>Por fim, a lógica do controle e performance redefine</p>

					a ideia de responsabilidade num eficientismo mercadológico na educação que instrumentaliza o conhecimento no interior da política de responsabilização.
--	--	--	--	--	---

**FONTE:** Elaborado pela autora (2024).

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – Idepe foi encontrado, de forma expressa, em dois (02) estudos no âmbito desta pesquisa e mostram como o índice vem se consolidando e se firmando como uma política que condiciona as ações das escolas.

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Relação entre o perfil do diretor escolar e os resultados educacionais	Santana, Dulce Cristina Arcoverde de Souza	Dissertação	Analisar fatores que contribuíram para os resultados educacionais obtidos pelas Escolas de Educação Integral da rede estadual de ensino de Pernambuco no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - Idepe, na etapa do ensino médio.	A metodologia utilizada foi de caráter quantitativo, por se tratar de um estudo estatístico, em que variáveis numéricas foram relacionadas com vistas a identificar fatores que explicam os resultados obtidos por essas escolas.	O resultado da análise mostra estatisticamente que, de fato, o diretor escolar exerce papel estratégico que contribui positivamente para melhoria dos resultados alcançados.
Quando vai falar de Idepe, você fala de bônus – as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) Nas escolas estaduais.	Melo, Danila Vieira de	Dissertação	Analisar o Idepe como componente da política de avaliação educacional de Pernambuco, e suas influências nas escolas da rede estadual.	Para o tratamento dos dados essa pesquisa se baseou na proposta teórica-analítica de Fairclough (2001), a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), a qual leva em consideração a	No que se refere aos documentos, os dados apontaram que o discurso governamental defende que haja investimentos na educação com a finalidade de contribuir para o crescimento econômico de Pernambuco.

				análise textual, a prática discursiva e a prática social.	O discurso dos sujeitos entrevistados revela as influências da política governamental no cotidiano das escolas, sejam elas na importância dada ao Idepe e a determinadas áreas do conhecimento (Português e Matemática, via Saepe), além do aumento de trabalhos burocráticos realizados pelos profissionais da escola.
--	--	--	--	---	---

**FONTE:** Elaborado pela autora (2024).

No mesmo caminho a política de avaliação foi anunciada como tema de dois (02) trabalhos que falam da premissa avaliativa como estratégia da política educacional caminhando para a supervalorização dos resultados obtidos nas avaliações externas.

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - Saepe como estratégia de avaliação e responsabilização: evidências em escolas estaduais de ensino médio.	OLIVEIRA, Isaias Júlio de.	Tese	Analisar a avaliação externa em larga escala como estratégia de política educacional, nos últimos trinta anos.	Como metodologia adota a abordagem histórico-crítica baseada em Gasparin (2005) e Saviani (2005); e a análise do discurso, com o filósofo francês Michel Pêcheux (1975) e, Orlandi (2012); como teoria e metodologia associa-se à abordagem sócio-histórica, traduz o discurso como processo	As reflexões sobre documentos, experiências pessoais e profissionais do pesquisador e dos demais sujeitos da pesquisa, amparadas pelo aporte teórico e metodológico acenam conclusões de ter-se, na dinâmica do Saepe, a meritocracia reconhecida por meio de bônus e sanções atribuídas ao desempenho dos profissionais da educação. Essa finalidade se associa, exclusivamente, aos

				<p>que articula a língua e a história sinalizando a historicidade atribuída ao discurso dos sujeitos, que nem sempre é transparente, senão é carregado por ilusões sobre a realidade, ou seja, pela ideologia.</p>	<p>índices e aos resultados da avaliação de apenas duas disciplinas do currículo. Por isso, desabona o conceito pleno de currículo que envolve todas as áreas do conhecimento, vivências e experiências dos estudantes. Nesse sentido, o discurso dos sujeitos traz indícios de interferência da política governamental no trabalho docente que pode induzir à uniformização dos processos de ensino e aprendizagem, pois não dialoga com a matriz curricular da Secretaria Estadual de Pernambuco. Assim, o Saepe como política educacional, é sugestivo de mudança discursiva nos padrões da ação educacional, mas, não representa contribuição efetiva para a elevação da qualidade da educação, no que se refere à práxis educativa nas escolas estaduais de ensino médio em evidência.</p>
<p>Políticas de avaliação educacional no Estado Pernambuco: contra números, há argumentos.</p>	<p>SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos</p>	<p>Dissertação</p>	<p>objetivo geral avaliar o impacto das políticas de avaliação educacional para a melhoria da qualidade da educação, segundo a visão dos sujeitos</p>	<p>Propomos uma investigação que parte de uma abordagem dialética que se propõe a “abarcando o sistema de relações que constroem o modo de conhecimento</p>	<p>Por outro lado, no chão da escola a realidade expressa a forma cruel que essa política de responsabilização implantada no Estado vem gerando, entre outras intempéries, intensificação e</p>

			envolvidos no processo educacional, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Concluiu-se que grande parte dos resultados alcançados nos índices educacionais do Estado de Pernambuco se deve às Escolas de Referência em Ensino Médio e Técnicas, que somam mais de 52% das matrículas.	exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados". (MINAYO, 2002, p. 24).	precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular e precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos, excluindo possibilidades de promoção de uma educação de qualidade.
--	--	--	--	--	--

**FONTE:** Elaborado pela autora (2024).

A Qualidade da escola e da educação foi foco de três (03) estudos que mostraram como a qualidade socialmente referenciada vem perdendo o tom com o montante da qualidade atribuída a índices e resultados. Os estudos apresentam a preocupação com o estreitamento do entendimento de qualidade apenas pelos resultados adquiridos pelas escolas nas avaliações externas.

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Política de monitoramento e gestão por resultado: estudo de caso de uma escola de Pernambuco.	Patriota, Cecília Maria Peçanha Esteves	Dissertação	Investigou-se como iniciativas dessa política podem incidir na melhoria da educação, a fim de compreender como as características do ambiente escolar influenciam a política pública e o trabalho docente nas escolas.		O presente PAE tem como objetivo implementar nas escolas da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú as boas práticas, relacionadas ao monitoramento da aprendizagem, identificadas na escola estudada, a fim de melhorar os seus resultados de desempenho.

<p>A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação.</p>	<p>Silva, Analice Martins da</p>	<p>Dissertação</p>	<p>analisar os significados atribuídos à qualidade da educação pelos gestores escolares da rede estadual de Pernambuco.</p>	<p>Utilizamos a análise de conteúdo para tratar os dados desta pesquisa. Construímos três categorias de análise, a primeira o “Planejamento da gestão como instrumento para alcançar a qualidade”, a segunda o “Modelo de gestão escolar e a qualidade da escola” e a terceira a “qualidade da educação e seus indicadores”.</p>	<p>Chegamos à conclusão de que, no cenário atual da gestão escolar da rede estadual de Pernambuco, a concepção da qualidade da educação compreendida pelas médias dos indicadores prevalece no contexto da prática devido ao mecanismo de controle e monitoramento a que a gestão escolar é submetida.</p>
<p>O curso de formação de gestores escolares de Pernambuco (PROGEPE) e a qualidade da educação da rede estadual de ensino.</p>	<p>MARANHÃ O, Iágrici Maria de Lima</p>	<p>Tese</p>	<p>Objetivou compreender o Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE) e a qualidade da educação da rede estadual. O estudo apresenta uma construção do pensamento implementado em Pernambuco através de uma proposta de gestão pública, que situa um cenário de modernização do Estado promovendo um novo modelo de administração num</p>	<p>A análise incide sobre a proposta de tridimensionalidad e do discurso de Norman Fairclough que percebe este modelo enquanto uma articulação do discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. Dessa forma, a análise se centra nos documentos normativos do Estado sobre o sistema educacional, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação</p>	<p>Os resultados apontaram que o foco da formação dos gestores, está em construir um novo perfil para os gestores das escolas da rede, a fim de que estes em consonância com as propostas gerencialistas da administração pública tornem as metas e resultados em índices que alavanquem a educação de Pernambuco tendo em vista que diante do processo avaliativo em larga escala dos últimos anos, a qualidade da educação é aferida por exames padronizados.</p>

			caráter gerencialista.	(PMGP/ME), editais e leis sobre o PROGEPE, assim como as falas dos sujeitos – gestores escolares e gerentes educacionais e do planejamento – no grupo focal.	
--	--	--	------------------------	--	--

**FONTE:** Elaborado pela autora (2024).

E dois (02) estudos focaram esforços na compreensão da Nova Gestão Pública - NGP no tocante às suas repercussões na gestão da educação e da escola.

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos	Alexandre William Barbosa Duarte	Tese	Identificar e analisar as bases epistemológicas que orientaram as mais recentes reformas nos sistemas de ensino no país no que se refere à administração escolar e de que forma isso se reproduziu nos níveis subnacionais, tomando como contexto de análise as redes públicas estaduais de ensino de Minas Gerais e Pernambuco.	Nos pautamos nos aportes teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica.	Os resultados apontam que, embora as reformas de matriz gerencialista tenham se expressado de maneira mais intensa nestes dois estados a partir da segunda metade dos anos 2000, o modelo teve suas bases estabelecidas ainda na década anterior, permitindo sua consolidação nos governos de Aécio Neves e Antônio Anastasia, em Minas Gerais, e Eduardo Campos, em Pernambuco. O discurso dos diretores pressupõe uma distribuição desigual do poder na estrutura hierárquica do Estado com reflexos em sua autonomia no nível local. Além disso, fatores como a violência e a

					precariedade das condições de trabalho parecem estabelecer uma relação direta com o nível de ação deste indivíduo que se mostra compelido a cumprir os acordos de desempenho estabelecidos com o Estado.
Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade	Rocha, Paula Rejane Lisboa da	Tese	Analisados os efeitos dessa política na condução e produção do/a gestor-gerente escolar responsabilizado e autorresponsabilizado, pelo sucesso da gestão por resultados, política implantada pelo Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGP/ME).		A pesquisa apontou que, sob a influência da gestão gerencial implantada em Pernambuco, conceitos caros para gestão democrática, tais como: participação, autonomia, descentralização, qualidade entre outros, vem sendo discursivamente ressignificados, para atender à lógica produtivista conservadora, excludente e autoritária da gestão educacional, com base em resultados. Outro ponto de destaque é a preocupação dos/as gestores/as-gerentes em elevar as metas nas avaliações externas, sobretudo do Sistema de Avaliação educacional de Pernambuco (Saepe), o que possibilita a formação de uma cultura performática, onde o valor do indivíduo, enquanto profissional, passa a ser proporcional ao seu desempenho numérico na escola.

					<p>Finalmente, a pesquisa salienta que, de acordo com a política adotada pelo governo de Pernambuco, em relação à gestão escolar, a formação do/a gestor/a ganha centralidade. No entanto, o gestor/a democrático tem perdido espaço para a formação do/a gerente escolar, cada vez mais responsabilizado e autorresponsabilizado, pelo desempenho da sua escola, gerando certo esgotamento.</p>
--	--	--	--	--	--

**FONTE:** Elaborado pela autora (2024).

## **APÊNDICE – G – Observações feitas no campo empírico da pesquisa**

### **OBSERVAÇÃO - ENTREVISTA INFORMAL - Escola de Flores**

No dia 02/08, visitei a escola do Município de Flores. Cheguei às 13h40min e fui recepcionada pela gestora de forma calorosa.

No primeiro momento, ela me apresentou toda a escola: laboratórios, biblioteca, secretaria, sala dos professores, cantina, auditório e sala da direção. Na visita ao laboratório de ciências ela me contou com orgulho que o grupo de alunos que tiveram destaque em um prêmio nacional apareceram no programa de Luciano Huck e viajaram para o Paraguai. Mostrou-me o grêmio estudantil e a rádio escolar, falando que esse era um espaço de protagonismo juvenil e de participação dos estudantes.

Após esse momento, fomos à direção onde ela me contou com orgulho o prêmio gestão escolar que recebeu no ano de 2017, que venceu a etapa estadual e regional e ficou entre as cinco (05) melhores gestões do país, prêmio que a levou a uma viagem aos Estados Unidos. Conversamos informalmente, enquanto eu observava os documentos pedagógicos da escola (PPP, atas, projetos). Ela falou que estava na gestão desde 2012, que assumiu por uma gestão democrática, mas depois teve de ter indicação para se manter na gestão. Contou que nesse período quatro estudantes tinham ingressado no curso de medicina, e que isso era fruto de um trabalho pedagógico.

Falou do Projeto Político Pedagógico - PPP, que era revisado anualmente e era disponibilizado na sala dos professores para que eles pudessem utilizar em suas sequências didáticas (sequência didática é o planejamento do professor).

Mostrou que a inovação se dá por meio dos projetos que trazem uma nova perspectiva para a escola e a comunidade escolar.

Perguntei se era difícil trabalhar na gestão, ela respondeu: “É difícil, mas quem está não quer entregar. No meu caso sempre percebo que tem algo a mais para fazer. Por exemplo, desde o início do ano estamos sem professor de português, eu ligo para a GRE e digo que os alunos estão sem aula e que isso não pode acontecer. Dá vontade de dizer aos alunos: vão ao Ministério Público! Mas não posso. Sempre recai na gestão”.

A escola é um ERENF, ensino fundamental e ensino médio. Os alunos do ensino fundamental entram às 07h20min e saem às 14h. Os do ensino médio entram às 14h e saem às 21h. Perguntei se esse horário não interferia no rendimento escolar, ela disse que mesmo sendo cansativo eles estavam acostumados.

No dia 03/08 vai ter pactuação das metas em Arcoverde-PE. Eu questionei o que seria a pactuação das metas. Ela disse: “É o momento em que os gestores vão analisar as metas alcançadas e se comprometer com a meta desse ano por meio de um termo de responsabilidade firmado” (ela mostrou o termo assinado por ela em 2022). Eu perguntei: se você não cumprir a meta, o que acontece? você sai? Ela respondeu: “Não, não recebemos o BDE”. Continuei interrogando se os professores trabalham pelo BDE, ela respondeu: “Mais ou menos, um dinheirinho a mais é sempre bom. Por outro lado, tem a questão negativa, há preconceito com as escolas que não conseguiram...”. Mas não podemos dizer que o antigo governador não investiu, veio um recurso de R\$290.000, vê só, eu nunca tinha visto tanto dinheiro junto, botei TV em todas as salas, portas novas, não investiu quem não quis. Eu recebi vários professores novos, do concurso, ex-alunos da escola, fiquei muito feliz, apesar de ter que refazer todo o calendário escolar. Dificuldades existem, mas saber que uma escola da zona rural com esse perfil de marginalidade vem fazendo a diferença, que os alunos podem sonhar em ir para a universidade, isso não tem preço”.

No final, ela me apresentou os planos semanais que a equipe gestora tem e que deve apresentar com todas as ações desenvolvidas. Quando questionei o que mudou de 2017 para cá, porque a escola não recebeu mais tantos prêmios, ela disse que em 2017 a escola tinha projetos que eram validados pela comunidade escolar. “O projeto Leitura vai à feira, por exemplo, nós levamos para a feira e os alunos interagiram com a comunidade. Esse foi o diferencial. Depois disso, muitas escolas vêm desenvolvendo um bom trabalho, não dá para ganhar direto”.

Perguntei se ela era muito cobrada por metas. “Sim, mas acho que é necessário, os professores precisam ter um norte. Aqueles que eu vejo que os alunos estão fora da sala de aula, os alunos dizem: o professor já acabou tudo... aí eu chego mais próximo, cadê sua sequência didática? Para orientar”. Você prioriza o trabalho pedagógico? “Sim, eu deixo o burocrático para o assistente de gestão, ele tem mais esse perfil, e eu sou mais experiente para o trabalho pedagógico”.

Saí da escola às 16h40min.



Painel exposto no corredor da escola

## **OBSERVAÇÃO - ENTREVISTA INFORMAL - Escola de Carnaíba**

No dia 03/08, cheguei à escola do município de Carnaíba, às 13h40min. Fui recebida pela coordenadora pedagógica, que me direcionou até a sala de coordenação onde começamos a conversar.

Inicialmente, ela me perguntou o que eu gostaria de saber. Pedi que ela me falasse da escola, e ela mencionou a reforma do ensino médio e a dificuldade que se tem com as trilhas, de compreendê-las e colocá-las em prática. Pegou o documento do currículo de Pernambuco mostrando-me a nova organização curricular e como é difícil entender as eletivas e a própria gerência do currículo.

Na mesa tinha afixado um papel com as datas do Saepe. Perguntei se as provas seriam em novembro e se seria difícil manter 100% de presença. “Não, nós já fazemos esse trabalho, nós já acompanhamos de perto a frequência dos estudantes, vamos atrás, tivemos o caso do ano passado que colocamos até a família na promotoria”.

Eu questionei as metas, a pactuação que estava ocorrendo em Arcoverde, e ela falou: “Como existe o pacto da segurança, existe o pacto pela educação. A gestora foi lá para assinar um termo de compromisso (responsabilidade) de alcançar a meta pactuada”. Questionei o que aconteceria se a meta não fosse alcançada. “As escolas entram na lista de escolas prioritárias e começam a ser acompanhadas mais de perto pela GRE, e se os índices não melhorarem, eles *crii* (passando a mão no pescoço imitando uma faca): o gestor é cortado”.

E quando a gestão chega com a meta pactuada, o que acontece? “Quando ela mostrar as metas vamos trabalhar em cima dos descritores e da proficiência com os professores na aula atividade, para estudarmos esses dados e construirmos um plano de intervenção”. E se as escolas receberem as metas e não fizerem nada? A coordenadora reagiu: “Não, mulher, acho que nenhuma escola faz isso, como é que vêm os resultados?”

Após esse momento eu pedi o projeto pedagógico da escola, as atas do conselho, os índices, e perguntei se ela sentia diferença na gestão quando não tinha esses dados, essas metas de agora. Ela disse que “era mais suave, no entanto, não tinha os resultados que hoje tem, não tem como comparar”. Perguntei se a GRE cobrava muito, ela disse: “O estado de Pernambuco é isso, cobranças por

resultados...mas acredito que já normalizou tanto que nem sentem mais... mas existem muitos números, muitas consolidações”.

Ao voltar para a secretaria, ela foi imprimir os dados da escola, eu questionei sobre eles, ao que ela disse: “Fico triste porque depois de tanto esforço eles não alcançaram as metas, fizemos um excelente trabalho e não conseguimos. Precisamos de mais recursos, mais investimentos, a governadora, por exemplo, não deu nosso aumento, isso nos entristece, essa falta de reconhecimento. Mulher, tu era pra ser da GRE para ouvir tudo isso”... (ela falou em tom de desabafo).

Perguntei se a equipe dela era antiga, ela disse que tem alguns antigos e os novos que chegaram com o concurso. Questionei se ela teve que apresentar tudo novamente, ela disse que tiveram que fazer um novo calendário. Nesse momento entra na sala o professor de física, que está desde 1998 na escola. Ela disse: “Pronto, esse é um dos nossos professores mais antigos, fala um pouquinho da escola para ela”.

Professor de Física: “Eu acho que falta muito investimento, porque quando começou esse negócio de integral, a gente pensou que seria algo diversificado, mas não, se reduz a aula, e se for diversificada é com o próprio professor, como a gente faz isso? Aí vamos dar aula de reforço e aulões.

Por um lado, tem uma questão positiva porque o aluno tem mais tempo de estudo comparado ao regular, mas não deixa de ser cansativo. A gente perdeu 10 pessoas na escola e não colocaram ninguém”. Coordenadora: “Meu esposo trabalha com comércio. Ele me disse: eu sou comerciante, minha empresa trabalha com 12 pessoas e dá lucro, eu demito 8 e fico com 04 e continuo com lucro, eu fiz um bom negócio. Trabalha mais, besta! Ele diz: para você ver se vão colocar mais alguém”.

Professor de física: “Porque nós fazemos muito com a clientela que chega, não somos feito a escola x (referindo-se à escola de Quixaba), que seleciona os alunos... Eu questionei se há seleção para o ingresso de alunos, ao que ele disse: “Há rumores de que eles não aceitam todos os alunos, alunos com rendimento ruim não conseguem vaga, além de boa parte dos alunos de lá serem de Princesa Isabel, nem de Pernambuco são, um estado gastando com outro.

Um aluno repetente nunca vai conseguir uma vaga na escola x (escola de Quixaba), eles negam a vaga, e pode isso? A escola é pública. Aqui não negamos... mas eles são destaque, então a GRE fecha os olhos. outra coisa, eles não deixam o

ensino fundamental, porque dali é que eles preparam a base deles, queria ver eles fazerem esse trabalho feito a gente faz, com todo mundo...

Eu pergunto: mas o resultado é importante?

Coordenadora: “É que a gente acaba pegando amor pela escola, e a gente não vai querer vê-la no final da lista, esses resultados ganharam muita visibilidade, muita mídia, e trabalhamos pelo nosso aluno”.

Eu pergunto: Esses resultados refletem o trabalho que vocês desenvolvem?

Coordenadora: “De jeito nenhum. Ele é muito injusto, não reflete o esforço que nós temos, nossa dedicação.”

Professor de física: “Qual escola faz inscrição de todos os alunos no vestibular? Nós fazemos. Qual escola vai levar os alunos para fazer o vestibular? Nós fazemos, esse é só um pouquinho do nosso esforço”.

Coordenadora: “Nem me preocupo com o BDE, sei que o dinheiro é importante, mas eu queria o incentivo na carreira”.

Professor de física: “Isso mesmo, não vivemos de bônus, vivemos do nosso salário”.

Pergunto: vocês foram convocados para construir essas metas?

Coordenadora: “Nesse início de ano, a secretaria de educação nos ouviu, anotou tudo, mas até agora nada”.

Professor de física: “A gente tem vontade de fazer as coisas, mas não temos recursos. Queria levar meus alunos para o espaço ciência, mostrar a questão de energia na prática, mas não tem dinheiro pra isso. Para levar quem pode pagar e deixar quem não pode, eu não levo”.

Saímos da escola às 17h.

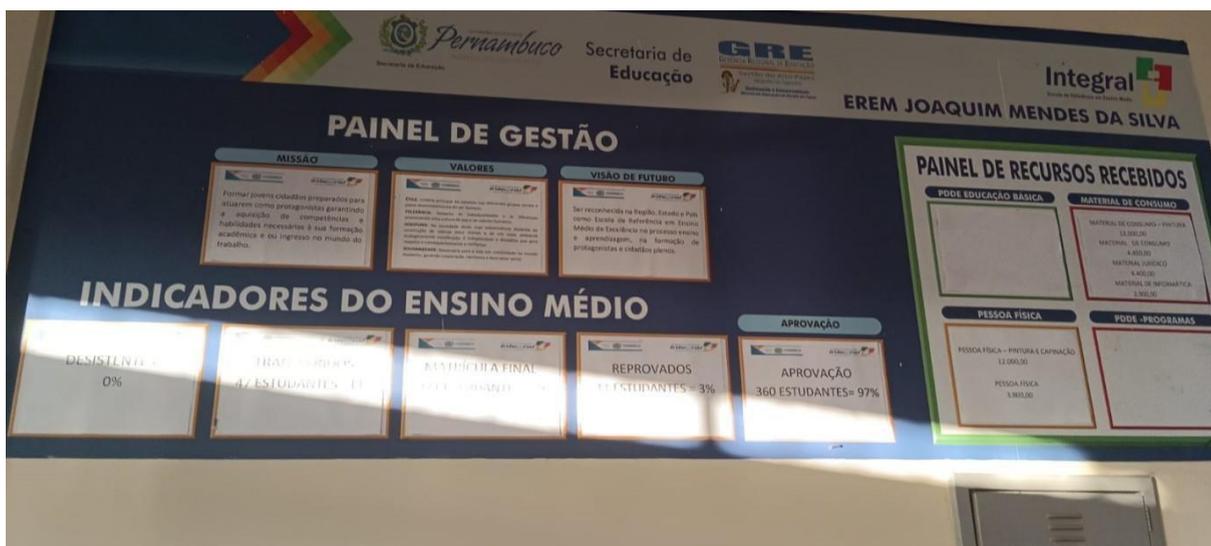


Imagem do painel do corredor da escola

## **OBSERVAÇÃO - ENTREVISTA INFORMAL - Escola de Quixaba**

Cheguei à escola de Quixaba às 07h30min. Ao entrar deparei com os painéis com os resultados dos índices da escola e as datas comemorativas, no entanto, o foco maior era nos resultados. Os resultados do Idepe, Saepe e Saeb estavam expostos em grandes banners no corredor de entrada da escola.

Fui acolhida pela educadora de apoio. Ela me mostrou a escola, as salas de aulas e os trabalhos dos estudantes que estavam expostos nos corredores, contou que os trabalhos eram expostos para motivar os alunos, para que eles saibam que são pertencentes àquele espaço, e ficavam ali pois faziam parte da rotina da escola. Perguntei por que os banners com os resultados eram afixados nas paredes, ela disse que fazia parte da rotina e que todos os anos eles mudavam para expor a meta alcançada no ano vigente, e que neste ano já estava sendo providenciado o novo banner com os novos resultados.

Às 08h30min chegaram o gestor e a gestora adjunta. Nas escolas que não são de referência existe a nomenclatura gestora adjunta. Quando as escolas são de referência é chamada de assistente de gestão.

O gestor e a gestora adjunta iniciaram falando sobre a escola. Perguntaram se eu conhecia, trouxeram os documentos da escola para conversar comigo. Inicialmente falamos sobre a escola ser uma referência para a comunidade e para o estado, então perguntei o que fazia essa escola ter esse destaque em relação aos índices e tudo mais...

Ele contou que era um trabalho coletivo, fruto de muito trabalho, e eu perguntei como começou isso. Ele disse que antes de 2005 as escolas rurais não eram avaliadas, elas não participavam da avaliação externa. Após 2005, 2007 mais ou menos, as escolas rurais começaram a ser avaliadas (ele está na gestão desde 1998). Ele disse que já vinha fazendo esse trabalho mesmo antes do projeto de modernização da gestão, e em 2007 saiu o primeiro resultado do SAEB. “As escolas rurais podem ser avaliadas, e a escola teve o melhor resultado do estado e o melhor resultado do país”.

“Na época o governo era Eduardo Campos, e aí todo mundo se voltou para a escola. Eduardo Campos veio aqui na escola para ver e para mostrar para as demais escolas nosso exemplo. Como é que as escolas da rede estadual que estão nos grandes centros não conseguem ter o resultado de uma escola que está no

interior, na zona rural do sertão? A escola fica numa serra, a serra era toda estrada de barro, a escola era extremamente isolada, e Eduardo Campos veio pela estrada, se compadeceu, como é que uma escola com o resultado desse é isolada? E ele fez o asfalto de acesso de Quixaba para a escola em Lagoa da Cruz, também prometeu a reforma da escola”.

Em volta da escola era chão batido, tinha muita lama. Nas palavras do gestor, “ele deu de presente a reforma da escola, colocou cerâmica e tudo, e na aula inaugural veio Ariano Suassuna. A partir daí a escola vem ganhando destaque, o país todo se voltou para a escola”. Ele disse que já recebeu visitas de vários gestores de fora do estado, Minas Gerais, Rio de Janeiro e daqui do estado. No momento em que saiu esse resultado ele disse que veio um ônibus da Secretaria Estadual de Educação para conhecer a gestão deles aqui na escola e o que vinha sendo feito de diferente, o que eles estavam fazendo de diferente.

Eu perguntei sobre quais eram as dificuldades de estar numa escola que tem esse nome, que tem essa repercussão. Ele disse que a dificuldade era manter a qualidade, manter os resultados. “A escola tem muita credibilidade perante a comunidade, as autoridades e os estudantes, e quando você chega num certo patamar, para mantê-lo requer muito trabalho. A gestora adjunta disse: “É o trabalho feito no dia a dia, o trabalho ordinário, e as pessoas só visam ao trabalho extraordinário, mas aqui a gente percebe o trabalho que a gente constrói no dia a dia, a gente vivencia o currículo, a gente dá aula, os alunos têm aula. Ter aula, garantir que os alunos tenham aula, já é um diferencial da nossa escola, fazer com eles vivenciem o currículo, que eles tenham aula, que eles estejam na escola. Quando chegou essa história de busca ativa de alunos na escola, isso a gente já fazia há muito tempo, esse monitoramento para que os alunos estivessem na escola, para que tivessem presença, a gente já fazia antes mesmo de chegar o programa de modernização da gestão”.

Perguntei se ele concordava com as metas, ele disse que concordava. “Claro que às vezes é demais, mas antes eles não tinham um norte, era um trabalho muito solto, nas metas eles conseguiam saber o que estavam fazendo, saber o que estava acontecendo, trabalhar com os professores e com a equipe em relação a isso. Melhorou esse trabalho com as metas, mas por outro lado, tem um momento que fica muito sufocante. Por que fica sufocante? Porque as metas tendem a subir e o pessoal queria o resultado, a gente tinha que progredir, então nossas metas eram

muito altas. Então veja, ano passado a gente tirou 7,5. Para uma escola pública da zona rural do sertão. Como é que a meta vai ser, por exemplo, 7,75? Esse 7,5 já foi fruto de um esforço sobrenatural, a gente já tirou o sangue da gente para alcançar esse resultado, como é que a gente sobe? Isso é muito injusto. Por exemplo, teve escola que teve 3, e a meta é 3,5, 4,0, e a nossa meta é sempre subir, só que chega um momento que é difícil subir, porque nós temos nossas condições, cada ano tem uma demanda diferente, tem turmas diferentes, então tem essa questão. Por isso é muito sufocante”.

“A gente reivindicou isso junto à GRE, e a partir dessa reivindicação mudaram. Esse ano nós temos um teto (ele mostrou o termo de responsabilidade que assinaram na pactuação e lá estava escrito o teto para o ensino fundamental com a meta 6,00 para o ensino médio a meta é 5,00). Nós ficamos muito felizes, mas vamos nos contentar com isso, claro que não. Não vamos nos contentar com 6,00 se já tiramos 7,36. Somos a melhor do país, do estado e do país, então veja quando sai esse resultado tem escola que nem olha o nome dela na lista, ela começa olhando para a gente, para saber onde é que estamos, isso acaba gerando uma ciúmeira, sabe? Ah, não é a escola de Quixaba?”.

A gestora adjunta falou: “Veja, nas reuniões coletivas todo mundo faz e acontece, todo mundo desenvolvem o trabalho, todo mundo isso, todo mundo aquilo, mas quando chega para indicar para fazer qualquer coisa, só mandar para a aqui, ah, tem a fiscalização de não sei o quê, vem para a gente, é um trabalho não sei o quê... Vem para a gente, tudo é para já, mas a gente também tem que saber dizer não! Mas nas reuniões não disseram que todo mundo estava fazendo? Vão para outras escolas também, porque isso requer tempo, isso requer a participação da gente, então é difícil”.

Depois, a gestora adjunta pegou um caderno, que é o caderno dela de acompanhamento, e o gestor disse: “Olha, a Seplag é doida por esse caderno dela, inclusive a convidaram para que ela pudesse mostrar esse tipo de planejamento para os outros gestores, e aí ela foi mostrando o caderno dela, mostrando qual era o trabalho e qual era o diferencial da escola.

O diferencial da escola não era só trabalhar quando as metas chegarem, era trabalhar em cima da proficiência. Quando tem uma avaliação externa essa avaliação externa é dividida por níveis, nível elementar 1, elementar 2, nível básico e desejável, então existem questões que caem nesse nível. Qual o trabalho que eles

fazem? O trabalho é analisar os estudantes, fazer avaliações mensais ou bimestrais com os estudantes em cima desses níveis e saber em quais níveis eles estão.

A maioria dos alunos do 9º ano está no nível elementar 1, então nós vamos fazer questões no nível elementar 1, mas também faremos questões no nível básico, que não se pode acomodar ao fazer esse trabalho, então os meninos que estão no nível básico já fazem questões do desejável, e assim esse treino com as questões dos diversos níveis faz com que os estudantes, quando chegam na hora da prova, já saibam responder. Eu questionei se essa habituação com as questões fazia diferença na hora da prova.

Ela respondeu: “Com certeza, quando eles recebem as provas eles já sabem o que fazer. Os meninos estão fazendo questões do elementar 1, vamos fazer questões só nesse nível? Não, não podemos nos acomodar, tem que trazer cada vez questões mais difíceis, porque as questões de nível desejável é o peso maior, as questões são divididas por peso. Se os alunos acertaram as questões do elementar 1, não teremos a mesma média dos que se acertamos questões do básico, do desejável, isso afeta a nota, essa é a estratégia, fazer as avaliações, descobrir a proficiência dos estudantes, em qual nível ele está, e começar a fazer testes, reforçar em cima desses níveis”.

Eu perguntei: quem reforça? “Os professores!” Perguntei: mas os professores têm tempo para isso? “Ah, não tem, mas daí os professores que estão em aula atividade ajuda, pelas nossas notas a gente conseguiu que o professor tivesse complementação de carga horária, e tem os monitores que o estado paga uma bolsa para fazer reforço e tem os próprios alunos monitores, mas dá uma trabalhadeira danada para corrigir tudo isso, não dá? quem faz isso? ah, a equipe, todo mundo não recebe o BDE? Então eu divido com todo mundo, porque se eu deixar tudo com os professores de português e matemática eles não vão conseguir corrigir tudo. Depois chegou o gestor e eu questionei que ele está desde 1998, que perpassou algumas gestões políticas”.

Você acha que a sua permanência também se dá pelos resultados que a escola tem? Ele respondeu: “Com certeza, ele tem muita credibilidade não só da comunidade escolar, mas até do meio político mesmo. Aqui nós temos uma neutralidade, é como se não tivesse governo para cá. A gente tem respaldo a gente tem respeito, tem respeito quando a gente chega nos lugares, eu não tô falando nem por conta de meta, a gente não trabalha por conta da meta, a gente trabalha pela

credibilidade que temos na comunidade de saber que numa escola pública o filho de um agricultor pode ir para uma universidade, ele vai estudar, ele vai ter uma educação de qualidade. Essa credibilidade nós não trabalhamos por conta da meta”.

Perguntei à gestora adjunta qual a maior dificuldade. Ela disse que era o tempo do professor, “porque o professor tem que dar as aulas, às vezes tem dois vínculos, tem que ter tempo para estudar, planejar”. Eu perguntei sobre a meta ser sufocante, que ele bem dizer morava na escola, como eles avaliavam tudo isso? “É o desejo de ver a escola se destacar, não vê-la no último lugar” que fazia com que eles se esforçassem para trabalhar, que tem um amor muito grande pela escola. As pessoas associam a escola à sua figura enquanto gestor, esse amor pela escola e a credibilidade pela qualidade e a excelência nos resultados. “As escolas querem ser exemplos sem dar exemplo. O primeiro exemplo que podemos dar é estar na escola, não podemos cobrar uma coisa da comunidade se nós mesmos não fazemos”.

Outra coisa que me chamou a atenção foi que eles estavam pegando o nome de estudantes para a matrícula do próximo ano como uma lista de reserva. Ele falou da matrícula, que tinha muitos estudantes. “Como tem ensino fundamental, o primeiro ano do ensino médio não tem vaga”. Eles abrem três do primeiro ano que são da casa e uma de recepção, e os estudantes fazem a matrícula pelo site da secretaria, no entanto tinha muitos pais dando o nome para colocar numa lista de espera para o ano que vem.

Perguntei se a meta alcançada representa fidedignamente o trabalho feito, a gestora adjunta disse que não. “Fazemos um trabalho muito maior do que aquele que sai, cobram do mesmo jeito o pessoal que tem resultados totalmente díspares. É uma discrepância muito grande entre as metas que são cobradas pelas escolas. Isso repercute no BDE, tiramos 7,36 vamos ganhar 75% de bônus, enquanto escolas que tiraram 4,0 vão receber 100%, é muito injusto”.

Sáimos da escola às 10h40min.



Imagens do corredor da escola

## **OBSERVAÇÃO - ENTREVISTA INFORMAL - Escola de São José do Egito**

Cheguei à Escola Técnica de São José do Egito, às 12h, do dia 04/08/2023, fui recebida pela coordenação de empresa e escola, que depois me direcionou à secretaria, onde a secretária me apresentou toda a documentação da escola, o projeto político pedagógico e o de monitoramento. Esses documentos de monitoramento são de todas as turmas do 1º ao 3º ano do curso integrado do ensino médio. Nas planilhas de monitoramento estão destacados os nomes dos estudantes que estão abaixo da média em cada semestre. A partir dessas planilhas de estudantes que estão abaixo da média, gera-se uma nova planilha que se chama planilha dos estudantes prioritários.

Nesses casos, é chamada a família para uma conversa, quando se pede que os pais também se responsabilizem pelo desempenho dos estudantes, após assinarem um termo de compromisso com a aprendizagem dos seus filhos.

Vi o regimento das escolas técnicas, vi toda a parte de documentação, de atas dos conselhos. Toda essa documentação foi enviada para mim pela secretária da escola, após esse momento. Fui direcionada para a sala da gestão, onde fui recebida pelo gestor. Quando cheguei na sala do gestor, perguntei se tinha sido boa a pactuação de metas<sup>24</sup>, e ele disse que foi muito boa, que estava bem esperançoso com as alterações que foram feitas na política, porque essas modificações criam áreas e subáreas para as avaliações das escolas. Eu perguntei se as escolas técnicas eram avaliadas junto às escolas do ensino médio. “Até o ano passado sim! As escolas técnicas eram avaliadas junto às escolas do ensino médio, independentemente de essas escolas serem regulares, Erem ou técnicas. Depois das escutas feitas com os professores nós seremos avaliados por uma subárea. A política do estado modificou-se a partir desse processo de avaliação, e o Saepe vai criar subáreas, as escolas técnicas serão avaliadas apenas com as escolas técnicas, mas daí ainda tem uma subcategoria, que são as escolas técnicas de pequeno, médio e grande portes. A avaliação agora vai ser feita nas diferentes nuances”.

---

<sup>24</sup> O momento de pactuação de metas aconteceu no dia 03/08/2023, no município de Arcoverde-PE, momento que reuniu todos os gestores da GRE - Sertão do Alto Pajeú para assinar o termo de compromisso com as metas propostas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Ele comentou que isso foi muito importante e que foi fruto de uma reivindicação dos gestores. “Por exemplo, a gente que tem 6,00, e para subir um pouquinho para 7,0 é uma luta muito grande, mas o pessoal que tem 3,0 para ir para 3,2 é mais fácil, e esse pessoal faz a mesma divulgação de que alcançou as metas. Às vezes, nós que tínhamos a meta 6,5 não conseguimos alcançar, por quê? Porque nossa meta já era muito alta. E essas metas que só subiam eram exorbitantes, faziam com que a gente ficasse de fato sufocado. Nesse quesito do trabalho eu acho que é interessante a gente avaliar, mas devemos ter critérios mais minuciosos que consigam ver as especificidades da escola, dentro dos níveis em que elas estão”.

Eu perguntei se ele gostava dessa política de meta, de ranqueamento, de listas... ele disse que gostava, mas que tinha umas ressalvas: “Sobre o ranqueamento, as pessoas precisam compreender que elas não estão concorrendo umas com as outras, a escola X não está concorrendo com a escola Y, e quando as pessoas começarem a ver isso, que a avaliação é algo interno, algo pessoal, e não uma competição entre as escolas, irá melhorar bastante esse sentido de avaliação do estado”.

Ele afirmou que o problema já minimizou, que tem estados onde as questões são ainda mais complexas, citando o estado da Paraíba, que tinha colocado como meta todas as escolas aumentarem 4 pontos no SAEB neste ano.

Disse que é importante termos metas para a questão das políticas públicas, e que “a avaliação nesse sentido é interessante para implementar, investigar, investir na educação. Como é que eu posso investir sem saber as áreas prioritárias? As avaliações externas servem para compreender as ações prioritárias, para investimento financeiro, e para isso ele acha muito importante ter esse processo avaliativo, do Saepe, do Saeb, para ver as lacunas e as diferenças. Para isso é importante, mas só para ranquear não é o suficiente, precisa ser aprimorado.

“Em relação ao BDE, acho que é importante quando os professores ganham um BDE e comemoram, fazem uma festa para os alunos, porque, na verdade, quem ganha o BDE são os alunos, não são os professores...mas precisava vir alguma coisa para a escola que fosse permanente, porque essa bonificação pessoal não reflete na escola, no espaço físico da escola. A escola não ganha nada, não acolhe nada em relação a isso, só os professores ganham. Também acredito que a bonificação dos professores de português e matemática deveria ser maior, uma vez que esses dois profissionais trabalham mais”.

Quando perguntei sobre a dificuldade de ser gestor, ele falou que uma das maiores dificuldades é a questão das relações interpessoais, que trabalhar com o ser humano é muito difícil, mediar as relações, por exemplo, de professor e aluno é uma coisa, mas você mediar a relação de professor com professor, sua com professor, sabendo que você não pode ser o parâmetro para julgamento, sabendo que você tem que fazer essa diferenciação, é uma grande dificuldade. Ele (o gestor) se apresentou muito competente, compreendeu o que estava sendo falado, do sistema e tudo...mas em toda a conversa se colocou a favor do programa de modernização da gestão, tirando essas questões das dificuldades, das especificidades de as escolas serem avaliadas com mais justiça, pelo seu porte, pela quantidade de estudantes, pelo trabalho que desenvolve.

Ele falou como chegou à gestão da escola: “Essas questões das relações interpessoais estavam imbricadas porque a antiga gestora foi retirada, com inquérito administrativo, com processos na justiça, não tinha credibilidade com a comunidade”. Ele chegou num período de muita tensão e aparenta ainda ter essas tensões por conta da gestão passada.

A nossa conversa durou uma hora. Em sua fala ele destacou a importância de os projetos pedagógicos olharem os estudantes desde o 1º ano do ensino médio, “para que no 3º ano você saiba que estudante é esse, não ter um susto no terceiro ano, de achar que... que turma é essa que a gente recebeu, e a gente começar do 0, é um trabalho que vem desde do 1º ano sendo consolidado para dar os frutos lá no 3º ano”. Disse que a escola sempre esteve entre as três primeiras escolas técnicas do estado, o melhor resultado da gerência do Sertão Alto Pajeú. Finalizei minha visita às 14h19min.

Imagem do painel do corredor da escola



## **OBSERVAÇÃO - ENTREVISTA INFORMAL - Escola de Tuparetama**

Eu cheguei à escola de Tuparetama às 15h. Fui recebida pela gestora, que disse que ia me receber na sala da gestão. Foi a única escola onde eu não vi nada referente a índice nem a meta, nada afixado nas paredes, uma escola totalmente limpa nesse sentido. O que havia eram mensagens voltadas à saúde mental, ao respeito. Como nas outras quatro escolas que visitei, todas as salas são climatizadas, há laboratórios. No início da conversa eu achei a gestora um pouco incomodada com as questões. Na verdade, eu não tinha questões organizadas e definidas, busquei apenas manter um diálogo. Pareceu-me que ela não queria conversar.

Perguntei se ela fora à pactuação das metas, se ela tinha gostado. Ela disse que gostou, que a meta dela esse ano, pela primeira vez, era menor que a meta que ela já tem. Perguntei se ela já se acostumou com isso, ela disse que já se naturalizou, que a política de gestão por resultados do estado já está muito sedimentada, que as pessoas já naturalizaram. “A gente faz a crítica, a gente diz não, não podemos ser pressionados dessa forma e tudo, mas a gente acaba fazendo isso, cumprindo as metas”. Não acho justo que se retire a política, e deixe da forma que era. Se os alunos quando saem vão passar por avaliações externas e vão ser reprovados, não acha justo que eles deixem de fazer um trabalho mais interventivo. Os alunos serão submetidos a avaliações externas o tempo todo”. Perguntei quais projetos eles desenvolvem na escola, ela falou que desenvolviam aulas, feiras, diversos trabalhos e projetos pedagógicos. Eu perguntei se esses projetos pedagógicos eram feitos com todas as turmas, ela ressaltou que eram feitos com todas as turmas, só que com o 1º ano o foco era no SSA, e com os do 3º ano o foco eram nas avaliações externas.

Perguntei quais as dificuldades de gestão que ela encontrava e ela disse que era o apoio da família, que ela tinha uma comunidade escolar muito difícil, era a única escola de ensino médio do município com um público que ia do melhor aluno, o mais disciplinado, ao pior aluno, e tinha que conviver com isso, fazer com que o trabalho andasse. Eu indaguei: e apesar de tudo isso vocês têm bons resultados? Ela respondeu: “A nossa nota é 6,98, já tivemos 7 e pouco, já fomos o primeiro lugar na gerência, hoje nós somos o 2º lugar”.

Questionei se ela achava as metas interessantes, se elas já tinham repercutido no trabalho pedagógico. Ela disse que sim, que quando ela apresentou a meta deste ano aos professores, de tão sedimentada que a meta está, a equipe disse: “a gente não quer isso não, a gente vai fazer muito mais que isso”. A meta era 6,0 e a meta que ela tem hoje já alcançada e consolidada é 6,92. Ela disse que já foi incorporada à política, que faz a crítica, mas já incorporaram a gestão por resultados na equipe dos professores e na gestão como um todo. Eu questionei se esse resultado representa o esforço da escola. Ela disse que não, que o trabalho da gestão e da equipe nunca conseguiria ser refletido apenas no resultado, que não quer ver a escola no rabo da fila, que eles fazem esse trabalho pela escola, pelos estudantes, que precisam ter esse trabalho interventivo, de monitoramento mais presente. “Todo esse trabalho foi impregnado pela gestão por resultados”. Saímos da escola às 16h30min.